



Genom texter och världar

Svenska och litteratur med didaktisk inriktning
– festskrift till Ria Heilä-Ylikallio

Heidi Höglund, Sofia Jusslin, Matilda Ståhl
& Anders Westerlund (red.)

GENOM TEXTER OCH VÄRLDAR

Svenska och litteratur
med didaktisk inriktning
– festskrift till Ria Heilä-Ylikallio

Redaktörer

Heidi Höglund
Sofia Jusslin
Matilda Ståhl
Anders Westerlund

Åbo Akademis förlag | Åbo Akademi University Press
Åbo, Finland, 2019

Referentgranskad publikation

© Respektive författare.

Åbo Akademis förlag har rätt till elektronisk publicering av boken.

Pärmbild: Matilda Ståhl

Åbo Akademis förlag
Tavastgatan 13, FI-20500 Åbo, Finland
Tel. +358 (0)2 215 3478
E-post: forlaget@abo.fi

ISBN 978-951-765-926-0
ISBN 978-951-765-927-7 (digital)
Painosalama Oy
Åbo 2019
Första upplagan

Utgiven med stöd av:



SVENSKA
LITTERATURSÄLLSKAPET
I FINLAND



**Professor
Ria Heilä-Ylikallio**

CIP Cataloguing in Publication

Genom texter och världar.

Svenska och litteratur med didaktisk inriktning

– festskrift till Ria Heilä-Ylikallio

Redaktörer: Heidi Höglund, Sofia Jusslin,

Matilda Ståhl & Anders Westerlund.

Åbo: Åbo Akademis förlag, 2019.

Åbo Akademi.

ISBN 978-951-765-926-0

Innehåll

FÖRORD	1
TABULA GRATULATORIA	7

I DEN FINLANDSSVENSKA KONTEXTEN

MODERSMÅLSÄMNET I FOLK- OCH GRUNDSKOLA – STOFFURVAL, EMFAS OCH OMFATTNING.....	13
<i>Sven-Erik Hansén</i>	
POLICY OCH PRAXIS I TVÅSPRÅKIG IDROTTSVERKSAMHET	31
<i>Saara Haapamäki</i>	

II SKRIVANDE

BARNNS TIDLIGE SKRIVNING – NORDISKE PERSPEKTIVER. EN KUNNSKAPSOVERSIKT	49
<i>Bente E. Hagtvet, Hilde Hofslundsengen & Elisabeth Mellgren</i>	
VARFÖR SKRIVER DE SOM DE GÖR? OM SMÅ BARNNS SKRIVANDE	75
<i>Ann-Katrin Svensson & Maria Magnusson</i>	
KREATIVT SKRIVANDE I SKOLAN: FÖRHANDLINGAR OM UTRYMME FÖR ELEVENNS EGET SKRIVANDE VID SKRIVSAMTAL.....	87
<i>Siv Björklund & Mindy Svenlin</i>	
SKRIVNING I FAGENE I NORSK SKOLE – EN VANDRING MELLOM TOP DOWN OG BOTTOM UP	103
<i>Frøydis Hertzberg & Astrid Roe</i>	
TEXTMÖTEN I DET UPPKOPPLADE KLASSRUMMET. DIGITALA RESURSER OCH NYA LITTERACITETSPRAKTIKER I GYMNASIESKOLANS UNDERVISNING	121
<i>Anna Slotte, Christina Olin-Scheller & Marie Tanner</i>	
KØNSMÆRKEDE PRAKTIKKER I GYMNASIEELEVENS DANSKFAGLIGE SKRIVNING.....	139
<i>Nikolaj Elf & Ellen Krogh</i>	
CYBORGS' COLLABORATIVE WRITING IN VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS	155
<i>Charlotta Hilli</i>	
TEXTRÖRLIGHET OCH STÖTTNING I LÄRARSTUDENTERS MENINGSSKAPANDE SAMTAL OM SINA FRAMVÄXANDE UPPSATSER	167
<i>Katarina Rejman</i>	

III LITTERATUR OCH FIKTION

MODERSMÅL – OCH LITTERATUR? FÖRESTÄLLNINGAR OM LITTERATURUNDERVISNING I DE FINLÄNDSKA LÄROPLANSGRUNDERNA	185
<i>Heidi Höglund</i>	
HUR LEGITIMERAS LITTERATURUNDERVISNINGEN I FINLAND?	201
<i>Kaisu Rättyä</i>	
PRIMARY SCHOOL PUPILS' LITERARY LANDSCAPES: WHAT DO FINNISH- AND SWEDISH-SPEAKING PUPILS READ AT SCHOOL?	217
<i>Liisa Tainio, Satu Grünthal, Sara Routarinne, Henri Satokangas & Pirjo Hiidenmaa</i>	
SVENSKLÄRARSTUDENTERS FIKTIONSVANOR PÅ FRITIDEN	235
<i>Stefan Lundström & Anna Nordenstam</i>	
INGEN ÄR VAD HON SYNES VARA. FLICKSKAP, IDYLLFOBI OCH MINNESARBETE UTIFRÅN PETER POHLS UNGDOMSROMANER <i>MAN KAN INTE SÄGA ALLT</i> OCH <i>VI KALLAR HONOM ANNA</i>	253
<i>Mia Österlund</i>	

IV ESTETISKA INGÅNGAR

CREATIVE DANCE IN THE LITERATURE CLASSROOM: (RE)MAKING MEANING AND STRETCHING BOUNDARIES	273
<i>Sofia Jusslin</i>	
ATT SPELIFIERA TOPELIUS – LÄRARPERSPEKTIV PÅ ESTETISKA PROCESSER I ARBETET MED EN INTERAKTIV PJÄS	289
<i>Matilda Ståhl, Hannah Kaihovirta & Minna Rimpilä</i>	
DESIGN AV TANKEREDSKAPET "TRUMMAN" I BRUK I STORYLINE – PERFORMATIVA AGENTER IDENTIFIERADE GENOM EN DIFFRAKTIV LÄSNING <i>MED TEORI OCH DATA</i>	307
<i>Anna-Lena Østern</i>	
FÖRFATTARE	325
REDAKTÖRER	333

Förord

Med denna festskrift – i form av en antologi med referentgranskade artiklar – vill vi hylla professor Ria Heilä-Ylikallio på hennes 60-årsdag för hennes långa och helhjärtade engagemang för såväl lärarutbildningen vid Åbo Akademi som för modersmålsdidaktisk forskning i Finland och Norden. Hennes samarbete med kolleger inom forskningssamfundet och skolvärlden har genererat en mängd forsknings- och utvecklingsprojekt kring skrivande, läsande och språk på alla utbildningsstadier från förskola till universitet. Ria har också tunga meriter från den mer byråkratiska sidan av professors-tillvaron med en lång erfarenhet av akademiska förtroendeuppdrag och stor framgång i jakten på forskningsfinansiering.

En present Ria önskade sig till sin födelsedag den 28 augusti 2019 var ett uppdaterat namn på den professur hon innehar. Under de senaste åren har hon aktivt deltagit i den vetenskapliga och offentliga diskussionen om ämnesnamnet modersmålets didaktik. Den namnändring på professuren hon själv initierade godkändes av styrelsen för Åbo Akademi i juni 2019. Den tidigare benämningen, *modersmålets didaktik*, saknar enligt Ria en förankring i samtida nordisk och internationell forskning, liksom i aktuella läroplanstexter – för att inte tala om i den språkliga mångfalden i dagens skola. I stället föreslog hon *svenska och litteratur med didaktisk inriktning* som benämning på professuren med grund i de tre discipliner som tillsammans skapar ämnesområdet: svenska, litteraturvetenskap och didaktik. Den uppdaterade benämningen avspeglar ett brett språk-, kultur- och konstämne och uttrycker också Rias vision om ämnet som ett mångdisciplinärt ämne.

På omslaget till festskriften står nu det nya ämnesnamnet, svenska och litteratur med didaktisk inriktning. Svenskan, litteraturen och didaktiken är ändå en del av ett större sammanhang, något vi vill peka på med titeln *Genom texter och världar*. Kvistarna på omslaget får symbolisera hela den underbara värld som ämnet erbjuder, från knopparna som brister i Karin Boyes dikt till höstens dagar som hos Edith Södergran är ”genomskinliga / och målade på skogens gyllne grund”.

Forskare från Finland, Sverige, Norge och Danmark har bidragit med artiklar till festskriften och de får samtidigt representera Rias dynamiska, nordiska nätverk. Tematiskt motsvarar texterna Rias breda forskningsintresse, ett intresse som sträcker sig från läsande och skrivande i samtida textkulturer till estetiska ingångar och meningsskapande i modersmålsämnet samt språkutveckling i olika språkmiljöer.

Festskriften är disponerad utgående från fyra delområden av forskningsfältet svenska och litteratur med didaktisk inriktning. Den första delen ger inblickar i den finlandssvenska kontexten. I den andra och tredje avdelningen behandlas ett flertal aspekter på skrivande respektive litteratur

och fiktion. I den avslutande delen tar artikelförfattarna sig an estetiska ingångar till ämnet. Samtliga artiklar har referentgranskats av 2–3 utomstående granskare.

Festskriftens första avdelning gör två nedslag i den finlandssvenska kontexten och inleds med **Sven-Erik Hanséns** artikel *Modersmålsämnet i folk- och grundskola – stoff, emfas och omfattning*. Artikeln granskar utvecklingslinjer i modersmålsämnet från folkskolans etablering 1866 till införandet av grundskolan under 1970-talet. En innehållsanalys av läroplanstexter och läroböcker visar att en formalistisk språksyn länge dominerade, med en uppdelning av ämnesinnehållet i separata moment. Resultaten avslöjar också att läroböckernas, inte läroplansreformernas omloppstid, reglerat tempot i ämnets utveckling; förändringar har inträffat i första hand då en ny lärobok tagits i bruk.

På en konkret nivå belyses den finlandssvenska kontexten i artikeln *Policy och praxis i tvåspråkig idrottsverksamhet* där **Saara Haapamäki** analyserar tvåspråkig verksamhet i ett handbollslag utgående från ett etnografiskt perspektiv. Hon fokuserar på förhållandet mellan explicita språkpolicyer, den språkliga praxisen på juniorträningarna samt tränarnas, spelarnas och föräldrarnas uppfattningar om och attityder till tvåspråkigheten. Haapamäkis studie visar att handbollslagets träningar karaktäriseras av en jämn, dynamisk och flexibel språkväxling mellan svenska och finska, att det huvudsakligen är tränarna som tagit initiativ till och ansvarar för de tvåspråkiga praktikerna och att dessa praktiker uppfattas som välfungerande oavsett spelarnas enspråkiga eller tvåspråkiga bakgrund.

Festskriftens avdelning på temat skrivande inleds med artikeln *Barns tidlige skrivning – nordiske perspektiver. En kunnskapsoversikt*, skriven av **Bente E. Hagtvet**, **Hilde Hofslundsen** och **Elisabeth Mellgren**. De undersöker hur barns skrivande synliggjorts i nordisk skrivforskning under de senaste 40 åren och resultaten visar tre huvudteman i de studier som granskats: skrivutveckling, didaktik/lärande och tidigt skrivande som förstadium/prediktor för senare skriv- och läsutveckling. Med utgångspunkt i antalet studier under perioden konstaterar forskarna att barns tidiga skrivande är ett underbeforskat forskningsfält i Norden.

Ann-Katrin Svensson och **Maria Magnusson** fortsätter på temat skrivande i artikeln *Varför skriver de som de gör? Om små barns skrivande*. I den teoretiska artikeln synliggörs de allra yngsta barnens skrivande, det skrivande som sker långt innan de vuxna kan tyda vad barnen har skrivit. Analysen och resonemanget förs utifrån ett sociokulturellt perspektiv där aktivitet, kommunikation och samtal ses som förutsättningar för kunskapsutveckling. Forskarna poängterar utmaningen som den vuxne står inför, nämligen att tolka vad små barn faktiskt urskilt av skriftspråkets grund-

principer och att agera för att barns meningsskapande och vuxnas menings-erbjudande ska mötas.

I artikeln *Kreativt skrivande i skolan: förhandlingar om utrymme för elevens eget skrivande vid skrivsamtal* analyserar **Siv Björklund** och **Mindy Svenlin** skrivsamtal mellan handledande klasslärarstuderande och elever i årskurs fem. Studien är en materialdriven fallstudie där analysen av samtalen är inriktad på sekvenser där elevens eget skrivande lyfts fram. Resultaten visar på två olika sätt att förstå vad kreativitet kan innebära: att levandegöra texten med beskrivningar och detaljer eller att låta fantasin få fritt spelrum. Artikeln belyser det kreativa skrivandet i skolan och fördjupar förståelsen för elevers sätt att tänka om skrivande.

Froydis Hertzberg och **Astrid Roe** utgår i artikeln *Skriving i fagene i norsk skole – en vandring mellom top down og bottom up* från att läroplanen Kunnskapsløftet (2006) med sin top down-styrning inte förmådde förändra skolskrivandet i önskad utsträckning. I artikeln granskar de utgående från enkäter och lärarintervjuer hur lärare i årskurs 8–13 arbetat som trots allt lyckats utveckla skrivande som en grundläggande färdighet i alla skolämnen. De identifierar tre gemensamma nämnare för lokalt initierade bottom up-projekt som varit framgångsrika: hur skolan organiserat utvecklingsarbetet, hur lärare hanterat olika ämnestraditioner och kraften i *teachers teaching teachers*.

Anna Slotte, **Christina Olin-Scheller** och **Marie Tanner** är författare till artikeln *Textmöten i det uppkopplade klassrummet. Digitala resurser och nya litteracitetspraktiker i gymnasieskolans undervisning*. I artikeln diskuterar forskarna framväxande litteracitetspraktiker i uppkopplade gymnasieklassrum i Sverige och Finland. Den digitala kodens tekniska erbjudanden (NTS, new technical stuff) respektive nya användningsmönster (NES, new ethos stuff) diskuteras i relation till framväxande digitala litteracitetspraktiker. Analyserna bygger på ett videoetnografiskt material, där gymnasie-studerandes interaktion och aktiviteter i klassrummet dokumenterats med hjälp av videoinspelning och skärmspeglning av deras mobiltelefoner. Resultatet visar att digitaliseringen kan relateras till en starkare individualisering av undervisningen.

Utgående från material från forskningsprojektet *Faglighed og skriftlighed* undersöker **Nikolaj Elf** och **Ellen Krogh** i artikeln *Kønsmærkede praktikker i gymnasieelevers danskfaglige skrivning* fyra elevers skrivande från årskurs 9 till slutet av gymnasiet. De ansluter sig till den forskning som ser på flickors och pojkers skrivande i termer av kontextrelaterad mångfald och variation snarare än skillnader och problematiserar därmed stereotypa föreställningar om kön och skrivande. Individuella, personliga förhållanden och kulturella mönster relaterade till danskämnet, skolan och eleven själv synliggörs i det etnografiska materialet och kön är bara en av många faktorer som påverkar skrividentiteten.

I artikeln *Cyborgs' collaborative writing in Virtual Learning Environments* studerar **Charlotta Hilli** med hjälp av cyborgmetaforen kollaborativt skrivande i virtuella lärmiljöer. En cyborg ses här som en hybrid – varken online eller offline, människa eller maskin – där tekniken utgör en partner som formar och formas av användaren. Metaforen beforskas genom en tillbakablick på intervjuer med tretton gymnasie studerande i Finland. Digitala miljöer och kollaborativt skrivande både stöder och rubbar studerandes tillvaro och hur de interagerar med komplexa världar. Kollaborativt skrivande online kan upplösa och konstruera gränser som stöder studerande i att skriva bättre texter eller begränsar deras agens.

Skrivande i den högre utbildningen behandlas i **Katarina Rejmans** artikel *Textrörlighet och stöttning i lärarstudenters meningsskapande samtal om sina framväxande uppsatser*. Där undersöks hur studenter i ett studentarbetslag stöttar varandra och vad de samtalar om i diskussionen om sina framväxande texter. Resultaten visar att studenterna är textrörliga, vilket betyder att de är aktiva i förhållande till texterna. Resultaten visar också att studenterna genom den stöttning de ger varandra utvecklar sina ämneskunskaper, sitt kritiska tänkande och sina skrivkompetenser. Skrivande inom den högre utbildningen är en social praktik som ger studenterna möjligheter att skapa mening i sitt skrivande.

I festskriftens tredje avdelning är temat litteratur och fiktion och den inleds med **Heidi Höglunds** artikel *Modersmål – och litteratur? Föreställningar om litteraturundervisning i de finländska läroplansgrunderna*. Med hjälp av en kvalitativ textanalys avtäcks argument och motiv för litteraturläsning och litteraturundervisning i läroplanen för årskurs 7–9. Analysen visar på föreställningar om att litteraturundervisningen ska främja kreativitet och fantasi, vara språkberikande, främja kulturförståelse, ge kunskaper och färdigheter samt vara läsfrämjande. Höglund ser en tyngdpunktsförskjutning där litteraturundervisningens läsfrämjande uppdrag betonas – läroplanen andas en förhoppning att undervisningen ska väcka läslust, skapa läsintresse och ge läsoplevelser.

Kaisu Rättyä granskar i artikeln *Hur legitimeras litteraturundervisningen i Finland?* hur litteraturundervisningen har belysts i finländska doktorsavhandlingar under 2000-talet. I artikeln gör Rättyä en innehållsanalys av sju avhandlingar som berör litteraturundervisning i årskurs 7–9 och gymnasiet. Innehållsanalysen visar på fem typer av legitimeringar i vilka litteraturundervisning relateras till diskussioner om utbildningspolitik, kunskap, motivation och affektiva samt process- och performansinriktade motiv. Rättyä synliggör hur litteraturdidaktiken i Finland är ett förhållandevis utforskat område och understryker betydelsen av vidare forskning med tanke på framtidens lärare och beslutsfattare.

I artikeln *Primary school pupils' literary landscapes: What do Finnish- and Swedish-speaking pupils read at school?* undersöker **Liisa Tainio**, **Satu Grünthal**, **Sara Routarinne**, **Henri Satokangas** och **Pirjo Hiidenmaa** vilka

böcker som av lärare betraktas som mest populära bland elever i svensk- och finskspråkiga skolor i Finland. I artikeln granskas insamlat material från projektet *Läsklanen* och författarna analyserar ett frågeformulär riktat till lärare i årskurserna 1–6. Undersökningen visar att böcker skrivna på elevernas modersmål är de mest populära i de lägre klasserna, medan populariteten för översatta böcker ökar i de högre årskurserna. Studien synliggör en skillnad mellan svenskspråkiga och finskspråkiga elever vad beträffar läsning av översatta böcker och författarna påpekar betydelsen av att ta dessa resultat i beaktande i utvecklandet av litteraturundervisningen i den grundläggande utbildningen.

I artikeln *Svensklärostudenters fiktionsvanor på fritiden* presenterar **Stefan Lundström** och **Anna Nordenstam** en enkätundersökning om ämneslärostudenterna i svenska vid två lärosäten i Sverige. Enkäten fokuserade på fiktionsanvändningen i olika medier men även på huruvida ett antal titlar var bekanta sedan tidigare. Enkätsvaren diskuteras i relation till Bourdieus fält- och kapitalbegrepp. Resultaten visar heterogenitet bland deltagarna i relation till de medier som föredras, men visar även på gemensamma kulturella erfarenheter, framförallt i form av tv-serier och filmer. Den del av enkäten där deltagarna motiverar sin medieanvändning i fritext visar att fiktionsanvändning under fritiden präglas av avkoppling till skillnad från utbildningsrelaterad litteraturläsning som ses som arbete.

Mia Österlund belyser i artikeln *Ingen är vad hon synes vara. Flickskap, idyllfobi och minnesarbete utifrån Peter Pohls ungdomsromaner "Man kan inte säga allt" och "Vi kallar honom Anna"* litteraturdidaktiska frågeställningar med utgångspunkt i den samtidsrealistiska ungdomsromanen. Med avstamp i Frigga Haugs idéer om minnesarbete, Berit Ås syn på härskartekniker samt flickforskning belyser Österlunds analys av Pohls ungdomsromaner hur 1990-talets idyllfobiska ungdomsroman kan användas i ett litteraturdidaktiskt sammanhang. Österlund visar i sin artikel hur analysen av samtidsrealistiska ungdomsromaner kombinerat med minnesarbete öppnar upp för litteraturdidaktiska ingångar knutna bland annat till normkritik, tolkningsföreträden och diskussioner om värdegrundsfrågor.

Festskriften avslutas med en avdelning som ger exempel på estetiska ingångar till modersmålsämnet. I artikeln *Creative dance in the literature classroom: (Re)making meaning and stretching boundaries* utforskar **Sofia Jusslin** hur kreativ dans kan vara en del av elevers meningsskapande processer i arbetet med litteratur. Tillsammans med en danslärare har Jusslin arbetat med elever i årskurs fem och i artikeln analyserar hon hur elevernas tolkningar skapas och uttrycks i kreativ dans. I artikeln diskuterar Jusslin hur elevernas litterära läsning inte enbart återskapas genom dans, utan hur kroppsliga tolkningar möjliggörs och återfinns i nya tolkningar i handlingen mellan dansare och litteratur. I artikeln presenterar Jusslin tre principer som kan ligga till grund vid integrering av dans i litteraturarbetet.

Matilda Ståhl, Hannah Kaihoviirta och **Minna Rimpilä** belyser spelifiering i artikeln *Att spelifiera Topelius – lärarperspektiv på estetiska processer i arbetet med en interaktiv pjäs*. Genom ett lärarperspektiv synliggörs de speglingar spelvärldens meningserbjudanden möjliggör i den didaktiska designen av en interaktiv pjäs. Tre nivåer av spelifiering förekommer i arbetet med pjäsen: en strukturell, en narrativ och en semiotisk nivå. Forskarna hävdar att medan den traditionella synen på spelifiering reflekteras i den strukturella nivån, erbjuder den nivån inte speglingar av pjäsens tematik. Det gör däremot de två övriga nivåerna som därmed skiljer sig från den traditionella synen på spelifiering.

Festskriftens avslutande bidrag är **Anna-Lena Østerns** artikel *Design av tankeredskapet ”Trumman” i bruk i storyline – performativa agenter identifierade genom en diffraktiv läsning med teori och data*. I artikeln tar Østern avstamp i agentisk realism och begreppet performativ agent och gör en nyläsning av tankeredskapet ”Trumman”. Exemplet är hämtat från ett storylineprojekt baserat på fantasyberättelsen *Vargbröder* med handlingen förlagd till stenåldern och med ekologiskt tänkande som huvudtematik. Genom en nyläsning av reflexiva minnesanteckningar visar Østern hur tre projekt producerar diffraktiva vågor som kan betyda ”skillnader i sig” som glöd och engagemang i undervisning och lärande. Den analytiska fråga som ställs och diskuteras är: hur kan betydelsen av tankeredskapet ”Trummans” design beskrivas på nytt genom performativa agenter i en diffraktiv läsning med begrepp från agentisk realism?

Att ge ut en festskrift – dessutom i form av en antologi med referentgranskade artiklar – låter sig inte göras utan ett nära samarbete mellan många aktörer. Vi vill rikta ett stort tack till alla som på ett eller annat sätt har bidragit. Tack till artikelförfattarna för inspirerande bidrag och tack till alla referentgranskare för gediget granskningsarbete! Tack till Åbo Akademis förlag för utgivningen av festskriften, som tryckt bok och digital publikation! Slutligen vill vi även tacka Svenska modersmålläroforeningen i Finland som distribuerar festskriften till sina medlemmar, och Svenska litteratursällskapet i Finland och Svensk-Österbottniska Samfundet för ekonomiskt stöd.

Våra varmaste gratulationer, Ria!

Heidi Höglund, Sofia Jusslin, Matilda Ståhl & Anders Westerlund

Tabula gratulatoria

Arne Johannes Aasen, Trondheim
Ulla Achrén, Åbo
Tarja Alatalo, Falun
Eva Ahlskog-Björkman, Vasa
Claes Ahlund, Åbo
Katarina och Håkan Andersson, Vasa
Katharina Andersson, Gävle
Elisabet Backlund-Kärjenmäki, Vasa
Jonas Bakken, Oslo
Marina Bendtsen, Vasa
Sandra Bernas, Korsnäs
Mårten Björkgren, Vasa
Mikaela Björklund, Närpes
Monica von Bonsdorff, Barösund
Petra Bredenberg, Grankulla
Christoffer Dahl, Simrishamn
Lotta Dammert, Pargas
Caroline Doktor, Korsholm
Sigrid och Sebastian Ducander, Pargas
Jenny Ek, Jakobstad
Nina Enkvist, Vasa/Larsmo
Lisbeth Fagerström, Vasa
Mia Falk, Sibbo
Åsa af Geijerstam, Uppsala
Ulla Granfors, Vasa
Pamela Granskog, Helsingfors
Maj-Britt Grönholm, Helsingfors
Tom Gullberg, Vasa
Katri Hansell, Vasa
Mia Heikkilä, Vasa/Stockholm
Hanne Næss Hjetland, Oslo
Johan Hjulstad, Oslo
Per Holmberg, Göteborg
Ann-Louise Holmgren, Vasa
Mikaela Holmström-Corredor, Esbo

Martina Huhtamäki, Akureyri
Eva Hultin, Falun/Uppsala
Mikko Hupa, Åbo
Annette Jansson, Helsingfors
Jan Jansson, Vasa
Ann-Marie Julin, Borgå
Krista Kaihovirta, Raseborg
Gunilla Karlberg-Granlund, Vörå
Anna-Lena Keski-Nisula, Vasa
Bernt Klockars, Vasa
Christina Knookala, Vasa
Kristian Nødtvedt Knudsen, Trondheim
Anna Korhonen, Vasa
Riitta-Liisa Korkeamäki, Uleåborg
Annette Kronholm-Cederberg, Jakobstad
Gun-Britt Kull-West, Vasa
Moja Ladvelin, Vasa
Caroline Liberg, Uppsala
Pamela Lindebäck, Esbo
Ellinor Lindroos, Stockholm
Sophie Lindström, Ulfsby
Diana Lundqvist, Kökar
Susanne Långfors, Korsholm
Ulrika Magnusson, Stockholm
Bengt-Göran Martinsson, Linköping
Synnøve Matre, Trondheim
Kaitlin Moran, Boston
Anne-Beathe Mortensen-Buan, Tønsberg
Katarina von Numers-Ekman, Kyrkslätt
Louise Nygård, Vasa
Mikael Nygård, Vasa
Pia Nyman-Kurkiala, Vasa
Gun Oker-Blom, Helsingfors
Suzanne Parmenius Swärd, Norrköping
Denise Patmon, Boston
Sylvi Penne, Oslo
Magnus Persson, Malmö
Michaela Pörn, Vasa

Mikael Reuter, Pargas
Fredrik Rusk, Bodø
Fritjof Sahlström, Vasa
Petri Salo, Vasa
Helaine Sanches, Boston
Torbjörn Sandén, Vasa
Ines Sjöblom, Kristinestad
Gustaf B. Skar, Trondheim
Dag Skarstein, Oslo
Kristina Skjäl, Vasa
Jon Smidt, Trondheim
Magdalena Snickars, Vasa
Trine Solstad, Skoppum
Johanna Still, Vasa
Mikaela Svanbäck-Laaksonen, Vasa
Tomas Svensson, Karlstad
Catharina Tjernberg, Karlstad
Outi Toropainen, Uleåborg
Elise Seip Tønnessen, Kristiansand
Jessica Törnqvist, Esbo
Michael Uljens, Vasa
Johan Vikström, Vasa
Åsa Wengelin, Göteborg
Jessica West, Vasa/Åbo
Maria Wetterstein, Pargas
Agneta Wickman-Skult, Ingå
Camilla Wide, Åbo
Anna Widlund, Vasa
Barbro Wiik, Singsby
Ulrika Wolf-Knuts, Åbo
Emil Ylikallio, Esbo
Sandra Yliruusi, Helsingfors
Katrina Åkerholm, Vasa
Dan Åkerlund, Karlstad
Karin Österman och Kaj Björkqvist, Vasa
Tone Pernille Østern, Trondheim

Organisationer

Björneborgs svenska samskola, Björneborg

Centret för livslångt lärande, Åbo Akademi, Vasa

Demografi, Åbo Akademi, Vasa

Experience Lab, Åbo Akademi, Vasa

Stiftelsen Pro Artibus, Ekenäs

Svenska Kulturfonden i Björneborg

Svenska modersmåsläraryöreningen i Finland r.f.

Ungdomsvetenskapen vid Åbo Akademi, Vasa

Utbildningslinjen för speciallärare, Åbo Akademi, Vasa

Vasa övningsskola, Vasa

DEN FINLANDSSVENSKA KONTEXTEN

Referentgranskad artikel

Modersmålsämnet i folk- och grundskola – stoffurval, emfas och omfattning

Sven-Erik Hansén¹

¹Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi, Vasa, Finland.

Sammanfattning

Modersmålsämnets mål, position i timplanen och innehållslig fördelning på olika moment har inte enbart bestämts på en skolintern arena utan även i en vid, samhällelig kontext. Avsikten med återbesöket i modersmålsämnets utveckling är att peka på utvecklingslinjer som belyser skiften i ämnets struktur, innehåll och utrymme och som vid givna tidpunkter definierat ämnet och dess revir. Studierna, som artikeln bygger på, karakteriseras som en innehållsanalys av varierade slag av läroplansdokument i läroplanstexter och läroböcker för den svenskspråkiga folk- och grundskolan i Finland, från etableringen av folkskolan 1866 till införandet av grundskolan under 1970-talet. Resultaten visar att fram till grundskolan domineras ämnet av en formalistisk språksyn som exempelvis betyder att undervisningen avgränsas i separata moment. Resultaten avslöjar också att läroböckernas omloppstid, inte läroplansreformernas, reglerar tempot i ämnets utveckling. Förändringar inträffar i första hand då en ny lärobok tas i bruk och flera av de mest använda läroböckerna betraktas som användbara genom flera läroplansreformer.

Nyckelord

modersmålsämnet; läroplan; folkskola; grundskola; skolhistoria

1. Inledning

I artikeln tar jag dig som läsare med på en snabb resa genom ett skolämnes utveckling i den svenskspråkiga folk- och grundskolan i Finland. Resan inleds från etableringen av folkskolan 1866 och avslutas med införandet av grundskolan under 1970-talet. Ämnet är modersmålet och fokus läggs på läroplaner som gett riktlinjer för undervisningens innehåll. Läroplanerna räcker dock inte till för att ge en rättvisande bild av ämnets utveckling. Bilden behöver kompletteras med en genomgång av läroböcker som använts. En ny läroplan har nämligen inte på något självklart sätt inneburit en ny uppsättning av läroböcker och därför är det av intresse att problematisera

Kontakt: Sven-Erik Hansén, sven-erik.hansen@abo.fi

Hänvisa till artikeln: Hansén, S-E. (2019). Modersmålsämnet i folk- och grundskola – stoffurval, emfas och omfattning. I H. Höglund, S. Jusslin, M. Ståhl & A. Westerlund (red.), *Genom texter och världar. Svenska och litteratur med didaktisk inriktning – festskrift till Ria Heilä-Ylikallio* (s. 13–30). Åbo: Åbo Akademis förlag.

© 2019 Sven-Erik Hansén

relationen mellan läroplan och lärobok. Eftersom den lokala beslutanderätten över skolan varit omfattande har det också varit motiverat att genom exempel följa läroplansutvecklingen på skolnivå.

2. Syfte, upplägg och ansats

I artikeln gör jag ett återbesök i två tidigare publicerade studier över modersmålsämnets utveckling i den svenska folk- och grundskolan i Finland (Hansén, 1988, 1991). Ambitionen bakom dessa studier var att försöka fånga in modersmålsämnet såsom det presenterats i läroplaner som reglerat undervisningen under den period som här behandlas. Det betyder att förändringar i målbeskrivningen av ämnet och dess innehållsliga struktur stått i fokus. I ambitionen ingick också att granska olika influenser som bidragit till att forma ämnets innehållsliga utveckling.

Modersmålsämnets utveckling följs i den folkskola som tillkom 1866 och fram till den enhetsskolreform som genomförs under 1970-talet då folkskolan uppgår i en nioårig grundskola. Före grundskolereformen utökas folkskolan successivt med flera årsklasser och med dagens terminologi rör översikten årskurser som ungefär motsvarar lågstadiet, eller årskurserna 3–6 inom den grundläggande utbildningen. Eftersom granskningen omfattar en relativt lång tidsperiod står de stora linjerna, inte de uttömmande detaljerna, i fokus. Uppmärksamhet fästs vid en bedömning av omfattningen i innehållsliga skiften, av tempot i förändringar och i generaliseringsgraden (jfr Musgrave, 1970).

Analysen bygger huvudsakligen på läroplansdokument som ger rekommendationer om eller som reglerar ämnets innehåll och tidsmässiga position i timplanen. Begreppet läroplan används konsekvent även om dokumenten till sin riktgivande karaktär har varierat och vanligtvis publicerats som kommittébetänkanden. Utöver statliga läroplansdokument har ett urval av skolvisa läroplaner för samma tidsperiod analyserats. Min strävan har varit att få insikt i hur intentionella läroplaner på formuleringsarenan, eller statlig nivå, har tolkats och förverkligats på realiseringsarenan, eller lokal skolnivå (Lindensjö & Lundgren, 2000). För att komma nära undervisningen har läroböcker för modersmålsundervisningen också granskats. En övergripande tanke har genom skolans utveckling varit att läroböcker tolkar och anpassar läroplanens texter för elever. Flera forskare (jfr Lehtonen, 1983; Müller, 1977) hävdar dock uppfattningen om att läroböckerna spelar en avgörande roll i skolans innehållsliga utveckling.

Rubriken på det metodiska förfaringssätt jag använt kan beskrivas som en kvalitativ innehållsanalys som undersöker teman i det empiriska underlaget (jfr Bryman, 2006). Tonvikten har lagts vid en granskning av den manifesta nivån, dvs. på det innehåll som uttrycks i läroplanstexter och läroböcker. Avsikten med återbesöket i modersmålsämnets utveckling har

varit att ur mina studier extrahera linjer som belyser skiften i ämnets struktur, innehåll och utrymme och som därmed vid givna tidpunkter definierat ämnet och dess revir. Preciserat är syftet att beskriva och analysera några förändringsmönster i ämnets utveckling och i den position som ämnet, i kamp med andra ämnen, tilldelas eller tillkämpar sig.

3. Teoretisk förankring

Forskning som rör varierande perspektiv på modersmålsämnets historiska utveckling, såsom läsning, skrivning och grammatik, är omfattande. Däremot förefaller forskning som helhetsmässigt behandlar ämnet och dess olika delområden vara mer begränsad. Ett undantag utgör Karasmas (2014) undersökning i *Aapisesta ylioppilaskokeeseen. Äidinkielen opetuksen historia*, som ger en bred exposé över finskämnets utveckling från kyrkans folkundervisning och högre utbildning fram till idag, med tyngdpunkt på ämnets innehållsliga utveckling. Thavenius har i flera publikationer granskat svenskämnets (modersmålsämnets) historia i Sverige i ett brett samhällsperspektiv, exempelvis i *Modersmål och fadersarv* (1981), om svenskämnets traditioner och i *Klassbildning och folkuppfostran* (1991), som rör litteraturundervisningens traditioner. Han hävdar att svenskämnet etablerar sig och får med nationalismen under 1800-talet den innehållsliga struktur som ämnet till stor del bevarat. Han hävdar också, liksom Malmgren (1999; jfr även Malmgren, 2003), att ämnet till sin struktur och sitt innehåll är disparat och visar hur konflikter och motstridiga samhälleliga intressen medverkat till att gestalta ämnet. Malmgren gör en skarp distinktion mellan en formalistisk och funktionalistisk språksyn. Den förra innebär en undervisning där ämnets olika delar behandlas skilt för sig medan den senare utgår från en helhetssyn som betyder att olika delar behandlas integrerat. På det här sättet sker språkutvecklingen i autentiska språksituationer. Enligt Malmgren (1996) bygger modersmåls- eller svenskundervisningen på en formalistisk språksyn som skiljer form och innehåll på ett sätt som fragmenterar undervisningen och tömmer den på ett sammanhängande innehåll.

Den sociala karaktär som kännetecknar ett språk placerar modersmålsämnets utveckling på en bred, samhällelig arena som medverkat till gestaltningen av ämnet. Mål, position i timplanen, innehållslig fördelning på olika moment som skrivning, läsning, grammatik osv. har inte enbart bestämts på en snäv, skolintern arena utan även i en vid, samhällelig kontext. Det här perspektivet kännetecknar flera undersökningar av modersmåls- eller svenskämnets utveckling i skolan i Sverige. (jfr Malmgren, 1999; Thavenius, 1981, 1991).

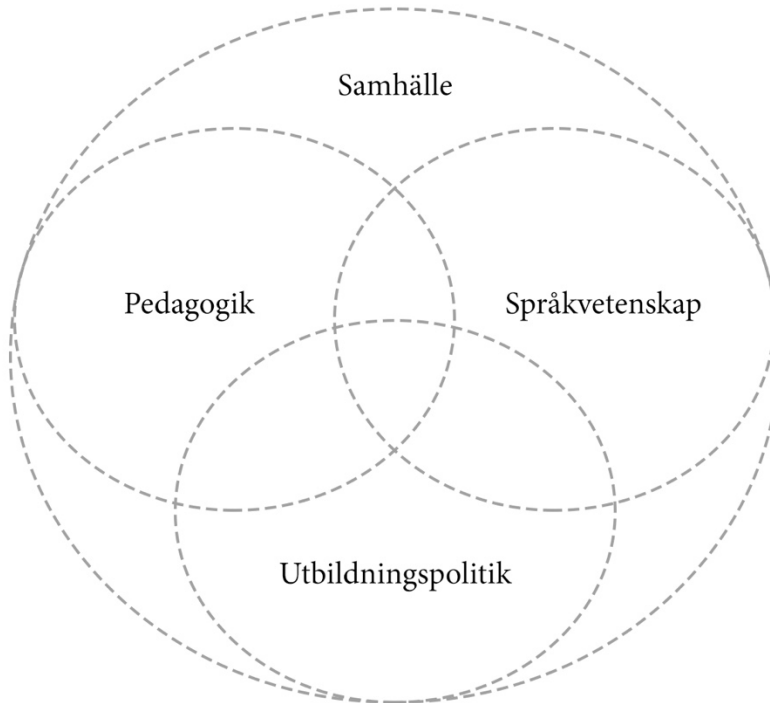
Utmaningen med en bred ansats på ämnets utveckling rör frågan om hur formande krafter kan inramas och struktureras på ett hanterbart och

försvarbart sätt. I modersmålet som skolämne sammanstrålar influenser från flera fält, såsom det pedagogiska och språkvetenskapliga men också från det utbildningspolitiska och vidare från det samhälleliga fältet. Ett förenande motiv bakom breda ansatser är att de kan öppna för en utvidgad förståelse av krafter som bidragit till att forma modersmålsämnets läroplan. Pedagogik-teoretiska strömningar som gör avtryck i den finländska läroplans-utvecklingen är herbartianismen och reformpedagogiken och de har också haft betydelse för prioriteringar inom modersmålsämnet. Herbartianismen är en pedagogisk riktning som influerar lärarutbildningen i Finland under senare delen av 1800-talet och några decennier in på 1900-talet. Fostran av ”den sedliga karaktären” eller moralfostran utgör dess centrala mål medan psykologin visar vägen, medlen och hindren. I läroplanen rangordnas skolans läroämnen utifrån den potential för fostran som de anses bära på (Stormbom, 1986).

Den mångfasetterade reformrörelse som influerar läroplanen ungefär från 1920–30-talet och fram till undersökningsperiodens slut kan inordnas under rubriken reformpedagogik. Namnet reformpedagogik utgör en samlande term för tyskt och amerikanskt influerade pedagogiska reformer (arbetskola respektive progressivism) som tar sin utgångspunkt i individens och gruppens behov, med tyngdpunkt på nyttoaspekter, kommunikation och lärande i naturliga livssituationer. Växelspelet mellan individ och samhälle och därmed språkets kommunikativa funktion framhålls av John Dewey, förgrundsgestalten inom amerikansk progressivism.

Som språkämne är det givet att modersmålsämnet också påverkas av den språkvetenskapliga utvecklingen. Fram till ungefär 1920-talet dominerar enligt Hakulinen (1970) en individualistisk språksyn, vilket betyder att språkets sociala aspekter tillmätts liten uppmärksamhet vilket i sin tur korresponderar med en formalistisk syn på modersmålsämnet. En långsamt framväxande rationell språksyn, strukturalismen, avser att taxonomiskt beskriva språket inom ett samhälle och den här utvecklingen leder enligt Malmgren (1996) till att språkets sociala och kommunikativa dimension efterhand accentueras, vilket innebär att synen på modersmålsämnet i Sverige utvecklas i en funktionalistisk riktning. Etableringen av folkskolan leder efterhand till att ett utbildningssystem utvecklas med fasta och juridiska och organisatoriska ramar. Som skolämne ingår modersmålet i statligt reglerade läroplaner, låt vara att dessa i juridiskt avseende har en oklar ställning. Formuleringsarenan, representerar den nivå där den nationella utbildningspolitiken utformas. Här utarbetas och fattas beslut om läroplaner, om innehåll i olika ämnen, om den position ett ämne tilldelas i timplanen, om anvisningar för skolans innehållsliga struktur, om ämnets tilldelade position och anvisningar om hur undervisningen ska organiseras och genomföras. Realiseringsarenan innefattar styrning och verkställighet på lokal nivå. Fram till etableringen av grundskolan, till en del även senare, tilldelas realiseringsarenan ett relativt stort utrymme att på skolnivå fatta

beslut om läroplaner, bl.a. om timfördelningen. I schematiserad form illustreras de fält, det samhälleliga, pedagogiska, språkvetenskapliga och utbildningspolitiska, inom vilka modersmålsämnet granskats i följande fyra läroplaner (figur 1): 1881, 1925 (1927), 1952, 1970.



Figur 1. Fält inom vilka modersmålsämnets formande krafter granskats.

4. Modersmålsämnet i den första läroplanen 1881

Folkskolan hinner arbeta ungefär femton år innan den första egentliga läroplanen publiceras 1881, under titeln *Normalkurser för folkskolorna* (Lönbeck, 1901). Den samlande benämningen för läsning, skrivning och grammatik stadgas och blir modersmålet. Normalkurserna betraktas som riktgivande rekommendationer som tolkas och preciseras i lokala och skolvisa läroplaner, kursplaner och reglementen. Förutom en förteckning över läroämnena och korta kursbeskrivningar ingår även en rekommendation om en timfördelning. Andelen av läroplanens samlade antal timmar ligger på drygt en fjärdedel.

4.1 En ny läs- och skrivkultur växer fram

När folkskolan etableras genomgår samhället förändringar som i allt högre grad kräver en funktionell läs- och skrivförmåga av sina medborgare. Den kommunala förvaltningen förnyas. Protokoll ska skrivas och läsas, handlingar produceras och formulär fyllas i. Dagstidningar börjar utkomma som förmedlar nyheter om och utblickar mot en vidare värld än hemorten.

Med folkskolan bryts den tidigare religiösa läskultur som kyrkans folkundervisning stått för. Skolan och kyrkan skiljs formellt åt 1869 och skolan inordnas i den statliga förvaltningen. Kyrkan har inget behov av att utveckla läsförmågan längre än till förmåga att kunna praktiseras på kända texter, såsom katekesen och psalmboken. Folkskolans ambition är att utveckla en läsförmåga som kan praktiseras på okända texter.



Figur 2. Fotografiet visar omslaget på två väl använda versioner av Z. Topelius *Boken om vårt land*. Boken till vänster är på finska, *Maamme kirja*, (1899 femtonde upplagan) och boken till höger är från år 1907 (elfte upplagan).

I läsprogrammet blandas religiösa och sekulära bildningsintressen i en ny läskultur, påverkad av den nationella mobiliseringen, där Gud och fosterlandet bildar hörnpelarna. Jämsides med ett himmelskt fosterland träder nu ett jordiskt fosterland in på scenen. Z. Topelius läsebok *Boken om vårt land* och J. L. Runeberg med *Fänrik Ståls sägner* blir de mest betydelsefulla texterna. *Boken om vårt land* utkommer 1875, översätts och används både i svenska och finska skolor. På liknande sätt översätts *Fänrik*

Ståls sägner, en romantiserad, lyrisk och episk diktsamling som skildrar kriget 1808–09 och dess hjältar utifrån syftet att skapa en nationell samhörighets-känsla hos det finländska folket. Flera generationer finländska barn och ungdomar har via dessa lästexter fostrats in i en gemensam syn på fosterlandet och folket och i föreställningar om Finland som ett eget land.

Samma typ av nationalistiska tendenser kan även iakttagas i andra nordiska länders läroplaner vid samma tid. Exempelvis i Norge utvecklas en ”norskhetsideologi och nasjonsbyggingstanke” mot slutet av 1800-talet och fungerar som en ideologisk överbyggnad för ämnet norska (jfr Fjørtoft, 2014; Steinfeld, 1986).

I förarbetet till normalkurserna används ordet stilskrivning som rubrik på hela skrivprogrammet, vilket markerar den formalistiska prägel skrivundervisningen får. Ambitionerna sträcker sig emellertid längre än till enbart formell skrivträning. I högre klasser ska även träning i att skriva uppsatser ingå. Motivet är praktiskt och kan, såsom läroplanstexten i en lokalt utformad läroplan lyder, ”bestå i affattandet af enkla beskrifningar eller berättelser samt uppsatser och affärsskrivelser” som hör till samhällslivet.

Den skrivträning som folkskolan är ålagd att stå för, ställer i jämförelse med lästräningen, även praktiska villkor på utrymmen. Arbetsbord behövs som underlag för övningar liksom blyertspennor, stålpenor och papper. I samma takt som utbildade folkskollärare erövrar katedrar i nybyggda skolhus skapas nödvändiga förutsättningar för en skrivundervisning som ska leda till praktiskt fungerande skrivförmåga.

Utgångspunkten för bedömningen av grammatikens ställning och funktion i folkskolan är grammatikens användbarhet i praktiken. Från början förs grammatikträningen samman med läsundervisningen även om en separat lärobok rekommenderas. Grammatikens ursprungliga uppgift inom klassisk utbildning är att tjäna som hjälpmedel för tolkningen av litterära texter och enligt Cygnaeus gäller samma mönster i folkskolan. Grammatikens enda uppgift är att fungera som stöd för lästräning.

4.2 Modersmålsämnet differentieras

Nya drag som utmärker kursbeskrivningen av modersmålsämnet är en klarare framskriven uppdelning i separata delar som tilldelas ett bestämt antal timmar. Strukturen för ämnet blir läsning, skrivning, stilskrivning och grammatik. Läsning och skrivning tilldelas samma antal timmar. En separation mellan läsning och grammatik görs också och enligt en förändring av förordningen 1893 betraktas stilskrivning som ett eget ämne. Utöver läseböcker utges skilda läroböcker i grammatik (språklära) och rättskrivning: Hagfors, K.J. (1897). *Folkskolans språklära I. Svensk rättskrifning och uppsatsskrifning*; (1898). *Folkskolans språklära II. Formlära och satslära*.

Dessutom förstärks skrivmomentet till följd av att skrivning ingår som en viktig del i de tysta övningar som utgör en del av växelkurssystemet.

Växelkurser, som gradvis tas i bruk, utvecklas till en av folkskolans pedagogiskt-organisatoriska huvudprinciper för att ordna undervisning i klasser med elever från flera årskurser.

En ny läroplan för folkskolan utkommer först på 1920-talet men redan 1899 publiceras ett betänkande, *Program till läro- och läseböcker för Finlands folkskolor*, som ska ge grundläggande principer för folkskolans läroböcker i olika ämnen. Betänkandet får betydelse för folkskolans fortsatta inre utveckling och i praktiken karaktären av en läroplan. Den rekommendation om timplan som ingår håller sig för modersmålsämnets del i stort sett på samma nivå som i den tidigare. I betänkandet görs också ett tydligt försök att differentiera anvisningarna för skrivning och grammatik enligt respektive språkgrupps behov.

5. Modersmålsämnet i läroplanen 1927

Arbetet med en ny läroplan inleds 1912 men kommittén måste, på grund av den politiska förvecklingen, avbryta sitt arbete. Bakgrunden till att kommittén tillsätts hänger samman med samhällsutvecklingen och den pedagogiska utvecklingen. Det samhälleliga motivet fokuseras på nödvändigheten av att folkskolans lärokurser i högre grad ska motsvara det praktiska livets behov. Kritik riktas mot läroplanen från 1881 som inte anses svara mot behoven. De pedagogiska skäl för reform som framförs knyts till reformpedagogikens krav på aktiva, elevcentrerade arbetsmetoder som ger utrymme för elevernas initiativ. Den läroplan som först ges ut på finska 1925 och ett par år senare i förkortad form på svenska under titeln *Lantfolkskolans läroplan* innebär avslutningen på det avbrutna läroplansarbetet. För modersmålsämnets del betyder läroplanen i praktiken föga nytt utöver betoningen av den praktiska nyttan av språket som ett socialt redskap för kommunikation.

5.1 Organisationen av modersmålsämnet

I den interna organisationen av modersmålsämnet anges endast modersmål och välskrivning som beteckning. I ingressen under rubriken *Modersmålsundervisningens uppgifter* görs likväl en konventionell uppdelning av ämnets olika delar.

Såsom tidigare bildar läsning och skrivning fundamentet för ämnet. Frågan om vilken plats som ska tillkomma språklärens eller grammatikens ställning har kommittén ingen klart utmejslad uppfattning om utan konstaterar att grammatikens plats, liksom undervisning i det talade språket, i främsta rummet ska knytas till praktiska övningar. Betoningen av ökat fokus på muntlig framställning motiveras med argumentet att bruket av språk i tal är den viktigaste funktionen och därför bör större vikt än dittills läggas på

muntlig framställning. En princip som lyfts fram är att tiden för muntlig träning inte räcker till inom modersmålsämnet. Tyngdpunkten i muntlig framställning ska därför överföras på lektioner i realämnen. Tiden för läs- och skrivträning reduceras inte heller enbart till den tid som är avdelad inom modersmålsämnet. Möjligheter till läs- och skrivträning ska ges inom en rad andra ämnen, som hembygdskunskap och naturvetenskapliga ämnen. Ståndpunkten knyts till erfarenheter från kommitténs försöksskola.

5.2 Läskulturen förstärks

I jämförelse med tidigare läroplaner sker inga drastiska förändringar i folkskolans läsprogram. Tidsläget bidrar till att den etablerade läskulturen förstärks med en ökad betoning av hembygd och landsbygd. Den här orienteringen harmonierar med herbartianismens princip om att undervisningen tar sin utgångspunkt i närmiljön. Innehållet i läsundervisningen fylls av sedelärande texter om människor och miljöer som anknyter till hembygd, landsbygd och fortsättningsvis till det romantiserade fosterland som Topelius och Runeberg bidragit till att gestalta. Under den tid *Boken om vårt land* och *Fänrik Ståls sägner* används som lästexter, jämsides med allt mer åldersanpassade läseböcker, genomgår det finländska samhället en omfattande förändring. Från att ha varit ett utpräglat jordbruksland förvandlas det till en modern industristat. Landet upplever sociala spänningar mellan olika samhällsklasser och politiska grupperingar bildas som driver olika parters intressen. Eleverna får emellertid inte läsa om social oro, social utslagning, om industrisamhällets framväxt eller om arbetsförhållandena för lägre samhällsklasser.

5.3 Fri skrivning

En ny accentuering av fri skrivning kan utläsas ur läroplanen. Kommittén använder sig av inlärningspsykologiska argument då den talar för ökad självständig skriftlig produktion. Rättskrivning betraktas endast som ett yttre redskap för självständigt arbete med det skrivna ordet. För elevens andliga utveckling är det nödvändigt att vid skriftlig framställning fästa större vikt vid motivation, känsla och fantasi. Produktiv skrivning eller fri uppsats ska ge eleven möjlighet att välja ett ämne som fånglar tankarna och möjlighet att ”berätta med pennan”.

5.4 Modersmålsämnet mytologiseras

Även om modersmålsämnet får en mer ingående argumenterad och metodiskt genomarbetad uppläggning representerar läroplanen ändå inget egentligt kvalitativt innehållsligt skifte i relation till tidigare läroplaner. Som

helhet vilar ämnet på traditionens grund även om nya betoningar och krav kan iakttas.

6. Modersmålsämnet i läroplanen 1952

Läroplanen från 1927 ersätts 1952 av en ny *Folkskolans läroplanskommittés betänkande II. Läroplan för den egentliga folkskolan*. I reformarbetet tas vetenskapen mer systematiskt än tidigare till hjälp. På finlandssvenskt håll deltar ett trettiotal skolor och ett femtiotal lärare. Den omfattande försöksverksamheten reflekterar expansionen av psykologisk-pedagogisk forskning under den här tiden. Reformen leds av professorn i pedagogik, M. Koskenniemi, och i en bilaga till läroplanen ingår en artikel av professor A. Lehtovaara om psykologiska aspekter som bör tas hänsyn till i konstruktionen av läroplanen. Resultaten från försöksverksamheten samlas in och analyseras i syfte att utröna den optimala tidpunkten för eleverna att behandla ett visst lärostoff i folkskolans olika ämnen.

I förarbetet görs omfattande kartläggningar av hur timplanen från 1927 har följts och av timplaner i några andra länder. Liksom i tidigare läroplaner ska ämnena modersmål och matematik behålla det högsta timantalet i folkskolans lägre årskurser eftersom de anses utgöra viktiga förutsättningar för fortsatta studier. Modersmålsämnet når i årskurserna 3–6 en andel som närmar sig en tredjedel av den totala timplanen. Trots tätplatsen framhålls att ämnet har en starkare ställning i läroplanerna för Sverige, Norge och Danmark.

6.1 Krav på ökad likformighet

I anvisningarna om läroplanens uppgift att skapa likformighet i ämnesinnehåll och omfattning konstateras att det i landets folkskolor rått exceptionellt stor frihet i att ordna undervisningen. Bindande beslut om läroplanen fattas på lokal nivå och undervisningens innehåll och undervisningsmetoder ”beror på vederbörande skolas egen prövning” (s. 12). Den enda begränsning som funnits var att skolorna skulle använda endast av Skolstyrelsen godkända läroböcker. Kommittén har på basis av insamlat material från skolorna kunnat notera varierande timantal och påpekar därför behovet av en ökad likformighet i timplan och ämnesinnehåll.

6.2 Modersmålsämnets funktion breddas

I jämförelse med tidigare läroplaner tilldelas modersmålsämnet en bredare funktion som, utöver den personlighetsutvecklande, betonar ämnets socialt, demokratiskt och praktiskt utvecklande funktion. Argument tas ur progressivismens betoning av krav som ett demokratiskt samhällsskick ställer på

medborgaren, såsom människans likvärdighet och fördragsamhet gentemot oliktankande. Språkets uppkomst och fortgående utveckling beskrivs som en produkt av livet i ett samfund, vilket motiverar uppmärksamhet på kommunikationens socialt fostrande betydelse. I den kompetens en medborgare förutsätts besitta ingår färdigheter i tidnings- och bokläsning, i förmåga att kunna använda bibliotekens kortregister och uppslagsverk, i förmåga att kunna skriva telegram, svara i telefon och att skriva fullmakter, kvitton, postanvisningar osv. Jämsides med betoningen av den egna kulturen genomsyras läroplanen av en ”medborgaranda och humanitet” som ska förbereda folkskolans elever för ”medlemskap i större samfund”, och förtecknar ”Norden, Europa och mänskligheten” (s. 24). Modersmålsämnet anses på olika sätt kunna bidra till den här utvecklingen. I ett särskilt avsnitt i läroplanen lyfts masskommunikationsmedel fram och ämnets betydelse i tolkning och hantering av bilder, radio och press.

6.3 Strävan efter en samlad helhet

En uttalad princip som röjer en viss påverkan från en funktionalistisk språksyn, är att modersmålsundervisningen ska formas till en samlad helhet. Det gällande ”systemet med på förhand fixerade tidpunkter för lektioner av ett eller annat slag” borde därför frångås (s. 129). Resultaten från försöksverksamheten visar emellertid att deltagande lärare anser att en tydlig gränslinje borde dras upp mellan läs- och talövningar å ena sidan och skrivning och grammatik å andra sidan. Trots lärarnas formalistiska språksyn håller kommittén dock fast vid sin uppfattning och ger exempel som belyser hur en helhetsundervisning kan praktiseras. Likväl levererar kommittén en detaljerad beskrivning av innehållet i modersmålsundervisningen enligt en traditionell uppdelning av ämnet.

6.4 Nya argument för val av lästexter

I ett avsnitt om kulturgrunden för modersmålsundervisningen framhålls med delvis nya argument att det egna landets och den egna folkstammens kultur ska lyftas fram. Den tidigare till en del romantiserade bilden av den egna nationen, dess folk, natur och hembygd får ge vika för en mer realistisk bild av omvärld och historia. Valet av texter ska i högre grad än förr fästa uppmärksamhet vid innehåll som öppnar elevernas synfält över och utanför den egna omgivningen och som också lär eleverna att förstå värdet av förfädernas arbete. Utrymmet för folkdiktning utvidgas och i den svensk-språkiga folkskolans läroplan ska därför även ingå finlandssvensk och forn-nordisk folkdiktning, därför att de stimulerar elevernas fantasi och bidrar till språkutvecklingen.

Motiveringar från forskning i psykologi används i kritiken mot tidigare läroplaner om att barnens anlag och intressen inte i tillbörlig grad fått inverka

på valet av text. Påverkad av didaktisk och psykologisk forskning framhålls betydelsen av att stoffet var anpassat till elevens ”kognitiva och affektiva” förutsättningar under olika åldersstadier. Tystläsning är en aktivitetsform som särskilt framhålls. Övningar ska knytas till omsorgsfullt planlagda uppgifter och resultaten granskas så att tystläsning inte blir ”någonting man tillgriper av brist på annan verksamhet” (s. 140).

6.5 ”Främja talkulturens utveckling”

Talundervisning eller muntlig framställning ska till största delen försiggå vid undervisning i alla ämnen, utifrån det övergripande syftet att ”främja talkulturens utveckling”. Den sociala aspekten av muntlig framställning får en ny motivering. Eleverna ska ges möjlighet att öva sig i att föra dialog med andra och olika praktiska förslag på samtalsformer presenteras. Parallellt med talundervisningens sociala sida framhålls den individuella som ska bidra till elevernas muntliga språkutveckling. ”Fel i ljudbildningen och talfel bör ständigt motarbetas genom upprepade, noggrant genomförda övningar” (s. 137). Som orientering ingår i betänkandet en bilaga med rubriken *Problem vid talundervisningen*.

6.6 Mångsidiga skrivövningar

Skolans skrivövningar ska vara mångsidiga. I stället för den traditionella uppdelningen av skrivträning i rättskrivning och uppsats, menar kommittén, att undervisningen snarare borde uppdelas i sådant som svarar mot det praktiska livets krav. Som exempel nämns brev, kungörelser, meddelanden, kallelser och protokoll. Den struktur som presenteras är uppdelad i två kategorier. Till den ena hör sakliga skrivningar, som förutsätter formell felfrihet, och sådana uppgifter som förutsätter ett sakligt, klart och tilltalande framställningssätt. Till den andra hör fria skrivningar som förutsätter ett personligt framställningssätt.

6.7 Integrerad grammatikundervisning

Grammatikundervisningens omfattning och funktion i folkskolan anses nu, såsom i tidigare läroplaner, vara svår att bedöma. Liksom i läroplanen 1927 understryker kommittén att grammatikens roll är instrumentell. Den ska inte läsas ”för sin egen skull” även om den i sin normgivande funktion spelar en ständig roll i tal och skrift (s. 152). Argument tas från psykologin som hävdar att barns förmåga att röra sig med abstrakta, grammatiska begrepp, som stöd för utvecklingen av tal- och skriftspråk, utvecklas relativt sent. Enligt den här synen ska grammatikundervisning organiskt vävas samman med den övriga modersmålsundervisningen.

7. Grundskolans läroplan 1970

Modersmålsämnet i läroplanen 1970, grundskolereformens första läroplan, kan ses som en tillbakagång i relation till de ambitioner som kännetecknar ämnet i läroplanen från 1952. Den progressiva strävan som ligger bakom läroplanen 1952 följs inte upp i läroplanen 1970 (Kommittébetänkande, 1970, A4; A5).

7.1 Språket – ett meddelelsemedel

Den svenskspråkiga sakkunniggrupp som ger sitt förslag till modersmålsprogram inleder med konstaterandet att språket är ett meddelelsemedel, vilket betyder att ämnets instrumentella funktion understryks. I högre grad än i den föregående läroplanen framtonar en formalistisk språksyn, vilket framstår som förvånande med tanke på att både den reformpedagogiska och språkvetenskapliga utvecklingen sedan decennier tillbaka betonat sociala och kommunikativa funktioner. En anledning är att utformningen av modersmålsämnets läroplan för den svenska delen av grundskolan ”glömdes bort” i ett skede. Läroplanen måste därför utarbetas under stor tidspress och ses som ett hastverk, starkt präglad av läroverkstraditionen (Winqvist, 1991). Modersmålsämnets formalistiska karaktär förstärks och profileras som ett tekniskt färdighetsämne som lyfter fram pragmatiska och individualistiska mål. Ämnets andel av timplanen reduceras till drygt en femtedel.

Ett framträdande drag, i linje med en rationell språksyn, är betoningen av fostran till självständigt och kreativt tänkande som blir en komponent i medborgarnas sociala kompetens. Eleven ska tränas i förmåga att kritiskt ta ställning till det lästa, sedda och hörda. Som underlag för reflekterande diskussioner nämns exempelvis radio- och tv-program. Fostran av ett analytiskt och kritiskt förhållningssätt till massmedier framhålls både i den finsk- och svenskspråkiga versionen av läroplanen.

7.2 Principen om helhetsundervisning följs inte upp

Betänkandet utges i två delar. Den första är en allmän eller ämnesövergripande del som innehåller generella principer för undervisningen i grundskolan och den andra beskriver grundskolans lärokurser. I läroplanens allmänna del uttalas principer för hur en helhetsundervisning byggs upp. Ett utmärkande drag är den vertikala integration som innebär att läroplanen koncentreras kring stoffelement som progressivt återkommer på högre komplexitetsnivåer så att erhållna erfarenheter av lärande kronologiskt ordnas till logiska helheter. Den andra principen, horisontell integration, som förespråkas redan i läroplanerna 1927 och 1952, framställs i den första delen av grundskolans läroplan som en bärande princip. Principen om horisontell integration påminner till en del om den ämnesövergripande samverkan

herbartianismen lyfte fram. I den andra delen av betänkandet, som innehåller beskrivningen av skolans ämnen, följs principerna dock inte upp.

Utifrån den syn på språk och ämne som karakteriserar kursbeskrivningen presenteras modersmålsämnet för den svenska skolan i Finland differentierat och struktureras traditionsenligt i delområdena läsning och muntlig framställning, rättskrivning och skriftlig framställning och något högre upp i årskurserna tillkommer grammatik som ett separat moment. Den inramning och klassifikation som kännetecknat ämnets formalistiska struktur ända från 1881 bevaras i stort sett trots principerna om en helhetsläroplan utformade i läroplanens första del.

7.3 Ett funktionalistiskt program förstärks

Under senare delen av 1970-talet börjar stödjande handledningar för olika skolämnen ges ut. För modersmålsämnets del utkommer en handledning som till sin ansats och vetenskapliga ambition bidrar till en kvalitativ förändring av ämnet (*Modersmålet i grundskolan GrL-70. Handledning 17c*, 1977). Här tas vetenskapligt grundade argument till hjälp för en mer funktionalistisk språksyn som fäster större uppmärksamhet vid språkets kommunikativa aspekter. Handledningen förankras i aktuell pedagogisk och språkdidaktisk forskning och texten är till sin karaktär argumenterande. Under påverkan från sociolingvistik och utbildningssociologi betonas modersmålsämnets socialt fostrande och samhällsliga betydelse. På det här sättet kommer handledningen att låta skolans kontext och elevernas språkliga utgångsläge mer explicit än tidigare prägla undervisningens inriktning och nivå och en mer nyanserad och tolerant hållning till språklig variation växer fram.

8. Sammanfattning och diskussion

De yttre villkoren för skolans utveckling är under den period som granskats inbäddade i en samhällslig kontext präglad av omfattande, ibland dramatiska omvälvningar, som avsätter spår i skolans läroplaner. Mål och innehåll för modersmålsämnet står i läroplanerna fram till 1950-talet för en väsentlig beståndsdel i skolans moral- och nationalitetsfostran. Skolans lästexter avspeglar stämningar från den nationella mobilisering som växer fram under senare delen av 1800-talet. I mötet med den närhetsprincip som herbartianismen betonar, förstärks texternas prägel av en bakåtblickande ”Slumrande toner-ideologi” som lovprisar land, folk, hembygd och lantlig idyll. Även om läsrepertoaren efterhand utökas har läseböcker fram till grundskolereformen tenderat att övervärdera social harmoni, sociala kompromisser och politisk konsensus. Läseböcker har även internationellt

markerat nationalism och chauvinism, underbetonat social kamp och nästan utelämnat arbetets historia (jfr Anyon, 1979; Luke, 1988).

Modersmålsämnet inmutar det mest omfattande territoriet i timplanen även om det varierat i omfattning. Den lägsta andelen, en dryg femtedel, tilldelas modersmålsämnet i grundskolans läroplan 1970 och den högsta, en dryg fjärdedel av timplanen i läroplanerna från 1881 (1899) och 1952. Läsning och skrivning bildar ämnets centrala delar och stöds med varierande motiveringar av övningar i grammatik och stilskrivning, som periodvis tilldelas egna timmar, eller integreras i läs- och skrivundervisning. Grammatikens funktion och position pendlar från att först knyts till lästräning, efterhand förskjutas närmare skrivträning och senare ges en stödjande funktion för både läs- och skrivträning. I figur 3 presenteras en översikt över den andel modersmålsämnet tilldelas i undersökta läroplaner.



Figur 3. Modersmålsämnets andel i undersökta läroplaner.

Sammanfattas förändringsmönster utgående från Musgraves (1970) schema är det uppenbart att innovationernas möte med en mytologiserad ämnestradition begränsar omfattningen av en förändring. Traditionens tyngd verkar förbli starkare än vagt och svagt artikulerade förändringskrav. Intentionerna bakom läroplanerna 1927 och särskilt 1952, att skapa ett helhetsorienterat, funktionalistiskt modersmålsprogram, förblir mer eller mindre tafatta försök som inte rubbar den formalistiska dominansen. Läroplanen för grundskolan 1970 innebär till och med en återgång till ett mer explicit formulerat formalistiskt program (jfr Malmgren, 1996). Omfattningen av förändringar begränsar sig till kompletteringar och modifieringar av ett tämligen konstant ämnesinnehåll.

Påverkan från reformpedagogiken, som i flera avseenden korresponderar med funktionalistisk syn på skolans arbete, kommer till synes

dels i betoningen av att olika delar av ämnet stöder varandra, dels i en långsamt framväxande accentuering av språkets sociala och kommunikativa funktion. Tyngdpunkten läggs på nyttoaspekter, såsom på förmåga att skriva brev och skrivelser, svara i telefon och att kommunicera i naturliga livssituationer. Muntlig framställning får en ökad betydelse i läroplanen från 1925 och sätter i flera avseenden sin prägel på läroplanen 1952 även om ämnets struktur i stort sett bibehålls.

Läroplanerna har förnyats ungefär vartannat decennium. Resultaten visar att läroböckernas, inte läroplansreformernas omloppstid, reglerar tempot i förändringarna. Som framkommit i tidigare undersökningar (jfr Lehtonen, 1983; Müller, 1977) inträffar förändringar i första hand då en ny lärobok togs i bruk, inte då en läroplan publiceras, och flera av de mest använda läroböckerna för modersmålsämnet har betraktats som användbara i flera av läroplansreformerna. Läroböckernas användningstid förblir därför relativt svagt samordnad med reformer. *Boken om vårt land* och *Fänrik Ståls sägner* ingår i läsrepertoaren från folkskolans början ända fram till åren efter andra världskriget. Hagfors läroböcker i skrivning och grammatik, ursprungligen utarbetade utifrån läroplanen 1881, används under mer än ett halvt sekel. Resultatet avslöjar att läroplanen som styrinstrument får träda i bakgrunden till förmån för läroböckerna i modersmålsundervisningen. Genomgången av skolvisa läroplaner bekräftar iakttagelsen.

Epilog

Modersmålsämnets väg in i 1800-talets skola kan beskrivas som en process i ett antal avgränsbara steg. Goodsons (1988) typologi över ett läroämnes etablering erbjuder ett användbart schema för beskrivning av ämnets utveckling. Det första innebär en upptäckt (*invention*) av nya omständigheter som skapar behov av ett undervisningsinnehåll. Det här steget går tillbaka till reformationens accentuering av ordets och språkets betydelse för människans kristendomsfostran. Folkets språk, modersmålet, upptäcks på ett nytt sätt och texter på folkspråk, med ett religiöst innehåll och ett pedagogiskt syfte, börjar utkomma i större omfattning än tidigare. Det andra steget (*promotion*) betyder att upptäckten vidareutvecklas och ett innehåll och en struktur börjar ta form. Förenade inleder kyrka och stat från 1600-talet i Sverige-Finland omfattande läskampanjer med målet att ge massorna elementär kristendomsundervisning. Målsättningen överensstämmer med statens strävan efter politisk centralisation och moralisk uniformitet. Den här utvecklingen bidrar till att normer, som reglerar och standardiserar språket, utvecklas.

Med den finländska folkskolans tillkomst 1866 tas det tredje steget (*legislation*) i modersmålsämnets etablering. Ämnet får tillsammans med andra sin lagstiftningsmässiga grund och huvuduppgiften blir att ge befolkningen basfärdigheter i läsning och skrivning. Ämnets innehåll definieras i

läroplanen och utrymmet preciseras i den tillhörande timplanen. Under det fjärde steget sker en mytologisering (*mythologization*) som kondenseras i läroplanen från 1927. Ämnets innehåll och form blir med tiden allt mer välorganiserade, gränserna för ämnets territorium skärps och ett försvarssystem utvecklas gentemot angrepp som anses hota ämnets position. Modersmålsämnet får efterhand karaktären av en social institution vars identitet bestäms av former och strukturer som lärare, lärarutbildning, läroplaner och läroböcker skapar. Etableringen av ett läroämne på skolans schema är därför ingen given självklarhet utan resultatet av en långsam framväxande konvention formad under särskilda historiska och samhälleliga betingelser.

Referenser

- Anyon, J. (1979). Ideology and United States history textbooks. *Harvard Educational Review*, 49(3), 361–386.
- Bryman, A. (2006). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber ekonomi.
- Fjortoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Goodson, I. F. (1988). *The making of curriculum: collected essays*. London: Falmer.
- Hagfors, K. J. (1897). *Folkskolans språklära I. Svensk rättskrifning och uppsatsskrifning*. Nykarleby: Författarens förlag.
- Hagfors, K. J. (1898). *Folkskolans språklära II. Formlära och satslära*. Nykarleby: Författarens förlag.
- Hakulinen, L. (1970). *Kielen näkymiä. Kirjoitelmia suomen kielen tutkimuksen ja opetuksen alalta [Språkets utsikter. Uppsater från forskning och undervisning i finska språket]*. Helsingfors: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hansén, S-E. (1988). *Folkets språk i folkets skola. Studier i modersmålsämnets mål- och innehållsfrågor i den svenska folkskolan i Finland 1866–1927* (Doktorsavhandling). Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Hansén, S-E. (1991). *Tradition och reform. Urval och konstruktion av modersmålsämnets läroplanstexter från 20-tal till 80-tal* (Doktorsavhandling). Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Karasma, K. (2014). *Aapisesta ylioppilaskokeeseen. Äidinkielen opetuksen historia. [Från abc-bok till studentskrivning. Modersmålsundervisningens historia]*. Esbo: Äidinkielen Opetustieteen Seura.
- Lehtonen, K. R. (1983). *Valtiovalta ja oppikirjat. Senaatti ja kouluhallitus oppi- ja kansakoulun oppikirjojen valvojina Suomessa 1870–1884 [Statsmakt och läroböcker. Senaten och skolstyrelsen som övervakare av läroböcker för läroverk och folkskola i Finland 1870–1884]* (Doktorsavhandling). Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag.
- Luke, A. (1988). *Literacy, textbooks and ideology. Postwar literacy instruction and the mythology of Dick and Jane*. London: Falmer Press.
- Malmgren, G. (1999). Svenskämnetns identitetskriser – moderniseringar och motstånd. I J. Thavenius (red.), *Svenskämnetns historia* (s. 90–118). Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, G. (2003). Svenskämnet som demokrati- och ”värdegrundssämne”. *Utbildning & Demokrati*, 12(2), 63–76.
- Malmgren, L-G. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

- Musgrave, P. W. (1970). A model for the analysis of the development of the English educational system from 1860. I P. W. Musgrave (red.), *Sociology, history and education: a reader* (s. 15–29). London: Methuen.
- Müller, W. (1977). *Schulbuchzulassung. Zur Geschichte und Problematik staatlicher Bevormundung von Unterricht und Erziehung* [Godkännande av läroböcker. Om historia och problem bakom statlig granskning av undervisning och utbildning]. Kastellaun: Henn Verlag.
- Steinfeld, T. (1986). *På skriftens villkår: et bidrag til morsmålsfagets historie. Landslaget for norskundervisning*. Oslo: Landslaget for norskundervisning.
- Stormbom, J. (1986). *Pedagogik och didaktik: den herbartianska grunden. En studie med utgångspunkt i tre pedagogiska strömningar och med tyngdpunkten lagd på den pedagogisk-didaktiska utvecklingen i Finland* (Doktorsavhandling). Lund: Liber/Gleerup.
- Thavenius, J. (1981). *Modersmål och faders arv. Svenskämnets traditioner i historien och nuet*. Järfälla: Symposion.
- Thavenius, J. (1991). *Klassbildning och folkuppfostran. Om litteraturundervisningens traditioner*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Thavenius, J. (red.). (1999). *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Winqvist, L. (telefonintervju, 20.9.1991, 24.9.1991)

Läroplaner och styrdokument

- Kommittébetänkande. (1899: 10). *Program till läro- och läseböcker för Finlands folkskolor*. Brahestad.
- Kommittébetänkande. (1927). *Lantfolkskolans läroplan*. Helsingfors. Svensk översättning och bearbetning av Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925:14.
- Kommittébetänkande. (1952: 3). *Folkskolans läroplanskommittés betänkande II. Läroplan för den egentliga folkskolan*. Svensk översättning och bearbetning. Helsingfors.
- Kommittébetänkande. (1970: A 4). *Grundskolans läroplanskommittés betänkande I*. Helsingfors.
- Kommittébetänkande. (1970: A 5). *Grundskolans läroplanskommittés betänkande II*. Helsingfors.
- Lönnbeck, G. (1901). *Folkskolans handbok. En samling författningar rörande Finlands folkskoleväsende jämte tre register*. Helsingfors: G.W. Edlund.
- Modersmålet i grundskolan GrL-70.Handledning 17c.* (1977). Helsingfors: Skolstyrelsen.
- Normalkurser. (1881). *Normalkurser för folkskolorna*. Öfverstyrelsens för skolväsendet cirkulär till samtliga folkskolinspektorer, direktioner, lärare och lärarinnor på landet [angående undervisningens ordnande samt normalkurser] 3.3. 1881. Enligt G. Lönnbeck (1901). *Folkskolans handbok*. Helsingfors: G. W. Edlund.

Referentgranskad artikel

Policy och praxis i tvåspråkig idrottsverksamhet

Saara Haapamäki¹

¹Fakulteten för humaniora, psykologi och teologi, Åbo Akademi, Åbo, Finland.

Sammanfattning

Med utgångspunkt i ett etnografiskt perspektiv, Spolskys (2003, 2007) teori om språkpolicy och ett analytiskt ramverk hämtat från Moring et al. (2013) fokuserar denna artikel på tvåspråkiga praktiker i ett finländskt handbollslag med hänsyn till förhållandet mellan top down- och bottom up-policyer, interaktionell praxis och attityder. En del av spelarna har enspråkig, en del tvåspråkig bakgrund. Materialet består av policydokument, intervjuer, inspelningar och observationer. Resultaten av analysen visar att träningarna karakteriseras av en jämn, dynamisk och flexibel växling mellan svenska och finska, att det huvudsakligen är tränarna som tagit initiativ till och ansvarar för de tvåspråkiga praktikerna och att dessa praktiker av spelarna och deras föräldrar uppfattas som välfungerande, oavsett om spelarna har en enspråkig eller tvåspråkig bakgrund.

Nyckelord

tvåspråkighet; språkpolicy; flerspråkighetsstrategi; etnografi; transspråkande

1. Introduktion

I föreliggande artikel analyserar jag tvåspråkiga praktiker i ett handbollslag för flickor i åldern 12–14 år. Handbollen är av tradition en svenskspråkig idrottsgren i Finland och spelas särskilt i Åboland och Nyland (Lindberg, 2013). Den verksamhet som står i fokus här involverar såväl enspråkigt svenska, enspråkigt finska som tvåspråkiga spelare. På träningarna används finska och svenska parallellt.

Det finns i nuläget omfattande kunskaper om flerspråkig pedagogik och flerspråkiga praktiker inom skolundervisningen (se t.ex. Baker, 2001; Blackledge & Creese, 2010; García, 2009; García & Wei, 2014). Mindre uppmärksamhet har däremot riktats mot flerspråkig pedagogik utanför klassrummet, t.ex. inom ramen för olika fritidsverksamheter. De få studier som finns handlar exempelvis om språkval i idrottslag där det finns spelare med många olika modersmål (t.ex. Ringbom, 2012). Fritidsverksamheter är

Kontakt: Saara Haapamäki, saara.haapamaki@abo.fi

Hänvisa till artikeln: Haapamäki, S. (2019). Policy och praxis i tvåspråkig idrottsverksamhet. I H. Höglund, S. Jusslin, M. Ståhl & A. Westerlund (red.), *Genom texter och världar. Svenska och litteratur med didaktisk inriktning – festskrift till Ria Heilä-Ylikallio* (s. 31–45). Åbo: Åbo Akademis förlag.

© 2019 Saara Haapamäki

intressanta såtillvida att de representerar en form av pedagogisk praxis men är inte underkastade samma slags lagar och föreskrifter om språkbruket som skolundervisningen. I den meningen har de likheter med vardagliga språkliga praktiker t.ex. i tvåspråkiga familjer men utgör ändå mer styrda och institutionaliserade verksamheter än dessa.

Syftet med denna artikel är att analysera den tvåspråkiga verksamheten i ett handbollslag utifrån ett etnografiskt perspektiv och med hänsyn till förhållandet mellan explicita språkpolicyer, den språkliga praxisen på träningarna samt tränarnas, spelarnas och föräldrarnas uppfattningar om och attityder till tvåspråkigheten.

2. Material

Materialet för min studie är insamlat inom ramen för verksamheten i ett handbollslag i södra Finland, i en officiellt tvåspråkig men finskdominerad miljö. Det består för det första av policydokument, d.v.s. sådana officiella dokument hos idrottsföreningen som på något sätt kommenterar språket. För det andra utgörs materialet av intervjuer, närmare bestämt tjugo inspelade intervjuer med spelarna (t.ex. om deras hem-, skol- och fritidsspråk, vad de har för åsikter om språkbruket på träningarna, och om de anser att träningarna haft någon inverkan på deras språkkunskaper), tre inspelade intervjuer med tränarna (om deras syn på språkliga praktiker på träningarna), samt enkätsvar av spelarnas föräldrar. Därtill omfattar materialet inspelningar av sex träningar (å 1,5 h) samt observationer av träningsinteraktionen. Träningsinspelningarna är audioinspelningar som har gjorts så att tränarna har haft en diktafon i fickan under träningen. Materialinsamlingsmetoderna i denna studie är sådana som brukar användas i etnografiska (policy)studier (se t.ex. Hornberger & Johnson, 2010, s. 275), även om det är skäl att framhäva att fältarbete och därtill hörande insamlingsmetoder inte i sig är etnografi (se Blommaert, 2009, s. 260 och diskussionen i avsnitt 3 nedan).

Insamlingen och bearbetningen av materialet följer forskningsetiska delegationens principer för god vetenskaplig praxis, vilket innebär att deltagandet i undersökningen var frivilligt och kunde avbrytas när som helst, att de deltagande individerna anonymiserats, att vi informerade spelarna och tränarna om att vi var intresserade av språkbruket och tvåspråkigheten på deras träningar samt att vårdnadshavarna hade möjlighet att förbjuda sitt barn att delta. Ingen av de medverkande familjerna hade dock något att invända mot undersökningen.

3. Teoretiska och metodiska ramar

Som framgått utgår den här studien från ett etnografiskt perspektiv på förståelse av *de jure*- och *de facto*-språkpolicyer. Etnografin, som har sina rötter i antropologin, ser språket som sammanvävt med kultur och samhälle, vilket har viktiga konsekvenser för vilka frågor man ställer och hur man analyserar språkliga praktiker. Centralt i etnografin är, som Blommaert (2007, 2009) påpekar, bl.a. kravet på kontextualisering av språkliga fenomen, fokus på deltagarnas perspektiv och betoningen av komplexiteten hos de studerade sociala verksamheterna. Enligt Blommaert (2007, s. 684) bör etnografin betraktas som ett generellt teoretiskt perspektiv och inte (som man ofta felaktigt har tänkt) som en uppsättning metodiska verktyg för materialinsamling och analys.

Den föreliggande studien följer särskilt principerna för etnografisk policyforskning. Enligt etnografin generellt (se t.ex. Blommaert, 2007, 2009) och den etnografiska policyforskningen specifikt (se t.ex. Hornberger & Johnson, 2007, 2010) borde språkpolicyer, precis som andra sociala praktiker, studeras flerskiktat och genom att ta fasta på olika aktörer, nivåer och processer samt relationer mellan dessa. Den etnografiska policyforskningen syftar alltså till att visa hur olika typer av policyer utvecklas i olika kontexter och processer, hur top down-policyer interagerar med bottom up-policyer samt hur synliga och osynliga aktörer och explicita och implicita uppfattningar och ideologier samverkar på komplexa sätt (Hornberger & Johnson, 2010; Ricento & Hornberger, 1996).

Gällande metoderna karakteriseras etnografin av en betydande flexibilitet och öppenhet (Blommaert, 2007, s. 687). Jag har i denna studie låtit mig inspireras av Spolskys (2003, 2007) teori om förhållandet mellan språkpolicyer och språkliga praktiker. Spolsky (2007, s. 2ff.) framhåller att språkpolicyer till sin natur är sociala fenomen och att de innefattar tre separata men interrelaterade komponenter: praktiker (practices), övertygelser (beliefs) och hantering (management). Praktikerna utgörs av de deltagande aktörernas observerbara språkliga beteenden och val av uttryck och varieteter. De motsvaras i denna studie av kommunikationen på träningarna och särskilt av de instruktioner som tränarna ger till spelarna. All interaktion på träningarna är givetvis central och kunde med fördel analyseras i ett annat sammanhang, men för mitt syfte i föreliggande artikel är det motiverat att utgå från att tränarna har ett centralt ansvar i implementeringen av strategierna. Övertygelserna innebär attityder till och värderingar av olika språk och varieteter. Sådana framkommer naturligtvis implicit i den språkliga interaktionen (d.v.s. praktikdimensionen), men de studeras i detta sammanhang framför allt med utgångspunkt i intervjuerna med tränare, spelare och föräldrar. Hanteringen syftar på explicita och konkreta strävanden att påverka en grupps praktiker och övertygelser t.ex. i form av lagar, föreskrifter och rekommendationer. I denna studie analyseras

de framför allt i policydokument, kompletterade med information som getts av föreningens verksamhetsledare och tränare. Av de tre komponenterna är praktikerna enligt Spolsky (2007, s. 4) viktigast. Om det saknas flerspråkiga praktiker har det nämligen endast en marginell betydelse vilka slags övertygelser deltagarna har eller vad de tänker om hanteringen av policyerna, trots att de två sistnämnda naturligtvis i hög grad kan påverka hur praktikerna utformas.

Begreppet domän är centralt i sammanhanget. Domäner är sociala sammanhang, såsom familjer, skolor, religiösa gemenskaper, arbetsgemenskaper m.m. (Spolsky, 2003, s. 42ff, 2007, s. 2), och det torde vara möjligt att se den i denna artikel fokuserade handbollsavdelningen och dess verksamhet som en domän. Spolsky (2007, s. 2ff.) menar att varje domän har sin egen språkpolicy som inte nödvändigtvis sammanfaller med de språkpolicyer som de involverade individerna deltar i inom andra domäner i sitt liv, vilket emellertid inte betyder att de policyer som förekommer inom individernas olika domäner skulle vara helt oberoende av varandra. Snarare är det så att språkpolicyerna inom en domän styrs av såväl interna som externa faktorer.

När jag studerar förhållandet mellan policy och praktik, kombinerar jag Spolskys teori med en analytisk ram som presenteras i Tom Moring et al. (2013). Den närmar sig flerspråkighetsstrategierna utifrån tre olika nivåer: *input*, som utgörs av policyprocesser och -beslut, *output*, som syftar på implementeringen av inputs i explicita eller implicita policyåtgärder (t.ex. styrning, resursallokering och de enskilda aktörernas tolkning och tillämpning av strategierna), och *outcome*, som innebär det konkreta utfallet av policyoutputs och som i fråga om språkpolicyer som är inriktade på flerspråkighet kan diskuteras i relation till de mottagande aktörernas kapacitet, möjlighet och vilja att använda flera språk. (Moring et al., 2013, s. 302f.) Min tillämpning av dessa analytiska nivåer förhåller sig till Spolskys tre komponenter så att input primärt motsvaras av hanteringsdimensionen, medan implementeringen framför allt har att göra med praktikerna (i detta fall framför allt i form av de instruktioner som tränarna kommunicerar till spelarna) och utfallet med övertygelserna.

Sammanfattningsvis analyserar jag materialet med hänsyn till de tre nivåerna i Moring et al. (2013): input (policydokument), implementering (ledarnas och tränarnas tolkning av policyerna enligt intervjuer och inspelningar av träningar) och utfall (spelarnas och deras föräldrars syn på språkpolicyerna, såsom de kommer till uttryck i intervjuer och enkätsvar). Detta tillvägagångssätt följer den ovan beskrivna etnografiska teoriramen och dess betoning av komplexitet, deltagarperspektiv och kontextualisering genom att jag analyserar olika nivåer av policyprocesser, fokuserar på olika aktörer som deltar i dem och lägger särskild vikt vid deltagarnas uppfattningar om och attityder till policy och praxis. I den avslutande

diskussionen contextualiserar jag exemplet i relation till det omgivande samhället och dess språkideologier.

För analysen av tränarinstruktionerna inom kategorin implementering kompletteras de ovan nämnda perspektiven ytterligare med analyskategorier från tidigare forskning om kodväxling och språkalternering. Dessa presenteras nedan i samband med analysen. Slutligen kan påpekas att även om jag riktar särskild uppmärksamhet mot tränarinstruktionerna, analyserar jag dem inte utan hänsyn till samtalskontexten. Spelarnas responser är naturligtvis lika viktiga i den sociala praktik som analyseras här. Dock är det skäl att framhäva att tränarna på ett mycket tydligt sätt dominerar i träningsinteraktionen, medan spelarna mera sällan ger någon verbal respons till tränarna. I den meningen kan den studerade verksamhetstypen karakteriseras som tämligen monologisk, vilket dock torde vara helt normalt för situationer av det aktuella slaget där övningarna är fysiskt krävande och där mottagarresponsen ofta utgörs av att spelarna gör den övning som tränarna har instruerat dem att göra. Således samtalar spelarna med varandra och med tränarna huvudsakligen under pauserna och i omklädningsrummet före och efter träningen. Denna interaktion är givetvis också intressant men kan av utrymmesskäl inte analyseras i denna artikel.

4. Analys

4.1 Input

I detta avsnitt diskuteras *de jure*-policyer genom att ta fasta på relevanta språkpolicydokument inom den idrottsförening som utgör en moderförening för den lokala idrottsförening som fokuseras i denna studie, den lokala idrottsföreningen samt handbollsavdelningen inom den lokala idrottsföreningen. I det följande kallar jag moderföreningen för IF1, den lokala idrottsföreningen för IF2 och handbollsavdelningen för IF3. Givetvis är även policyer på nationell nivå relevanta här (jfr Moring et al., 2013), men jag utgår från att t.ex. den finländska språklagen är så bekant för läsarna av denna artikel att den inte behöver sammanfattas här. Det kan möjligen vara motiverat att notera att de finländska skolornas undervisningsspråk enligt lagstiftningen är antingen finska eller svenska, inte både och. Däremot stadgas det givetvis inget om språkbruket i olika fritidsverksamhetsformer.

När man granskar språkpolicyerna hos IF1, IF2 och IF3 utifrån föreningens stadga, kan man konstatera att det entydiga budskapet är att "[f]öreningens språk är svenska". Således finns det ingen uttalad två- eller flerspråkighetspolicy på övergripande nivå. Om värdegrunden för IF2 konstaterar föreningen däremot följande på föreningens webbsida:

[IF2] är en svenskspråkig förening som även kan ha verksamhet på finska. [...] [IF2] är en tvåspråkig förening, vars uppgift är barns, ungas och vuxnas idkande av idrottsverksamhet.

Här förefaller det alltså finnas en viss osäkerhet om huruvida föreningen är enspråkig eller tvåspråkig, vilket möjligen härrör från det faktum att föreningen enligt stadgan är enspråkigt svensk men att det även förekommer verksamhet på finska. På föreningens webbsidor kan man notera tydligare hänvisningar till den tvåspråkiga praxisen inom föreningen – dessutom uttryckta på två språk, enligt följande:

[IF2] erbjuder möjlighet för unga och äldre att samlas inom ramen för sportlig verksamhet på sitt eget modersmål. Målsättningen är att alla skall känna föreningen som sin egen – En gång kamrat, alltid kamrat!

[IF2] tarjoaa nuorille ja vanhemmille mahdollisuuden harrastaa urheilumuotoista kanssakäymistä omalla äidinkielellään. Tavoite on että kaikki tuntevat seuran omakseen – “En gång kamrat, alltid kamrat!”

Trots att dessa uttalanden inte utgör officiella språkpolicyer, kan de tolkas som föreningens officiella linje vad gäller den språkliga praxisen. Det handbollslag som studeras här uttalar sig på webben om språkbruket i sin verksamhet på följande sätt:

#handisebäst. Vi tränar tillsammans i [namn] bollhall minst tre gånger i veckan, spelar FM-seriematcher och deltar i turneringar så ofta vi kan. Dessutom pratar vi både finska och svenska, både med tränare och spelare.

#käsisonparasta. Harjoittelemme yhdessä [namn] palloiluhallissa ainakin kolme kertaa viikossa ja lisäksi on SM-sarjan pelejä ja käsisturnauksia. Olemme kaksikielinen joukkue, sekä pelaajat että valmentajat puhuvat suomea ja ruotsia.

Här är det värt att påpeka att även om IF2:s webbsidor i princip kan väljas i antingen svensk eller finsk version, förekommer båda språken ibland i en och samma text på en webbsida. Vissa delar av webbsidorna (t.ex. händelsekalendern) är komponerade så att inläggen finns växelvis på finska och svenska och att de olika språken förmedlar olika innehåll, vilket innebär att de presupponerar en tvåspråkig mottagare (jfr Sebba, 2012, s. 13ff). Sammantaget kan man alltså säga att kommunikationen på webbsidorna, tillsammans med det som explicit sägs om språkbruket, vittnar om att föreningens verksamhet är tvåspråkig, även om *de jure*-språkpolicyen stadgar enspråkighet. Valet att använda två språk i kommunikationen utåt signalerar givetvis också en positiv inställning till tvåspråkigheten.

4.2 Implementering

I detta avsnitt diskuteras frågan om *de jure*-policyerna har lett till specifika policyåtgärder, hur de enskilda aktörerna tolkar och implementerar policyerna och hur de språkliga praktikerna utformas i de fall då explicita policyer inte finns att tillgå.

Utifrån den information som jag fått av verksamhetsledare och tränare i denna studie verkar föreningen inte ha ställt några explicita krav eller gett föreskrifter eller förbud gällande valet av språk eller sättet att kommunicera på träningarna. Vidare är inga finansiella dimensioner involverade vad gäller den språkliga verksamheten. Ledningen välkomnar antingen tvåspråkiga eller både svenskspråkiga och finskspråkiga tränare i verksamheten, men utöver detta har tränarna inte fått några anvisningar om hur de bör arrangera språkbruket på träningarna.

För analysen av tränarinstruktionerna har jag lyssnat igenom samtliga inspelningar av träningarna. I dessa framgår att alla tre tränare använder konsekvent och genomgående både svenska och finska i sin kommunikation med spelarna och att de två språken förefaller sammantaget få ungefär lika mycket utrymme i tränarinstruktionerna. I många fall ger tränarna ungefär samma instruktioner på båda språken, men detta är långtifrån alltid fallet.

Nedan ges två exempel på interaktionen under träningarna (med två olika tränare). I det första utdraget nedan talar endast tränaren (och visar samtidigt hela tiden de rörelser som ska göras), medan det i det andra även finns repliker av flera spelare (T står för tränare, S för spelare, alla namn är fingerade, siffrorna inom parenteser anger pauslängder i sekunder, och inom dubbla parenteser ges transkriberarens kommentarer).

Exempel 1

T: ((vissling)) bra okej seuraavat parit (1.9) okej (2.4) toinen on vaativimpi lihaksille lite för musklerna den andra e fö balansen eli (0.6) kädet ylhäällä (0.7) ja kyykky niin pitkäl alas ku sä pystyt pitää kädet suoraan ylhäällä så länge så långt ner som du kan hålla händerna uppe (0.8) så går du i kyykky om du kommer ända ner så bra så mä en pääse (0.8) okei tää on yks liike (1.7) axelbredd ja se otettiin näin peukut tohon noi (0.6) et peukut ottaa lantioon kiinni (0.6) så sen sätter du händerna så då har du axelbredd på den (1.2) ja toinen liike (0.5) ää balans (1.4) kädet sivulle (1.3) noin (0.7) ja sit ne lähtee sivulta eteen (0.7) ja jalka pysyy ilmas koko ajan sä teet viis per jalka fem per ben (1.7) å så byter du (0.8) fem (1.7) okej kaikki ymmärtäny (1.2) ja taas tehdään kaks kertaa kolkket lähtee ((vissling)) (2.8) så långt som den hålls uppe å hælarna hålls i marken så långt går man ner i kyykky (1.7) nyt se on liikkuvuutta du behöver ganska bra rörelse i kroppen för att aa gör i lugn och ro å me kvalite:

Exempel 2

- T: [...] sen gör vi ei ei ei viäl juomataukoo yks juttu
viäl sit saatte juoda (1.1) lankku
- S: jess
- S: får ja va me
- T: kaks minuuttii
- S: Sanna fråga om hon fick vara me
- T: jo klart de (0.5) två minuter planka (7.1) sitte
ku te huomaatte et te ette jaksaa enää jos te ette
jaksaa ni menkää hetkeks tekee niin et teil on
(0.9) ka- polvet maassa elikkä sit ku te ette
jaksaa ni meette näi (1.6) ((visar rörelsen)) mut
yrittäkää niin kauan ku mahollist å sen (1.2)
axlarna får int gå så här ja måst ta så ni nu lite
ser (1.7) ((visar rörelsen)) ni får int vara så
här att de går helt så här (0.5) här ska finnas en
sån härn (0.6) både egentligen på övre ryggen te
näätte kaikki ei näin ku te ootte niinku noin
(2.5) ja sit jännitätte vatsaa ja selkälihaksii ja
kaks minuuttii om man int orkar jos ei jaksaa ni sit
polvet maaha ja sitte (0.7) mut se kaks minuuttii
pitää kuitenkin tehdä (3.2) aa pieni hetki vaan ku mä
sanon koko ajan sit väliaikatietoi
- S: väliaikainen tieto
- T: väliaikainen tieto nu börjar vi (0.9) hep
- S: ja orkar int mera
((spelarna skrattar))
- T: sju sekunder redan
- S: de tar redan ont
((spelarna skrattar))
- T: de e femton sekunder de e bara en och förtifem kvar
- S: de e bra de
- S: en å förtifem vi klarar de
- S: jaksaa jaksaa
- T: ((vänder sig till en spelare)) du får komma med nog
((skrattar)) ja ser alldeles utmärkt (1.2) halv minut
- S: de här e nu ren helt så där tappavaa
- T: spänn bara magmusklerna hela tiden
- S: ja har ont i ryggen
- T: man måst spänna magen lite mera ((vänder sig till en
spelare)) yritä laita polvet maahan ja yritä peppu
ylös hyvä (3.2) femti sekunder alla måst klara av en
minut (0.8) eller int måst man men de sku va bra (0.6)
å rumpan bara äppe försök bara kämpa kämpa kämpa kämpa
(1.1) nu e de en minut
((spelarna skrattar))
- S: kämpa på
- T: hej nä de va två minuter knäna i å rumpan öpp
- S: aj mina armar
- T: bra Alice (0.7) vem orkar ännu
- S: Jossu
- T: hyvä Jossu
- S: å Sanna alla här
- T: bra Sanna (2.4) Olivia Jossu Ronja Sanna hyvä ja nyt
polvet maahan nu e de ren en å en halv puoltoist menny

(2.7) nu börjar de kännas yäk (2.8) nu e de trettifem
 (4.0) förtili (4.3) förtifem (3.8) öpp öpp femti (3.2)
 femtifem (5.2) sexti
 ((spelarna ropar och skrattar))
 T: nu får ni dricka nyt saa juoda

Tränarna ger alltså vissa instruktioner på båda språken, och då kan det handla om att näst intill identiskt innehåll yttras i kortare repliker (t.ex. *nu får ni dricka nyt saa juoda*) eller att ungefär men inte helt samma innehåll yttras i längre repliker. Utdragen innehåller också exempel på att tränarna förmedlar olika innehåll på olika språk (i utdrag 1 är t.ex. yttrandena *den andra e fö balansen* och *hälarna hålls i marken* endast på svenska, medan yttrandena *peukut ottaa lantioon kiinni* och *ne lähtee sivulta eteen ja jalka pysyy ilmas koko ajan* finns endast på finska). Med hänvisning till Sebba (2012, s. 13ff) kunde man således säga att den tvåspråkiga kommunikationen i regel är parallell (ungefär samma innehåll förmedlas på två språk), men att det också finns exempel på komplementär tvåspråkighet (olika språk förmedlar olika innehåll). I det förra fallet presupponeras en enspråkig mottagare, i det andra fallet en tvåspråkig. Givetvis underlättas förståelsen av att tränarna ofta visar hur övningarna är tänkta att göras, men man kan ändå konstatera att tränarinstruktionerna kräver vissa kunskaper i båda språken.

Det som sagts här om parallell och komplementär språkväxling gäller instruktioner som tränarna ger till hela gruppen. När de däremot interagerar med enskilda spelare, väljer de språk enligt mottagaren, vilket det finns flera belägg på hos tränaren i utdrag 2. Båda strategierna, d.v.s. att tala två språk när man vänder sig till hela gruppen och att välja språk enligt den enskilda samtalspartnern, kan ses som exempel på det som enligt ackommoderingsteorin (se t.ex. Giles, Coupland & Coupland, 1991) kan kallas konvergens, d.v.s. anpassning av språkbruket med hänsyn till samtalspartnern. Spelarna interagerar i regel på sitt starkaste språk, d.v.s. antingen på svenska eller finska eller också så att båda språken förekommer i en och samma replik (t.ex. *de här e nu ren helt så där tappavaa*), men det sistnämnda sättet är sällsynt i materialet.

Språkalterneringen i tränarinstruktionerna utgörs oftare av längre sekvenser än av enskilda ord. Några undantag finns i utdrag 1 där tränaren använder det finska ordet *kyykky* i en svensk sekvens eller de svenska orden *axelbredd* och *balans* i finska sekvenser. Oavsett om det är fråga om längre eller kortare sekvenser sker övergången från ett språk till ett annat organiskt och dynamiskt, till synes utan att tränarna måste anstränga sig på något sätt. I forskningen om kodväxling har man kunnat konstatera att växlingen från ett språk till ett annat ofta markeras på något sätt. Exempelvis Shana Poplack, Susan Wheeler och Anneli Westwood (1987, s. 34f.) skiljer mellan *smooth* och *flagged switch*, d.v.s. omarkerat och markerat byte mellan språk. Markeringen kan utgöras t.ex. av metaspråkliga kommentarer, översättningar, pauser och tveksamhetsmarkörer. Om man med översättning menar parallellt bruk av

två språk, finns det givetvis mängder av förekomster av det i vårt material, och det är också utan tvekan något som skiljer språkalterneringen i detta material från språkalterneringen i t.ex. vardagliga samtal. Däremot förses övergången från ett språk till ett annat i vårt material inte med några metaspråkliga kommentarer eller tveksamhetsmarkörer. Vidare förefaller pauserna inte ha någon entydig relation till språkalterneringen. Det finns förvisso några belägg på att pausen finns i samband med bytet av språk, men prototypiskt sett markerar pauserna inte språkalterneringen. De förefaller primärt fungera som markörer för tematiska övergångar, för övergången mellan olika instruktionstyper eller för att tränaren fysiskt visar hur en övning ska göras. Övergången från ett språk till ett annat uppfattas däremot inte som så anmärkningsvärd att den skulle behöva markeras med en paus. I den meningen och med hänsyn till Joseph Gafaranga och Maria-Carme Torras (2001) kunde man säga att tränarna orienterar sig mot en tvåspråkig samtalsnorm (se även Henricson, 2013, s. 176f.). Med detta sagt blir också begreppet språk problematiskt i sammanhanget, vilket såväl Gafaranga och Torres (2001) som flera andra (t.ex. bidragen i Blackledge & Creese, 2010; Heller, 2007) påpekat när det gäller dynamiska tvåspråkiga praktiker av det slag som exemplifierats här. Flera forskare (t.ex. Blackledge & Creese, 2010; García & Wei, 2014) har föreslagit att termen ”transspråkande” (*translanguaging*) bättre fångar de komplexa interaktionspraktikerna hos flerspråkiga individer och samhällen liksom även de pedagogiska angreppssätt där sådana komplexa praktiker utnyttjas.

4.3 Utfall

Antalet informanter i denna undersökning är inte stort, men det är anmärkningsvärt hur lika deras svar är vad gäller utfallet av språkpolicyerna i de intervjuer som gjorts om informanternas syn på de språkliga praktikerna. Samtliga spelare anser att tvåspråkigheten fungerar bra på träningarna, att de förstår allt eller nästan allt vad tränarna säger, att de frågar tränarna eller de andra spelarna om de inte förstår, att de hjälper till enligt bästa förmåga om någon annan inte förstår, att deras språkkunskaper har blivit bättre genom att de har deltagit i handbollsträningarna och att de i vissa fall har börjat använda det svagare språket även utanför träningarna. Jag ger nedan exempel på tre spelares bedömning av sina språkkunskaper, och exemplen är valda så att de illustrerar hur spelare med olika hemspråk svarar på frågan om träningarna har påverkat deras språkkunskaper. De tre spelarnas uppfattningar och attityder motsvarar de svar som andra spelare med samma bakgrund ger i intervjuerna. Milla (exempel 3) talar finska hemma och går i finsk skola men har i någon mån börjat använda svenska även utanför träningarna. Alice (exempel 4) talar svenska hemma, går i svensk skola och anser sig inte kunna mycket finska. Sanna (exempel 5) är simultant tvåspråkig och talar således finska och svenska hemma men går i svensk skola.

Exempel 3: Milla

- I: onks nää harjotukset sun mielest tähän voi ihan hyvin vastata ei myös ni onks nää jotenki vaikuttanu sun kielitaitoon [har de här träningarna enligt dig du kan gärna svara nej här också så har de på något sätt påverkat dina språkkunskaper]
- M: on tosi paljo vaikuttanu et emmää ois uskonu kuin paljo ne vaikuttaa siihe et mä ymmärrän ruotsii tosi paljon paremmin [de har påverkat jättemycket att jag skulle inte har trott hur mycket de påverkar att jag förstår svenska mycket bättre]

Exempel 4: Alice

- I: tycker du att dom här träningarna har på ett sätt eller annat påverka dina språkkunskaper
- A: ja finskan att man förbättrar ju finskan här genom att prata med alla och sen svenskan blir också bättre samtidigt

Exempel 5: Sanna

- M: tycker du att dom här träningarna på någo vis åt någo håll ha påverka dina språkkunskaper du får säga nej också
- S: då när jag börja så påverka de ganska mycke för då liksom lärde jag mig prata och liksom finska och svenska mycket bättre liksom när jag fick prata med olika människor och alla människor pratar ju på olika sätt så det gick det påverka nog

I dessa korta utdrag framgår att spelarna anser att interaktionen på träningarna, förståeligt nog, ger övning i det svagare språket, och att deras kunskaper i det språket har förbättrats avsevärt. Men spelare från enspråkiga hem anser sig inte bara utveckla det andra språket utan också det första, såsom Alice konstaterar i exemplet ovan. Simultant tvåspråkiga spelare, som kan antas ha två starka språk hemifrån, har i sin tur en känsla av att båda språken utvecklas, såsom Sanna påpekar ovan.

Vad gäller föräldrarnas syn på språkbruket i handbollslaget har endast föräldrar till nio barn besvarat enkäten. I samtliga dessa svar uppfattas språkpraktikerna som positiva, vilket följande svar exemplifierar:

Exempel 6

Fungerar bra på båda inhemska språken. Handbollslaget är som ett språkbadlag. Ingen funderar speciellt över språket, båda språken används flytande utan att göra något större nummer över det hela.

Exempel 7

Jag tycker det är bra att vår dotter får höra både finska och svenska på träningen att det finska språket kommer lite gratis till henne

Exempel 8

Ihanaa että on kaksikielistä harrastustoimintaa, ruotsin kieltä kuulee näin ihan oikeassa elämässä, eikä vain lue oppikirjasta, se auttaa toki kielten opiskelussa. Ja hyvä ettei siitä ole tehty sen suurempaa numeroa, vaan on ihan luonnollinen asia. Opiskelee koulussa vapaaehtoisesti ruotsia, valitsi sen jo aiemmin. [Det är underbart att det finns tvåspråkig fritidsverksamhet, man hör på det här sättet svenska i det riktiga livet i stället för att bara läsa i läroboken, det hjälper nog när man ska lära sig språk. Och bra att man inte gör något större nummer av det utan att det är en helt naturlig sak. Läser frivilligt svenska i skolan och valde det redan tidigare.]

Det är förstås omöjligt att veta vad de föräldrar tänker som inte har besvarat enkäten, men de som har svarat uppfattar tvåspråkigheten på träningarna som välfungerande och anser att den är gynnsam för barnens språkutveckling samt att det är positivt att den är en naturlig del av träningarna, inget man gör ett nummer av. Utifrån svaren på intervju- och enkätfrågorna kan man således säga att utfallet förefaller uppfylla det som enligt Moring et al. (2013) är målet för flerspråkighetspolicyer, d.v.s. att deltagarna har uppnått en förbättrad förmåga att använda två språk, att de har fler möjligheter att använda två språk och att deras vilja att använda två språk också har ökat. I denna mening har tvåspråkigheten har blivit en tillgång för dem.

5. Diskussion

I analysen ovan har det kommit fram att den officiella top down-språkpolicyen hos den undersökta handbollsföreningen stadgar enspråkighet men att det finns en bottom up-policy som är skapad av tränarna, omfattad av föreningens inofficiella policy och uppfattad som välfungerande av spelarna och deras föräldrar, oavsett om spelarna har en enspråkig eller tvåspråkig bakgrund. Det centrala här är alltså att tränarna har utvecklat fungerade

tvåspråkiga praktiker, och på denna punkt kan man anknyta till Spolsky (2007, s. 4) som betonar praktikernas roll inom de olika domänerna. Utan flerspråkiga praktiker finns det ingen möjlighet vare sig för de enspråkiga individerna att lära sig nya språk och därmed utveckla en flerspråkighet eller för de flerspråkiga individerna att praktisera och utveckla sin flerspråkighet.

I avsnitt 3 nämnde jag att språkpolicyerna inom de olika domänerna enligt Spolsky (2007) kan styras av inifrån- och utifrånprinciper. Han påpekar att t.ex. skolan är en domän som i hög grad tenderar att influeras utifrån/externt, och då antingen nedifrån upp genom hemmet och omgivningen eller uppifrån ned genom olika styrningsinstrument. Den aktivitet som fokuserats här och som hör till fritidsdomänen verkar i sin tur främst styras av principer inifrån, vilket möjligen är en lycklig omständighet i sammanhanget, eftersom det annars kanske inte hade varit möjligt att genomföra tvåspråkiga praktiker på detta sätt.

Denna studie har utgått från ett etnografiskt perspektiv på språkpolicy. Som Blommaert (2009) påpekar bör etnografiska studier sträva efter att vara kontextualiserande, kritiska och demokratiserande. Avslutningsvis ska alltså den studerade språkliga praktiken relateras till det omgivande samhället och dess språkideologier. Den kommun där den fokuserade handbollsverksamheten bedrivs har en lång tradition av tvåspråkighet, trots att finskan är det dominerade språket. Man torde således kunna utgå från att tvåspråkiga verksamheter av den typ som studerats här inte upplevs som helt främmande, men det finns inga systematiska studier av invånarnas attityder till tvåspråkighet i allmänhet eller till tvåspråkiga praktiker i synnerhet. Vad gäller Finland generellt saknas sådana studier likaså, men man kan diskutera det aktuella exemplet i ljuset av den språkideologi som verkar dominera den offentliga tvåspråkighetsdiskursen. Innan debatten om tvåspråkiga skolor blossade upp, skrev jag en artikel (Haapamäki, 2011) där jag hävdade att vårt land endast i obetydlig utsträckning har genuint tvåspråkiga praktiker och inte heller arbetar för att sådana kunde bli möjliga, utan att båda språkgrupperna i stället hyllar ett enspråkighetsideal. Hos de finskspråkiga kan detta bero på en negativ inställning till svenskan men också på en viss bekvämlighet och brist på engagemang för minoriteter som är typiskt för majoritetsgrupper. Hos finlandssvenskarna beror det först och främst på en på den s.k. taxellska paradoxen grundad rädsla som är förknippad med ett laddat förhållningssätt till tvåspråkiga aktiviteter. Detta framgår t.ex. i Svenska folkpartiets uttalanden om en- och tvåspråkiga lösningar och bekräftades även i debatten om tvåspråkiga skolor.

I en intervju trettio år efter att han lanserade sin doktrin om att tvåspråkiga lösningar leder till (finsk) enspråkighet förklarar Taxell att den taxellska paradoxen varken är taxellsk eller en paradox. Han bestrider dess karaktär av en ideologi och för i stället fram den som en ”beskrivning av verkligheten”. (Se Hupa, 2018.) Detta är ett utmärkt exempel på hur man kan missbruka makt. Genom att hävda att ens ståndpunkt inte är en ståndpunkt

utan en beskrivning av hur verkligheten är beskaffad gör man den immun mot kritik och blockerar därmed fortsatt diskussion om temat. Detta utspel ackompanjerades dessvärre av ett entusiastiskt bifall från andra likasinnade i kommentarsfältet på Yles webbsida.

I den verksamhet som jag har studerat finns inget som tyder på att tvåspråkigheten bara utgör ett mellanstadium på vägen från en enspråkighet till en annan, och den bekräftar därmed inte de farhågor som målats upp. Exempel på liknande verksamheter kan på sikt förhoppningsvis leda till en dekonstruktion av den dominerande språkideologin. Vissa försök till en sådan dekonstruktion har redan gjorts vad gäller debatten om tvåspråkiga skolor (se t.ex. From, 2013; From & Sahlström, 2017), men mer forskning behövs om språkideologier inom andra samhällssektorer. Det exempel som jag har lyft fram här framstår förhoppningsvis också som ett passande sätt att hylla jubilaren Ria, som liksom den undersökta gruppen finner en glädje i flerspråkiga verksamheter.

Tack

Jag tackar varmt fil.stud. Mikael Piippo som har gjort träningsinspelningarna och intervjuerna med spelare och tränare.

Referenser

- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3:e uppl.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Blackledge, A. & Creese, A. (2010). *Multilingualism. A critical perspective*. London: Continuum.
- Blommaert, J. (2007). On scope and depth in linguistic ethnography. *Journal of Sociolinguistics*, 11(5), 682–688.
- Blommaert, J. (2009). Ethnography and democracy: Hymes's political theory of language. *Text & Talk*, 29(3), 257–276.
- From, T. (2013). "Kaksi kieltä, kaksi mieltä": Diskurssianalyttinen tutkimus identiteettien rakentumisesta koulukieliakeskustelussa [”Två språk, två sinnen”: Diskursanalytisk studie om identitetskonstruktion i skolspråksdiskussioner]. Opublicerad pro gradu-avhandling i allmän- och vuxenpedagogik. Institutionen för beteendevetenskaper, Helsingfors universitet.
- From, T. & Sahlström, F. (2017). Shared places, separate spaces: constructing cultural spaces through two national languages in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(4), 465–478
- Gafaranga, J. & Torras, M.-C. (2001). Language versus medium in the study of bilingual conversation. *International Journal of Bilingualism*, 5(2), 195–219.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Giles, H., Coupland, N. & Coupland, J. (1991). Accommodation theory: Communication, context, and consequence. I G. Howard, N. Coupland & J. Coupland (red.), *Contexts of accommodation* (s. 1–68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Haapamäki, S. (2011). Drömmen om enspråkighet. *Ikaros*, 1, 25–28.
- Heller, M. (red.). (2007). *Bilingualism. A social approach*. London: Palgrave Macmillan.
- Henricson, S. (2013). *Svenska i finsk miljö. Interaktion, grammatik och flerspråkighet i samtal på svenska språköar i Finland* (Doktorsavhandling). Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Hornberger, N. H. & Johnson, D. C. (2007). Slicing the onion ethnographically: Layers and spaces in multilingual language education policy and practice. *TESOL Quarterly*, 41(3), 509–532.
- Hornberger, N. H. & Johnson, D. C. (2010). The ethnography of language policy. I T. McCarty (red.), *Ethnography and language policy* (s. 273–289). New York: Routledge.
- Hupa, V. (2 januari 2018). ”De som talar för tvåspråkiga lösningar är människor för vilka språket inte är ett problem” – Taxell står fast vid sin över trettioåriga paradox. *Svenska Yle*. Hämtat den 5 december 2018 från: <https://svenska.yle.fi/artikel/2018/01/02/de-som-talar-for-tvasprakiga-losningar-ar-manniskor-for-vilka-spraket-inte-ar-ett>
- Lindberg, R. (2013). *Handboll i Finland – en finlandssvensk angelägenhet? En studie över handbollens spridning i Finland 1920–1960*. Opublicerad pro gradu-avhandling i nordisk historia. Humanistiska fakulteten, Åbo Akademi.
- Moring, T., Godenhjelm, S., Haapamäki, S., Lindström, J., Östman, J.-O., Saari, M. & Sylvén, J. (2013). Language policies in universities and their outcome. I A-C Berthoud, F. Grin & G. Lüdi (red.), *Exploring the dynamics of multilingualism* (s. 299–321). Amsterdam: Benjamins.
- Poplack, S., Wheeler, S. & Westwood, A. (1987). Distinguishing language contact phenomena: Evidence from Finnish-English bilingualism. I P. Lilius & M. Saari (red.), *The Nordic languages and modern linguistics* 6 (s. 33–56). Helsingfors: University of Helsinki Press.
- Ricento, T. K. & Hornberger, N. H. (1996). Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. *TESOL quarterly*, 30(3), 401–426.
- Ringbom, H. (2012). Multilingualism in a football team: The case of IFK Mariehamn. I D. Gabrys-Barker (red.), *Cross linguistic influences in multilingual language acquisition* (s. 185–197). Berlin: Springer-Verlag.
- Sebba, M. (2012) Researching and theorising multilingual texts. I M. Sebba, S. Mahootian & C. Jonsson (red.), *Language mixing and code-switching in writing. Approaches to mixed-language in written discourse* (s. 1–26). London: Routledge.
- Spolsky, B. (2003). *Language policy*. Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2007). Towards a theory of language policy. *Working Papers in Educational Linguistics*, 22(1), 1–14.

SKRIVANDE



Fagfelleurdert artikkel

Barns tidlige skrivning – nordiske perspektiver. En kunnskapsoversikt

Bente E. Hagtvet¹, Hilde Hofslundsengen² & Elisabeth Mellgren³

¹Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, Oslo, Norge.

²Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning, Høgskulen på Vestlandet, Sogndal, Norge.

³Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet, Göteborg, Sverige.

Sammendrag

Vi har undersøkt hvordan barns skrivning i førskolealder (før formell opplæring i skolen) er synliggjort i nordisk skriveforskning de siste 40 årene. Relevant skriveforskning ble kartlagt med en søke-prosess som kombinerte systematiske og usystematiske strategier. For å fange opp digitalt publisert nordisk forskning på skandinaviske språk, søkte vi i databasen Idunn; for engelskspråklig forskning søkte vi i Eric proquest, Eric Ebsco, PsycInfo, Ovid og JStor. For å få tilgang til forskning publisert på papir, brukte vi mer usystematiske tilnærminger: vi gransket bøker og tidsskrifter og håndsokte litteraturlister (snøballmetoden). Det digitale søket identifiserte 15 studier, dertil inkluderte vi 20 studier, publisert på papir. Studienes forskningstema kunne grupperes i tre hovedtemaer: *skriveutvikling*, *didaktikk/læring* og tidlig skrivning som *forløper/prediktor* for senere skrive- og leseutvikling. Sett i forhold til det store tidsspennet, må studiene antall sies å være lite. Det indikerer at barns tidlige skrivning er et underforsket kunnskapsfelt i nordiske land. Funnene har forskningspolitisk, utdanningspolitisk og didaktisk relevans for både barnehage og skolens begynneropplæring.

Nøkkelord

tidlig skrivning; nordisk barnehagepedagogikk; kunnskapsoversikt; skrivning i førskolealderen

1. Introduksjon

Da Ria Heilä-Ylikallio (1997) på midten av 1990-tallet arbeidet med sin doktoravhandling *Vad berättar barntexter? Mönster i texter skrivna av barn i åldern sex och åtta år* var barns tidlige skrivning (i førskolealderen) et svært

Kontakt: Bente E. Hagtvet, b.e.hagtvet@isp.uio.no

For å sitere denne artikkelen: Hagtvet, B. E., Hofslundsengen, H. & Mellgren, E. (2019). Barns tidlige skrivning – nordiske perspektiver. En kunnskapsoversikt. I H. Höglund, S. Jusslin, M. Ståhl & A. Westerlund (red.), *Genom texter och världar. Svenska och litteratur med didaktisk inriktning – festskrift till Ria Heilä-Ylikallio* (s. 49–73). Åbo: Åbo Akademis förlag.

© 2019 Bente E. Hagtvet, Hilde Hofslundsengen & Elisabeth Mellgren

ungt forskningsfelt, særlig i nordisk, men også i internasjonal, sammenheng. Barn lærte ifølge tradisjonen å lese og skrive når de begynte på skolen; først med fokus på bokstavinnlæring og sammentrekking av bokstav-lyd-forbindelser til lesing; deretter med fokus på å lære å skrive «riktig» ifølge vedtatte kriterier for ortografi og skrivesjangre. Heilä-Ylikallio gjennomførte en kvalitativ studie av blant annet seksåringers skrivning. Hun ønsket å rette søkelyset på barnetekstenes egenverdi:

För att bli forskningsbart måste fenomenet barntext göras synligt. Därför är mitt syfte att identifiera mönster i sex och åttaåriga barns texter och därmed bidra till kunskap om skrivpedagogik. [...] Jag strävar till att se barns språk [...] barns skrivna texter [...] som autonomt, med ett eget värde. [...] Jag vill beskriva barntexter som barntexter och inte normera dem enligt vuxentexter. (Heilä-Ylikallio, 1997, s. 5)

Denne ambisjonen delte Heilä-Ylikallio med flere i sin samtid. Barnehagebarns «egne» måter å skrive utforskende på ble et legitimt og interessant forskningsfelt, ofte betegnet 'lekeskriving' (pretend writing), 'kreativ skrivning', 'eksperimenterende skrivning' eller 'opplagende skrivning' (Chomsky, 1982; Clay, 1975; Dahlgren, Gustafsson, Mellgren & Olsson, 1993; Hagtvet, 1988; Teale & Sulzby, 1986). En anerkjennelse av barns skrivning i førskolealderen som en naturlig og utviklingsfremmende vei inn i skriftspråket, representerte på flere måter et tradisjonsbrudd. Den satte både barnehagen og skrivedidaktikken på det pedagogiske kartet på måter som utfordret etablerte tradisjoner både når det gjaldt didaktiske framgangsmåter, språkstimuleringens innhold, og oppgave- og ansvarsfordelingen mellom barnehage og skole.

Snart 40 år er gått siden disse tidlige studiene av skrivning i førskolealderen ble gjennomført. Hvordan har dette forskningsfeltet utviklet seg? Hvilke temaer har vært fokusert? I denne artikkelen vil vi først gjøre rede for noen hovedtrekk ved utviklingen i det internasjonale kunnskapsfeltet om «tidlig skrivning». Med dette som et teoretisk utgangspunkt vil vi dernest mer spesifikt adressere disse spørsmålene via et overordnet forskningsspørsmål knyttet til det nordiske forskningsbidraget: *Hvordan er barns skrivning i førskolealderen blitt synliggjort i nordisk skriveforskning fra slutten av 1970-tallet til slutten av 2010-tallet?* Vi vil besvare spørsmålet ved hjelp av en kunnskapsoversikt som dekker denne perioden. Vi avgrensner fokuset til skrivning av tekst på papir og/eller tastatur og behandler ikke multimodal formidling. Multimodal kompetanse er et nytt kunnskapsfelt som fortjener å bli studert i egen rett. Fokuset for denne artikkelen er dessuten primært tilbakeskuende.

2. Skrivning i førskolealder som kunnskapsfelt

2.1 Historisk bakteppe

Historisk har barn i Norden lært å lese lenge før de lærte å skrive. Tilbake på 1700-tallet lærte barn å lese i forbindelse med konfirmasjonsundervisningens fokus på lesing av religiøse tekster (Johansson, 1977; Vannebo, 1994). Skrivekyndighet vokste mest typisk fram i praktiske sammenhenger under den industrielle revolusjonen på 1800-tallet, men med noe variasjon landene imellom. Dette utgangspunktet gir en ramme for å forstå skrivningens status i skolens begynneropplæring, også i dag: skrivningen følger gjerne etter lesingen, den anerkjennes kanskje heller ikke som like viktig. Barn flest begynner fortsatt på skolen «for å lære å lese».

Først ved begynnelsen på 1900-tallet vokste interessen for barns skrivning før skolestart fram, først og fremst gjennom studiene til pionerer som Maria Montessori (1870–1952), Lev Vygotsky (1896–1934) og Alexander Luria (1902–1977). De bidro til å etablere barnehagebarns skrivning som forsknings- og kunnskapsfelt, først og fremst ved å understreke den tidlige skrivningens betydning for utvikling og læring; dens *utviklingspsykologiske* betydning for kognitiv og språklig utvikling (Vygotsky, 1978; Luria, 1978), dens *pedagogiske* betydning som «døråpner» for lesingen når barn får «skrive seg inn i lesingen» (Montessori, 1912), og mer eksplisitt *didaktisk*, hvordan skriftspråklige ferdigheter styrkes når skrivende barn samtaler med/støttes av andre mer kompetente jevnaldrende og voksne mens de skriver (Vygotsky, 1978). Men det var først på 1970-tallet førskolebarns skrivning fikk anerkjennelse som «verdifull i egen rett».

2.2 Et nytt kunnskapsfelt tar form

Forskningen fra 1970-årene og framover representerer i lys av dette historiske bildet et paradigmeskifte; fra nå ble barns tidlige skrivning stadig oftere studert som et selvstendig og viktig kompetansefelt. Mest typisk omfattet forskningen detaljerte beskrivelser og analyser av barns, ofte selvdrivne, tidlige skrivning (f.eks. Bissex, 1980; Clay, 1975). Den viste at barn i lek anvendte skrivning som et kommunikasjonsmiddel lenge før de kunne lese; leken og tilgjengelige skriveredskaper medierte deres interesse for å skrive, deres forståelse for skriftspråket og deres gradvis økende skriveferdighet (Gustafsson & Mellgren, 1991; Hagtvat, 1988; Hagtvat & Pálsdóttir, 1992; Teale, 1982). Denne forskningen viste også at barn i førskolealderen ofte skrev eksplorerende – de utforsket verden, «selvet» og språket; derav betegnelser som «eksperimenterende»- og «oppdagende skrivning» (*invented writing*). Frith (1985) beskrev i tråd med denne forståelsen «tidlig skrivning» som *en driver* av skrive- og leseutvikling i den perioden barn knekker den alfabetiske koden.

1970–80-årenes skriveforskning framhevet hvor naturlig og vanlig tidlig skrivning er for barn som vokser opp i en skriftkultur der de inspireres til å skrive om ting og hendelser ved hjelp av tegning, skribling, egne tegn og etter hvert bokstaver. I samtaler med barn fikk forskerne også innsyn i barnas funderinger og refleksjoner om lesing og skrivning (Dahlgren & Olsson, 1985; Downing, 1976), blant annet viste det seg at flere barn ikke skilte mellom lesing og skrivning; det var samme fenomen.

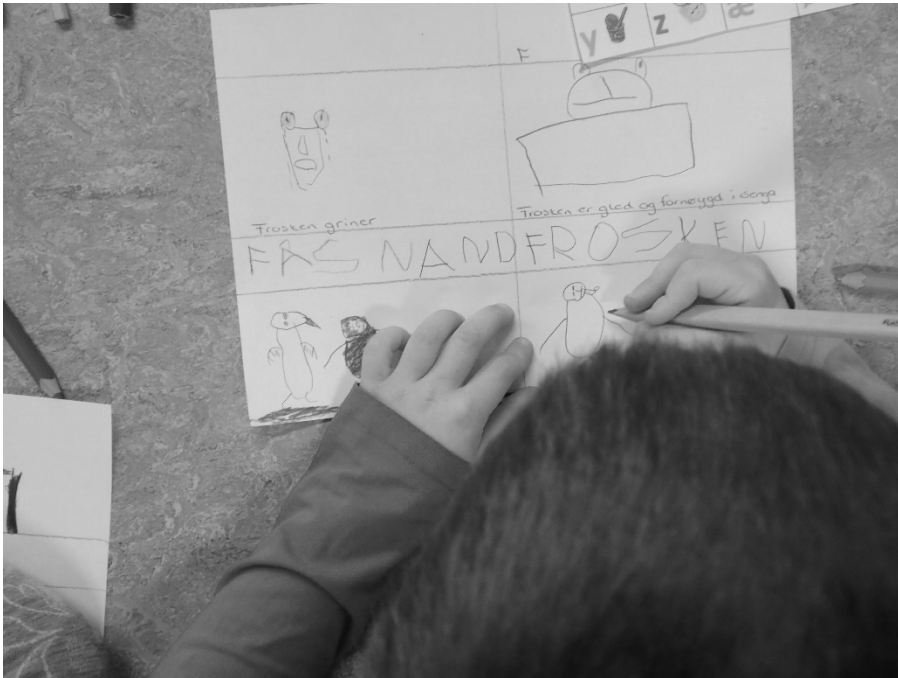
Generelt må den tidlige skriveforskningen sies å være nyskapende; den synliggjorde barns tidlige skrivning som noe personlig og ekspressivt og med et unikt potensial for å kunne bidra til en skriftspråkutvikling som barn selv «eier». Vi vil nedenfor presentere et utvalg kvaliteter ved barns tidlige skrivning; vi vil også peke på noen trekk ved endringsmønsteret i den internasjonale kunnskapsutviklingen fram til i dag. Deretter gjør vi rede for hvordan barns skrivning ifølge vår kunnskapsoversikt er blitt synliggjort i den nordiske forskningen de siste 40 årene.

3. Kvaliteter ved tidlig skrivning

3.1 Hvordan skriver barn i førskolealderen?

Tekster som Heilä-Ylikallio (1997) beskrev som autentiske, er ofte skrevet med barns «egen skrift». Autentisk skrivning gjenspeiler barns skriveutviklingsnivåer, og oftest også deres alder. Skriftegnene viser her ikke til spesifikke fonem (språklyder) i talen, men til mer omfattende meningsenheter som ord og setninger. Derfor betegnes slike tekster gjerne som «pre-fonemiske». At slike skriblende tekster ofte har mening, får vi vite hvis vi ber barna lese det de har skrevet høyt.

I en skriftkultur vil etter hvert skriftegnene (i nordisk, bokstavene) fange barns interesse, først gjerne dem som inngår i eget navn. Barn skriver gradvis mer fonemorientert, artikulerer seg fram til fonem i ord og finner etter hvert fram til hvilke bokstaver som hører sammen med hvilke fonem (Kress, 2000). Barna bruker ulike strategier i sin skrivning, både utforsking av skriften og kopiering av tekst, slik som vist i figur 1. De oppdager lyd-bokstavforbindelsene mens de skriver, derav betegnelsene ‘oppdagende skrivning’ (fokus er på den totale skrivehandlingen) og ‘oppdagende staving’ (fokus er på enkeltords stavemåte) (Read, 1971). Da denne skriveprosessen vanligvis er både visuell og hørbar, framhevet Read den oppdagende skrivingens pedagogiske potensial som et «vindu» der pedagogen kan «se» barnets forståelse av forholdet mellom lyd og bokstav. Han hevder at dette vinduet er en særlig innsiktsgivende inngang til å forstå hvilken pedagogisk støtte barn vil ha nytte av på ulike skriftspråklige utviklingstrinn, noe som senere er bekreftet av blant annet norske lærere (se f.eks. Hagtvvet, Skulstad & Rygg, 2012).



Figur 1. Eksempel på tidlig skrivning: femåring som skriver FROSK semi-fonemisk på ene siden av arket og kopierer ordet på den andre siden (foto: Tone Skår).

Grunnleggende er skrivning en ganske komplisert kognitiv-språklig prosess som består av en innkodingsdel (innkodning av lyd-bokstaver-forbindelser til ord), og en innholdsdel, der et budskap skal ikles ord og bli til tekst som gir språklig mening for en leser (Juel, Griffith & Gough, 1986). Av eksemplet over ser vi at barn utforsker begge disse aspektene i sin tidlige skrivning. De kan skrive lange fortellinger som er uforståelig for leser, men når barnet selv leser teksten høyt, avdekkes ikke sjelden en kompetanse som er langt mer velutviklet enn teksten gir inntrykk av, f.eks. sjangerkompetanse, med innledning, handling og avslutning.

3.2 Barns skriveutvikling i førskolealderen

Inspirert av først og fremst utviklingspsykologisk kunnskap (Piaget, 1926) registrerte flere forskere relativt parallelt at tidlig skriveutvikling kunne beskrives ifølge et temmelig fast «trinn-mønster», med karakter av *faser/stadier*. En registrerte også hvordan barn på ulike utviklingstrinn eksperimenterte med skriftelementer, f.eks. et mønster av tegn og former som en betydningsenhet (Ferreiro & Teberosky, 1982). Hvert utviklingstrinn ble beskrevet ved bestemte ferdigheter som var dominerende for trinnet: fra logografisk/pre-fonemisk skrivning av bilder og tegn som ikke er språklyds-relaterte (ord skrives som helheter), via semi-fonemisk og fonemisk skrivning

(språklydsbasert skriving), til ortografisk skriving (ifølge vedtatte rettskrivningsregler) (f.eks. Levin & Tolchinsky Landsmann, 1985). Studier i ulike land og ortografier viste at barn syntes å gjennomgå de ulike stadiene i ulikt tempo, men at rekkefølgen i stadier var temmelig lik fra barn til barn; den framsto som nærmest universell (Brügelmann, 1997; Ferreiro & Teberosky, 1982; Hagtvet, 1988, 1994; Levin & Tolchinsky Landsmann, 1985; Liberg, 1993; Pontecorvo & Zuccheromaglio, 1989). Kunnskap om trinnene i typiske barns utvikling er avgjørende viktig for at pedagogen skal kunne gi skrivende barn tilpasset støtte på det nivået barnet er.

3.3 Tidlig skriving – en underveiskompetanse og forløper for senere skriftspråkferdigheter

Som nevnt over utforsker barn i sin tidlige skriving språket og forholdet mellom tale og skrift mens de skriver. Dermed styrker de sin språklige bevissthet. Denne økende språklige innsikten er blitt betegnet «underveiskompetanse», på engelsk *emergent literacy* (Whitehurst & Lonigan, 1998). I denne ligger kimen til mer modne lese- og skriveferdigheter.

Studiet av skriving som underveiskompetanse tok mange former. Et betydelig forskningsfelt var didaktisk og omhandlet *hvordan* barn tilegner seg skriveferdigheter, blant annet undersøkte man hvordan barn lærer i samarbeid og samtaler med andre barn og voksne (f.eks. Dyson, 1989). Studier av barns samspill mens de skrev synliggjorde også individuelle og kulturelle forskjeller i tilegnelse og i de situasjoner der barn skrev og samtalte om tekst (Heath, 1983). De synliggjorde også skrivingens potensial som brobygger til skolens lese- og skriveutvikling. Disse kvalitetene ble etter hvert også dokumentert i longitudinell forskning som omfattet overgangen til skolen (f.eks. Oullette, Sénéchal & Haley, 2013). Først i det siste desennium er sammenhengene i tillegg blitt dokumentert i intervensjonsforskning der barn som fikk skriveinviterende pedagogiske tiltak før skolestart erfarte en bedre lese- og skriveutvikling enn referansegrupper med vanlige barnehage-tilbud (Hofslundsengen, Gustafsson & Hagtvet, 2018; Martins, Salvador, Albuquerque, & Silva, 2016; Martins & Silva, 2006; Ouellette & Sénéchal, 2008).

Barn utforsker i dag skriftspråket på andre måter enn tidligere, og konteksten for skriftlig kommunikasjon er i forandring, blant annet gjennom multimodale tilnærminger. Barn må likevel lære å lese og skrive alfabetisk, og barnehagebarn sitter fortsatt og skriver eksperimenterende på papir, tastatur og nettbrett (Trageton, 2011). Vårt fokus på tidlig skriving er derfor like aktuelt som før «den digitale revolusjonen» ved årtusenskiftet. Som studieobjekt er «tidlig skriving» dessuten kanskje særlig relevant i de nordiske landene hvor det de siste 20 årene har vært en utdanningspolitisk satsing på tidlig innsats og gode overganger fra barnehage til skole. Intensivert satsing på skriftspråkstimulering i barnehage og skole har gjerne vært et sentralt

element i dette. I Island og Norge har man redusert alder for skolestart fra 7 til 6 år. I Danmark, Finland og Sverige har man beholdt 7 år som alder for skolestart, men samtidig ønsket å sikre et mer skriftspråkintensivt år før den formelle opplæringen i lesing og skriving tar til. Mot denne bakgrunn framstår vårt forskningsspørsmål om *hvordan tidlig skriving er synliggjort i nordisk skriveforskning i løpet av de siste 40 årene*, som betimelig. Vi vil adressere spørsmålet ved først og fremst å identifisere de temaer som overordnet kan identifiseres i nordiske studier av barns tidlige skriving.

4. Metode

Et systematisk litteratursøk i digitale databaser ble gjennomført i desember 2018. For å finne fram til fagfelleverderte studier om skriving på skandinaviske språk, har vi søkt i den nordiske databasen Idunn med søkeordene 'skriving' og 'barnehage'. I tillegg har vi søkt etter nordiske studier, publisert på engelsk i internasjonale tidsskrifter, i fire databaser (Eric proquest, Eric Ebsco, PsycInfo Ovid og JStor). Vi brukte her søkeordene, 'writing or spelling or invented spelling and preschool or kindergarden and Nordic or Sweden or Swedish or Denmark or Danish or Norway or Norwegian or Finland or Finnish or Iceland or Icelandic'. Vi tidsavgrenset søket til perioden fra 1978 til 2018 idet vi ser et veiskille på midten av 1970-tallet ved publiseringen av Marie Clays bok, *What did I write? Beginning writing behaviour*, i 1975. Ved gjennomføringen av digitale søk anvendte vi følgende inklusjonskriterier: populasjon var barn i førskolealder (6 år eller yngre) og/eller barnehagelærere fra ett eller flere av de fem nordiske landene. Det var ingen restriksjon på design (og dermed heller ikke på kontrollgruppe), og studiens utfallsmål inkluderte barns tidlige skriving.

Søket i Idunn og de fire internasjonale databasene gav totalt 148 treff. Gjennomlesing av abstrakt og tittel identifiserte antall aktuelle artikler til 26. Ekskluderte studier falt ut av følgende grunner: de fokuserte på språk og lesning, men manglet mål for skriving i førskolealderen; barna var begynt på skolen, utvalget manglet informanter fra Norden, studiet manglet empiri, eller var et duplikat.

Vår søkestrategi gjenspeiler at det var få databaser å søke i for å få fram forskningen på nordiske språk; det var også relativt få relevante tidsskriftkanaler. Mange studier, særlig den tidlige forskningen, ble publisert i bøker og rapporter som bare er tilgjengelige i papirversjon. Vi har derfor håndsokt aktuelle nordiske fagbøker og tidsskrift (utgitt på norsk, svensk, dansk og engelsk), samt litteraturlister, for å få et mest mulig komplett bilde. Vi har også brukt vårt eget kjennskap til nordiske skriveforskere for å etterspore aktuelle studier. I hvilken grad disse forskningsbidragene er fagfelleverdert er usikkert da ekstern granskning av bøker var mindre vanlig fram til for relativt få år siden. Forskningen ble imidlertid som regel gjennomført av erfarne

forskere, og vi har bare inkludert studier som presenterte klare funn med grunnlag i en oversiktlig metodebeskrivelse.

Ved gjennomføringen av søkene har det vært en utfordring at nordisk forskning foregår på primært fem til dels svært ulike språk, i tillegg til internasjonale språk, først og fremst engelsk. Med dette utgangspunktet har vårt kildegrunnlag vært som følger:

- Ved inkludering av forskning publisert i engelskspråklige kanaler, var alle de nordiske landene representert. Ut fra dette avdekket vi i tråd med studiens hovedproblemstilling et utvalg tematiske områder som har dominert nordisk forskning om barns tidlige skriveutvikling de siste 40 årene.
- Ved inkludering av forskning på nordiske språk var svensk-, norsk- og danskspråklig forskning inkludert. Denne skjevheten i favør av skandinaviske språk skyldes ikke bare at forfatterne har svensk- og norskspråklig bakgrunn. Den skyldes også at de nyanser et språklig bredere søk ville fanget opp, ikke antas å true validiteten i denne studiens funn, som overordnet har dreid seg om å identifisere sentrale forskningstemaer i studier av tidlig skriving.

5. Resultater

Oversikt over de inkluderte studiene, totalt 26, er presentert i appendiks 1, som beskriver studienes design, forskningstemaer og hovedfunn. Vi identifiserte i digitale søk 15 studier med et fokus på skriving før skolestart, i tillegg til 11 arbeider i bøker, rapporter og artikler og med så grundige metodebeskrivelser at de er lagt inn i appendiks 1. Dertil har vi i løpende tekst omtalt funn fra 9 tematisk relevante studier som i de aktuelle kildene var mindre grundig beskrevet metodisk.

Ti av studiene omfattet utvalg fra Sverige, fem fra Finland, ett fra Island, ni fra Norge og ett fra Danmark. Én komparativ studie vurderte finsk og svensk læreplan, og én hadde både norsk- og svenskspråklig utvalg. Seksten av studiene hadde en kvalitativ tilnærming, mens åtte hadde en kvantitativ.

Ved gjennomgangen av de 26 studiene framkom tre hovedtemaer: *tidlig skriveutvikling* (9), *didaktikk/læring* (13), og *tidlig skriving som forløper for senere lese- og skriveutvikling* (4). Noen få studier kunne grupperes i to tematiske grupper, f.eks. både «utvikling» og «forløper» og kommenteres under begge rubrikker. Vi vil nedenfor først fokusere på studienes hovedtemaer og variasjoner i metodiske tilnærminger. Vi vil dernest vise bredden i feltet og nyanser innenfor hovedtema (sub-tema) i digitale søk, fagartikler, rapporter og bøker før vi oppsummerer hvordan barns skriving er synliggjort i nordisk forskning de siste 40 årene.

5.1 Studier om tidlig skriveutvikling

Tidlig skriveutvikling var hovedtema i ni av studiene. Tema varierte fra skriving hos de minste barna i barnehagen (Björklund, 2008) til kvaliteter ved skriveprosesser og tiltak som støttet seks-åringers opplevelse av å være skrivende personer (Hermansson, 2017; Hermansson & Saar, 2017). Nurss (1988) studerte endringer i barns skriving i alderen mellom 3 og 5 år og avdekket aldersrelaterte utviklingstrekk. Hagtvet (1990, 1994) og medarbeidere studerte skriveutviklingen til en gruppe 5–6-åringer som deltok i et lekbasert skriftspråkstimulerende tiltak med daglige skriveøkter året før skolestart. De viste utviklingsendringer i tråd med den stadierekkefølgen som er dokumentert internasjonalt, men med betydelige variasjoner i utviklingstakt hos ulike barn.

Totalt seks studier omhandlet den utviklingsmessige gjensidige påvirkningen mellom skriveferdigheter i førskolealderen og andre ferdigheter av betydning for utviklingen. Liberg (1990) viste hvordan samtaler barna imellom støttet både skrive- og leseutviklingen, og Leppanen, Niemi, Aunola og Nurmi (2006) dokumenterte parallellitet i utviklingen av skrive- og leseferdighet i barnehage og første klasse og gjensidig avhengighet i utviklingsløpet. Hofslundsengen, Gustafsson og Hagtvet (2018) fant at fem-åringers oppdagende skriving både var relatert til evnen til å rette oppmerksomheten mot lydstrukturen i språket (fonologisk bevissthet), og mot ords meninger (vurdert på samme tidspunkt). Den var også relatert til skriftspråkspraksiser i hjemmemiljøet. Tilsvarende fant Frost (2001) og Furnes og Samuelsson (2009) at skriveferdigheter vurdert med orddiktatt rett før skolestart korrelerte med fonologisk bevissthet og skriftkunnskap.

Fast (2007) studerte skriving som en sosial aktivitet og viste hvordan barn lærer å skrive hjemme før skolestart – ved å skrive brev, ønskelister, dagbok og skilt. Hun viste også hvordan man kan motivere barns tidlige skriving. Hirvonen, Georgiou, Lerkkanen, Aunola og Nurmi (2009) fokuserte på forholdet mellom seksåringers skriving og oppgavefokusert atferd, og fant at oppgavefokusering predikerte skriving ut over tidligere skriveferdigheter.

Faglitteraturen forøvrig omfatter i tillegg flere utviklingsbeskrivende bidrag fra Lorentzen (1986, 2001) og nærstudier av enkeltbarn, eller grupper med få barn (Evensen, 2013; Hertzberg, 1988; Lorentzen, 2001; Söderbergh, 1991). Hertzberg beskrev eksempelvis hvordan datteren, Kari, oppdaget den alfabetiske koden og lesing gjennom selvdrevet skriving. Med utgangspunkt i barns skriving i en rekke barnehager ønsket Lorentzen særlig å vise de kompetanser barnehagebarn synliggjør gjennom sin skriving, blant annet sjangerkompetanse.

5.2 Didaktiske studier

En overvekt av studiene fokuserte på didaktiske tema; de omhandler først og fremst hvordan man i miljøet kan støtte (mediere) og legge til rette for barns skriving i lek og hverdagssituasjoner i barnehagen. To av disse, en norsk og en finsk, viste at barn som ble oppmuntret til å skrive i barnehagen, styrket sine skriveferdigheter signifikant (Hofslundsengen, Hagtvet & Gustafsson, 2016; Korkeamäki & Dreher, 2000).

Flere studier har særlig rettet søkelyset mot betydningen av det fysiske miljøet for barns skriveutvikling. Gustafsson og Mellgren (2002) innførte et skriftspråkinviderende miljø i et utvalg svenske barnehager; dette bidro til økt eksperimenterende skriving. De fant også at barn tidlig etablerte en holdning til det å skrive som tenderte mot å bli stabil (Gustafsson & Mellgren, 2002; Mellgren & Gustafsson, 2000). Magnusson (2013) viste hvordan skilt og logoer kan brukes som inngang til å forstå og skrive symboler, bokstaver og tekst. Einarsdóttir (1996) gjennomførte en rollelek-intervensjon i islandske barnehager og fant at barna inngikk i flere skriveaktiviteter etter at lekemiljøet ble tilført flere skriftlige elementer som kokebok, notatbøker, blader, penn og papir.

Tafa (2008) studerte europeiske læreplaner for barnehagen, blant annet med fokus på skrivingens rolle og hevdet at de gir rom for skriving, særlig via lek som metode. Den finske læreplanen ble særlig framhevet fordi den understreker at leken skal danne et fundament for barns spontane skriving. I en svensk studie fant Skoog (2012) på sin side at barnehagelærernes fokus i overgangen fra barnehage til skole i praksis hovedsakelig var på skriftspråkets form (bokstaver, lyd-bokstav-forbindelser og strukturerte språkleker); de tilførte i liten grad frileken skriftlig materiale og de skrev heller ikke på lekende måter som kunne føre til økt fokus på skrivingens kommunikative funksjon.

Fire av studiene handler om barnehagelærers syn på skriving i barnehagen. I en spørreskjemaundersøkelse som omfattet omlag 900 barnehagelærere, fant Gjems, Grøgaard og Tvedten (2016) at et betydelig flertall mente at barna skulle lære noe om skriving og lesing, men at det skulle foregå i lek og uten sterkt fokus på lyd-bokstav-forbindelser. Hvit (2015) fant at barnehagelærerne var opptatt av å se barna som kompetente skrivere: «...they listen to what the children say they are doing and then rephrase the child's words to show recognition: "Sometimes they can say that 'I write mummy here' (.) 'Yes, you write (.) Yes, it says mummy there' (Annika)» (s. 323). Barnehagelærerne kunne også virke usikre på hvordan de best kunne støtte barnas skriving (Hopperstad & Semundseth, 2012; Hvit, 2015). Norling (2014) observerte barnehagelærere som i liten grad ga barna feedback på sin skriving; de stilte heller ikke spørsmål til barnas skriving.

Flere nordiske fagbøker omhandlet også studier med et didaktisk fokus. Lorentzen (1986) framhevet verdien av «tekstskaping» som en inngang

til skriftspråket, dvs. at barnehagebarn skaper tekster sammen med pedagogen – enten gjennom «samskriving» med en skrivende voksen, eller ved selvstendig skriving. Hagtvet og medarbeidere (Hagtvet, 1988; Hagtvet & Palsdottir, 1992) viste hvordan barn profitterte på å utforske forbindelsene mellom talt og skrevet språk i eksperimenterende skriving, gjerne i samarbeid med en voksen. Barna oppdaget via daglige erfaringer med slik skriving den alfabetiske koden og andre tale-skrift-forbindelser. Betydningen av samspillet med voksne i barns tidlige tekstproduksjoner ble også fokusert i den norske boka, *Barn lager tekster!* (Semundseth & Hopperstad, 2012), mens boka *Oppdagende skriving* (Korsgaard Vitger & Hannibal, 2011) viser hvordan oppdagende skriving er blitt brukt som metode for danske barnehagebarn året før den formelle skrive- og leseopplæringen begynte i skolens regi.

Det digitale søket avdekket bare én studie som spesifikt omhandlet skriving med digitale verktøy i barnehagen (Nurmilaakso, 2015). Den viste at de deltakende finske barna lett lærte å skrive på tastatur og at denne læringsveien motiverte barna. Tilsvarende rapporterte Helland (2010) i en fagartikkel fra en norsk barnehage om gode erfaringer med barn som fikk skrive på PC og deretter printe ut arkene de hadde skrevet som et utgangspunkt for lesing. I tillegg til å gi barna en gunstig lese- og skriveutvikling, ga skriving på PC færre utfordringer for de barna som hadde dårlig utviklet finmotorikk.

5.3 Studier om tidlig skriving som forløper/prediktor for lese- og skriveutvikling

Vi registrerte generelt få studier som i et longitudinelt løp vurderte sammenhenger mellom tidlig skriving og senere skrive- og leseferdigheter. Blant de inkluderte studiene i det digitale søket var en studie fra Finland. Den undersøkte tidlig skriving som forløper og prediktor for senere skrive- og leseutvikling (Leppanen et al., 2006). Her ble tidlig skriving vurdert ved skriving av enkeltord og enkle setninger hvert halvår i barnehagens siste år og første klasse, samt en gang i andre klasse. Leseferdighet ble vurdert ved samme tidspunkt. Skriving og lesing viste seg å påvirke hverandre gjensidig i hele utviklingsløpet. Det viste seg videre at jo bedre skriveferdigheter et barn hadde ved første måletidspunkt i barnehagen, jo bedre var leseferdigheten ved barnehageårets slutt. Skriveferdighet tidlig i barnehagen viste også en direkte longitudinell relasjon til leseferdighetene på slutten av året i første klasse.

Furnes og Samuelsson (2009) undersøkte norske barns skriveferdigheter med en orddiktat i barnehagen. Barna ble fulgt opp i første klasse. Resultatene viste at skriveferdigheter ved skolestart korrelerte med senere lese- og skriveferdigheter i første klasse. Frost (2001) studerte 44 danske barn med høy og lav fonembevissthet ved skolestart og fant sterke sammenhenger mellom fonembevissthet og skriveferdighet. Nivå på barnas skriving før

skolestart predikerte dessuten ferdigheter i lesing og staving ved slutten av 1. og 2. klasse.

Hofslundsengen et al. (2016) gjennomførte en intervensjonsstudie med fokus på oppdagende skriving i vårsemesteret før skolestart (ved fem år) og registrerte en vedvarende effekt både på fonembevissthet og skrive- og leseferdigheter fram til jul i 1. klasse.

Samlet indikerer disse studiene uten unntak at skriveferdigheter ved skolestart henger sammen med gode fortsatte skrive- og leseferdigheter. Intervensjonsstudien til Hofslundsengen og medarbeidere (2016) sannsynliggjør at tidlig skriving bidrar kausalt til en bedre skrive- og leseutvikling.

6. Diskusjon

Vi har i denne kunnskapsoversikten villet vise hvordan barns tidlige skriving er blitt synliggjort i nordisk skriveforskning de siste 40 årene. Gjennom en kombinasjon av systematiske og usystematiske litteratursøk identifiserte vi 26 relevante studier der tre temaer framsto som overordnede sentrale forskningsområder: *skriveutvikling*, *didaktikk/læring*, samt *skriveferdighet i førskolealderen som forløper/prediktor* for senere skrive- og leseutvikling. Dette er kompetanseområder som også var sentrale da skriving i barnehagen ble etablert som kunnskapsfelt på 1970-tallet og gjenspeiler også feltets videre utvikling internasjonalt. Det mest omfattende kompetansefeltet i våre søk var temaet «didaktikk/læring» (totalt 13 studier), som også var godt representert på 1970-tallet. Imidlertid viste resultatgjennomgangen også en endring i tematisk dominans. Mens forskningen på 1970-tallet i stor grad fokuserte på beskrivelse av kvaliteter ved tidlig skriving og ved skriveutvikling, viste våre søk en begrenset forekomst av utviklingsstudier (totalt 9), samtidig som vi identifiserte fire studier som omhandlet tidlig skriving som forløper for senere skriftspråklig kompetanse. Disse er gjerne kvantitativt orienterte. Selv om tallene generelt er små, gjenspeiler denne tematiske utvidelsen internasjonale trender, både innholdsmessig og forskningsparadigmatisk (se artikkelintroduksjonen over, samt f.eks. Neuman et al. 2002–2011: *Handbook of Early Literacy Research*, Volumes I, II, og III; Nunes & Bryant, 2004: *Handbook of Childrens Literacy*).

Resultatgjennomgangen kastet videre lys over deltemaer innenfor de tre nevnte kompetanseområdene. Blant annet har de senere studiene undersøkt i hvilken grad tidlig skriving påvirker og påvirkes av andre faktorer som virker inn på skriftspråklig utvikling, f.eks. fonembevissthet, bokstavkunnskap, lesing og ulike sosiale praksiser. De registrerte relasjonsmønstrene antyder at skrivingens «kraft» som sannsynlig utviklingsdriver (Frith, 1985) ligger i den øvelsen skrivingen gir i å *bruke* fonemer og bokstaver til å lage ord, til å anvende *flere interrelaterte delferdigheter simultant* og i en sterkt *selvdrevet og motiverende* aktivitet. Disse elementene leder til en

selvforsterkning som kan forklare de mange positive gevinstene som tidlig skrivning synes å ha, ifølge de inkluderte studiene som fokuserte på læring og longitudinell utvikling over noe tid. De didaktiske studiene bidro innovativt til å forstå hvordan barn lærer å skrive. Selv tilsynelatende selvdrevet aktivitet trenger igangsettere, og de nordiske studiene synliggjorde voksnes og andre barns evne til å støtte utviklingen gjennom bevisst bruk av lek og artefakter, samt dialogiske arbeidsmåter.

Ett påfallende svakt representert undertema er tidlig digital skrivning – bare representert ved én studie. Dette er påfallende lite, sammenholdt med et generelt inntrykk av at barn i dag skriver digitalt fra de er knapt fylt ett år. Vi ser det som en indikasjon på at barnehagelærere generelt er noe usikre på hvordan digital skrivning eventuelt skal introduseres i barnehagen. Vår kunnskapsoversikt viser at det er behov for forskning på dette vanskelige og viktige feltet.

Vi identifiserte i våre søk totalt 26 studier, i tillegg til 9 tematisk relevante studier som var mindre grundig metodisk beskrevet i tilgjengelige kilder. I et tidsspenn på 40 år må dette sies å være få studier. Dette indikerer at barns skrivning i førskolealderen er et underforsket kunnskapsfelt, særlig sett i sammenheng med den store forskningsinteressen som i samme periode har vært viet andre sider ved skriftspråkutviklingen, som forholdet mellom fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap og lesing. Dette gjelder kanskje særlig studier som omhandler tidlig skrivning som forløper/prediktor for senere lese- og skriveutvikling og hvor vi bare identifiserte 4 studier. Dette er et publiseringsmønster vi kan gjenkjenne i den internasjonale forskningen i samme tidsperiode. Eksempelvis er det oss bekjent bare en håndfull miljøer internasjonalt som har gjennomført intervensjonsstudier der effekter av intensiverte skrive tiltak i barnehagen er blitt fulgt opp over tid (se Martins et al., 2016; Ouellette et al., 2013). En mulig forklaring på dette forskningsmønsteret kan ligge i at barns tidlige skrivning er en paradigmeoverskridende kunnskapsfelt. Den drives fram av barnet selv, og assosieres med lek, «fri pedagogikk» og barnehage. Samtidig gir den en naturlig inngang til fonembevisstgjøring, funksjonell bokstavkunnskap og lesing, d.v.s. ferdigheter som forbindes med skole og tradisjonelle leseopplæringsmetoder. Både praktikere og forskere som kjenner seg hjemme i én av de to tradisjonene, kan av ulike grunner ha problemer med å gjøre den grenseoverskridelsen som praktisering og forskning knyttet til «oppdagende skrivning» synes å fordre.

7. Begrensninger

Vi har kombinert et systematisk søk i databaser med usystematiske håndsøk i bøker, rapporter og artikler. Tilnærmingene har ulike styrker og svakheter. Ved digitale søk får man, forutsatt at databasene er oppdaterte, fanget opp

alle publikasjoner som omfattes av søkeordene. Hvis søkeordene er smale, fanger en imidlertid ikke opp bredden i forskningsfeltet. Ved håndzoek går man ofte bredt ut, men risikerer å overse publikasjoner man av ulike grunner ikke har lagt merke til. En utfordring i nordisk sammenheng er generelt at mye original forskning før milleniumskiftet ble publisert i ikke-digitale kanaler, som bøker og rapporter. Det er også i dag et begrenset antall relevante kanaler å publisere i. Ved å anvende både digitale og ikke-digitale tilnærminger håper vi å ha kompensert for de svakheter som hver metode alene representerer. Vi kan likevel ikke utelukke at vi kan ha mistet viktige studier. Hvis dette har ført til skjevheter i datatilfang, f.eks. at vi primært har fanget opp litteratur innenfor avgrensede forskningsparadigmer, er det ikke tilsiktet. Vi har etterstrebet god forskningsetiske praksis, blant annet ved å legge opp til transparens i metodebeskrivelser, anvende inklusjonskriterier som er optimalt «unbiased», gi likeverdig presentasjon av ulike typer forskning og unnlatt å trekke konklusjoner på grunnlag av bare ett funn. Vi mener også at vi som forfatterteam overskrider grenser mellom forskningsparadigmer som ofte skaper skiller i lese- og skrive-feltet, blant annet i preferanser for kvantitative og kvalitative tilnærminger. At søkene ga relativt få treff, er imidlertid i seg selv en begrensning som gjør at en skal være forsiktig med å trekke generaliserende konsekvenser av funnene.

Vi har avgrenset våre søk til forskning på følgende språk: engelsk, dansk, norsk og svensk. Det betyr at vi kan ha mistet relevant forskning publisert på finsk, islandsk, grønlandsk og færøysk og også på andre internasjonale språk enn engelsk. Vi ser imidlertid ikke denne begrensningen i litteraturtilfang som en sterk trussel mot validiteten i våre hovedkonklusjoner om at skriving i førskolealderen er et underforsket kunnskapsfelt og at forskningen tematisk har konsentrert seg om et lite utvalg hovedtemaer. Begrunnelsen er at våre funn gjenspeiler de trender vi ser i internasjonal forskning. For å avkrefte en mulig invalidering av funn knyttet til våre søkespråk, bør en imidlertid gjennomføre en utvidet review som omfatter alle de nordiske språkene.

At vi ikke har inkludert multimodal kompetanse i vår studie, kan sies å ha begrenset vårt informasjonsgrunnlag. Det kan også sies å redusere aktualiteten av vår studie i en moderne tid dominert av nye kommunikasjonsmuligheter og nye kommunikasjonsverktøy. Vi har imidlertid ønsket å avgrense søket til barns tidlige skriving av tekst før den formelle lese- og skriveopplæringen tar til. Vi ser evnen til å uttrykke seg multimodalt som et beslektet, men likevel forskjellig kunnskapsfelt.

8. Oppsummering og implikasjoner av funn

Vi har adressert forskningsspørsmålet om hvordan barns tidlige skriving er blitt synliggjort i nordisk skriveforskning de siste 40 årene gjennom en

kunnskapsoversikt som kombinerte systematiske og usystematiske søk. Totalt 26 studier ble identifisert, som senere ble supplert med 9 studier publisert i bøker og rapporter. Disse fokuserte på tre overordnede forskningstemaer: *skriveutvikling*, *didaktikk/læring*, samt *skriveferdighet i førskolealderen som forløper/prediktor* for senere skrive- og leseutvikling. Vi identifiserte også deltemaer innenfor hvert av de tre forskningstemaene. Blant annet viste flere av studiene at tidlig skriving understøttet utviklingen av fonembevissthet og predikerer senere skrive- og leseferdigheter. Samlet sett indikerer funnene at tidlig skriving gir utviklingsfremmende gevinster på mange livsområder, men særlig på ferdigheter som er under utvikling når barn skal lære å lese og skrive alfabetisk. I lys av slike resultater, samt av det faktum at de fleste barn, særlig 4–6-åringer i en skriftkultur skriver spontant og motivert, vurderer vi et kunnskapstilfang på 35 nordiske arbeidere over en 40-årsperiode som lite, særlig fordi interessen for mer formelle sider ved skriftspråket som bokstavkunnskap og fonembevissthet, i samme periode har vært veldig stor. Det er vanskelig å si om dette gjenspeiler internasjonale strømninger, tradisjoner som er typiske for Norden, eller om en generelt svak interesse for tidlig skriving som kunnskapsfelt, eller andre grunner.

Vi innledet denne artikkelen med en henvisning til Heilä-Ylikallios studie av barns autentiske tekster. Hun understreket konkluderende at barn som vokser opp i en skriftkultur syntes å tilegne seg skrivekompetanse naturlig: barns møte med skriftspråket så ut til å gå fra bilde til tekst, deres skriftlige uttrykk gjenspeilte den kulturen som omga dem og barnehagebarn lekte seg ofte spontant inn i skriftkulturen og i skrivingen (Heilä-Ylikallio, 1994, s. 156). Samtidig løftet hun fram noen barrierer i miljø og tradisjoner, for det første, at skriftspråkets kommunikative funksjoner syntes tilgjengelige for barnehagebarn, men at mange ga skolen ansvar for å forvalte dem, og for det andre, at barnehagelærere var uvante med å utnytte barns spontane aktive utforskning av skriftspråket.

Vårt resultat om lav nordisk forskningsintensitet når det gjelder skriving i barnehagealder kan leses som en indikasjon på at kunnskapsstatus har endret seg lite, men likevel noe, særlig når det gjelder didaktiske problemstillinger og tidlig skriving som forløper for senere skriftspråk-utvikling. En gjennomgang av funnene indikerer videre at også praksisfeltet bare i begrenset grad har sett skriving som en faglig viktig aktivitet i barnehagen; dette til tross for at forskning også viser at barna skriver spontant, kompetent og engasjert fra de er ca 3 år (f.eks. Björklund, 2008). Det er nærliggende å se dette i sammenheng med de barrierene Heilä-Ylikallio selv framhevet, at skriving som kunnskapsfelt ses som skolens ansvar og at barnehagelærerne svært ofte er uvante med å utnytte barnas skriving som et ledd i skriftspråkstimulering på det enkelte barnets nivå. Slike tolkninger møter vi også i studier som inngår i våre søk. Norling (2014) beskriver f.eks. barnehagelærerne i hennes studie som usikre på hvordan de skulle støtte barnas skriving; de var også relativt passive mens barna skrev.

Det var også liten veiledning å hente fra den svenske læreplanen. Sett i sammenheng med forskning som understreker betydningen av at voksne samspiller med barn mens de skriver (Semundseth & Hopperstad, 2012; Vygotsky, 1978), tyder slike funn på at det er et behov for mer kunnskap om stimulering av barns tidlige skriving hos både barnehagelærere, læreplanutviklere og utdanningspolitikere. Økt kunnskap om de språklige og pedagogiske fordeler barn kan ha av å skrive seg inn i lesingen gir også viktig informasjon til lærere på skolens begynertrinn og understreker betydningen av et aktivt samarbeid mellom barnehage og skole. Den registrerte lave forskningsintensiteten på feltet inviterer ikke minst til en mer aktiv forskningspolitikk som omfatter barns tidlige skriving på papir, tastatur og brett.

Referanser

- Bissex, G. L. (1980). Pattern of development in writing. A case study. *Theory into practice*, 19(3), 197–201.
- *Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan* (Doktoravhandling). Göteborgs Universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Brügelmann, H. (1997). From invention to convention. Children's different routes to literacy. I T. Nunes (red.), *Learning to read: an integrated view from research and practice* (s. 315–341). Kluwer academic publishers.
- Chomsky, C. (1982). Write now, read later. I C. B. Cazden (red.), *Language in early childhood education* (s. 296–299). Washington, DC: The National Association for the Education of Young Children.
- Clay, M. M. (1975). *What did I write? Beginning writing behaviour*. Auckland, New Zealand: Heinemann Educational Books.
- Dahlgren, G., Gustafsson, K., Mellgren, E. & Olsson, L-E. (1993). *Barn upptäcker skriftspråket* (1:a uppl.). Stockholm: Liber
- Dahlgren, G. & Olsson, L-E. (1985). *Läsning i barnperspektiv*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Downing, J. (1976). The reading instruction register. *Language Arts*, 53(7), 762–780.
- Dyson, A. H. (1989). *Multiple worlds of child writers*. New York: Teachers College Press.
- *Einarsdóttir, J. (1996). Dramatic play and print. *Childhood Education*, 72(6), 352–357.
- Evensen, L. S. (2013). Utvikling eller innvikling? Tidlig skriving før barn møter skolen. I M. Semundseth & M. H. Hopperstad (red.), *Barn lager tekster. Om barns tidlige tekstproduksjon og de voksnes betydning* (s. 47–59). Oslo: Cappelen Damm.
- *Fast, C. (2007). *Sju barn lær sig läsa och skriva: Familjeliv och poplärkultur i möte med förskolan och skola* (Doktoravhandling). Uppsala Universitet.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. London: Heinemann.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. I D. E. Peterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (red), *Surface dyslexia* (s. 301–330). London: Routledge & Kegan Paul.
- *Frost, J. (2001). Phonemic awareness, spontaneous writing, and reading and spelling development from a preventive perspective. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 487–513.

- *Furnes, B. & Samuelsson, S. (2009). Preschool cognitive and language skills predicting kindergarten and grade 1 reading and spelling: A cross-linguistic comparison. *Journal of Research in Reading*, 32(3), 275–292.
- *Gjems, L., Gr gaard, J. & Tvedten, S. (2016). Hva norske barnehagel rerstudenter mener de har l rt om barns spr ktilenelse og tidlige litterasitet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(2), 89–103.
- Gustafsson, K. & Mellgren, E. (1991). *Att skriva med sex ringar – ett program f r att utveckla barns medvetenhet om skriftspr ket*. G teborgs universitet, Institutionen f r pedagogik.
- *Gustafsson, K. & Mellgren, E. (2002). Using text in preschool: A learning environment. *Early Child Development & Care*, 172(6), 603–624.
- Hagtv t, B. E. (1988). *Skriftspr kutvikling gjennom lek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- *Hagtv t, B. E. (1990). Emergent literacy in Norwegian six-year-olds. From pretend writing to phonemic awareness and invented writing. In F. Biglmaier (red.), *Reading at the crossroads*. Conference proceedings, the 6th European Conference on Reading (s. 164–179). Berlin: Freie universit t.
- Hagtv t, B. E. (1994). Skriftspr kstimulering i barnehagen. I L. Heyerdahl Larsen (red.), *Hva skal vi gj re med 6- ringene?* (s. 49–67). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagtv t, B. E. & P lsdottir, H. (1992). *Lek med spr ket!* Oslo: Cappelen.
- Hagtv t, B. E., Skulstad, R. & Rygg, R. (2012). Oppdagende skriving i barnehage og skole: et vindu til barns spr klike kompetanse. *Bedre Skole*, 2, 24–30.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words. Language life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Helland, S. (2010). Skriftspr kstimulering i en digital barnehage. I A. Bergersen, H. Gjerde & S. Helland (red.), *Digital kompetanse i barnehagen* (s. 9–31). Bergen: Fagbokforlaget.
- Heil -Ylikallio, R. (1994). *M nster i f rskolbarns m te med skriftspr ket* (Licentiatavhandling). Vasa: Pedagogiska fakulteten vid  bo Akademi.
- Heil -Ylikallio, R. (1997). *Vad ber ttar barntexter? M nster i tekster skrivna av barn i  ldern sex och  tta  r* (Doktoravhandling).  bo:  bo Akademis f rlag.
- *Hermansson, C. (2017). Processes of becoming-writer: thinking with a situated, relational and nomadic analysis to literacy research. *Language and Education*, 31(5), 463–478.
- *Hermansson, C. & Saar, T. (2017). Nomadic writing in early childhood education. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(3), 426–443.
- Hertzberg, F. (1988). AMERIKA! Eller en sju rings vei til skriftspr ket. I F. Hertzberg, T. Spurkland & W. Vagle (red.), *I klartekst. Festskrift til Bernt Fossest l p  60- rsdagen 1988* (s. 155–176). Oslo: Novus Forlag.
- *Hirvonen, R., Georgiou, G. K., Lerkkanen, M. K., Aunola, K. & Nurmi, J. E. (2009). Task-focused behavior and literacy development: a reciprocal relationship. *Journal of Research in Reading*, 33(3), 302–319.
- *Hofslundsen, H., Gustafsson, J. E. & Hagtv t, B. E. (2018). Contributions of the home literacy environment and underlying language skills to preschool invented writing. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–17.
- *Hofslundsen, H., Hagtv t, B. E. & Gustafsson, J. E. (2016). Immediate and delayed effects of invented writing intervention in preschool. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 29(7), 1473–1495.
- *Hopperstad, M. H. & Semundseth, M. (2012). F rskolel rers praksis og fem ringers skriving i formelle l ringssituasjoner i en norsk barnehage. *Nordic Studies in Education*, 32(3/4), 297–310.
- *Hopperstad, M. H., Semundseth, M. & Lorentzen, R. T. (2009). Hvilke interesser synes motivere fem ringer til   skrive i barnehagen. *FoU i praksis*, 3(2), 45–63.

- *Hvit, S. (2015). Literacy events in toddler groups: Preschool educators' talk about their work with literacy among toddlers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(3), 311–330.
- Johansson, E. (1977). *The history of literacy in Sweden. In comparison with some other countries*. Umeå universitet.
- Juel, C., Griffith, P. L. & Gough, P. B. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of educational psychology*, 78(4), 243–255.
- *Korkeamäki, R. L. & Dreher, M. J. (2000). Finnish kindergartners' literacy development in contextualized literacy episodes: A focus on spelling. *Journal of Literacy Research*, 32(3), 349–393.
- Korsgaard, K., Vitger, M. & Hannibal, S. (2011). *Oppdagende skrivning – en vei inn i lesingen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Kress, G. (2000). *Early spelling. Between convention and creativity*. London: Routledge.
- *Leppanen, U., Niemi, P., Aunola, K. & Nurmi, J. E. (2006). Development of reading and spelling Finnish from preschool to grade 1 and grade 2. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 3–30.
- Levin, I. & Tolchinsky-Landsmann, L. (1985). Writing in preschoolers: An age-related analysis. *Applied Psycholinguistics*, 6, 319–339.
- *Liberg, C. (1990). "I am not guessing!": Children's achievement of early literacy. I G. Conti-Ramsden & C. E. Snow (red.), *Children's language* (s. 25–68). New York: Psychology Press.
- Liberg, C. (1993). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lorentzen, R. T. (1986). *6 år – kva så? Ein rapport frå kurset; «Dei eldste førskolebarne»*. Statens lærarkurs, Dronning Mauds Minne, Trondheim.
- Lorentzen, R. T. (2001). Den tidlige skriveutviklinga. I J. Smidt (red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (s. 113–134). Oslo: Universitetsforlaget.
- Luria, A. (1978). The development of writing in the child. I M. Cole (red.), *The selected writings of A. R. Luria* (s. 145–194). White Plains: M. E. Sharpe.
- *Magnusson, M. (2013). *Skylta med kunnskap. En studie av hur barn urskiljer grafiska symboler i hem och förskola* (Doktoravhandling). Göteborgs universitet.
- Martins, M. A., Salvador, L., Albuquerque, A. & Silva, C. (2016). Invented spelling activities in small groups and early spelling and reading. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 36(4), 738–752.
- Martins, M. A. & Silva, C. (2006). The impact of invented spelling on phonemic awareness. *Learning and Instruction*, 16(1), 41–56.
- Mellgren, E. & Gustafsson, K. (2000). *En studie om barns skrivlärande*. IPD-rapporter Nr 2000:08. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori method*. New York: Frederick A. Stokes Company.
- *Norling, M. (2014). Preschool staff's view of emergent literacy approaches in Swedish preschools. *Early Child Development and Care*, 184(4), 571–588.
- *Nurmilaakso, M. (2015). How children can support their learning to write and read by computer in the early years of school. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 17(1), 99–107.
- *Nurss, J. R. (1988). Development of written communication in Norwegian kindergarten children. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 32(1), 33–48.
- Ouellette, G. & Sénéchal, M. (2008). Pathways to literacy: A study of invented spelling and its role in learning to read. *Child Development*, 79(4), 899–913.
- Ouellette, G., Sénéchal, M. & Haley, A. (2013). Guiding children's invented spellings: A gateway into literacy learning. *Journal of Experimental Education*, 81(2), 261–279.
- Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pontecorvo, C. & Zuccheromaglio, C. (1989). From oral to written text: How to analyze children dictating stories. *Journal of Reading Behavior*, 2, 109–125.
- Read, C. (1971). Pre-school children's knowledge of English phonology. *Harvard Educational Review*, 41(1), 1–34.

- *Semundseth, M. & Hopperstad, M. H. (2012). Voksne i dialog med femåringer som på eget initiativ produserer tekster i barnehagen. *Barn*, 30(2), 43–59.
- *Skoog, M. (2012). *Skriftspråkande i förskolklass och årskurs 1* (Doktoravhandling). Örebro universitet.
- Söderbergh, R. (1991). *Från berättelse till bild. En femåring läser och tecknar*. Report 16, Centrum för barnkulturforskning, Stockholms universitet.
- *Tafa, E. (2008). Kindergarten reading and writing curricula in the European Union. *Literacy*, 42(3), 162–170.
- Teale, W. H. (1982). Toward a theory of how children learn to read and write naturally. *Language Arts*, 59(6), 555–560.
- Teale, W. H. & Sulzby, E. (1986). Introduction. I W. H. Teale & E. Sulzby (red.), *Emergent literacy: writing and reading. Writing research: multidisciplinary inquiries into the nature of writing series* (s. vii-xxv). Westport, Conn., USA: Ablex.
- Trageton, A. (2011). IKT styrker barnas lese- og skrivelæring. *Første steg: tidsskrift for førskolelærere*, 1, 22–23.
- Vannebo, K. I. (1994). Alfabetiseringen av Norge. I I. Vannebo & B. E. Hagtvat (red.), *Ferdigheter i fare? Om lesning og skriving i dagens samfunn* (s. 13–26). Oslo: Gyldendal ad Notam.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. London: Harvard University Press.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872.

Appendiks 1. Oversikt over 26 inkluderte nordiske artikler om skriving

Forfatter	Forsknings-design	Informanter	Område og tema	Hovedfunn om skriving
Björklund (2008)	Kvalitativ etnografisk studie (video-observasjon)	20 svenske barn, 1,5 til 3 år, samt 5 pedagoger Data ble samlet inn i over 20 måneder	Skriveutvikling: Småbarns skriving	Barna sier noen ganger at de tegner, mens andre ganger presiserer de at det er skriving. De ser på seg selv som skrivende, og tegner og skriver når de får tilgang til penn og papir. Barna er 1,5–3 år og har forestillinger om at man kan kommunisere gjennom å skrive.
Einarsdóttir (1996)	Kvalitativ studie med intervensjon (observasjon og intervju)	To barnehagegrupper med islandske barn	Didaktikk: Rollelek og skriving	Barn som deltok i rollelek-prosjektet økte bokstavkunnskap og halvparten kunne skrive noen ord.
Fast (2007)	Kvalitativ etnografisk studie (feltnotater og intervju)	Svenske barn ($n = 7$) fra ulike sosiale og kulturelle miljøer ble fulgt longitudinelt fra de var 4 til 7 år	Skriveutvikling: Barns skriving hjemme	Beskriver utviklingen fra scribing til fonemorientert skriving. Skrivingen er motivert av skrivers intensjon: forbudt å komme inn-skilt, brev, ønskeliste og dagbok. Barna deltok i felles skriving med foreldrene. Skriving ble en sosial aktivitet. Leker, film og populærkulturen ble tidlig integrert i barnas skriving.
Frost (2001)	Kvantitativ longitudinell studie over 1,5 år.	44 danske barn (6–7 år) ble fulgt fra starten i 1. klasse til og med slutten i 2. klasse. To selekterte grupper med hhv høy og lav fonem-bevissthet.	Forløper: Fonembevissthet og tidlig spontan skriving målt ved skolestart, og ved 5 anledninger i løpet av 1. klasse predikerte lese- og staveutvikling ved slutten av 2. kl.	Den tidlige fonemorienterte skrivingen ved skolestart hadde direkte effekt på lese- og skriveutvikling ved slutten av 2. klasse.

Forfatter	Forsknings-design	Informanter	Område og tema	Hovedfunn om skrivning
Furnes & Samuelsson (2009)	Kvantitativ longitudinell studie (test-data)	737 barn fra Australia og USA, og 169 barn fra Norge og Sverige, alder 4–5 år	Forløper: Tidlige språklige variabler som predikerer senere skriveferdigheter i ulike ortografer (norsk, svensk og engelsk)	Fonologisk bevissthet og skriftkunnskap predikerte skriveferdigheter i <i>barnehagen</i> og i første klasse. I tillegg predikerte hurtig benevnning (RAN) skrivning i første klasse.
Gjems, Grøgaard & Tvedten (2016)	Kvantitativ spørreskjemaundersøkelse	898 norske barnehage- lærerstudenter	Didaktikk: Profesjonskunnskap, barnehagelærers kunnskap om skrivning	Resultatene viste: barnehagelærerne mente barnehagen skulle lære barna noe om skrivning, men det må forgå i lek og med oppmuntring. Barnehagen er skoleforberedende, men skal ikke gå over i skolens områder. Barnehagen bør lære barna å skrive eget navn, men færre mente at de burde lære bokstav-lyd-kombinasjoner.
Gustafsson & Mellgren (2002)	Kvalitativ aksjonsforskning (foto og observasjoner)	27 svenske barnehager	Didaktikk: Tekstmiljø som læringsmiljø for skrivning	Mange barnehager hadde barnas navn, symboler, ord, bokstaver og alfabetet synlig i læringsmiljøet. Tekstmiljøet som narrativt miljø, har et kommunikativt perspektiv, kan legge til rette for at barn kan utforske skrivning. Viktig å samtale og skrift.
Hagtvet (1990)	Kvantitativ bruk av kvalitative kategorier.	50 norske barn i barnehage, 5–6 år.	Skriveutvikling: I løpet av det siste året i barnehagen (5–6 år)	Beskrivelse av skriveutvikling i barnehagen, vurdert i september, januar og juni året før skolestart: fra «pretend writing» via «phonetic writing» to «invented phonemic writing». Hele 76 % av barna skrev fonemorientert ved barnehageårets slutt.
Hermansson (2017)	Kvalitativ studie med feltnotater, video og lydopptak, samt foto	To klasserom med 54 svenske 6-åring og fire lærere	Skriveutvikling: Skriveutvikling, å bli en skrivende person	Barn utvikler seg som skrivere gjennom både å forholde seg til konvensjonelle normer og til å utforske skrivning som en kreativ prosess.

Forfatter	Forsknings-design	Informanter	Område og tema	Hovedfunn om skriving
Hermansson & Saar (2017)	Kvalitativ etnografisk studie (audio/video-opptak, feltnotat, skriveeksempler)	To førskoleklasser, svenske 6-7 åringer	Skriveutvikling: Skriveprosesser og skrivepraksis som «nomadisk skriving»	Hvordan tekst og skriver blir gjenskapt. Skriving som en pågående, produktiv og transformerende aktivitet, hvor det inngår menneskelige og ikke-menneskelige elementer
Hirvonen, Georgiou, Lerkkanen, Aunola & Nurmi (2009)	Kvantitativ longitudinell studie (test-data)	107 finske seks-syv år gamle barn fulgt fra barnehage til 4. klasse	Skriveutvikling: Oppgavefokusert adferd (målt som oppgavefokus og unngåelsesadferd) og skriftspråkutvikling	Gjensidig forhold mellom oppgavefokusert atferd og skriveutvikling. Oppgavefokusert atferd predikerte skriving ut over tidligere skriveferdigheter, noe som viser at tidlig skriving krever mer enn å kode lyder til bokstaver.
Hofslundsengen, Gustafsson & Hagtvet (2018)	Kvantitativ studie (test-data og spørreskjema)	111 norske femåringer	Skriveutvikling: Sammenheng mellom hjemmemiljø, språklige variabler og oppdagende skriving	Språkmiljøet hjemme påvirket vokabular og fonologisk bevissthet, som igjen var relatert til oppdagende skriving. Sammenhengen mellom bokstavkunnskap og oppdagende skriving ble medierte av fonembvissthet.
Hofslundsengen, Hagtvet & Gustafsson (2016)	Kvantitativ intervensjonsstudie (test-data)	105 norske femåringer	Forløper: Oppdagende skriving som skrivestimulering og påvirker av senere utvikling	Oppdagende skriving i 10 uker i barnehagen gav positiv effekt på barnas fonem bevissthet, skriving og lesing. Vedvarende effekt til jul i 1. klasse.

Forfatter	Forsknings- design	Informanter	Område og tema	Hovedfunn om skriving
Hopperstad & Semundseth (2012)	Kvalitativ studie med observasjon i barnehage	To norske barnehagelærere og to grupper med femåring	Didaktikk: Barnehagelæreres mediering og femåringers skriving	Barnehagelærerne støttet barnas skriving ved å synliggjøre skriftspråket, bruke humor, avstå fra å formulere skriveoppgave og kommentere det barna skrev. Resultatene viste også utfordringer barnehagelærer hadde med å tilpasse støtten og å samtale med barna om skriving.
Hopperstad, Semundseth & Lorentzen (2009)	Kvalitativ studie, observasjon og intervju av norske barnehagelærere		Didaktikk: Hvilke interesser motiverer femåring til å skrive	Fire kategorier for hva som motiverer barn til å skrive: å markere identitet, utforske hverdagslige erfaringer, være sammen og skape et estetisk uttrykk
Hvit (2015)	Kvalitativ fokusgruppe intervju	20 gruppeintervjuer med svenske barnehagelærere som arbeider med barn mellom 1–3 år	Didaktikk: Barnehagelærers fortellinger om hvordan de arbeider med skriving	Barnehagelærerne var opptatt av barnas uttrykk var kroppslige og materielle. De trakk frem at barna ikke skilte klart mellom tegning og skriving, og at noen barn gjenkjente bokstaver. Barnehagelærerne fremhevet lek som tilnærming til skriving.
Korkeamäki & Dreher (2000)	Kvalitativ feltstudie, casestudie over to år med skriveaktiviteter	En finsk barnehagegruppe med 12 seksåringer og 7 femåring	Didaktikk: Skrivestimulering	Aktiviteter som høytlesing med diskusjon om tekst, å la barna tegne bokstaver til alfabetet, barnehagelærer skrev beskjeder på en tavle, og barna skrev brev til hverandre. Skriveaktivitetene økte barnas bokstavkunnskap og det ble en stor vekst i barnas skriving. Flesteparten av barna brukte oppdagende skriving.

Forfatter	Forskningsdesign	Informanter	Område og tema	Hovedfunn om skriving
Leppanen, Nieme, Aunola & Nurmi (2006)	Kvantitativ, longitudinell studie (test-data) hvor barna ble fulgt opp hvert halvår fra siste år i barnehagen til andre klasse	196 finske femåringer	Forløper	Skriving i barnehagen målt som skriving av enkeltord og enkle setninger. Skriving og lesing hadde gjensidig utviklingsmønster i overgang barnehage til skole. Jo bedre skriveferdigheter barna hadde på ved første måletidspunkt i barnehagen, jo bedre leseferdigheter hadde de på slutten av året i barnehagen og på slutten av året i første klasse.
Liberg (1990)	Kvalitativ studie Feltstudie	11 svenske barnehagebarn	Skriveutvikling	Barnas samtaler om lesing og skriving med hverandre. Barna utledet prinsipper om skriving gjennom interaksjon med sine foreldre
Magnusson (2013)	Kvalitativ studie med videoobservasjon	I delstudie 1: To svenske barn. I delstudie 2: to svenske barnehagelærere og tolv barn	Didaktikk: Barns økende evne til å forstå og skrive grafiske symboler	Kombinering av variasjon i input og metakommunikasjon bidro til at barna selv utviklet ny innsikt i skriving av symboler. I dette har metakommunikasjon en medierende funksjon. Når barnet viser sin kunnskap kan barnet utfordres og guides videre til ny forståelse.
Norling (2014)	Kvalitativ studie med intervju	52 fokusgruppe intervju ($n = 188$) med svenske barnehagelærere	Didaktikk: Barnehagelærers syn på skriving	Et fåtall av barnehagelærerne beskrev tidlig skriving, selv om mange var interessert i det. Utsagn fra intervjuer tydet på at barnehagelærer i liten grad gav barna feedback på skriving eller stilte spørsmål til barnas skriving. Dette kan være et uttrykk for mangel på kunnskap om hvordan en kan støtte barns skriving.

Forfatter	Forsknings- design	Informanter	Område og tema	Hovedfunn om skriving
Nurmilaakso (2015)	Kvantitativ studie med spørreskjema-undersøkelse	27 finske lærere i barnehage og skole besvarte spørreskjema	Didaktikk: Lære å skrive med PC	Det er lett for barna å bli vant til å skrive på tastatur og det er noe barna liker og blir motivert av. Bør skrive for hånd før man skriver på tastatur
Nurss (1988)	Kvantitativ studie med tre måletids-punkt over et år (test-data)	48 norske barn i alderen 3–5 år	Skriveutvikling	Barna tegnet, skrev navn og skrev tekst under tegninger. Resultatene viste aldersrelaterte utviklingstrekk og vekst gjennom året.
Semundseth & Hopperstad (2012)	Kvalitativ, etnografisk studie (observasjon)	Fire dialoger mellom norske femåringer og voksne	Didaktikk: Dialog mellom barnehagelærer og barn som skriver i hverdagsituasjoner i barnehagen	Dialoger med voksne i barnehagen om skriving kan støtte barnas utforskning av tekst og skrift. Spørsmål fra den voksne om teksten viser interesse for det barna gjør, og kan motivere dem til å skrive mer. Forfatterne beskriver et asymmetrisk maktforhold i dialogene som den voksne må være sensitiv til.
Skoog (2012)	Kvalitativ etnografisk studie med video-observasjon, felt-notater og intervju	To svenske klasser (totalt 44 barn) fulgt fra førskolen (6 år) til førsteklasse (7 år) og ni lærere	Didaktikk: Skriving i overgangen førskole til skole	Resultatet viste at undervisning hovedsakelig rettes mot skriftspråkets form som lyd og bokstavavkodning, og i liten grad skrivingens kommunikative funksjon og barnas erfaringer med skriving

Forfatter	Forsknings- design	Informanter	Område og tema	Hovedfunn om skriving
Tafa (2008)	Kvalitativ læreplananalyse	10 europeiske læreplaner for barnehage (deriblant finsk og svensk plan)	Didaktikk: Hvordan skriving framgår i læreplaner	Europeiske læreplaner støtter og styrker barns skriveutvikling og har et særlig fokus på lek som metode. Finske og svenske læreplaner har ikke klare mål for arbeidet, men i den finske planen skal barnehagen danne et fundament for skriving.

Referentgranskad artikel

Varför skriver de som de gör? Om små barns skrivande

Ann-Katrin Svensson¹ & Maria Magnusson²

¹Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi, Vasa, Finland.

²Institutionen för didaktik och lärares praktik, Linnéuniversitetet, Kalmar, Sverige.

Sammanfattning

I takt med de samhällsförändringar som sker ökar kraven på den skriftspråkliga förmågan då vi i högre grad än tidigare kommunicerar via skrift i olika sammanhang. Det innebär att lärare för de små barnen behöver gedigna ämneskunskaper om hur man kan stötta barns tidiga skrivande genom att fånga och skapa situationer av meningserbjudande utan att dessa formaliseras. Denna teoretiska artikel problematiserar de utmaningar det kan innebära att vara responsiv och samordna barns och vuxnas perspektiv. Analys och resonemang förs om små barns skrivande utifrån ett sociokulturellt perspektiv där aktivitet, kommunikation och samtal ses som en förutsättning för kunskapsutveckling. I fokus står de små barnens insikter i skriftspråket och deras förmåga att använda sig av det och barns och vuxnas samspel om barnens textproduktion i vardagliga situationer.

Nyckelord

samspel; skrivande; små barn; sociokulturell; stötta

1. Inledning

Fördelen med att undersöka barns skrivande alster är att materialet är konkret och för det mesta tydligt. Man kan inte ”se” barns tankar om skrivning och läsning, men ur deras skrivna alster kan man avläsa mycket om hur de tänkt, medvetenheten om bokstäver, meningsbyggnad, den grafofonematiska korrespondensen, motoriska färdigheter etc. (Heilä-Ylikallio, 1994, s. 46)

Syftet med denna artikel är att synliggöra de allra yngsta barnens skrivande långt innan de vuxna kan tyda vad barnen har skrivit. Intresset för barns tidiga skrivande ska ses mot bakgrund av att skriftspråket har blivit allt mer betydelsefullt och i dagens samhälle förväntas vi inte bara konsumera texter utan även kunna producera texter av olika slag. Det ställer krav på lärare att

Kontakt: Ann-Katrin Svensson, ann-katrin.svensson@abo.fi

Hänvisa till artikeln: Svensson, A-K. & Magnusson, M. (2019). Varför skriver de som de gör? Om små barns skrivande. I H. Höglund, S. Jusslin, M. Ståhl & A. Westerlund (red.), *Genom texter och världar. Svenska och litteratur med didaktisk inriktning – festskrift till Ria Heilä-Ylikallio* (s. 75–85). Åbo: Åbo Akademis förlag.

© 2019 Ann-Katrin Svensson & Maria Magnusson

kunna stötta och koordinera barns och vuxnas perspektiv på skriftspråket för att bygga vidare på barnens förståelse (Magnusson & Pramling Samuelsson, 2019). I denna teoretiska artikel belyser vi, utifrån ett sociokulturellt perspektiv, betydelsen av interaktion mellan barn och vuxna för barns tillägnande av skriftspråket (se t.ex. Dyson, 1997). Vi analyserar några exempel på barns tidiga skrivande och tolkar deras förståelse av skriftspråket och det samspel som sker med vuxna i anslutning till skrivandet. Exemplet är från barn i åldern 2–3 år som spontant och medvetet har skrivit eller pratat om skriftspråkliga aktiviteter i hemmiljöer. Barnen har inte någon koppling till varandra i tid och rum, gemensamt för samtliga exempel är att barnen spontant ger uttryck för att de skriver och inte ritar. Exemplet visar, likt Lorentzen (2009), att barn i tvåårsåldern kan skilja mellan att rita och skriva. Vi vill åskådliggöra att barns skriftspråkliga resa startar långt tidigare än bokstavslänkande tecken kan urskiljas och begränsar oss till barns skrivande för hand.

2. Små barns skrivande

Nedan tolkar vi vad som ligger bakom små barns tillvägagångssätt vid handskrift, innan bokstavslänkande tecken blir till bokstäver, ord, hela meningar och texter som beskrivs i det inledande citatet (Heilä-Ylikallio, 1994). Exemplet visar att det kan vara utmanande för både vuxna och barn att nå fram till ömsesidig förståelse när perspektiven på skriftspråket är vitt skilda och då barnets förförståelse är obekant för den vuxne:

Alexander (3,6 år) skriver flera rader med bokstaven A. Han stannar sedan upp, lyfter blicken från pappret och frågar Siri (den vuxne):

Alexander: Vad står det?

Siri: Alexander, Alexander, Alexander, Alexander ...

Siri läser Alexander för varje A som är skrivet. Denna aktivitet har de gjort flera gånger tidigare och Alexander har då visat sin glädje och stolthet över när Siri läst och kopplat bokstaven A till hans namn Alexander. En ömsesidighet har funnits där emellan dem om hur denna lekfulla aktivitet ska gå till. Men den här gången blir Alexander förvånad, han har ju skrivit Nitany, namnet på sitt leksaksdjur, så han protesterar (se figur 1). Det står Nitany, säger han med bestämd röst.

Att barnet lägger in sin personliga mening är en viktig aspekt då det införlivar det skriftliga kulturarvet (Worthington & van Oers, 2015). Precis som Alexander, skriver många barn i tidiga år, eftersom de möter den skriftspråkliga kulturen både inom familjen och i andra närmiljöer då de i sin

vardag kommer i kontakt med grafiska symboler som exempelvis bokstäver, siffror, skyltar, ikoner på internet, kartor och diagram (Magnusson, 2013).



Figur 1. Alexander skriver Nitany.

3. Att rita talat språk – andra gradens symbolik

Hur kan vi då förstå exemplet med Alexanders spontana skrivande? Hans fråga ”Vad står det?” tyder på att han har uppmärksammat och förstått att bokstäver betyder något. Han har en intention att kommunicera skriftligt och använder sig av några få bokstäver i sitt utforskande av de underliggande principerna för skriven text (se Lancaster, 2008; Svensson, 2009). Det är tydligt att han har kommit underfund med att det man skrivit kan läsas av andra och att det finns en mottagare av hans text. Vygotsky (1978) visar på en tydlig brytpunkt i skriftspråsutvecklingen när barn inser att skriften inte är en avbildning av objekt eller händelser utan de börjar se skriften som en avbildning av talspråket. Enligt Vygotsky härstammar barns skrivande från deras ritande, vilket visar sig i deras mycket tidiga skrivande då de föreställer sig att en viss bokstav symboliserar ett objekt eller händelse, så kallad första

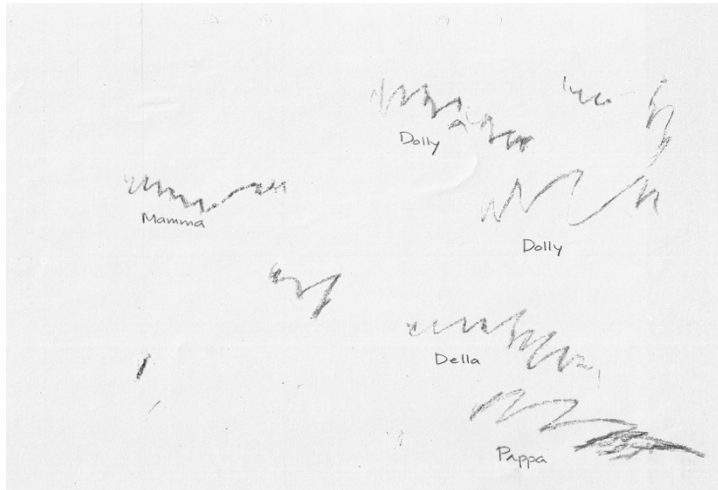
gradens symbolik. Andra gradens symbolik i skrivutvecklingen innebär att barnet förstår att tal kan ritas och att talet består av ljud som symboliseras av bokstäver, dvs. barnet har förstått att det finns skriftliga symboler för talet. Alexander är i en process som kallas för upptäckande skrivning (Read, 1971) där han utforskar och experimenterar med skrift för att förstå förhållandet mellan muntligt och skriftligt språk. Han har förstått att bokstäver är symboler för talspråket och han tecknar ner ”pratet” i långa rader, utan mellanrum, precis som i talet.

När barnet är i upptäckarfasen är valet av bokstäver som hamnar på pappret oftast de som barnet känner igen, t.ex. bokstäver i egennamnet. Men det är stor skillnad i abstraktionsnivå och förståelse då barn själva skriver bokstavslänkande tecken eller bokstäver i långa rader och själv bestämmer vad det står, jämfört med att skriva enligt en konvention, i detta fall den alfabetiska principen. Den skriftliga konventionen som bygger på att förstå symbol som idé – att något kan stå för något annat, exempelvis att bokstäver både är objekt i sig själva samtidigt som de representerar språkljud – har visat sig vara en svårighet och utmaning för yngre barn (Magnusson, 2013). För små barn ligger utmaningen i att skilja ut vad symboler representerar, att få syn på symbolens funktion, i detta fall bokstäverna som något i sig själv betydande. Med den vuxnes kunskap om denna svårighet för barn, att inga symboler är transparenta utan något man måste lära sig om, riktar Siri i ett initialt skede Alexanders uppmärksamhet mot bokstaven A, som i hans namn, i en lekfull aktivitet. Kress (1997) framhåller namnskrivning som speciell och omgärdad med positiva förtecken för barnet, vilket visar sig i att namnet är det första som många barn skriver och deras nyfikenhet för skrift väcks ofta genom att de känner igen ordbilden av det egna och andras namn (Ferrero & Teberosky, 1983). Alexander får dela sin text med en vuxen där vi kan ta del av hur han skilt ut flera aspekter av skrift (bokstäver, att man skriver från vänster till höger, dess kommunikativa funktion). För Siris del handlar det om att stötta Alexander och tala med honom om hans text för att få förståelse för hur han tänker och kunna möta honom i hans förståelse av grafiska symboler. Tillsammans med Siri kan Alexander göra nya upptäckter och skrivkompetensen kan växa fram i interaktion mellan barnet och den vuxne (se Vygotsky, 1978).

4. Skriftspråkets form och funktion

Inom ett sociokulturellt perspektiv finns en syn på att lärande av skrift sker i en kontext och i interaktion med omgivningen, vilket innebär att den sociala miljön som barn ingår i har en avgörande betydelse för deras förståelse för skriftspråket. Vygotsky (1934/2001) hävdar att barn approprierar kulturella praktiker som skrivning och läsning genom att de metaforiskt uttryckt får ”odla” dessa förmågor i lek och andra aktiviteter där skriftspråket fyller en

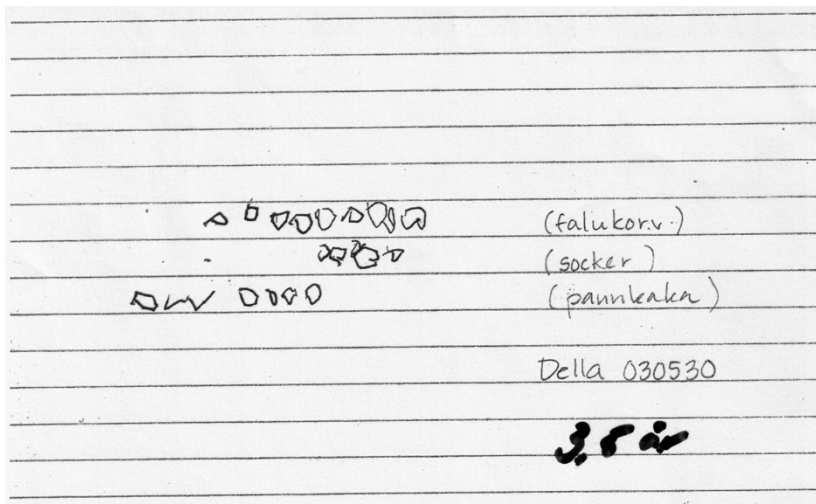
kommunikativ funktion. Det handlar om att socialiseras in i en skriftspråklig kultur där skriftspråket blir en del av själva aktiviteten, snarare än att skrivning och läsning utövas som isolerade färdigheter genom övningar av t.ex. bokstavsformen. Vuxna kan stödja barns skriftspråklärande genom att föra in och aktualisera skriftspråkliga resurser i gemensamma aktiviteter där barn får möjlighet att leka fram sin förståelse, tillägna sig och överta de skriftspråkliga verktygen. Ett illustrerande exempel är när Della, 3 år, och hennes mamma interagerar i anslutning till Dellas skrivande. Della är fullt upptagen med att skriva namnen på alla i familjen med böljande linjer, ett namn i taget.



Figur 2. Della skriver familjemedlemmarnas namn.

Dellas mamma ställer stödjande frågor till Della under skrivaktiviteten (se figur 2). I dialogen bygger hon vidare på dotterns tidigare erfarenheter och kunnande genom att texta det Della säger sig ha skrivit. Därigenom leder hon in Della i den skriftspråkliga konventionen i det att hon riktar Dellas uppmärksamhet mot bokstäverna samtidigt som hon ljudar när hon textar. I sitt stöttande, eller "scaffolding" (Wood, Bruner & Ross, 1976/2006), går den vuxne aktivt in och stödjer barnet till att fokusera på vad som är vikstigt och kritiskt för förståelse av skriftspråket, såsom att visa ett alternativt sätt att skriva, i detta fallet textning, och att ljuda. Det är de små antydningarna om skriftspråkets uppbyggnad (vuxna som ljudar bokstäver) och användning (t.ex. att det kan ge information) som vuxna ger i olika sammanhang som ger barnet olika inblickar och uppfattningar om skriftspråket och som fördjupar barnets föreställningar om detsamma. Magnusson och Pramling (2016) understryker förmågan hos den vuxne att möta barnets perspektiv i lärandeprocessen för att tillfälligt koordinera barnets och den vuxnes perspektiv för att förhindra att de talar förbi varandra. Ett annat exempel på

ömsesidighet i samband med små barns initiativ till skrivande är när Dellas mamma och Della intresserar sig för den inköpslista som Della är i färd med att skriva (figur 3).



Figur 3. Dellas inköpslista.

Della är vid detta skrivande något äldre än då hon skrev familjemedlemmarnas namn och hon har övergått från att betrakta skriftspråket som böljande linjer till att urskilja bokstavsformer och skriver nu med bokstavslänkande former som visuellt liknar Dellas initialbokstav, D. Hennes mamma utgör ett stöd i situationen när hon skiftar uppmärksamheten och ”översätter” Dellas inköpslista och ger mening åt bokstäverna som bildar hela ord som t.ex. falukorv och pannkaka. Samspelet med den vuxne i anslutning till skrivande ger barnet möjligheter till att göra upptäckter, införliva olika aspekter av skriftspråket och successivt agera inom zonen för sin proximala utveckling (Clay, 1991; Vygotsky, 1934/2001). Della lär sig skriva genom att hon engagerar sig i den egna världen och hennes mamma i sin tur lär sig om Dellas skrivande genom att engagera sig i Dellas värld.

Barn tar också initiativ till att visa upp sina skriftliga färdigheter såväl visuellt som muntligt och ett sådant exempel är när Judith, 2,5 år, läser en saga som hon själv tecknat ner i form av vågiga linjer ett papper för mormor:

*Judith, 2,5 år kryper upp i knät hos den vuxne och sätter sig tillrätta.
Hon läser högt den skrivstilsliknande text som hon har skrivit:*

*Det var en gång en flicka som var ute och gick. Oj! Det här kan jag inte
läsa, så konstigt jag har skrivit här.*

Judith fortsätter därefter att läsa vidare.

Judith förefaller uppfatta skriftspråket som vågiga linjer och hon har tillägnat sig flera aspekter av skriftspråket. Förutom att hon härmar skriftspråket visuellt och utgår från den kommunikativa sidan av det tar hon även upp tänkbara svårigheter med skrivandet såsom när vuxna säger ”Det där kan jag inte läsa”. Judith har satt in skriften i ett för henne meningsfullt sammanhang, tillägnat sig, återskapat och gjort skriften till sitt eget uttryck och verktyg (jfr Luria, 1928; Säljö, 2000). Eftersom Judith har en lyhörd mottagare som deltar i hennes lekfulla aktivitet, blir texten ännu mer betydelsefull och leder till ett samspel om både textens innehåll och form.

5. Vuxna som bygger broar och synliggör barns skrivande

Skrivandet är en aktivitet som många barn tidigt ägnar sig åt (Björklund, 2008; Clay, 1975; Treiman & Kessler, 2014) men som visat sig få allt för lite uppmärksamhet och som det har forskats mindre om jämfört med högläsning (Puranik, Phillips, Lonigan & Gibson, 2018). Många barn i 2–3-årsåldern kan vara mycket koncentrerade och markera att de inte vill störas när de skriver och på så sätt visa att skrivande är arbetskrävande och betydelsefullt. Att knäcka skrivkoden är ett klurigt och hårt arbete på flera plan (kognitivt, motoriskt, socialt) som kräver många försök och kan ge upphov till många kreativa lösningar. Problemen som barn ställs inför vid skrivandet är av skiftande karaktär: de ska formulera sig, välja skrivriktning och bokstäver och om de skriver på en begränsad yta, t.ex. papper, ska de få plats med texten på ett visst utrymme. För att utveckla förståelse för skriftspråket behövs många ledtrådar, vid olika tider och i olika sammanhang, eftersom det tar tid att lämna sina egna föreställningar och att tänka om. Engagerade vuxna kan uppmärksamma barns skrivning och utmana dem för att bygga broar mellan barnets rådande förståelse av skriftspråket och en fördjupad förståelse för detsamma så att barnet kan reflektera och agera inom ramen för den proximala utvecklingszonen. På så vis närmar sig barnet allt mer den gängse förståelsen av skriften bland läskunniga individer. Men det behöver inte innebära att de når samma förståelse för skrift som en skrivkunnig eftersom det för de flesta tar tid att ta till sig skriftspråkets grundprinciper, såsom bokstävernas grafiska form, att förstå sambandet mellan grafem och fonem, att ta läsarens perspektiv och att kunna läsa mellan raderna.

Barn befinner sig i en omfattande lärandeprocess av skriftspråket som utforskas inom lekens ram och i andra vardagliga aktiviteter. Över tid blir de alltmer förtroliga och familjära med skriftspråkets funktion och form. I denna process har föräldrarna stor betydelse trots att, eller just för att, många av dem är okunniga i barns läs- och skrivutveckling (Dahlgren, Gustafsson, Mellgren & Olsson, 2013). Föräldrar som inte är insatta i regler för hur man lär barn läsa och skriva kan lyssna på barnets tankar om skriftspråket, bemöta

dem på sitt eget spontana sätt och föra en förutsättningslös diskussion. Skrivandet har i ännu högre grad än läsandet betraktats som en typisk skolaktivitet som ska läras ut under barnens första skolår. Skrivandet, mer bestämt, att forma bokstäverna korrekt, ses av vissa som så speciellt att det inte är något som föräldrar ska lära barnen (Aram & Levin, 2001). Det kan vara en anledning till att föräldrar skriver mindre tillsammans med sina barn jämfört med att de läser för och tillsammans med dem. Men att föräldrars stöttande och stimulerande påverkar barns skrivutveckling positivt visar Puranik et al. (2018) i en studie av föräldrars engagemang i sina 4–5-åringars skrivaktiviteter. Med andra ord, vuxna har betydelse för barns tidiga skrivutveckling och barns tidiga skriftspråksförmåga predicerar skrivlärande positivt (Lundberg, Frost & Petersen, 1988; Martins et al., 2013; Scarborough, 2005; Whitehurst & Lonigan, 1998).

De möjligheter som skapas till att utforska skriftspråket i tidiga barnår har stor betydelse för skriftspråksutvecklingen. Gerde, Bingham och Wasik (2012) har visat på vikten av att lärare inom småbarnspedagogik stödjer barns tidiga skrivande genom att utforma en stimulerande fysisk miljö såsom att text är exponerad i miljön, tillgång till skrivmaterial och återkommande, lekfulla skrivaktiviteter, individuellt och i grupp. Lärarens känsla för att arrangera en intresseväckande skriftspråksmiljö kan också visa sig i på vilket sätt och i vilka situationer som läraren successivt tänjer barnets förståelse för skriften för att barnet ska bli en allt mer självständig skribent. Det kan innebära att läraren ger allt mindre stöd, färre ledtrådar och hänvisningar till hur problemet löstes tidigare (Gerde, Bingham & Pendergast, 2015).

I en studie av barn i åldrarna 4–6,5 år fann Bingham, Quinn och Gerde (2017) att de barn som fick stöd på en högre intellektuell nivå presterade bättre både vad gäller att skriva sitt namn och på invented spelling eller ”upptäckande skrivning” (se Heilä-Ylikallio, 1994) som exemplen med Alexander och Della. Det stöd som lärarna gav barnen innebar att de engagerade sig i innehållet och uppbyggnaden av barnens texter och på så vis utmanade deras kognitiva förmåga. Stödet utgjordes av att läraren beskrev hur bokstäverna som skulle skrivas ser ut, drog paralleller mellan bokstäver som barnen skulle skriva och dem som fanns i barnens namn, ljudade bokstäver och diskuterade fonem med barnen samt skrev meddelanden tillsammans med barnen. Sjutton procent av alla stödjande situationer var på en högre intellektuell nivå, de övriga 85 procenten innebar stöd på låg intellektuell nivå. Exempel på stöd på låg intellektuell nivå är att barnen fick spåra ord, fick tillsägelse att skriva sitt namn, läraren stavade åt barnen, läraren talade direkt om vilken bokstav som skulle skrivas och att läraren förbehållningslöst skrev vad barnen dikterade, utan att diskutera innehållet.

6. Skrivundervisning för småbarn

Men varför skriver småbarn som de gör? Vi har försökt bidra med ökad kunskap om små barns skrivande genom att åskådliggöra hur det bakom barns böljande linjer, krumelurer och bokstavsliknande tecken sker ett utforskande av skriftspråkets grundprinciper, som andra gradens symbolik (Vygotsky, 1978) och skriftspråkets funktion och form (Dahlgren et al., 2013). Exemplet med Alexander, Della och Judith illustrerar barnens engagemang i att skapa mening med skriftspråket ur olika perspektiv och hur samspelet samt det (vuxen)stöd som erbjuds har betydelse för barnens fördjupade förståelse för skriftspråket (Vygotsky, 1978). Utmaningen för den vuxne, som redan behärskar skriftspråket, är att tolka vad små barn faktiskt har skilt ut av skriftspråkets grundprinciper och agera för att barns meningsskapande och vuxnas meningserbjudande hakar i varandra. Det ställer krav på att lärare för de allra yngsta barnen har gedigen ämneskunskap liksom förmågan att skapa meningserbjudande som bygger på barns lek. Skrivundervisning för småbarn kännetecknas av att det är en gemensam aktivitet där både barn och lärare är engagerade, samt att läraren är responsiv på barnens gensvar och anpassar sina handlingar till dessa, så kallad dubbel responsivitet (Pramling et al., 2019). Magnusson och Pramling Samuelsson (2019) visar i sin studie hur lärare som deltagare i barns lek introducerar skriftspråkliga verktyg som t.ex. logotyper och inköpslista i ett lektäma som affären och hur dessa aproprieras av de deltagande barnen. Resultatet visar hur skriften fyller ett syfte i leken och blir nödvändig för dess utveckling, men också hur lekresponsiv undervisning kan utövas.

Vikten av skrivundervisning i tidig ålder, innan barnet börjar skolan betonade Vygotsky (1978) under 1930-talets första hälft, och han poängterade då att skriftspråksundervisningen skulle ingå som naturliga delar av barns lek och fokusera på innehållet i stället för på hur bokstäver formas:

”... writing must be something the child needs”. (s.117)

Referenser

- Aram, D. & Levin, I. (2001). Mother-child joint writing in low SES sociocultural factors, maternal mediation, and emergent literacy. *Cognitive Development*, 16(3), 831–852.
- Bingham, G. E., Quinn, M. F. & Gerde, H. K. (2017). Examining early childhood teacher's writing practices: Associations between pedagogical supports and children's writing skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 39, 35–46.
- Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan* (Doktorsavhandling). Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Clay, M. (1975). *What did I write? Beginning writing behaviour*. London: Heinemann.

- Clay, M. (1991). *Becoming literate. The construction of inner control*. Auckland: Heinemann Educational Books.
- Dahlgren, G., Gustafsson, K., Mellgren, E. & Olsson, L-E. (2013). *Barn upptäcker skriftspråket*. (4:de uppl.). Stockholm: Liber.
- Dyson, A. H. (1997). *Writing superheroes. Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*. New York: Teacher College, Columbia University.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1983). *Literacy before schooling*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Gerde, H. K., Bingham, G. E. & Pendergast, M. L. (2015). Environmental and teacher supports to writing in classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 31(3), 4–46.
- Gerde, H. K., Bingham, G. E. & Wasik, B. A. (2012). Writing in early childhood classrooms: Guidance for best practices. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 351–359.
- Heilä-Ylikallio, R. (1994). *Mönster i förskolebarns möte med skriftspråket* (Licentiatavhandling). Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Kress, G. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.
- Lancaster, L. (2008). Representing the ways of the world. How children under three start to use syntax in the graphic signs. *Journal of Early Childhood Literacy*, 7(2), 123–154.
- Lorentzen, R. T. (2009). Skrivande i förskolan – eller låtasskrivande? I R. T. Lorentzen & J. Smidt (red), *Det nödvändiga skrivandet* (s. 99–113). Stockholm: Liber.
- Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 263–284.
- Luria, A. R. (1928). *The development of writing in the child*. Hämtad 15 maj 2019 från: <https://www.marxists.org/archive/luria/works/1929/writing-child.pdf>
- Magnusson, M. (2013). *Skylda med kunskap. En studie av hur barn urskiljer grafiska symboler i hem och förskola* (Doktorsavhandling). Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Magnusson, M. & Pramling, N. (2016). Sign making, coordination of perspectives and conceptual development. *European Early Childhood Research Journal*, 6(24), 846–856.
- Magnusson, M. & Pramling Samuelsson, I. (2019). Att tillägna sig skriftspråkliga verktyg genom att leka affär. *Forskning om lärande och undervisning*, 7(1), 23–43.
- Martins, M. A., Albuquerque, A., Salvador, L. & Silva, C. (2013). The impact of invented spelling on early spelling and reading. *Journal of Writing Research*, 5(2), 215–237.
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A. & Pramling Samuelsson, I. (2019). *Play-responsive teaching in early childhood education*. Dordrecht, Nederländerna: Springer.
- Puranik, C. S., Phillips, B. M., Lonigan, C. J. & Gibson, E. (2018). Home literacy practices and preschool children's emergent writing skills: An initial investigation. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 228–238.
- Read, C. (1971). Pre-school children's knowledge of English phonology. *Harvard Educational Review*, 41(1), 1–34.
- Scarborough, H. (2005). Developmental relationships between language and reading: Reconciling a beautiful hypothesis with some ugly facts. In W. H. Catts & A. G. Kamhi (red.), *The connections between language and reading disabilities* (s. 3–24). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Svensson, A-K. (2009). *Barnet, språket och miljön. Från ord till mening* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedt.
- Treiman, R. & Kessler, B. (2014). *How children learn to write words*. New York: Oxford University Press.

- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872.
- Wood, D. J., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976/2006). The role of tutoring in problem solving. I J. S. Bruner, *In search of pedagogy, volume 1. The selected works of Jerome S. Bruner* (s. 198–208). London: Routledge.
- Worthington, M. & van Oers, B. (2015). Children's social literacies: Meaning making and the emergence of graphical signs and text in pretence. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(2), 1–29.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1934/2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Referentgranskad artikel

Kreativt skrivande i skolan: förhandlingar om utrymme för elevens eget skrivande vid skrivsamtal

Siv Björklund¹ & Mindy Svenlin¹

¹Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi, Vasa, Finland.

Sammanfattning

Skrivande i skolan har generellt uppfattats som en typisk skolaktivitet med vanligtvis liten förankring i de autentiska sammanhang vilka automatiskt uppmuntrar till utveckling i det egna skrivandet. Utrymme för elevens eget skrivande och kreativitet i skolmiljö står i fokus i den här fallstudien. Syftet är att studera hur handledare och elever under skrivsamtal i årskurs fem uttrycker och diskuterar sekvenser i samtalet som ger utrymme för elevens eget skrivande och kreativitet. Artikeln belyser det kreativa skrivandet i skolan och fördjupar förståelsen för elevers sätt att tänka om skrivande. Studien är en materialdriven fallstudie, där analysen av samtalen är inriktad på att identifiera diskurser där elevens eget skrivande lyfts fram. Resultaten visar på två diskurser: en beskrivande och detaljrik diskurs samt en diskurs som kännetecknas av fantasi och frihet. Diskurserna visar på två olika sätt att förstå det kreativa skrivandet som tänkbara vägar att möjliggöra och förstärka det kreativa skrivandet i skolan.

Nyckelord

kreativt skrivande; skrivsamtal; textanalys; diskurs; skrivstöttning

1. Inledning

I introduktionskapitlet till boken *Det nödvändiga skrivandet – om att skriva i förskolan och skolans alla ämnen* beskriver Lorentzen (2010, s. 13) skrivandet som en nyckelkompetens för att eleven ska uppnå sina lärandemål och utvecklas inom olika ämnen i skolan. Hon konstaterar vidare att skriftkompetensen är central för att eleven ska kunna utvecklas till en fullvärdig och aktiv medlem i en gemenskap och kunna ta ansvar för sig själv och andra i arbete, kultur och samhälle. Den här korta och kärnfulla beskrivningen visar tydligt vikten av att alla elever ska kunna lära sig att uttrycka sig skriftligt och utvecklas i sitt skrivande. Skrivandets betydelse i

Kontakt: Mindy Svenlin, mindy.svenlin@abo.fi

Hänvisa till artikeln: Björklund, S. & Svenlin, M. (2019). Kreativt skrivande i skolan: förhandlingar om utrymme för elevens eget skrivande vid skrivsamtal. I H. Höglund, S. Jusslin, M. Ståhl & A. Westerlund (red.), *Genom texter och världar. Svenska och litteratur med didaktisk inriktning – festskrift till Ria Heilä-Ylikallio* (s. 87–101). Åbo: Åbo Akademi förlag.

© 2019 Siv Björklund & Mindy Svenlin

skolan understryks ytterligare genom de många olika linser som skrivforskningen anlagt under årtionden för att fånga skrivandet. Skrivandet kan studeras både som en kognitiv process och som en social praktik samtidigt som texten också speglar elevens språkliga erfarenheter eller språkliga resurser (jfr Beard, Myhill, Nystrand & Riley, 2009).

Ett stort intresse råder just nu inom det nordiska klassrummet (se t.ex. Hedeboe & Polias, 2008; Holmberg, 2010; Johansson & Sandell Ring, 2010) att utveckla en genrebaserad skrivundervisning, som baserar sig på studier av bland annat Martin (2006) och Rose (2009) och där man medvetet arbetar med att utveckla enskilda elevers förmåga att skriva fram drag som kännetecknar olika typer av texter (genrer) i skolans alla läroämnen. Fastän den genreinriktade skrivundervisningen skapats för att bredda elevernas skriftliga repertoar och för att ge allt fler elever möjligheter att uppnå lärandemålen i olika ämnen, har man också lyft fram risken att förenkla pedagogiken till att ge lärare en lista med strategier för att stötta eleverna i deras litteracitetsutveckling, i stället för att ge rum för betydelseförhandlingar i klassrummet under skrivprocessen (jfr Kostouli, 2009; Paltridge, 2018). Ifall skrivundervisningen går mot en alltmer schablonmässig kontroll av att eleverna behärskar genrespecifika drag kan man undra om det fortfarande finns tillräckligt med möjligheter för eleven att få ett eget skrivutrymme och att utveckla en egen skrivaridentitet. I vår studie är vi därför intresserade av att undersöka hur elevens eget skrivande ges utrymme och förhandlas fram i ett skrivsamtal om olika typer av texter med en stöttande vuxen (klasslärarstuderande) och vilka möjligheter till kreativt skrivande samtalet erbjuder.

2. Syfte och frågeställningar

Vår fallstudie utgår från material som samlats in inom projektet Skrivkompetens (2019) för att dokumentera skrivsamtal mellan elever i årskurs fem och handledande klasslärarstuderande i tre olika miljöer där svenska utgör undervisningsspråk. Vi fokuserar i vår analys på en av de handledande klasslärarstuderandena som gett sitt samtycke till publicering av skrivsamtalen. Med skrivsamtal avser vi i vår studie det samtal om skrivande som förs mellan skrivhandledare och elev(er) i ljuset av en aktuell uppgiftsgivning.

Via skrivsamtalen söker vi svar på två forskningsfrågor:

1. På vilka sätt ges elevens eget skrivande utrymme i en handledares skrivsamtal med elever?
2. Vilka möjligheter till kreativitet i skrivande ger skrivsamtalen uttryck för?

Med hjälp av skrivsamtalen är det möjligt att studera hur diskussioner om elevens eget skrivande initieras och framförhandlas under skrivandet av olika typer av text samt undersöka om vissa mönster (diskurser) återkommer i samtalen. Skrivsamtalen förväntas alltså ge rikligt med material för att undersöka vilket utrymme som ges för elevens/elevernas skrivande samtidigt som vi antar att det egna skrivandet är centralt för att eleven ska kunna forma en egen identitet som skrivare. Vi utgår från att det utrymme som ges för elevens eget skrivande ger eleven tillfällen att lyfta fram de erfarenheter som eleven samlat på sig. Vidare antar vi att den skrivaridentitet som skapas under skoltiden väsentligt påverkar den enskilda eleven som skribent även som vuxen. Sammantaget finns det alltså många olika orsaker till att vi koncentrerar oss på de möjligheter till eget skrivutrymme som ett skrivsamtal med en stöttande vuxen kan erbjuda.

Det utrymme som eleven får för sitt eget skrivande i de undersökta skrivsamtalen har vi valt att se som en form av kreativitet i skrivandet. Sökandet efter elevens eget skrivande i skrivsamtal ledde oss därför samtidigt till en begränsning av analysen till diskurser i skrivsamtalen som berör kreativitet i skrivande och kreativt skrivande och hur dessa beskrivs och kommer till uttryck.

Innan vi presenterar resultaten av analysen redovisar vi kort för hur relationen mellan skrivande i skolan och kreativitet tar sig uttryck i forskning, läroplan och lärarutbildning. Redovisningen gör på intet sätt anspråk på att vara heltäckande. Det visade sig nämligen att det förefaller finnas många olika sätt att närma sig skrivande och kreativitet i skolmiljö.

3. Att skriva i skolan och kreativitet

I den skrivforskning som berör skolan höjs emellanåt kritiska röster kring vad Berge (1988) kallar ”skolska”, det vill säga att skrivandet i skolan lätt kan tolkas som en egen genre, skolstilen, som bland annat leder till att eleverna uppfattar att skrivandet av text görs enbart i syfte att bedömas av läraren, och att text skrivs endast med tanke på läraren som mottagare. Tankesättet leder till en inbyggd ojämlikhet i skrivprocessen där skolskrivandet kännetecknas av att läraren beställer en text som eleven levererar (se t.ex. Kronholm-Cederberg, 2009). Det här kan leda till en hierarkisk relation mellan lärare/expert och elev/novis. Liknande typer av dualistiska tankesätt för skrivande återfinns också i fråga om elevens egen inre, kognitiva sinnesstämning och skrivomgivningen, samt hemmet och skolan (jfr Brady, 2017). Det vore önskvärt att komma ifrån denna polarisering, och bland annat Locke (2014) menar att en möjlighet är att skapa en ny interaktionsbaserad referensram där man gärna också samtidigt fräschar upp tankarna kring vad termen kreativt skrivande innebär.

En allmän utgångspunkt för definitioner av kreativitet är att kreativitet innebär ett element av nyskapande. Vygotskij (1950/1995) menar att kreativitet är att kunna kombinera olika egna erfarenheter och upplevelser till något nytt. Kreativiteten definieras alltså av bland annat Vygotskij som en generell förmåga som medverkar i vår tankeverksamhet och hjälper oss att utveckla våra tankar. Andra menar däremot att kreativitet är specifikt och ska kopplas till aktuellt innehåll (jfr Marton, 2015). Enligt denna ingångsvinkel är det alltså skillnad mellan att vara kreativ i olika typer av tankeverksamhet. Utifrån en sådan synvinkel definierar Thorsten (2018) kreativitet i berättelseskrivande som förmågan att ”skapa idéer som utgör byggstenar till en berättelse” (s. 11), vilka kan omfatta många olika element från egna erfarenheter till en förståelse av hur en berättelse ser ut och byggs upp. Det är intressant att notera att det är liknande byggstenar som lyfts upp kring viktiga element i skapandet av en berättelse även ur ett mera brett perspektiv med utgångspunkt i kreativitet som en generell förmåga. Barbot, Tan, Randi, Santo-Donato och Grigorenko (2012) noterar att kreativt skrivande ofta definieras som fiktiva berättelser, men att det också finns bredare definitioner som inkluderar såväl icke-fiktiva texter som skrivande som uppfattas som unikt även om texten underordnas strukturella, språkliga och formella kriterier. På basis av metaanalyser av tidigare studier från ett flertal olika discipliner drar Barbot et al. slutsatsen att observation, inre motivation, fantasi och beskrivning är viktiga aspekter för att utveckla kreativt skrivande hos barn.

Vi gjorde en sökning i den nationella läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen, 2014), men hittade överhuvudtaget inte uttrycket *kreativt skrivande* i läroplanen. Däremot förekom *kreativitet* frekvent och i många olika sammanhang. Läroplanen lyfter fram kreativitet som ett sätt att tänka, skapa, vara, arbeta och något att uppskatta. Kreativitet nämns i många enskilda ämnen som matematik, modersmål och litteratur, religion, musik, bildkonst och slöjd. I modersmål och litteratur omnämns dessutom *ordkonst*, som definieras som ”att man skriver, läser och tolkar skönlitterära texter” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 108).

Avsaknaden av uttrycket kreativt skrivande i den nationella läroplanen är på inget sätt unik i jämförelse med andra länder i detta fall. Anae (2014, s. 123) menar att nationella läroplansdokument i Australien är fullpeprade med (*peppered with*) referenser till begreppen kreativ (*creative*) och kreativitet (*creativity*), men trots den rikliga förekomsten specificeras inte användningen. I likhet med vår sökning av uttrycket kreativt skrivande hittade Anae bara ett par unika fall med uttrycket *creative writing*. Det verkar alltså som om kreativitet och skrivande vanligen inte kombineras som sådana i läroplanen. En orsak till detta kan vara svårigheterna att entydigt definiera vad kreativitet är.

Det är naturligtvis centralt att hjälpa till att utveckla byggstenarna som ovan nämnts för kreativt skrivande i en skolmiljö. I vår studie utgår vi från en dialogisk kommunikation mellan skrivhandledare och elev, där den vuxnes roll också är att skapa möjligheter för nya och fördjupande insikter hos eleven om sin egen identitet som skribent, och sitt eget skrivande i ljuset av skrivkontexten. Den här processen är ömsesidig och fungerar optimalt när också handledaren/läraren förstår vad skrivande innebär. Insikten om vikten av att läraren ska kunna identifiera sig själv som skribent och ha kännedom om skrivandets väsen och villkor har nyligen uppmärksammats både hos redan verksamma lärare och inom lärarutbildning (se t.ex. Anae, 2014; Cremin & Locke, 2017; Martin, Tarnanen & Tynjälä, 2018).

4. Material och metod

Under totalt fem dagars tid följde skrivhandledaren, i detta fall en klasslärarstuderande, skrivandet i årskurs fem i en svensk skola i Finland. Valet att låta en klasslärarstuderande fungera som handledare i skrivsamtalen tjänade flera syften. Den klasslärarstuderande samlade in materialet för sitt eget slutarbete inom projektet Skrivkompetens men fungerande samtidigt som en mer jämlik diskussionspartner än läraren för att komma åt elevens eget skrivande och elevernas spontana tankar om skrivande. Dessutom kunde vi på det här sättet kringgå att samtalet skulle påverkas av att eleverna eventuellt skulle se sig själva som leverantör av text eller novis i jämförelse med handledaren som de inte tidigare var bekanta med (jfr Dysthe, Lillejord, Wasson & Vines, 2011; Kronholm-Cederberg, 2009). Skrivhandledaren följde med klassen under deras ordinarie skoldagar och spelade in skrivsamtal som fördes med elever, både individuellt och i grupp. Materialet består av åtta individuella samtal och tre gruppsamtal, som tillsammans utgör 1,47 timmar ljudinspelning som har transkriberats. All datainsamling ägde rum i mars och april 2018.

Handledaren hade inte förberett sig för samtalet på något sätt och hennes uppgift var att fungera som ett bollplank, en extra resurs i klassrummet, med vilken eleverna kunde diskutera den aktuella skrivuppgiften. Klassens lärare hade planerat och satt igång samtliga skrivuppgifter, och skrivhandledaren hade alltså ingen förhandsinformation om klassens pågående arbeten. Handledarens skrivsamtal förväntas alltså präglas av en spontan, naturlig, autentisk och demokratisk interaktion, en interaktion där både skrivhandledare och elev har samma utgångspunkt, i och med att skrivhandledaren inte har planerat eller beställt elevens text. Samtidigt kan ändå konstateras att analysen visar att handledaren i alla fall oftast är den som initierar skrivsamtalen på olika sätt och på så sätt styr samtalen mot nytt eller förändrat innehåll.

När skrivhandledaren var närvarande i klassen koncentrerade eleverna sig på totalt tre olika uppgifter, av vilka två är relevanta för den här studien eftersom de behandlas i skrivsamtalet som redogörs för i avsnitt 5. Den första skrivuppgiften, om vilken skrivhandledaren förde fem individuella samtal, skrevs inom ramen för ett projektarbete om Afrika. Skrivuppgiften innebar att eleven skulle planera en resa till Afrika som skulle sammanfattas i en fiktiv resedagbok. Eleverna sökte nödvändig information om flyg, hotell, sevärdheter och väder på internet för att skriva en så trovärdig berättelse om resan som möjligt. Ramarna för skrivuppgiften var tämligen fria, eleverna fick själva välja hur länge deras fiktiva resa varade, vilka bilder de använde och vad de gjorde under resan. Den andra skrivuppgiften gjordes inom skolämnet modersmål och litteratur och utgjorde ett referat om en sporthändelse i vinter-OS. Eleverna fick en bild som deras text skulle utgå ifrån. Tre individuella skrivsamtal spelades in där den här skrivuppgiften var den aktuella texten för samtalet.

Fallstudien är kvalitativt orienterad, materialdriven och till sin natur explorativ. Vid valet av analysmetod inverkar vårt syfte att se hur elevens eget skrivande ges utrymme i ljuset av genreinriktade skrivprocesser (jfr avsnitt 1), i denna studie resedagbok och referat. Vårt intresse för utrymmet för elevens eget skrivande ledde till att det kändes relevant att göra en kvalitativ textanalys som inriktades på att identifiera diskurser där elevens eget skrivande konstrueras och relevantgörs i skrivsamtalet (jfr Sahlin, 1999). Vi har löst låtit oss inspireras av skrivsamtalet som handlingssituation (jfr Hanell & Blåsjö, 2014), där vi fokuserar på de diskurser i skrivsamtalet som orienterar eleven mot eget och kreativt skrivande. Det inspelade materialet har transkriberats ordagrant och skriftspråksnära, men aspekter som är irrelevanta för studien, såsom exempelvis hummanden, korrigeringar, upprepningar och kortare pauser, har utelämnats eftersom de inte inverkar på analysresultaten men kan störa läsflytet. Efter transkriberingen har transkripten lästs igenom förutsättningslöst, för att få en helhetsbild av materialet, samtidigt som uppmärksamhet har riktats mot studiens forskningsfrågor. Efter fler närläsningar både enskilt och gemensamt har vi markerat vissa partier i transkripten och identifierat dem som exempel på yttranden som visar att det hos skrivhandledaren finns en vilja till förhandling av betydelsen och en strävan efter att få in något nytt eller någon innehållsförändring i elevens text inom de ramar som den aktuella uppgiften medger. Det visade sig att de markerade yttrandena naturligt placerade sig i huvudsakligen två olika diskurser om kreativitet i skrivsamtalet mellan skrivhandledare och elev vilka presenteras i följande avsnitt.

5. Resultat – två diskursiva huvudmönster för elevens eget skrivande i skrivsamtal

I analysen av studiens transkriberade skrivsamtal framträder två olika diskurser som återkommande mönster när skrivhandledaren ger utrymme för elevens eget skrivande. Den första diskursen *Beskrivande och detaljrikt* manar till fler preciseringar, medan den andra diskursen *Fantasi och frihet* ger rum för gränslöshet. Nedan presenteras, fördjupas och illustreras de två diskurserna med exempel från ljudinspelningarna. Inledningsvis beskrivs båda diskurserna genom att vi redogör för de kännetecken som är typiska för respektive diskurs. Därefter fördjupas förståelsen för diskurserna genom exempel från skrivsamtalen, som diskuteras och problematiseras. Både handledarens och elevernas röster om kreativt skrivande presenteras genom exemplen. Våra forskarkommentarer i transkripten markeras med hakparenteser. I transkripten står förkortningen SH för Skrivhandledare och E för Elev(er) i kombination med en siffra. Siffran fungerar som identifikationsmarkör för de enskilda eleverna.

5.1 Diskurs 1: Beskrivande och detaljrikt

Den beskrivande och detaljrika kreativa diskursen kännetecknas av levandegörande och precisa beskrivningar. I den här diskursen förstås kreativitet som ett sätt att öka läsarens möjlighet att leva sig in i texten. Samtalen visar att diskursen kännetecknas av att utförligt beskriva miljön, händelser, sinnesintryck och andra detaljer som kan vara relevanta för att texten ska bli levande. Den här diskursen betonar noggrant, precist och detaljrikt berättande.

I exempel 1 har handledaren nyss läst en elevs fiktiva resedagbok om Afrikaresan och berömt elevens många idéer.

Exempel 1

- SH: Men det som jag saknar så är att jag var ju inte med på den här resan så jag vet ingenting egentligen
- E1: Mm
- SH: Så som läsare så skulle jag vilja tas med lite mera på resan. Att jag skulle få leva mig in i din resa också. Så hur skulle du kunna skriva eller hur skulle du kunna få mig att känna att jag är med? Göra texten lite mera levande?
- E1: Aj att du skulle också vara med i den här texten?
- SH: Nä, nä jag vill inte vara med i texten, men jag vill känna att jag att jag vet vad du gör och var du är någonstans. Att den, texten skulle få vara mera levande. Så hur skulle man kunna göra en text mera levande?

E1: Inte vet jag
SH: Skulle du kunna till exempel beskriva lite hur det ser ut där? Att nu vet jag att du for [till
E1: [Kanske
SH: Att du for till staden

Exempel 1 visar hur skrivhandledaren uppmuntrar eleven till att skriva mer levande och beskrivande. Skrivhandledaren stöttar eleven till att förstå på vilket sätt berättandet kan bli mera mottagaranpassat genom att säga att hon som handledare vill ”tas med” och ”leva mig in” i berättelsen. Vidare säger skrivhandledaren att hon vill ”känna att jag är med”, vilket har att göra med sinnesintryck och sinnesförnimmelser. Därefter uppmuntrar hon eleven till att fundera över hur eleven kan skriva på ett sätt som gör att läsaren känner sig delaktig. Det här är en fråga som antas igångsätta en tankelek i eleven och få hen att tänka mer på läsaren. Emellertid uppfattar eleven frågan bokstavligen, och tror att skrivhandledaren som person vill skrivas in i resedagboken. Situationen löses genom att skrivhandledaren ger exempel på hur eleven kan utveckla resedagboken och ber eleven förse texten med utförligare beskrivningar på hur miljön kan se ut.

Enligt skrivhandledarens yttrande kan alltså kreativt skrivande förstås som ett sätt att skriva livfullt och verklighetstroget. I exemplet ovan består det livfulla och verklighetstroga av en detaljrikedom där sinnesförnimmelser är centrala. Den här synen på kreativt skrivande förekommer också i andra skrivsamtal. I exempel 2 lyfts betydelsen av detaljrikedomen fram i ett skrivsamtal där skrivhandledaren pratar med en elev, som har skrivit en resedagbok om Afrikaresan:

Exempel 2

SH: Sedan någonting som jag kanske saknade i din text så skulle vara att jag skulle vilja lite mera få vara med på din resa så att jag skulle känna som läsare att jag upplever samma saker som du. Hur skulle du kunna göra texten mera levande för mig som inte har varit med? Vad skulle du kunna ännu sätta till så där tycker du?
E2: Kanske som lite mer detaljer eller som
SH: Vilka slags detaljer skulle man kunna tänka sig?
E2: Om man nu som står i ett rum och som. Allting som man ser i det rummet
SH: Precis. Att man beskriver. Hur det ser ut. Kanske man kan tänka sig några dofter. Jag vet inte. I Afrika kanske. Ja. Vi ska se till exempel här så för ni till ett museum och där kanske man skulle kunna beskriva hur det var på det där museet. Eller till exempel när ni är i casinot, hur ser ett casino ut då?

Exempel 2 äger rum efter skrivsamtalet i exempel 1. Till skillnad från det första exemplet där skrivhandledaren endast ställer frågor som förväntas uppmuntra eleven till att tänka mer på detaljer som är relevanta för läsaren, hjälper skrivhandledaren i det här skrivsamtalet eleven ytterligare genom att demonstrera på vilket sätt eleven kan tänka för att få tag i detaljerna. I samma exempel visar också eleven att hen från första början förstår vad skrivhandledaren är ute efter, eftersom hen genast förstår att hen kan förse texten med lite mera detaljer, och det kan hen göra genom att föreställa sig att hen står i ett rum och beskriver ”allting som man ser i det rummet”. Skrivhandledaren bekräftar elevens påstående och konkretiserar genom att visa på vilka följdfrågor som eleven kan ställa för att föra in detaljerade beskrivningar i texten.

Skrivhandledaren betonar alltså detaljrikedomen, betydelsen av sinnesintryck och beskrivningar. Också elevernas perspektiv på kreativt skrivande framgår i skrivsamtalen. I exempel 3 läser en elev upp ett utdrag ur ett sportreferat från en (fiktiv) OS-händelse, och i exemplet synliggörs på vilket sätt eleven har valt att skriva kreativt inom ramen för uppgiftsinstruktionen.

Exempel 3

SH: Jo, precis. Skulle du vilja läsa texten för mig först? Så ska vi se

E3: Nå öö [läser texten] Idag så är det en spännande spel i bob. Det for jättesnabbt, över 600 kilometer i timmen. Man måste ha hjälmar på. Rasmus och Linus vinner igen. Först så vann de guld och sedan guld igen. De är mästare av bob och de vinner hela tiden. De vinner vad som helst. De har vunnit guld över tio gånger i rad. Igen kommer dom vinna. Linus och Rasmus är smarta och bra på spelet. De är snabba och dom kan springa bra på isen och dom kan göra dem gå mycket snabbare. Båda är miljonärer och har mycket saker. De har farit på en resa runt Afrika i över i en privatflygplan som kostade över 79 miljoner. De har vunnit varenda en match de har varit med i och nu är de i Sydkorea och det ser ut som att de kommer att vinna igen

Skrivuppgiften i exempel 3 är alltså en annan än i de tidigare exemplen. Till skillnad från en personligt hållen resedagbok har ett sportreferat en relativt tydlig struktur för hur det ska se ut. Eleven i exemplet har försett sportreferatet med en mängd detaljer som inte nödvändigtvis är typiska för ett referat, vilket kan förstås som att eleven har uppfattat att sportreferatet ska vara detaljrikt och subjektivt hållet, trots att ett referat till sin natur fokuserar på att ge en helhetsbild och är tämligen objektiv till sin natur. Eleven bygger innehållsligt upp sitt referat som en framgångssaga där bobåkningen och

bobåkarna presenteras. Hen går också in på egenskaper som att Linus och Rasmus är framgångsrika i sin sport men överger sedan den rent idrottsliga tematiken för att bland annat beskriva hur mycket pengar bobåkarna Linus och Rasmus har, och vad de har gjort med sina pengar. Elevens sätt i exempel 3 att uttrycka sin kreativitet på, är alltså i linje med det sätt som skrivhandledaren försöker uppmuntra eleverna i de två första två exemplen till, men landar något utanför den förväntade innehållet genom att ramen för skrivuppgiften (sportreferat) är en annan än i de två första skrivexemplen.

5.2 Diskurs 2: Fantasi och frihet

Det andra diskursiva huvudmönstret för kreativt skrivande som kunde urskiljas i skrivhandledarens och elevens yttranden kännetecknas av fantasi och frihet. Typiskt för den här diskursen är att elevens möjligheter till att fritt hitta på och fantisera betonas. Till skillnad från den beskrivande och detaljrika diskursen som är förhållandevis strikt, med tanke på vad som bör finnas med i texten, är det centrala i den här diskursen det fria skrivandet och det gränslösa fantiserandet.

I den beskrivande och detaljrika diskursen är skrivhandledaren mån om att lyfta fram vad som saknas i texten. I den aktuella diskursen betonar skrivhandledaren att eleven har fria händer att själv utforma texten. I exempel 4 har skrivhandledaren läst elevens resedagbok och önskar mer kreativa inslag istället för sakligt redogörande:

Exempel 4

SH: Nu får du hitta på riktigt fritt, vad har du gjort i dom här länderna?

Skrivhandledaren menar att eleven har tillåtelse att använda sin fantasi, att det inte nödvändigtvis behöver vara exakta faktauppgifter som präglar texten. Senare i samma diskussion med eleven fortsätter förhandlingen kring hur verklighetstrogen resedagboken behöver vara:

Exempel 5

SH: Okej men kanske man kan se på till exempel Google Maps, har ni använt det?
El: Joo
SH: Joo, exakt
El: Vi har använt det jättemycket.
SH: Precis. För jag tror nog du har en aning om hur det ser ut där och eftersom det här är fantasi så kanske man får hitta på lite också, eller hur?

I exempel 5 börjar skrivhandledaren med att fråga om verktyget Google Maps kan användas för att få en uppfattning om hur det ser ut i ifrågavarande land

i Afrika. Några repliker senare menar ändå skrivhandledaren att eleven ”får hitta på lite också” eftersom texten ”är fantasi”, alltså fiktion. Både i exempel 5 och i det följande exemplet (exempel 6) är eleven osäker på hur mycket fantasi som får skrivas in i texten. Den här osäkerheten kan antas bottna i en ovisshet hos eleven om kraven och förväntningarna inom den ifrågavarande genren; distinktionen mellan texter som är fakta- respektive fiktionsbaserade tycks alltså inte vara uppenbar för eleven. Läraren har här ett stort ansvar för att underlätta och stötta elevernas skrivprocess genom att gå igenom uppgiften, den aktuella genren och förväntningarna på den färdiga texten innan eleverna börjar skriva.

Exempel 6

- SH: Och när jag har läst din eller jag har läst din text och jag har tyckt att det har varit jätteintressant för du har använt väldigt mycket fantasi ändå, tycker jag det känns som. Är det så?
- E4: Mm
- SH: Eller har du skrivit om en verklig afrikaresa?
- E4: Öö bara nå. Inte en verklig resa åtminstone
- SH: Nä, nånting du har hittat på
- E4: Mm
- SH: Exakt, så det är alltså fantasi det handlar om. Vad skulle du säga att det är för typ av text som du har skrivit?
- E4: Öö
- SH: Att om var skulle man kunna läsa en sån här text? Var skulle man kunna hitta en sån här text?
- E4: I [tvekar] i en bok?
- SH: I en bok kanske. Ja, så att du har skrivit som en berättelse?
- E4: Mm

I exempel 6 har eleven nyss läst sin resedagbok om Afrikaresan för skrivhandledaren. Skrivhandledaren i sin tur kommenterar texten med att säga att eleven har ”använt mycket fantasi”. Därefter frågar skrivhandledaren om också eleven tycker att det stämmer. Kreativt skrivande enligt skrivhandledaren och eleven innebär alltså att texten är påhittad och kan innehålla lite otippade eller oväntade inslag vilka rimligtvis kan förväntas finnas med i en resedagbok. När skrivhandledaren frågar vilken slags text det är frågan om – ”var skulle man kunna hitta en sådan här text?” – tvekar eleven ett tag men svarar ”i en bok”. Skrivhandledaren bekräftar och visar på att elevens text är en berättelse, alltså fiktion. Det kreativa i texten baserar sig alltså på att innehållet är fantasi och inte verklighet.

De elevyttranden som kan kategoriserats till fantasi- och frihetsdiskursen rör till stor del tidigare nämnda utmaning vad gäller genre-medvetenhet. I exempel 7 ges några exempel på vad eleverna svarar:

Exempel 7

- SH: Jo vad skulle du säga att det är som för [paus] Om vi tänker på vad det finns för olika typer av texter. Vad skulle du säga att du har skrivit om man tänker att du har skrivit dag ett, och så har du skrivit dag två och dag tre och dag fyra och dag fem och dag sex. Vad skulle man kunna säga att det skulle vara för slags text? Är det någon sådan där som man kan läsa i en bok? Eller är det en tidningsartikel eller vad
- E2: Kanske det är mer sån där bok [paus] för det är ganska mycket fantasi där.

I samtalet vill skrivhandledaren synliggöra och medvetandegöra elevens skrivprocess och metaförståelse för skrivande och olika typer av texter. Skrivhandledaren ber eleverna berätta vilken typ av text hen har skrivit och vill med sina exempel (tidningsartikel eller bok) ge en fingervisning om vilka olika typer av texter som finns. Eleven väljer att med en viss tvekan placera sin text i en bok eftersom det i texten finns ”ganska mycket fantasi där”. Eleven uppvisar alltså en förståelse för att det är frågan om fiktion, men vidare eller mer utförliga förklaringar uteblir i skrivsamtalet. Liknande tendens att dela in olika texter i fantasi eller verklighet framkom hos olika elever i flera skrivsamtal (se exempel 8):

Exempel 8

- SH: Ja, exakt. Så där fick vi veta precis vad som hände. Vad var det här nu för typ av text?
- E3: Det var fantasi

Begreppet *fantasi* kan i elevernas yttrande förstås som en fri texttyp där det inte nödvändigtvis finns korrekta och felaktiga sätt att skriva. Det kreativa skrivandet som är präglad av fantasi är, till skillnad från den beskrivande och detaljrika diskursen, mer associativ och fantasifull. Texten behöver inte vara baserad på fakta, och beskrivningar behöver nödvändigtvis inte stämma överens med verkligheten. Det här ger eleven i transkriptet i exempel 9 uttryck för:

Exempel 9

- SH: Ska vi se på din text då. För det första alltså vad, vilken typ av text skulle du säga att du har skrivit här?
- E2: En sådan där som är inte är riktigt riktigt
- SH: Det är påhittat?
- E2: Jo

Eleven i samtalet ovan säger att den text som hen läste upp inte är ”riktigt riktig”, alltså att texten är fiktion. Troligtvis menar eleven med yttrandet att texten är påhittad och inte i huvudsak baserad på fakta, men rimligtvis kan man argumentera för att också skoltexter såsom sportreferat eller texter som de facto har ett sakinnehåll inte alltid är riktiga eller verkliga. Att eleven har uppfattat att det finns en skillnad mellan fiktion och fakta är ändå uppenbart.

6. Sammanfattande diskussion

Syftet med vår studie var att via en explorativ fallstudie se hur kreativt skrivande som ett sätt att lyfta fram elevens eget skrivande kommer till uttryck i dialogiska skrivsamtal mellan en skrivhandledare och en grupp femteklassare i en finlandssvensk skola. Vi var intresserade av att få veta dels hur skrivhandledaren initierar skrivsamtal som lyfter fram kreativitet i skrivande, dels hur skivsamtal möjliggör kreativt skrivande.

Det visade sig rätt tidigt i vår studie att det är en utmaning att entydigt definiera vad som är kreativt skrivande i skolmiljö. I den nationella läroplanen används inte alls begreppet kreativt skrivande, medan däremot ord såsom kreativitet och kreativ förekom frekvent och med klara hänvisningar till att egenskaperna är önskvärda i skolan. I forskningslitteraturen hittade vi ett flertal olika synsätt på kreativt skrivande, från synen att kreativitet är en generell förmåga till att kreativitet är kopplad till specifikt innehåll (Marton, 2015). Begreppen kreativt skrivande och kreativitet användes inte heller som sådana av vare sig skrivhandledaren eller eleverna i det material som vi använde för vår studie. Trots de olika sätten att identifiera kreativt skrivande verkar det finnas en gemensam kärna där uttryck som fantasi, påhittad, göra levande är centrala. Också Barbot et al. (2012) nämner i sin metaanalys fantasi som ett specifikt drag för kreativt skrivande men de lyfter även fram observation och beskrivning som kännetecknen på kreativt skrivande. Både det förstnämnda och de sistnämnda dragen steg klart fram också i vår analys i form av två diskursiva huvudmönster.

Den beskrivande och detaljrika diskursen kännetecknas av att det är viktigt att vara noggrann, utförlig och detaljerad, medan fantasi- och frihetsdiskursen antyder få eller inga begränsningar där allt är möjligt och fria associationer tillåts. De till synes helt olika diskurserna visar vidare att de två huvudmönstren inte ska ses som absoluta, utan att kombinationer och hybrida diskurser kan ge optimal vägkost för eleven om den kreativa friheten hålls inom ramarna för uppgift och typ av text så att eleverna vet när de kan spåda på med detaljer och när detaljerna ska sparas in på (jfr sportreferatet i exempel 3 där detaljerna tar över, medan de saknas i exempel 1 och 2). Resultaten tyder vidare på att eleverna ibland har svårigheter att hitta gränsen mellan faktainslag i fiktiv text och vice versa och tenderar att se texttyperna som uteslutande varandra. I ljuset av dessa resultat skulle det vara intressant

att gå vidare och undersöka kreativt skrivande i flera olika typer av texter än vad som var möjligt inom denna studie.

Referenser

- Anae, N. (2014). "Creative writing as freedom, education as exploration": creative writing as literary and visual arts pedagogy in the first year teacher-education experience. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(8), 123–142.
- Barbot, B., Tan, M., Randi, J., Santo-Donato, G. & Grigorenko, E. L. (2012). Essential skills for creative writing: Integrating multiple domain-specific perspectives. *Thinking Skills and Creativity*, 7(3), 1–15.
- Beard, R., Myhill, D., Nystrand, M. & Riley, J. (2009). Introduction to section I. I R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand & J. Riley (red.), *The SAGE handbook of writing development* (s. 17–22). Los Angeles: SAGE Publications.
- Berge, K. L. (1988). *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen.
- Brady, J. (2017). Being in the world: Students' writing identities beyond school. I T. Cremin & T. Locke (red.), *Writer identity and the teaching and learning of writing* (s. 151–168). London: Routledge.
- Cremin, T. & Locke, T. (red.). (2017). *Writer identity and the teaching and learning of writing*. London: Routledge.
- Dysthe, O., Lillejord, S., Wasson, B. & Vines, A. (2011). Productive e-feedback in higher education: Two models and some critical issues. I S. Ludvigsen, A. Lund, I. Rasmussen & R. Säljö (red.), *Learning Across sites: New tools, infrastructures and practices* (s. 243–258). London: Routledge.
- Hanell, L. & Blåsjö, M. (2014). Diskurs i handling: Att studera människors handlingar med medierad diskursanalys. I A-M. Karlsson & H. Makkonen-Craig (red.), *Analysing text AND talk* (s. 14–27). Uppsala: Uppsala universitet.
- Hedeboe, B. & Polias, J. (2008). *Genrebyrå. En språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Holmberg, P. (2010). Text, språk och lärande. Introduktion till genrepdagagogik. I M. Olofsson (red.), *Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik* (s. 13–27). Stockholm: Nationellt centrum för svenska som andraspråk och Stockholms universitets förlag.
- Johansson, B. & Sandell Ring, A. (2010). *Låt språket bära. Genrepdagagogik i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Kostouli, T. (2009). A sociocultural framework: Writing as social practice. I R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand & J. Riley (red.), *The SAGE handbook of writing development* (s. 98–116). Los Angeles: SAGE Publications.
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik: Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen* (Doktorsavhandling). Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Locke, T. (2014). *Developing writing teachers: Practical ways for teacher-writers to transform their classroom practice*. London: Routledge.
- Lorentzen, R. T. (2010). Att skriva i alla ämnen. I C. Liberg, R. T. Lorentzen & J. Smidt (red.), *Det nödvändiga skrivandet – om att skriva i förskolan och skolans alla ämnen* (s. 13–27). Stockholm: Liber.
- Martin, A., Tarnanen, M. & Tynjälä, P. (2018). Exploring teachers' stories of writing: a narrative perspective. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 24(6), 690–705.

- Martin, J. R. (2006). Metadiscourse: Designing interaction in genre-based literacy programs. I R. Whittaker, M. O'Donnell & A. MacCabe (red.), *Language and literacy: Functional approaches* (s. 95–122). London: Continuum.
- Marton, F. (2015). *Necessary conditions of learning*. New York: Routledge.
- Paltridge, B. (2018). Discourse analysis for the second language writing classroom. I J. I. Lontos (red.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (s. 1–6). Milton: Wiley & Sons.
- Rose, D. (2009). Writing as a linguistic mastery: The development of genre-based literacy pedagogy. I R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand & J. Riley (red.), *The SAGE handbook of writing development* (s. 151–166). Los Angeles: SAGE Publications.
- Sahlin, I. (1999). Diskursanalys som sociologisk metod. I K. Sjöberg (red.), *Mer än kalla fakta. Kvalitativ forskning i praktiken* (s. 83–106). Lund: Studentlitteratur.
- Skrivkompetens. (2019). *Projekt Skrivkompetens*. Hämtat den 15 maj 2019 från: <https://skrivkompetens.com>.
- Thorsten, A. (2018). *Berättelseskivande i skolan: Att studera, beskriva och utveckla ett kunnande* (Doktorsavhandling). Linköping: Linköpings universitet.
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Vygotskij, L. (1950/1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Fagfelleverdert artikkel

Skriving i fagene i norsk skole – en vandring mellom top down og bottom up

Frøydis Hertzberg¹ & Astrid Roe¹

¹Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, Oslo, Norge.

Sammendrag

Etter DeSeCo har skriving i fagene vokst fram som et utdanningspolitisk satsingsområde i flere OECD-land, og i Norge ble kravet om integrering av skriving i samtlige fag eksplisitt uttrykt gjennom den nasjonale læreplanen av 2006. Artikkelen beskriver utviklingen de første ti årene etter den nye planen, fra en tilstand hvor lite nedfelte seg i praksis til dagens situasjon med regionale og nasjonale satsinger. I den første fasen satte lærerne selv premissene. Artikkelen viser hvordan lokalt initierte prosjekter ved enkeltstående skoler på trinnene 8–13 utviklet seg, og hvilke sider ved fagskriving lærerne valgte å legge vekt på. Artikkelen belyser også hvilke utfordringer som lå integrert i prosjektene. På denne bakgrunnen diskuteres betydningen av samspill mellom lokale initiativ og styring ovenfra.

Nøkkelord

literacy education; kollegabasert skoleutvikling; prosesskriving; læreplanimplementering; writing in the disciplines; writing to learn

1. Innledning

OECDs arbeid for å innføre nøkkelkompetanser i utdanningen har gjennom prosjektet *Definition and Selection of Competences* (DeSeCo, 2005) fått tilslutning fra en rekke land både i og utenfor Europa. Mest oppmerksomhet er blitt viet kompetansen *Using tools interactively*, som dreier seg om interaktiv bruk av språk, symboler og tekst, både på papir og digitalt (DeSeCo, 2005, s. 10). Denne formen for utvidet *literacy*-tenkning ligger godt til rette for det nordiske idealet om likeverdig utdanning for alle, og den har helt klart påvirket de nordiske landenes nasjonale læreplaner.

Intensjonene bak DeSeCo er at arbeid med språklige og multimodale ytringsformer som lesing, skriving og muntlig skal integreres i alle fag, ikke bare i morsmålsfaget og fremmedspråkene. Imidlertid dokumenterer

Kontakt: Frøydis Hertzberg, froydis.hertzberg@ils.uio.no

For å sitere denne artikkelen: Hertzberg, F. & Roe, A. (2019). Skriving i fagene i norsk skole – en vandring mellom top down og bottom up. I H. Höglund, S. Jusslin, M. Ståhl & A. Westerlund (red.), *Genom texter och världar. Svenska och litteratur med didaktisk inriktning – festskrift till Ria Heilä-Ylikallio* (s. 103–119). Åbo: Åbo Akademis förlag.

© 2019 Frøydis Hertzberg & Astrid Roe

forskningen rundt reformimplementering at det er en lang vei fra intensjon til praksis (Cuban, 1998; Elmore, 1996; Fullan, 1999, 2001; Hargreaves & Fink, 2000; Klette, 2002), og i denne artikkelen er det nettopp praksis vi vil fokusere på. Vi konsentrerer oss om fagskriving, slik det også er gjort i den sammenlignende skandinaviske studien av Dysthe, Hertzberg, Krogh og Brorsson (2017). I vårt tilfelle gjør vi et dypdykk i norsk skole.

Satsingen på fagskriving kan begrunnes ut fra to forhold. Det første dreier seg om skrivingens potensiale for tilegnelsen av fagkunnskap. Her peker forskningslitteraturen på at skriving, gjennom sitt krav om eksplisitt og tydelig framstilling, bidrar til å knytte ideer sammen, støtte refleksjon og fremme personlig engasjement (Gillespie, Graham, Kihara & Hebert, 2014, s. 1044). Denne typen effekter er dokumentert gjennom flere meta-analyser (Bangert-Drowns, Hurley & Wilkinson, 2004; Graham & Herbert, 2011; Graham & Perin, 2007), og det er slike erfaringer som ligger bak den skrivepedagogiske retningen *Writing Across the Curriculum* (WAC) (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette & Garufis, 2005; Fulwiler, 1987; Young & Fulwiler, 1986). Alt dette kan oppsummeres under slagordet *writing to learn*. Det andre forholdet dreier seg om *learning to write*, i dette tilfellet om å lære å skrive slik de ulike fagkulturene krever det. Den personlige, fortellende skrivestilen som er dyrket fram gjennom morsmålsfaget i grunnskolen, er utilstrekkelig i fagene (Berge & Hertzberg, 2005). Dette gjelder særlig utredende og argumenterende skriving, der verken skjønnlitterære tekster eller muntlig språk er egnet som modell (Andrews, 1995; Andrews, Torgerson, Low & McGuinn, 2009; Hertzberg, 2006; Igland, 2007). I tillegg varierer tekstnormene fra fag til fag (Bazerman, 1988; Hyland, 2000; Swales, 1998). Oppsummert har altså undervisning i faglig skriving et potensiale for læring både av fagstoff og av fagets måte å formidle fagstoffet på (se også Berge, 2005, 2007).

2. Top down: Læreplanen Kunnskapsløftet

I Norge ble DeSeCo-målsettingene introdusert i 2006 gjennom Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2017), der lesing, skriving, muntlig, regning og digitale ferdigheter ble beskrevet som felles ansvar for lærere på alle trinn. Samtidig ble de enkelte forvaltningsnivåene gitt større handlingsrom med hensyn til hvordan reformen skulle implementeres. I en evaluering av reformen (Aasen, Møller, Rye, Ottesen, Prøitz & Hertzberg, 2012) ble disse to aspektene sett i sammenheng. Resultatet var i korthet dette: Både lærere, skoleledere og utdanningsbyråkrater syntes innføringen av grunnleggende ferdigheter var «viktig», men det var få indikasjoner på at det hadde skjedd endringer på klasseromsnivå. Mens det fra styringshold var satt i gang tiltak knyttet til feltet vurdering, syntes ansvaret for de grunnleggende ferdighetene å ligge hos den enkelte lærer. Et unntak var lesing, som på grunn av de

nasjonale leseprøvene ble sett på som et skoleanliggende, men uten at andre fag enn norsk ble involvert (Aasen et al., 2012; Hertzberg, 2012; Møller, Hertzberg, & Ottesen, 2010; Ottesen, 2013).

Hvordan ble så dette forklart? Man pekte på at læreplanpunktet om grunnleggende ferdigheter ikke var godt nok beskrevet. Det ble assosiert med noe elementært, noe som hørte barnetrinnet til, noe man «alltid hadde gjort». Som en konsekvens av evalueringen fikk planen i 2013 en tydeligere beskrivelse av hvordan ferdighetene skulle implementeres.

Ingenting i evalueringen fra 2012 tydet på at det stod bedre til med skrivning enn med de andre ferdighetene, og det samme gikk fram av studier som fokuserte særskilt på skrivning. Den omfattende SKRIV-studien, som var basert på empiri fra en stor mengde klasserom fra 1 til 11, dokumenterte en fagskrivingspraksis preget av instrumentelle, korte skriveoppgaver, ofte utfyllingsoppgaver og svar på spørsmål i lærebøkene (Smidt, 2010). Likeledes viste to studier fra yrkesfaglige programmer at faglærerne ikke prioriterte skrivning, både fordi det tok tid fra faget, og fordi de ikke kjente seg kvalifisert til å drive slik undervisning. Der det var samarbeid på tvers av fag, ble ansvaret gjerne fordelt slik at faglæreren så på innholdet og norsklæreren på språk og form (Fiskerstrand, 2017; Hellne-Halvorsen, 2014), og det samme gikk fram av en studie fra ungdomstrinnet (Øgreid & Hertzberg, 2009). Alt i alt dokumenterte både reformevalueringen, SKRIV-studien og de tre enkeltstudiene at faglærerne vegret seg for å gå inn i den rollen læreplanen krevde.

Her kunnet vi satt punktum og latt funnene tjene som et eksempel nettopp på problemene med implementering av storskalareformer. Innføringen av grunnleggende ferdigheter bygde ikke på noe behov uttrykt fra praksisfeltet, men hadde sin rot i OECD-styrt utdanningspolitikk. Når vi likevel ikke stopper her, er det fordi vi foreløpig bare har beskrevet en del av bildet. Som et motstykke til denne beskrivelsen har det de siste ti årene vokst fram en sterk interesse for skrivning på tvers av fag *nettopp* blant aktører fra praksisfeltet. Resultatet har vært opprettelse av lokale skrivegrupper, typisk på enkeltskoler, og oftest på initiativ fra lærerne selv. Resten av artikkelen skal handle om nettopp dette.

3. Bottom up: Selvinitierte fagskrivingsgrupper

3.1 Pionerskolen Fagerbakken og etterfølgerne

Vi velger å ta utgangspunkt i «Fagerbakken» skole, en middels stor videregående skole i en av Oslos nabokommuner. I 2006, samme år som Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2017) ble introdusert, tok to av skolens lærere initiativ til å etablere en lokal tverrfaglig skrivegruppe. Flere forskere, deriblant Hertzberg, ble invitert inn. Gjennom fire år deltok hun på

jevnlige møter, der et utvalg lærere fra ulike fag diskuterte elevtekster, skriveoppgaver og vurderingsspmå. Prosjektet fikk raskt stor oppmerksomhet og resulterte i flere publikasjoner (Flyum & Hertzberg, 2011; Helstad & Hertzberg, 2013; Øgreid & Hertzberg, 2009), samt en doktorgrad (Helstad, 2013). Under tittelen «Norge visar vägen» ble prosjektet omtalt i det svenske lærertidsskriftet *Origo* (Duregård, 2009).

Fagerbakken-prosjektet vakte interesse også blant andre skoler. Etter hvert som flere henvendte seg til Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo for å få råd om organisering av fagskrivingsprosjekter, valgte instituttet å etablere et nettverk for de aktuelle skolene. Gjennom heldagssamlinger der lærerne i dialog med skriveforskere delte erfaringer med hverandre, avtegnet det seg praksiser som divergerte sterkt fra forestillingen om at «ingenting skjer». Det var bakgrunnen for at forfatterne av denne artikkelen tok initiativ til å undersøke skrivegruppene mer systematisk. Problemstillingen var som følger: *Hvordan arbeider lærerne med skrijving i fagene i selvinitierte prosjekter?*

3.2 Studien av fagskrivingnettverket

Empirien for undersøkelsen er hentet fra 16 skoler, hvorav 5 ungdomsskoler (trinn 8–10), 10 videregående skoler (trinn 11–13) og 1 en kombinert 8–13-skole. Undersøkelsen bestod av en survey og en intervjudel, der spmålene i begge tilfeller dreide seg om disse områdene:

- Hvordan ble prosjektmøtene organisert, og hva var innholdet i møtene?
- I hvilken grad ble forskjeller og likheter mellom fagområder berørt?
- Hvordan organiserte prosjektmedlemmene skriveundervisningen i klassen, særlig med hensyn til bruk eller ikke-bruk av en prosessorientert tilnærming?
- I hvilken grad samarbeidet lærerne om å gi skriveoppgaver på tvers av fag?

Spmålene sprang ut dels av diskusjoner på nettverkssamlingene og dels av erfaringer fra Fagerbakken-prosjektet.

Surveyen gikk ut til samtlige 16 skoler, der hver skrivegruppeleder ble bedt om å videreformidle spmålene til sine gruppemedlemmer. Det var svært stor variasjon i størrelsen på de lokale gruppene. Ved én skole bestod gruppen av 78 lærere, ved 7 skoler mellom 12 og 25, mens resten av gruppene var på mellom 3 og 8. Av de totalt 230 lærerne som ble invitert til å svare på surveyen fikk vi svar fra 104. Av disse var så å si alle skolefag representert, men med norsk, historie/samfunnsfag og naturfag som de største gruppene.

Intervjudelen omfattet fire skoler, valgt ut for å representere mangfoldet i nettverket totalt:

- «Skogen» (8–10), en ungdomsskole med tradisjon for prosjektarbeid og entreprenørskap, ca. 430 elever
- «Marka» (11–13), en tradisjonell videregående skole med fokus på yrkesfag, ca. 770 elever
- «Fjordbyen» (11–13), en tradisjonell videregående skole med fokus på studieforberedende program, ca. 700 elever
- «Plassen» (8–13), en ny kombinert ungdomsskole og videregående skole med vekt på medier og kommunikasjon, ca. 930 elever.

Ved hver av skolene intervjuet vi en gruppe lærere som alle var aktive i det lokale fagskrivingsprosjektet, også her med de fleste fagene representert.

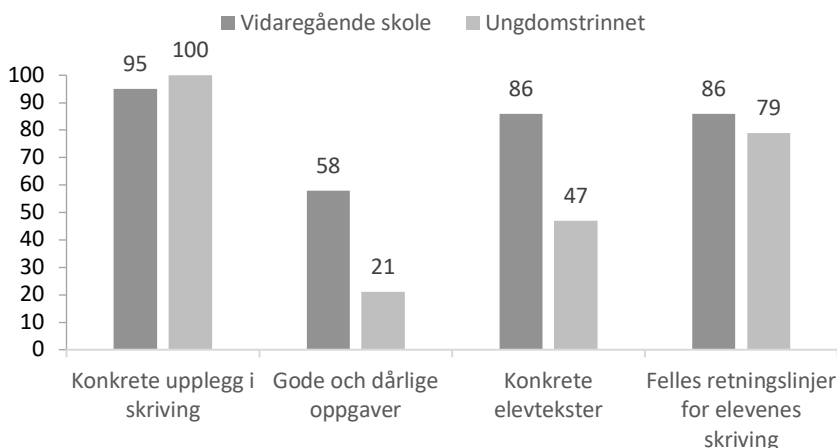
I det følgende presenterer vi de viktigste funnene. En fullstendig framstilling finnes i artikkelen «Writing in the content areas: a Norwegian case study» (Hertzberg & Roe, 2016) og en mer uttømmende beskrivelse av intervjuene ved de fire utvalgsskolene finnes i Olsen (2015).

4. Hva fant vi?

4.1 Gruppemøtene – organisering og innhold

Halvparten av lærerne svarte at de hadde møter «minst en gang i måneden» og halvparten «et par ganger i semesteret». De fleste møtene var tverrfaglige, og arbeidet med å presentere prosjekter og ideer gikk som regel på omgang. Av de 104 lærerne svarte 56 at de deltok på frivilling basis, mens 48 svarte at de var med fordi alle lærerne enten på skolen, trinnet eller seksjonen deltok.

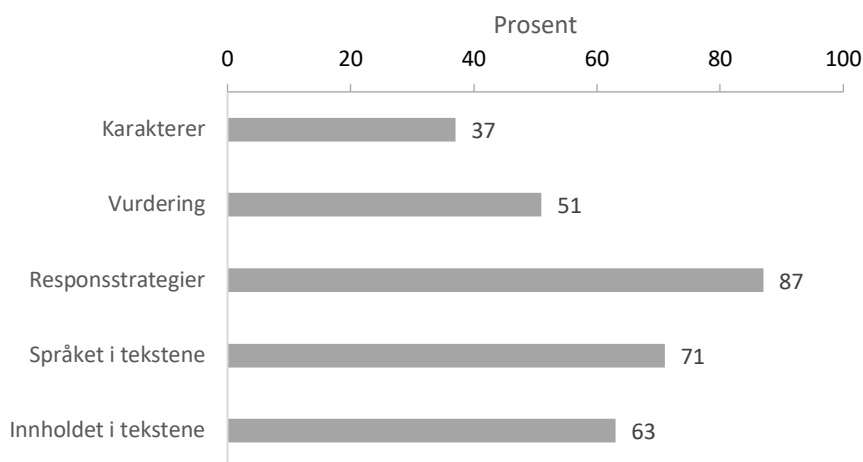
Når det gjaldt innholdet i møtene, krysset respondentene av på kategoriene som går fram av figur 1:



Figur 1. Prosentandel lærere fra videregående og ungdomstrinnet som oppga at de diskuterte hvert av temaene på gruppemøtene ($n = 104$).

Vi ser at konkrete undervisningsopplegg ble diskutert av så å si alle, mens både elevtekster og gode og dårlige oppgaver ble hyppigere diskutert på videregående skole enn på ungdomstrinnet, og her var forskjellene mellom gruppene statistisk signifikante ($p < 0,05$). Felles retningslinjer var sentralt i begge skoleslag, og både surveyen og intervjuene viste at den vanligste formen for slike retningslinjer gjaldt mal for kildehenvisninger. Gjennom intervjuene ble vi også informert om mer lokale eksempler, som at lærerne ved Fjordbyen hadde utviklet en modell for å hjelpe elevene med å jobbe fra ikke-fagspesifikk til fagspesifikk måte å skrive på, mens lærerne på Marka hadde laget felles retningslinjer for fagtekster i historie, norsk, samfunnsfag, engelsk og naturfag.

4.2 Diskusjonene om elevtekster



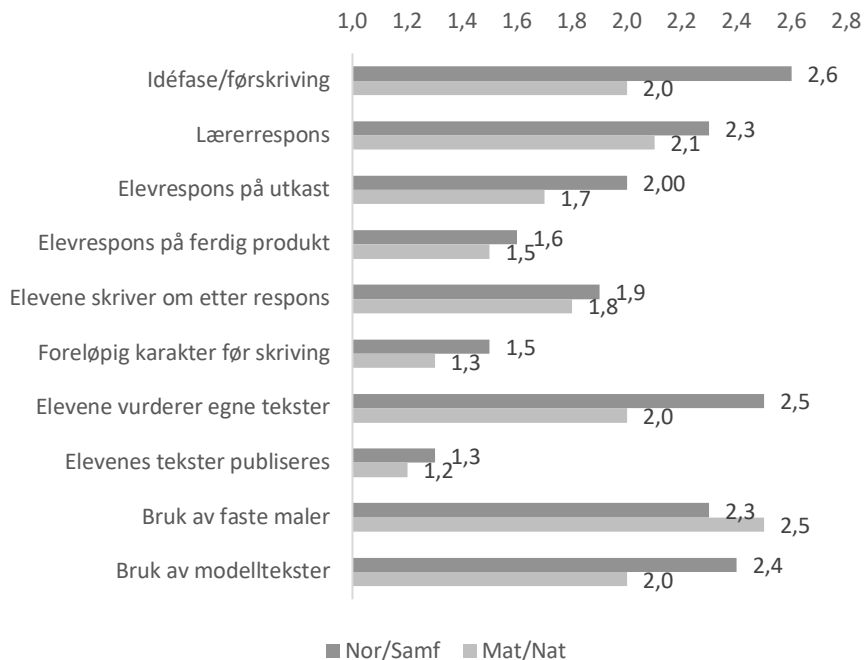
Figur 2. Prosentandel lærere som oppga at de diskuterte hvert av temaene i møter om elevtekster ($n = 85$).

86 prosent av lærerne fra videregående (75 lærere) og 47 prosent av lærerne på ungdomstrinnet (10 lærere) oppga at de diskuterte *konkrete elevtekster* (figur 1). Disse ble bedt om å indikere hvilke aspekter av elevtekstarbeidet som ble diskutert. Antall lærere fra ungdomstrinnet var så lavt at begge gruppene er slått sammen i figur 2, som viser at det hyppigste temaet var responsstrategier, tett fulgt av språket i tekstene. Dette resultatet ble også gjenspeilet i intervjuene.

I tillegg ble deltakerne spurt om hvorvidt diskusjonene avdekket uenighet om vurderingspraksis eller ulikheter mellom fag. Tre av fire lærere svarte at uenighet om vurdering oppstod, i større eller mindre grad. Diskusjoner om fagforskjeller var også svært vanlig. Over halvparten svarte at dette ofte eller alltid forekom, mens bare én lærer krysset av for «aldri». I

intervjuene ble det gitt eksempler på slike diskusjoner: På Marka diskuterte lærerne hvordan man skulle forholde seg til bruken av «jeg», og om elevene skulle oppmuntres til å bruke mellomtitler eller ikke. På Fjordbyen diskuterte man hvordan det var best å innlede en artikkel. Mens historielæreren gjerne ville gå rett på sak, ønsket norsklæreren et innledende avsnitt først. Likeledes ønsket læreren på idrettsfag at begrepene skulle klargjøres fra starten av, mens norsklæreren anbefalte at de skulle klargjøres gradvis gjennom teksten.

4.3 Arbeid med skriveprosessen



Figur 3. Bruk av prosessorienterte arbeidsformer i klasserommet blant ulike faglærere ($n = 94$).

Et sentralt tema var hvordan lærerne organiserte arbeidet med elevenes skriveprosess. I surveyen tok vi utgangspunkt i de ti kategoriene som er vist i figur 3. I dette tilfellet valgte vi å sammenligne svarene etter et skille mellom norsk og samfunnsfag (Nor/Samf) på den ene siden og naturvitenskapelige fag (Mat/Nat) på den andre. 10 lærere underviste bare i fag som ikke lot seg innordne i denne dikotomien, og disse er utelatt her. For hver av kategoriene var det tre svaralternativer: «Sjelden eller aldri», «Noen ganger» og «Ofte eller alltid». Svaralternativene fikk verdiene 1, 2 og 3, og utgjorde dermed en såkalt «kvasi-intervallskala» der vi beregnet gjennomsnittsverdier for hver kategori. Figur 3 viser gjennomsnittsverdien for hver kategori i de to gruppene, og jo høyere gjennomsnitt, jo oftere ble aktiviteten praktisert. Figuren viser at

samtlige arbeidsformer bortsett fra *faste maler* var mer brukt i Nor/Samf enn i Mat/Nat. Den hyppigste arbeidsformen var idefase/førskrivning, og modelltekster og lærerrespons var også ofte praktisert. Minst brukt var publisering av elevtekstene, altså at tekstene skulle leses av mottakere utenfor klasserommet.

4.3.1 Respons

I intervjuene erfarte vi at samtlige lærere var enige om at respons på ferdige produkter hadde liten effekt, og de fleste praktiserte en eller annen form for respons underveis. Som alternativ til å gi full respons på alle utkast, ga lærerne ofte muntlig eller skriftlig respons på deler av utkastene. Flere nevnte muntlig respons i klassen, og noen få utsatte den endelige karaktersetningen til elevene hadde omarbeidet teksten etter lærerens respons. Elevrespons (kameratrespons) var det uenighet om. På Skogen var elevrespons en del av skolens måte å jobbe på. Elevene satt i faste grupper og hadde tverrfaglig skrivning og responsøkt. Responsøktene var systematiske og strukturerte, og de ble etterfulgt av en helklassesamtale der elevene ble oppfordret til å si noe om responsen de fikk og hvilke planer de hadde for å bearbeide teksten. Også på Plassen var det utstrakt bruk av elevrespons, mens lærerne på Fjordbyen og Marka var mer tilbakeholdne. Flere sa at de hadde brukt det før, men hadde sluttet. «Jeg har prøvd det mange ganger i engelskundervisningen, uten å lykkes. Jeg har også latt dem vurdere gamle eksamensbesvarelser, men de klarte på en måte ikke å se forskjellen på de svakeste og de beste besvarelsene, så jeg har gitt det litt opp», uttrykte en Marka-lærer. Hun fikk støtte av en kollega med samfunnsfag og norsk, som mente man ved elevrespons risikerte at «noen lærer de andre noe som er helt feil».

4.3.2 Modelltekster

De lærerne som krysset av på bruk av modelltekster, ble også bedt om å angi hvor modellene var hentet fra. Den viktigste kilden var andre elever, da gjerne anonymiserte tekster fra andre klasser eller andre skoler. De nest viktigste kildene var lærerproduserte tekster og tekster fra lærebøker eller fagbøker. Avistekster var vanlig på ungdomstrinnet, men ikke på videregående skole.

Også intervjuene viste at modeller var viktige. Den mest omtalte modellen var den såkalte femavsnittsmetoden, som flere hadde blitt kurset i. Metoden er opprinnelig en produksjonsmetode i flere trinn (Flyum, 2011), men gjennom intervjuene så vi at den lett ble forstått som en ren tekstmal av typen *five paragraph essay*. Flere av lærerne mente modellen var en god hjelp, særlig for de svake elevene, mens like mange uttrykte engstelse for at den kunne være for instrumentell og for reduksjonistisk. En samfunnsfaglærer fra Marka mente metoden var for rigid hvis den ble fulgt slavisk, «og det er det noen av elevene som gjør, hvis du presenterer det for dem». Hun framholdt at tekster ikke alltid har fem avsnitt, og at det ikke alltid passer med tre momenter i hoveddelen. En lærer fra Plassen siterte en elev som spurte «Får

jeg ikke lov å skrive mer?», og fortalte at noen av lærerne foreslo å omdøpe metoden til «*mer-enn-femavsnitts-metoden*».

En annen sentral mal var den såkalte IMRaD-strukturen (Introduction, Methods and material, Results and Discussion), som har sitt opphav i medisin og naturvitenskap. En av lærerne på Plassen trakk fram et kuriøst eksempel på hvor galt det kunne gå når en slik modell ble brukt ukritisk. Etter en instruks der elevene ble bedt om å skrive til familien sin om et feltarbeid de hadde gjort, skulle de dele førsteutkastene med hverandre i grupper. I en av gruppene greide en elev å overbevise de andre om at de burde bruke IMRaD, med det resultat at samtlige i gruppen endret utkastene sine til tradisjonelle laboratorierapporter (se også Helstad & Hertzberg, 2013).

4.4 Samarbeid på tvers av fag

Selv om alle skrivegruppene var tverrfaglige, var det ikke dermed sagt at klasseromsarbeidet behøvde å være tverrfaglig. Et separat punkt i surveyen gjaldt derfor i hvilken grad lærerne samarbeidet om å gi skriveoppgaver på tvers av fag, og resultatene viste en betydelig forskjell mellom skoleslagene: Mens tre fjerdedeler av ungdomsskolelærerne rapporterte at de 'noen ganger' samarbeidet om slike skriveoppgaver, svarte nesten halvparten av lærerne i videregående at de 'aldri' gjorde det.

5. Hva kan studien bidra med?

Utgangspunktet for studien var å undersøke hvordan arbeidet med skriving i fagene foregikk i fagskrivingsgruppene. Oppsummert var dette våre viktigste funn:

- Alle prosjektene var tverrfaglige, og også de fleste møtene. Det varierte i hvilken grad deltakelsen var basert på individuell interesse eller på en felles strategi fra ledelsens side. De hyppigste møtetemaene var konkrete opplegg og felles retningslinjer. Diskusjoner om elevtekster var vanligere på videregående skole enn på ungdomstrinnet, og det hyppigste temaet i slike diskusjoner var responsstrategier.
- Likheter og ulikheter mellom fagene ble ofte berørt, likeledes uenighet om vurderingspraksis, men uten at det ble opplevd som problematisk.
- Skriveundervisningen var i stor grad organisert i tråd med prosessorienterte arbeidsformer. Så å si alle lærere la vekt på førskrivingsaktiviteter og på respons underveis, og det var utstrakt bruk av tekstmodellering. Det var svært vanlig å la elevene vurdere

sine egne tekster, men mindre vanlig å la dem gi respons til hverandre.

- Samarbeid om skriveoppgaver på tvers av fag forekom i mye større grad på ungdomstrinnet enn på videregående skole.

Alt i alt er studien en dokumentasjon på et engasjement for skrijving i fagene som evalueringen av reformen ikke hadde vist spor av. Forklaringen er innlysende: Mens reformevalueringen tok utgangspunkt i den generelle situasjonen, dreide vår studie seg om skoler som selv hadde markert seg som fagskrivingsskoler. Studien kan altså ikke påberope seg noen form for representativitet. Med dette som bakteppe er det likevel av interesse å reflektere over noen forhold som ser ut til å ha vært av betydning for gruppens arbeid. Vi vil særlig fokusere på tre momenter: Skolens organisering av prosjektene, gruppens håndtering av ulike fagtradisjoner og kraften i *teachers teaching teachers*. I denne sammenheng vil vi også trekke inn erfaringer fra pionerskolen Fagerbakken.

5.1 Skolens organisering av prosjektene

Det at samarbeid om skriveoppgaver på tvers av fag forekom i mye større grad på ungdomstrinnet enn på videregående skole, må først og fremst tilskrives skolens organisering av møteplasser. Mens det vanlige på ungdomstrinnet er at undervisningssamarbeid planlegges på trinnmøter, er det gjerne faggruppene som utgjør arbeidsfellesskapet i videregående skole. Denne organiseringen ligger stort sett fast, og er derfor vanskelig å rokke ved. Prosjekter som involverer lærere på tvers av både trinn og faggrupper, representerer da en utfordring som krever mer enn entusiasme fra deltakerne. Et sentralt punkt er derfor spørsmålet om ledelsens rolle.

I samtlige 16 skoler hadde skriveprosjektene rektors formelle støtte, men tilretteleggingen varierte. Bare ved to av de fire utvalgsskolene hadde skrivegruppen oppnådd å få fast møtetid, og de to andre opplevde det som frustrerende å stadig skulle forhandle om møtetid. Et annet punkt var i hvilken grad ledelsen tok del i prosjektet. I sin oppsummering av kriterier for vellykkede skoleutviklingsprosjekter nevner daværende rektor ved Fagerbakken følgende momenter: tydelig ledelse, tid og ressurser tilgjengelig, en konkret og forpliktende plan, at resultatene etterspørres og at arbeidet føles relevant for egen praksis (Rud, 2011). Forskerne som deltok i Fagerbakken-prosjektet, kunne observere den tette samhandlingen mellom ledelsen og skrivegruppen. Det var regelmessige møter mellom rektor og skrivegruppens leder, og rektor deltok også på enkelte av skrivegruppemøtene. Det ble arrangert et todagers personalseminar med skrijving som tema, og i prosjektets tredje år fikk skrivegruppen ansvar for å lage en plan for hvordan elevene i løpet av skolegangen skulle tilegne seg skrive-

kompetanse i de fleste fag (Rud, 2011). Dette må kalles tett oppfølging av et utviklingsprosjekt.

Et moment er hvordan rekrutteringen til skriveprosjektene har skjedd. Noen av nettverksskolene lot deltakelse i skrivegruppen være basert på lystprinsippet, andre involverte samtlige lærere på et trinn eller i en fagseksjon, og én skole involverte hele kollegiet. Vårt inntrykk er at frivillighet var det som fungerte best, og at særlig den skolen som involverte hele kollegiet, hadde problemer med tilslutningen. På Fagerbakken var alle skolens lærere blitt invitert inn fra starten av, men selve gruppen bestod bare av mellom 10 og 14 medlemmer i de fire årene prosjektet pågikk. Deretter var medlemmenes oppgave å spre pedagogikken videre til sine respektive faggrupper, i samarbeid med ledelsen.

5.2 Håndtering av ulike fagtradisjoner

Likheter og ulikheter mellom fag var framme i de fleste gruppene, både i diskusjoner om felles retningslinjer og ved vurdering av elevtekster. Sett i lys av de godt dokumenterte forskjellene mellom ulike fagtradisjoner (Bazerman, 1988; Hyland, 2000; Swales, 1998) kunne en vente seg konflikter rundt dette punktet. I en studie fra et annet fagskrivingsprosjekt viser Øgreid og Hertzberg (2009) hvordan to samarbeidene lærere – en i norsk og en i samfunnsfag – vurderer elevenes samfunnsfaglige tekster svært forskjellig; likeledes finnes det eksempler på at fokus på tekststruktur kan svekke den faglige kvaliteten av elevarbeidene (Øgreid, 2017). Derfor er det interessant at faglige ulikheter ikke så ut til å oppleves som problematisk ved våre skoler.

Et moment i denne forbindelse er den risikoen for underrapportering som naturlig ligger innbakt i et materiale basert på deltakernes egne utsagn, særlig når lærerne har et så tydelig eierskap til prosjektene som i dette tilfellet. Det var likevel ingenting som tydet på at deltakerne var ukjent med problemet. «Ja, vi har krangla masse om det!» sa en av lærerne på Fjordbyen da de viste til uenigheten om hvordan artikler skulle innledes, mens en kollega nikket og konkluderte med at de hadde hatt «masse» diskusjoner om innledninger. I artikkelmalen som ble laget på Marka, valgte lærerne bevisst å utelate råd om underoverskrifter og bruken av 'jeg', nettopp på grunn av uenighet mellom faglærerne, og i alle gruppene gikk diskusjonen om hensiktsmessigheten av strenge modelltekster. Vårt inntrykk er at slike diskusjoner, som i et mer konfronterende klima lett ville kunne føre til brudd på samarbeidet, ble oppfattet som et ledd i arbeidet med å veilede elevene bedre. Dette samsvarer med det vi tidligere hadde kunnet observere på pionerskolen Fagerbakken, der ønsket om felles retningslinjer var et gjennomgangstema fra starten av. Når diskusjonen om felles kildemal viste at historielærerne praktiserte kildereferanser i form av fotnoter der andre brukte referanser i den løpende teksten, ble det klart at dette ikke dreide seg om individuelle kjepphester eller idiosynkrasier, men om praksiser med

røtter i ulike akademiske fagtradisjoner. Istedenfor å tvinge igjennom en felles strategi, kunne man forklare elevene at dette ble gjort forskjellig i ulike fag (Hertzberg, 2011).

5.3 Kraften i teachers teaching teachers

Når lærerne fra fagskrivings skolene la fram konkrete undervisningsopplegg på nettverkssamlingene, ble vi overrasket over det brede repertoaret av prosessorienterte arbeidsformer. Ingenting tydet på at faglærerne hadde blitt kurset i prosesskriving; hvis et slikt kurs hadde blitt annonsert, ville de neppe meldt seg på. Det vi så, var betydningen av erfaringsdeling lærerne imellom. Som det går fram av figur 1, var 'konkrete opplegg i skriving' det hyppigste temaet på de lokale møtene, og det var en fast post på nettverkssamlingene. Når lærerne berettet om for eksempel ulike typer førskrivingsaktiviteter og tilbakemeldingspraksiser, stimulerte det de andre lærerne til å prøve det samme.

Det vi mener vi ser effekten av her, er kraften i prinsippet *teachers teaching teachers*. Det er dette prinsippet som ligger til grunn for de svært anerkjente sommerkursene til National Writing Project i USA, der lærere underviser hverandre med utgangspunkt i konkrete praksiserfaringer, og i dialog med forskere. Disse sommerkursene er blitt organisert på en rekke lokalavdelinger av NWP helt siden midten av 1980-tallet, og modellen er blitt evaluert som uovertruffen som etterutdanningsmodell (Lieberman & Wood, 2003). Selv om våre uformelle skrivegruppemøter ikke kan sammenlignes de amerikanske sommerkursene, oppstår noe av den samme effekten hos oss.

Et spørsmål som ligger og vaker i slike prosjekter, er norsklæreren rolle. Surveyen viste at ca. halvparten av lærerne hadde norsk i fagkretsen, og ved flere skoler var det norsklærere som hadde tatt initiativ til prosjektene. De underviste imidlertid alltid også i andre fag, og en underliggende premisse var at fokus skulle være på andre fag enn norsk. Det betydde imidlertid ikke at norsklærerne var tause; i kraft av sin utdanning hadde de en kompetanse på språk og tekst som ble sett som verdifull. I intervjuene gikk det fram at dette ble særlig viktig når det var snakk om felles retningslinjer. Etter en del diskusjon ble for eksempel lærerne på Skogen enige om at kriteriene for hva som var en god fagtekst i norsk, skulle gjelde for alle fag, «i hvert fall i første omgang». På direkte spørsmål om ikke dette kunne føre til at norsklærerne overkjørte de andre, svarte en lærer fra kunst og håndverk: «Jeg syns bare det var kjekt å få litt gode tips [...]. Så jeg syns ikke det var sånn at norsklærerne overkjørte de andre.» Det som derimot ikke ble sett på som funksjonelt, var en arbeidsfordeling der faglæreren skulle fokusere på faginnholdet og norsklæreren på språket.

På pionerskolen Fagerbakken hadde forskerne kunnet følge samspillet mellom norsklærerne og faglærerne i praksis. Faglæreren ble sett på som ekspert på sine tekster, samtidig som reaksjonene fra kollegene kunne få

eksperten til å revurdere sine egne normer. På et av de første møtene la en naturfaglærer fram en feltrapport fra biologi, der eleven hadde bestrebet seg på å skrive slik naturfagrapporter skal skrives. Da en norsklærer spurte om noen svært muntlige formuleringer i det ellers objektive språket i rapporten, svarte naturfaglæreren med et smil om munnen at hvis hun skulle bry seg med slikt, ville det bare føre til at elevene likte dette faget enda dårligere. Ikke lenge etter kunne man imidlertid observere at hun på et kurs for lærere brukte nettopp dette språktrekket som eksempel på hva man kunne kommentere i en elevtekst.

Oppsummert tyder studien på at møtene i skrivegruppene førte til praksisendringer som kunne gå langt ut over fokuset på fagtekster. Gjennom erfaringsdelingen inspirerte lærerne hverandre til å utvide sitt metodiske repertoar og til å få et større «utenfra»-perspektiv til sitt eget fag. De selv-initierte skrivegruppene kan på den måten være en illustrasjon på det McLaughlin og Talbert setter som ideal for kollegabaserte utviklingsprosjekter:

Researchers agree that teachers learn best when they are involved in activities that (a) focus on instruction and student learning specific to the settings in which they teach; (b) are sustained and continuous, rather than episodic; (c) provide opportunities for teachers to collaborate with colleagues inside and outside the school, (d) reflect teachers' influence about what and how they learn; and (e) help teachers develop theoretical understanding of the skills and knowledge they need to learn. (McLaughlin & Talbert, 2006, s. 9)

6. Skrivning i fagene: Samspill mellom top down og bottom up

I denne studien har vi latt fagskrivingsprosjektene tjene som eksempel på skoleutvikling etter en bottom up-strategi. Det er imidlertid bare halve sannheten. For å fungere godt var skrivegruppene avhengige av støtte fra ledelsen, noe som kunne imøtekommes fordi prosjektene var forankret i læreplanen. Det vi ser, er altså et samspill der initiativ fra grunnplanet fikk legitimering fra utdanningspolitiske styringsdokumenter. Men det stopper ikke der. I dag er situasjonen at flere av skolene i fagskrivingsnettverket har gått inn i skoleutviklingsprosjekter som nettopp er etablert ovenfra. De videregående skolene har kunnet dra nytte av at fylker som Oslo i flere år har prioritert skrivning i fagene, blant annet med utdanning av ressurslærere i form av lærerspesialister. Tilsvarende ble ungdomsskolene i nettverket trukket med i satsingsområdet *Ungdomstrinn i utvikling* (2019), der skoler over hele landet har hatt valg mellom ett eller flere av satsingsområdene klasseledelse, lesing, skrivning eller regning. Også her utdannes ressurslærere, i dette tilfellet i regi av regionale lærerutdanningsinstitusjoner. Endelig har vi det såkalte *Normprosjektet* i Trondheim, der skriveforskere har gjennomført

et omfattende samarbeid med 20 skoler for å styrke undervisningen av skriving i fagene (Matre & Solheim, 2015). Gjennom denne typen prosjekter er feltet blitt langt mer synlig enn det var i 2012, da man i gapet mellom læreplanen og praksisfeltet bare kunne observere en og annen entusiastisk fyrtårnsskole. Og for igjen å peke på betydningen av samspill: Hver og en av disse entusiastiske fyrtårnsskolene må ha vært med på å rede grunnen for de satsingene vi nå er inne i.

Hva skjer så videre på det nordiske utdanningsfeltet? Norge får ny læreplan i 2020, der kravet om integrering av de fem grunnleggende ferdighetene er beholdt. De andre nordiske landenes læreplaner har ikke like eksplisitte formuleringer, men fokuset på lesing og skriving i fagene er uansett til stede. Det nylig avsluttede danske forskningsprosjektet *Faglighed og skriftlighed* viser gjennom dyptpløyende analyser ikke bare noe om forskjellene mellom fagenes skrivekulturer, men også om skrivingens betydning for elevenes identitetsutvikling (Christensen, Elf & Krogh, 2014; Krogh, Christensen & Jacobsen, 2015; Krogh & Jacobsen, 2016). Når det gjelder nasjonale satsinger, står det svenske *Läsllyftet* (Skolverket, 2019) i en særklasse. Der inviteres samtlige grunnskoler og gymnasieskoler i en modulbasert videreutdanning knyttet til lesing og skriving «i alla ämnen». Dette er et top-down-drevet prosjekt, men iblandet et bottom-up-element ved at hver skole har frihet til å velge de modulene de ønsker å arbeide med. Satsingene *Läsrollen* (2019) og *Gränsland* (Åbo Akademi, 2019) i Finland og den islandske *Þjóðarsáttmáli um læsi* (2019) retter seg hovedsakelig mot mormåslærere, men gjennom et tydelig fokus på multilitterasitet involveres også andre fag.

Konklusjonen må være omtrent som dette: I læreplansammenheng ser det ut til at vi er kommet til et punkt hvor det er *no way back*. Selv om mormålsfaget fortsatt står i en særstilling, kan ingen lenger med troverdighet argumentere for at arbeidet med skriving og lesing bare hører hjemme der. Da snakker vi imidlertid om intensjonsplanet; tilstanden på praksisfeltet trenger vi mer forskning om.

Referanser

- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*. Rapport 20. Oslo: NIFU/Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.
- Andrews, R. (1995). *Teaching and learning argument*. London: Cassell.
- Andrews, R., Torgerson, C., Low, G., McGuinn, N. & Robinson, A. (2009). Teaching argumentative nonfiction writing to 7–14 year olds: A systematic review of the evidence of successful practice. *Cambridge Journal of Education*, 39(3), 291–310.
- Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M. & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74(1), 29–58.

- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. & Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. West Lafayette, IN: The WAC Clearinghouse.
- Bazerman, D. (1988). *Shaping written knowledge*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategi. I A. J. Aasen & S. Nome (red.), *Det nye norskfaget* (s. 161–188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. (2007). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. I H. Hølleland (red.), *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer* (s. 228–250). Oslo: Cappelen Forlag.
- Berge, K. L. & Hertzberg, F. (2005). Ettetanker – og tanker om framtidens utfordringer. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (red.), *Ungdommers skrivekompetanse II* (s. 387–393). Oslo: Universitetsforlaget.
- Christensen, T. S., Elf, N. F. & Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Cuban, L. (1998). How schools change reforms: Redefining reform success and failure. *Teachers College Record*, 99(3), 153–177.
- DeSeCo. (2005). *Definition and selection of competencies. Executive summary*. Hentet 18.12.2018 fra: <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Duregård, M. L. (2009). Norge visar vägen. *Origo*, 6.
- Dysthe, O. (1996). The multivoiced classroom: Interactions of writing and classroom discourse. *Written Communication*, 13(39), 385–425.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., Krogh, E. & Brorsson, B. N. (2017). Writing in the content areas — A Scandinavian perspective combining macro, meso and micro levels. In S. Plane, C. Bazerman, F. Rondelli, C. Donahue, A. N. Applebee, C. Boré, P. Carlino, M. Marquilló Larruy, P. Rogers & D. Russell (red.) *Research on writing: Multiple perspectives* (s. 225–241). Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse. Hentet 18.12.2018 fra: <https://wac.colostate.edu/docs/books/wrab2014/chapter12.pdf>
- Elmore, R. F. (2006). *School reform from the inside out. Policy, practice, and performance*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Fiskerstrand, P. (2017). *Språkfag og fagspråk. Om møtet mellom skrivekultur i norsk og samfunnsfag på Vg2 yrkesfag* (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen.
- Flyum, K. H. (2011). Forberedende øvelser i skisseskriving, kildebruk og drøfting – en verktøymakers verktøy til fagskriving. I K. H. Flyum & F. Hertzberg (red.), *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole* (s. 33–76). Oslo: Universitetsforlaget.
- Flyum, K. H. & Hertzberg, F. (red.). (2011). *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fullan, M. (1999). *Changes forces: The sequel*. London: Falmer Press.
- Fulwiler, T. (1987). *Teaching with writing*. Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook.
- Gillespie, A., Graham, S., Kiuahara, S. & Hebert, M. (2014). High school teachers use of writing to support students' learning: A national survey. *Reading and Writing*, 27(6), 1043–1072.
- Graham, S. & Herbert, M. (2011). Writing-to-read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710–744.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445–476.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2000). Three dimensions of educational reform. *Educational Leadership*, 57(7), 30–34.
- Hellne-Halvorsen, E. B. (2014). *Skrivepraksiser i yrkesfaglige utdanningsprogrammer* (Doktoravhandling). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

- Helstad, K. (2013). *Kunnskapsutvikling blant lærere i videregående skole. En studie av et skoleutviklingsprosjekt om skriving i og på tvers av fag* (Doktoravhandling). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Helstad, K. & Hertzberg, F. (2013). Faste mønstre som læringsstøtte i skriveundervisningen. I D. Skjelbred & A. Veum (red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 225–248). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hertzberg, F. (2006). Genreskrivning under senere skoleår – att berättä räckert inte. I L. Bjar (red.), *Det hänger på språket!* (s. 295–317). Lund: Studentlitteratur.
- Hertzberg, F. (2012). Grunnleggende ferdigheter – hva vet vi om skolens praksis? I G. Melby & S. Matre (red.), *Å skrive seg inn i læreryrket* (s. 33–47). Trondheim: Akademika Forlag.
- Hertzberg, F. & Roe, A. (2016). Writing in the content areas: A Norwegian case study. *Reading and Writing*, 29(3), 555–576.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Harlow: Longman.
- Igländ, M. A. (2007). ”Svinaktig vanskelig”? Skriftleg argumentasjon på ungdomssteget. I S. Matre & T. L. Hoel (red.), *Skrive for nåtid og framtid I. Skrivning i arbeidsliv og skole i* (s. 277–291). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Klette, K. (2002). Reform policy and teacher professionalism in four Nordic countries. *Journal of Educational Change*, 3(3/4), 265–282.
- Krogh, E., Christensen, T. S. & Jacobsen, K. S. (red.). (2015). *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Krogh, E. & Jacobsen, K. S. (red.). (2016). *Skriverudviklinger i gymnasiet*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 21.05.2019 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overord-net-del---verdier-og-prinsipper-forgrunnoplaringen.pdf>
- Lieberman, A. & Wood, D. R. (2003). *Inside the National Writing Project. Connecting network learning and classroom teaching*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Läsrörelsen. (2019). Hentet 07.04.2019 fra: <https://lukuliike.fi/sv/>
- Matre, S. & Solheim, R. (2015). Writing education and assessment in Norway: Towards shared understanding, shared language and shared responsibility. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 15, 1–33.
- McLaughlin, M. & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teachers College Press.
- Møller, J., Hertzberg, F. & Ottesen, E. (2010). Møtet mellom skolens profesjonsforståelse og Kunnskapsløftet som styringsreform. *Acta Didactica Norge*, 4(1), artikkel 15.
- Olsen, S. K. (2015). *Bruk av prosessorienterte arbeidsformer i flere fag. En kvalitativ studie av et utvalg læreres skriveundervisning* (Masteroppgave). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Ottesen, E. (2013). Grunnleggende ferdigheter og individuell vurdering – mellom regulering og profesjonsmakt. I B. Karseth, J. Møller & P. Aasen (red.), *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen* (s. 119–134). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rud, H. (2011). En modell for tverrfaglig samarbeid om skriving – sett fra rektors perspektiv. I K. H. Flyum, & F. Hertzberg (red.), *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole* (s. 21–32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skolverket. (2019). *Moduler for Språk-, läs- och skrivutveckling*. Hentet 21.12.2018 fra: <https://larportalen.skolverket.se/#/moduler/5-las-skriv/alla/alla>
- Smidt, J. (red.). (2010). *Skriving i alle fag — innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Swales, J. (1998). *Other floors. Other voices. A textography of a small university building*. London: Lawrence Erlbaum.
- Þjóðarsáttmáli um læsi [Nasjonal avtale om lesing]. (2019). Hentet 21.12.2018 fra: https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/hvitbokargogn/Thjodarsattmali_um_laesi_einblodungur.pdf
- Ungdomstrinn i utvikling. (2019). Hentet 18.12.2018 fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/>
- Young, A. & Fulwiler, T. (1986). *Writing across the disciplines: Research into practice*. Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook.
- Øgreid, A. K. (2017). Bruk av modelltekster i arbeid med skriftlig argumentasjon. En studie av åttendeklasseelevers skriving i RLE-faget. I N. G. Garmann & M. Ommundsen (red.), *Danne og utdanne. Litteratur, språk og samtale* (s. 199–226). Oslo: Novus.
- Øgreid, A. K. & Hertzberg, F. (2009). Argumentation in and across disciplines: Two Norwegian cases. *Argumentation*, 23(4), 451–468.
- Åbo Akademi. (2019). *Gränsland – forma ditt fortbildningsprojekt om läs- och skrivprocesser på 2020-talet!* Hentet 12.03.2019 fra: <https://www.abo.fi/centret-for-livslangt-larande/pedagogik-och-lararfortbildning/gransland-forma-ditt-fortbildningsprojekt-om-las-och-skrivprocessen-pa-2020-talet/>

Referentgranskad artikel

Textmöten i det uppkopplade klassrummet. Digitala resurser och nya litteracitetspraktiker i gymnasieskolans undervisning

Anna Slotte¹, Christina Olin-Scheller² & Marie Tanner²

¹Pedagogiska fakulteten, Helsingfors universitet, Helsingfors, Finland.

²Institutionen för pedagogiska studier, Karlstads universitet, Karlstad, Sverige.

Sammanfattning

Gymnasiestuderande i Norden är idag uppkopplade i klassrummet via datorer och pekplattor och det finns uttalade krav på att lärarna ska digitalisera undervisningen. I denna artikel sätter vi fokus på framväxande nya litteracitetspraktiker i gymnasieklassrum i Sverige och Finland. Syftet är att diskutera hur aspekter av ”new technical stuff” (NTS), den digitala kodens tekniska erbjudanden respektive ”new ethos stuff” (NES), nya användningsmönster och förhållningssätt, sätts i rörelse i framväxande digitala litteracitetspraktiker (Lankshear & Knobel, 2011). Analyserna bygger på ett video-etnografiskt material, där gymnasiestuderandes interaktion och aktiviteter i klassrummet dokumenterats med hjälp av videoinspelning och skärmspeglning av deras mobiltelefoner. Resultatet visar att digitaliseringen kan relateras till en starkare individualisering av undervisningen. Vidare pekar resultaten på att förutsättningar för en mer utvecklad NES i undervisningen tycks vara en genomtänkt introduktion och idé, samt explicit uttryckta förväntningar i förhållande till bruket av digitala resurser.

Nyckelord

digitala textpraktiker; litteracitet; uppkopplade klassrum; interaktion; new ethos stuff

1. Inledning

Många gymnasiestuderande i Norden är idag uppkopplade i klassrummet via egna eller skolans datorer och pekplattor. Så gott som alla studerande har även möjlighet till kontinuerlig uppkoppling via sina egna mobiltelefoner. Detta innebär grundläggande förändringar när det gäller undervisningens litteracitetspraktiker, där nya, digitala resurser läggs till och behöver

Kontakt: Anna Slotte, anna.slotte@helsinki.fi

Hänvisa till artikeln: Slotte, A., Olin-Scheller, C. & Tanner, M. (2019). Textmöten i det uppkopplade klassrummet. Digitala resurser och nya litteracitetspraktiker i gymnasieskolans undervisning. I H. Höglund, S. Jusslin, M. Ståhl & A. Westerlund (red.), *Genom texter och världar. Svenska och litteratur med didaktisk inriktning – festskrift till Ria Heilä-Ylikallio* (s. 121–137). Åbo: Åbo Akademi förlag.

© 2019 Anna Slotte, Christina Olin-Scheller & Marie Tanner

samordnas med traditionella, pappersbaserade resurser såsom tryckta läroböcker, papper och penna.

Förhoppningarna om att digitaliseringen ska utveckla skolan och undervisningen är stora, inte minst från politiskt håll (Regeringens strategisekretariat, 2018; Utbildningsdepartementet, 2017). Ökade satsningar på skolans digitalisering har inte bara inneburit att utbredningen av digitala verktyg blivit större (Gilje et al., 2016; Grönlund, 2014; Krumsvik, 2014; Tallvid, 2015), utan även lett till större krav på lärare att göra bruk av dessa verktyg i undervisningen. Även digitaliseringen av den finländska studentexamen under åren 2016–2019 har förväntats påverka undervisningen (Tornberg & Töytäri, 2017). Diskussionen kring den digitaliserade skolan rör sig dock ofta om i vilken omfattning digitala verktyg förekommer och tas i bruk. Mer sällan sätt fokus på hur kunskapsinnehållet omformas i relation till digitaliseringen och vad detta betyder för olika ämnens undervisningspraktik. En europeisk jämförelse visar – enligt en visserligen några år gammal studie – att de finländska skolorna ligger på toppnivå gällande digital utrustning, medan elevernas användning av digitala resurser är under medeltalet på alla skolstadier (European Schoolnet & University of Liège, 2012, s. 28; Tanhua-Piironen, Viteli, Syvänen, Vuorio, Hintikka & Sairanen, 2016). Utifrån ett nordiskt perspektiv finns det relativt få studier som belyser konsekvenserna av de digitala satsningarna (Elf, Hanghøj, Skaar & Erixon, 2015), men några studier visar att trots att lärare och studerande använder bärbara datorer dagligen är de grundläggande strukturerna för hur undervisning bedrivs relativt oförändrade (Fleischer, 2013; Tallvid, 2015). I Finland använder elever i den grundläggande utbildningen digitala resurser i betydligt lägre grad än lärarna (Tanhua-Piironen et al., 2016), och en omfattande kartläggning av läromedel i norska klassrum visar att samtidigt som tillgången till pappersbaserade läromedel har minskat i *den videregående skolen*, så har lärare ersatt dessa med egenproducerade digitala läromedel, i huvudsak Powerpoint-presentationer (Gilje et al., 2016). Studier visar att också svenska lärare digitaliserat sina klassrum på liknande sätt (Annerberg, 2016; Tanner, Samuelsson & Pérez Prieto, 2017). Trots detta dominerar skolans textrepertoar fortfarande av tryckta läromedel (Gilje et al., 2016; Schmidt, 2013) och digitala verktyg används huvudsakligen för att söka information och ord (Law, Pelgrum & Plomp, 2008; Player-Koro, Tallvid & Lindström, 2014). Förändringstakten är hög och kunskapen om vad som faktiskt sker i uppkopplade klassrum är bristfällig.

Det behövs följaktligen uppdaterande studier om digitaliseringens betydelse i undervisningen. I denna artikel belyser vi därför aspekter av framväxande litteracitetspraktiker i en digitaliserad skola. Den stora utmaningen för denna skola, påpekar Lankshear och Knobel (2011), är inte att införliva ny teknik som de beskriver med begreppet ”new technological stuff”, utan framförallt att utveckla en medvetenhet och kunskap om hur olika digitala verktyg, applikationer, sökmotorer, länkar och flikar som möjliggör

nya former för deltagande och kommunikation genom förändrade möjligheter till spridning, taggning och delning, som de beskriver med begreppet ”new ethos stuff”. ”Without a change in ’ethos’ within education”, menar Lankshear och Knobel (2011, s. 88), ”the benefits from addressing ‘the new technical stuff’ will remain seriously constrained”. Lankshear och Knobel lyfter bland annat fram att skolan i högre grad kunde beakta kollektiva och kollaborativa aspekter i undervisningen där flera deltagare kan samarbeta och bidra med sin expertkunskap. Andra viktiga aspekter av NES i relation till undervisningen som Lankshear och Knobel lyfter fram är återanvändandet och remixandet av texter (Knobel & Lankshear, 2014, s. 99).

I vår artikel utgår vi från uppfattningen att tekniken påverkar aktiviteten i klassrummet på olika nivåer och att lärare i ett uppkopplat klassrum måste ha tillräckliga kunskaper för att kunna utnyttja teknikens erbjudanden. I likhet med Lankshear och Knobel (2011), och mot bakgrund av flera andra studier från nordiska utbildningssammanhang (Elf, Gilje, Olin-Scheller & Slotte, 2018; Gilje et al., 2016; Grönlund & Wiklund, 2018; Mikkola & Kumpulainen, 2016; Olin-Scheller, 2014), menar vi att utmaningarna för undervisningen inte främst ligger i att hantera det digitala rent tekniskt. Utmaningarna ligger snarast i att förhålla sig till och införliva de möjligheter digitaliseringen medför. För att metodologiskt närma oss området har vi valt att använda Lankshear och Knobels (2011) begrepp ”new technical stuff” (NTS), det vill säga den digitala kodens tekniska erbjudanden, respektive ”new ethos stuff” (NES), det vill säga nya användningsmönster och förhållningssätt. Det specifika syftet med artikeln är att diskutera hur aspekter av NTS respektive NES ges utrymme i framväxande digitala litteracitetspraktiker i klassrummet (Lankshear & Knobel, 2011). Fokus ligger därmed på hur olika digitala resurser gestaltas i det uppkopplade klassrummet och hur lärare och studerande i samspel formar nya litteracitetspraktiker.

2. New literacies

Artikeln tar sin utgångspunkt i fältet New Literacy Studies, NLS, där litteracitet betraktas som sociala praktiker i olika sammanhang i människors vardagsliv (Barton, 2007; Knobel & Lankshear, 2014; Street, 1984). Vår förståelse för litteracitetspraktiker i det uppkopplade klassrummet bygger dessutom på forskningsfältet New Literacies som utvecklats inom NLS-paradigmet (Gee, 2010; Lankshear & Knobel, 2011). Detta fält har ett specifikt intresse i litteracitet som kan kopplas ihop med förändrade praktiker i relation till nya tekniker, exempelvis digitala redskap som datorer, läsplattor och mobiltelefoner där multimodalitet och digital kodning erbjuder många olika – och snabbt föränderliga – möjligheter till interaktion och kommunikation. Det ”nya” i new literacies, menar Knobel och Lankshear (2007) är att de innefattar ny teknik – new technical stuff (NTS) – som

erbjuder användarna att interagera utifrån andra värderingar, normer och tillvägagångssätt än tidigare. Enligt Knobel och Lankshear (2007) berör den tekniska delen i new literacies, möjligheter att *skapa* digitalt kodade meddelanden och att *kommunicera* och *förhandla* kring digitalt kodade meddelanden.

Men det nya innefattar också vad författarna beskriver som ”new ethos stuff”:

/.../new literacies are more ”participatory,” ”collaborative,” and ”distributed” in nature than conventional literacies. That is, they are less ”published,” ”individuated,” and ”author-centric” than conventional literacies. They are also less ”expert-dominated” than conventional literacies. (Knobel & Lankshear, 2007, s. 19)

New literacies är alltså kollektiva, multimodala och mångfacetterade och förändras hela tiden i samma takt som tekniken.

I artikeln är vår utgångspunkt att användandet av både pappersbaserade och digitala resurser för kommunikativa syften förstås som exempel på nya litteracitetspraktiker, New Literacies. Inom New Literacies är begreppen *litteracitetshändelser* och *litteracitetspraktiker* centrala. Barton (2001, 2007) har beskrivit litteracitetshändelsen som en observerbar situation där texter i vid mening får betydelse för människors interaktion för olika syften och i olika vardagliga sammanhang, som exempelvis att skriva eller läsa en pappersbaserad text, eller att göra ett inlägg på sociala medier. Återkommande litteracitetshändelser i olika sociala sammanhang formar över tid rutiner och mönster som kan beskrivas som litteracitetspraktiker, ett begrepp som är mer diskursivt till sin karaktär och som kan användas för att förstå vilka bredare, sociala funktioner litteracitet kan få (Barton & Hamilton, 1998). Den ständiga tillgången till digitala verktyg i klassrummet sätter fokus på att undervisningen behöver ta hänsyn till de användningsmönster som digitaliteten erbjuder. New Literacies utmanar de tryckta och bokstavs-baserade litteraciteterna som skolan traditionellt präglas av (se t.ex. Erixon, 2012), och även de villkor för deltagande i olika sociala sammanhang i och utanför klassrummet som digitala redskap erbjuder (Lewis & Fabos, 2008).

I vår analys fokuserar vi specifikt på vad i klassrummets litteracitetshändelser som kan relateras till new technological stuff respektive new ethos stuff. I relation till NES belyser vi i huvudsak två dimensioner, dels aspekter som relaterar till multimodaliteten som en fundamental del av de digitala resurserna, dels digitalitetens närmast obegränsade möjligheter att enkelt samproducera, dela och distribuera texter i vidare bemärkelse.

3. Metod och material

I denna studie används ett större videoetnografiskt material, där gymnasie-studerandes interaktion och aktiviteter i klassrummet dokumenterats med hjälp av videoinspelning och skärmspeglning av några fokusstuderandes mobiltelefoner (se Olin-Scheller, Sahlström & Tanner, 2019). Under inspelningarna, som gjordes i sammanlagt tre gymnasieskolor i Finland och Sverige, riktades en kamera mot den text, på dator eller papper, som den studerande interagerade med under lektionen. Pekplattor användes inte under de inspelade lektionerna. En annan kamera riktades mot fokusstuderanden, med avgränsning mot de som satt närmast. Ljudupptagningar gjordes med hjälp av trådlös mikrofon på fokusstuderanden.

Utifrån vårt syfte valdes sammanlagt 20 lektioner ut (10 från det svenska materialet och 10 från det finländska) av det totala materialet på 163 teoretiska ämneslektioner. Vi avgränsade oss till ämnena *modersmål och litteratur* respektive *svenska* och *engelska* samt de samhällsorienterade ämnena *historia, filosofi, religion* och *samhällskunskap*, med motivet att dessa ämnen är textbaserade och utmärks av likartade litteracitetspraktiker. Följande urvalskriterium var att läraren i sin uppgiftsinstruktion på något sätt involverade en förväntad användning av digitala resurser. I de fall där de studerande under de analyserade lektionerna använde digitala resurser även i syften som inte var undervisningsrelaterade, kodades även dessa i analysen.

Samtliga utvalda klassrum var digifierade i den meningen att lärare och studerande hade tillgång till såväl hårdvara (datorer) som programvara (lärplattformar, ordbehandlingsprogram, andra edtech-program och applikationer) i undervisningen. De fokusstuderande vi följde hade dessutom alla tillgång till egna mobiltelefoner som de använde för såväl undervisningsrelaterade som sociala syften. När det gäller hur digital teknik inryms i lärarens instruktioner visar vår analys av de 20 lektionerna att följande typer av digitala resurser användes:

- Lärplattformar, för att till exempel distribuera och samla in uppgifter, dela lektionsinnehåll och för att ge återkoppling och bedömning på uppgifter.
- Ordbehandlingsprogram, såsom till exempel Word, oftast online och med möjlighet att dela dokument med läraren.
- Information på nätet, såsom till exempel Wikipedia, Google-sökningar och webbaserade ordböcker.
- Sociala medier, såsom Snapchat, Instagram och Facebook.

Under en och samma lektion aktualiseras ofta flera av dessa olika typer av digitala resurser, liksom även andra resurser, till exempel papper och penna, tryckta läroböcker eller lärares anteckningar på tavlan. Utifrån vårt syfte har

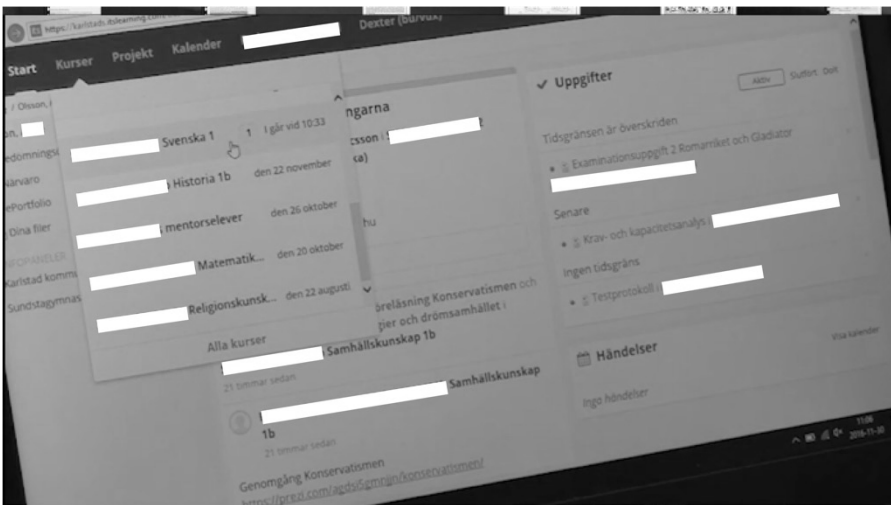
vi i den här artikeln ur de 20 analyserade lektionerna valt ut två exempel. Exempelen som har valts kan ses som representativa för sin grupp och är därtill förhållandevis tydliga att diskutera.

4. Resultat

De två analyserade lektionerna presenteras i två bilder (figur 2 och 6). Figurerna är uppbyggda kring de litteracitetshändelser som fokusstuderanden är involverad i. I kolumnen längst till vänster anges under hur lång tid litteracitetshändelser pågår och i kolumnen till höger anges den aktuella (digitala) resursen. Analysen av litteracitetshändelserna sammanfattas i kategorier (på tabellens högra sida). I den löpande texten beskrivs och analyseras hur de olika resurserna används och förhåller sig till varandra i samspelet mellan lärare och studerande, och vad detta innebär för klassrummets litteracitetspraktiker.

4.1 Lärplattform och presentationsprogram i ämnet svenska: Bokomdöme

4.1.1 Beskrivande analys av aktuella litteracitetshändelser



Figur 1. Sigrid navigerar på lärplattformen under lärarens instruktion.

Detta exempel som involverar lärplattformar kommer från en lektion i svenska, där studerande arbetar med läsuppgifter. En av uppgifterna under lektionen är att färdigställa ett bokomdöme om en skönlitterär bok. Studerandena har läst olika böcker som de valt själva. Det är alltså ett redan påbörjat arbete, som under den här lektionen redovisas och delas med hjälp

av programmet Padlet, med vars hjälp man kan skapa estetiskt tilltalande presentationer. Vår fokuselev Sigrid har läst boken *Jordstorm*. Läraren har på Padlet organiserat en yta där alla studerande tidigare lagt in omslagsbild och titel på sin bok (se figur 1). Uppgiften tar som helhet drygt 11 minuter i anspråk och visar sig bestå av fyra olika litteracitetshändelser som eleven växlar mellan: lärarens instruktioner, att navigera på lärplattformen, socialt orienterad icke-undervisningsrelaterad användning av digitala resurser samt egen textproduktion (se figur 2).

	Litteracitetshändelser relaterade till Bokomdöme-uppgiften	Resurser	
46:10-46:22	Läraren signalerar byte av uppgift Tittar på matsedelin, "tonfiskpizza", kommenterar till kamrat	tal skolans hemsida, dator	Lyssnar till lärarens instruktioner
46:22-49:46	Lärarens instruktion, påkallar uppmärksamhet Tittar på modeblogg (0.19) Öppnar Itslearning (0.44), kursmappen Letar efter uppgiftsmappen Öppnar uppgiften "Klassens böcker", hittar sin egen bok (2.30)	tal webbläsare, dator Itslearning, dator	
49:46-50:15	Öppnar Snapchat, skickar en fråga och några bilder	Snapchat, mobil	Navigerar på lärplattformen
50:15-51:30	Lärarinstruktion, skriver på tavlan Frågar kamrat om uppgiften Visar kamrat hur man hittar uppgiften på Itslearning Planerar sin text, frågar läraren om vad omdömet ska innehålla	tal, whiteboard tal Itslearning, laptop tal	
51:30-52:22	Skriver bokomdömet på datorn	Padlet, Itslearning	Icke-undervisningsrelaterad användning
52:22-52:42	Hjälper kamrat hur man redigerar bokomdömet, jämför med gränssnittet på egen dator	Padlet, Itslearning	
52:42-53:23	Frågar läraren om hon skrivit korrekt, skrollar och frågar om hur man sparar	Padlet, Itslearning	Planerar och skriver text
53:23-57:27	Tittar på modebloggar Kommenterar till kamrat hur man finner och sparar rätt padlet Snapchat, tar emot och skickar Modebloggar Snapchat Modebloggar Erbjuder sig att låna ut sin dator till kamrat som är utan nätverk, men de finner att det inte fungerar Snapchat Ser på kläder, "Nelly.com"	webbläsare tal Snapchat, mobil Webbläsare, dator mobil dator Talk mobil Webbläsare, laptop	

Figur 2. Litteracitetshändelser relaterade till uppgiften Bokomdöme.

Lärarens instruktion sker framförallt i talad form, och hon använder sig även av en whiteboard som hon skriver på i anslutning till sin talade instruktion. Läraren ber inledningsvis studerandena att vänta med att sätta på sina datorer, men Sigrid har redan sin dator och webbläsare öppen och kan på ett enkelt sätt använda den parallellt med lärarens tal, medan de flesta övriga studerande har sina datorer hopslagna. Läraren går igenom hur studerandena ska gå tillväga för att skriva sitt omdöme om boken, vilket innebär att först gå in på lärplattformen Itslearning, och sedan finna den Padlet där de tidigare lagt in sina böcker i den gemensamma ytan.

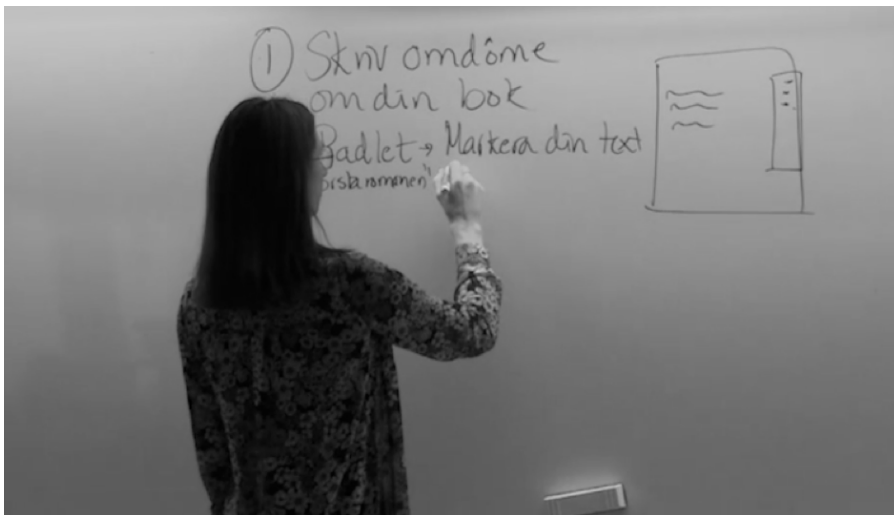
Det första jag vill att ni gör ... är å gå in på den plats där ni alla listade de böcker som ni gjorde precis när vi började läsa era böcker, kommer ni ihåg? Ni la in på den där Padleten vilka böcker ni läste. Gå tillbaka till den platsen, hitta er bok för att varje, det inlägget som ni har gjort på den här sidan den har ni rätt att redigera i. Så om ni ställer er på er bok och tittar där ni skrev åsså går ni in på pennan däruppe i hörnet, jag kan visa sen också, jag tror att ni hittar. En liten penna, klickar ni på den så kan ni redigera och i den rutan så skriver ni omdöme och så lägger ni

till, för nu hade ni skrivit vad boken hette och vem som hade skrivit. Men ni skriver också på ert omdöme så har ni en lista sen där ni kan få lite boktips från andra om de böckerna som lästes i klassen. Så fyll på med ett omdöme på er plats.

Under lärarens instruktion har Sigrid sin dator uppe och kan därmed **navigera på lärplattformen**, där hon parallellt har en modeblogg på skärmen. När läraren börjar beskriva den Padlet som de tidigare lagt in sina böcker på (se citat ovan) växlar hon fokus och tar istället fram lärplattformen Itslearning och går in på den folder som hör till den aktuella kursen i svenska. Här finns dock flera olika kursmoment att välja bland, och för att finna den aktuella uppgiften provar hon sig fram bland dessa i sin sökning efter platsen för bokomdömet. Hon rör med pekaren över flera olika uppgiftsrubriker, och provar först att öppna mappen ”examinationer” där hon finner uppgiften ”reflektion efter bokpresentation”. Detta är dock inte rätt uppgift, utan hon går tillbaka och hittar istället mappen ”skönlitteratur 1”, och i denna finns en klickbar rubrik ”Klassens böcker” som är den avsedda platsen.

När Sigrid hittar den Padlet som finns inbäddad i lärplattformen Itslearning, börjar hon skrolla igenom de olika böcker som klasskamraterna lagt in tills hon hittar sin egen, samtidigt som läraren sammanfattar sin muntliga instruktion:

Så ett lägg in omdöme om er bok och två gå in och titta på mina bedömningar av naturkunskap i texten. Och jag går runt så fråga mig också om det är någon kommentar som jag har skrivit som är obegriplig då vill jag att ni frågar för ni ska ju lära er av mina kommentarer.



Figur 3. Läraren förtydligar instruktioner med taveltext.

Sigrid, som snabbt har hittat sin bok på Padlet, får nu utrymme för att hastigt ta upp sin mobiltelefon för att uppdatera sig på **sociala medier** medan hennes bänkkamrat letar vidare på sin dator (se figur 4). Hon skickar iväg ett privat snapchat som handlar om en fritidsaktivitet senare på kvällen. Förutom den modeblogg hon inledningsvis tittat på, hinner hon därmed även ägna sig åt att planera kvällen.



Figur 4. Uppdatering på Snapchat parallellt med uppgiften.

När Sigrid funnit sin Padlet och ska börja **skriva sin egen text** ställer hon en fråga till läraren om hur den ska skrivas:

- S: (...) är det nåt speciellt man ska ha med? Ska man bara skriva vad man tyckte om boken?
 L: Nej, skriv bara ett kort omdöme vad du tyckte om boken ... är det en bra bok, kan du rekommendera den till andra, får den betyg 9 av 10

Denna korta instruktion är tillräcklig, och på mindre än en minut skriver Sigrid in ett kort omdöme: ”Jag tycker att boken var väldigt bra och kan rekommendera den till någon som gillar spänning och deckarböcker. Boken får 8.” När hon skrivit klart vänder sig Sigrid åter till läraren med en fråga om hon sparar på rätt sätt:

- S: Ja för jag skrev det på Its, skulle man inte göra det? Alltså jag gick inte in på länken.
 L: Nja ... fast den ... alltså där där alla böcker är publicerade?
 S: Ja
 L: Kom den upp direkt i rutan på ... det är den där som klassens böcker .. ja, den kom upp direkt (läraren

- provar på sin egen dator medan hon pratar). Jamen det funkar.
- S: Men måste jag spara den då?
- L: Nej det ska... det är ju uppe i molnet på något sätt (gör en gest med händerna)

Det visar sig alltså att inte heller läraren är helt säker på hur det studerandena skriver sparas, utan prövar själv ut detta under lektionens gång. Tillsammans kommer de dock överens om att uppgiften nu har sparats, och Sigrid får en stunds utrymme innan nästa uppgift för att ägna sig åt icke-undervisningsrelaterade aktiviteter såsom modebloggar och Snapchat.

4.1.2 Analys av samspelande resurser i exemplet Bokomdöme

Ovanstående analys av de fyra olika litteracitetshändelser som utspelar sig under den 11 minuter långa lektionsdelen beskriver lärarens och studerandenas gemensamma meningsskapande där lärplattformen, Itslearning, visar sig vara en organiserande resurs för den arbetsuppgift de studerande förväntas utföra. Själva arbetsuppgiften, att skriva in sitt bokomdöme, inrymmer möjligheter för delande av texter mellan studerandena genom att man också länkar till programvaran Padlet från den mapp i den aktuella kursen som momentet ingår i. Den detaljerade analysen visar hur eleven parallellt med uppgiften orienterar sig mot egna intressebaserade sökningar på olika bloggar med sin dator samt uppdateringar på sociala medier på mobilen. I exemplet använder sig alltså eleven av flera olika digitala resurser, som hon växlar mellan för olika syften och på ett sätt som är anpassat till den rumsliga interaktionen med läraren och kamraterna.

När det gäller uppgiftens innehållsliga dimensioner framstår inte uppgiften som särskilt utmanande. Sigrid kan utan problem snabbt skriva ner de korta rader som läraren efterfrågar, och anser sig sedan färdig. Hon hinner även hjälpa några kamrater som inte kommit lika långt, och i det mellanrum som uppstår innan nästa uppgift hinner hon också ägna ytterligare tid åt de sociala medier och bloggar som hon är intresserad av. Den potential för delande av texter mellan studerandena som den digitala resursen Padlet erbjuder (jfr NES), framstår i det här fallet inte som mer verkningsfull än vad som hade varit möjligt med pappersbaserade textresurser som till exempel en poster på väggen.

Stort interaktionellt utrymme ägnas istället åt att skapa gemensam förståelse för hur man navigerar inom lärplattformens struktur, samt hur man redigerar och sparar det man skriver så att det blir åtkomligt för andra. Det är alltså främst tekniska aspekter (NTS) som uppmärksammas i det gemensamma klassrumssamtalet. I lärarens inledande genomgång fokuseras framförallt hur de studerande kan redigera sin text, medan själva sökvägen inom plattformen behandlas implicit genom lärarens återkoppling till en

tidigare aktivitet och att ”hitta den plats” där de tidigare lagt in sina böcker. Analysen visar hur det krävs ett omfattande interaktionellt arbete mellan lärare och studerande för att skapa en gemensam förståelse om tekniska aspekter rörande platsen för uppgiften inom ramen för lärplattformen som organiserande resurs.

Sammanfattningsvis framstår den aktivitet som sker i den här litteracitetshändelsen som relativt svag vad gäller aspekter av NES, trots möjligheten till delande som Padlet och lärplattformen erbjuder. Som organiserande resurs tillför därför inte lärplattformen några ytterligare innehållsliga dimensioner i det här fallet; det framstår snarare som en försvårande struktur jämfört med om man istället hade skrivit sina omdömen på papper.

4.2 Information på nätet och undersökande uppgift i samhällslära, exempel Brexit

4.2.1 Beskrivande analys av aktuella litteracitetshändelser

I det följande avsnittet analyserar vi en lektion i samhällslära, som ett exempel på litteracitetshändelser relaterade till informationssökning. Studerandenas uppgift är att besvara fyra frågor om Brexit, Storbritanniens möjliga utträde ur EU. Temat har introducerats under föregående lektion. Frågorna finns publicerade på lärplattformen Canvas och projiceras på en skärm i klassrummet. De berör bakgrunden till Brexit, motiv bakom britternas missnöje med unionen samt för- och nackdelar relaterade till ett eventuellt utträde (se figur 5).



Figur 5. De båda fokusstuderandena och Brexit-frågorna projicerade på väggen (inskjuten bild).

Uppgiften studerandena förväntas göra under lektionen bygger på det material de hittar på internet, varför informationssökningen är synnerligen central. I instruktionerna nämner läraren att frågorna kräver en hel del arbete av studerandena, där de förväntas komma fram till en helhetsbild. Läraren nämner också att det är ett komplext tema, som innehåller både kritiska och känslomässiga aspekter. Hen uppmanar de studerande att ”vara kritiska” då de jobbar: ”ta reda på var ni plockar information, kolla, är det ett tidningshus eller är det en privatpersons kolumn som ni läser.”. Men läraren säger också att studerandena kommer att ”släppas fria”. Gällande själva webb-sökningen får studerandena ett visst stöd:

Nu råder jag er att fast börja kolla på de finländska medierna, Yle har en hel del artiklar kring det här. De svenska medierna har också hur mycket som helst skrivet om det här. Så ska ni förstås också hoppa in och kika på de brittiska medierna, så kolla NBC och övriga vad ni hittar där.

De studerande utför uppgiften individuellt på sina bärbara datorer och uppmanas att lämna in de färdiga uppgifterna på lärplattformen Canvas, antingen genom att direkt kopiera in texten eller via en länk till texten, som läraren tidigare nämnt kan skrivas som ett Google-dokument.

	Litteracitetshändelser relaterade till Brexit-uppgiften	Resurser	
29:15 – 30:25	Söker, Google: "Brexit" Väljer och sparar text från Economist: "A background guide to Brexit from the European Union" Väljer och sparar text från Telegraph: "EU referendum: Eurosceptic minister reject claim Brexit"	Google	gör sökning
30:25 – 30:35	Söker, Google: "Brexit history" Väljer och sparar text från NBC news: "Brexit vote: Why Britain could quit EU and why America..."	Google	väljer och sparar texter
31:00 – 37:20	Läser Economist text	Economist	läser texter
37:20	Öppnar iClouds Notes	iCloud	
36:23 – 37:20	Diskuterar uttrycket "justice secretary" + kommenterar muntligt bankkamrats text		diskuterar
37:20 – 39:15	Skriver i iClouds Notes	iCloud	
39:20 – 40:04	Söker, Google: "MP" Söker, Google: "a high profiled mp"	Google	
40:04 – 41:20	Läser texterna i NBC News + Economist Skriver i iClouds Notes	NBC News + Economist + iCloud	
41:20 – 42:55	Läser artiklarna i Telegraph + NBC News	Telegraph + NBC	
42:55 – 43:05	Kollar upp en översättning (survey), Google Translate	Google Translate	kollar översättning
43:08 – 44:35	Läser texterna i NBC News + Economist Skriver i iClouds Notes	NBC News + iCloud	
44:40 – 44:57	Kollar upp en översättning (austerity), Google Translate	Google Translate	kollar översättning
44:58 – 45:20	Läser text i NBC News	NBC News	
45:20-45:30	Kollar upp en översättning (treaty), Google Translate	Google Translate	kollar översättning
45:30 – 47:48	Läser texterna från i NBC News + Economist Skriver i iClouds Notes	NBC News + iCloud	
47:48 – 47:55	Kollar upp en översättning (amt), Google Translate	Google Translate	kollar översättning
47:55 – 48:30	Läser texterna i NBC News + Economist Skriver i iClouds Notes	NBC News + iCloud	
48:30 – 48:40	Kollar upp en översättning (uhka), Google Translate	Google Translate	kollar översättning
48:40 – 48:57	Läser texterna i NBC News Skriver i iClouds Notes	NBC News + iCloud	gör anteckningar
48:57 – 49:14	Kontrollerar stavning (brits)	Google	
49:20 – 51:25	Läser texten i NBC News Skriver i iClouds Notes	NBC News + iCloud	

Figur 6. Litteracitetshändelser relaterade till Brexit-uppgiften.

I analysen nedan granskas fokusstuderande Malins arbete med uppgiften. Uppgiften presenteras av läraren då 25 minuter av lektionstiden har gått. Av de återstående 50 minuterna lektionstid använder Malin 23 minuter till själva uppgiften. Innan hon börjar väljer hon en Spotify-lista att lyssna på och de drygt 25 sista minuter av lektionen använder hon till att läsa ordlistor och andra textdokument relaterade till ett prov i finska hon har senare samma dag. Malins arbete med Brexit-uppgiften kan delas in i sex litteracitets-händelser: att göra Google-sökningar, att välja och spara texter, att läsa texter, att kolla upp översättningar i Google Translation, att skriva anteckningar i iClouds och att diskutera uppgiftsrelaterat innehåll med en studiekamrat. Samtliga händelser, förutom den muntliga diskussionen, förekommer ett flertal gånger och som figur 2 visar rör sig Malin kontinuerligt mellan dem under lektionen.

Malin gör två **sökningar** på Google: hon söker på *Brexit* (29.15) och på *Brexit history* (30.25). Efter den första sökningen scollar Malin genom listan på tio förslag, stannar upp vid ett par och drar upp dem så att de synliggörs i ett eget fönster. De två texter hon **väljer** är en artikel från *The Economist* och en från *Telegraph*. Efter den andra sökningen väljer hon en artikel från NBC (National Broadcast Company, New York). Malin söker inte efter fler texter under lektionen. Som en jämförelse kan vi notera att studiekamraten Frida, också hon inspelad under samma lektion, använder en annan strategi där hon lektionen igenom gör nya sökningar på ämnet. Hon söker inte på enskilda ord, som Malin, utan formulerar frågor bestående av många ord. Analysen visar på så vis hur samma uppgift löses på mycket olika sätt av två studerande, vilket leder till att de under lektionen kommer att arbeta med till stora delar olika material. Ett begränsat samarbete äger rum då Malin **diskuterar** uttrycket *Justice Secretary* med Frida, på initiativ av Frida som funderar på den svenska översättningen.

Malin **läser** alla de tre artiklar som hon har valt ut, men något olika. *The Economists* artikel "A background guide to Brexit from the European Union" läser hon under drygt sex minuter, innan hon öppnar iClouds Notes för att anteckna. Hon har iClouds öppet under största delen av tiden hon jobbar med uppgiften. I samband med läsandet och antecknandet relaterat till denna första artikel gör hon en sökning på *MP*, som finns i en av artiklarna hon läser. De första resultaten handlar om en finsk fotbollsklubb. Malin skrollar då inte vidare bland resultaten, utan modifierar i stället sökningen till *a high profiled mp*, vilket är ett uttryck taget från artikeln.

De två andra artiklarna läser hon under en kortare tid och **antecknar** i iClouds parallellt med läsningen. Under rubriker, som hon först skapar på basis av frågorna, "Bakgrunden" och "Konsekvenser" antecknar hon stödord och korta meningar. En rubrik, "Varför missnöjda", får inga anteckningar. Hon skriver ingen rubrik som är kopplad till uppgiftens fjärde fråga. I slutskedet av läsningen av NBC-artikeln gör hon en sökning på det engelska ordet *brits*, en sökning hon verkar göra för att kontrollera stavningen.

Under lektionen använder Malin **Google Translate** vid fyra tillfällen. Hon söker på de engelska orden *survey*, *austerity* och *amid* och på det finska *uhka*. För de engelska orden väljer hon både de svenska och finska översättningarna, vilket visar hur hon använder sin flerspråkiga kompetens i syfte att bättre förstå de engelska orden. Det finska *uhka* ger det svenska ordet *hot*, som hon använder i sina anteckningar.

4.2.2 Analys av samspelade resurser i exemplet Brexit

Den beskrivande analysen ovan visar vilka litteracitetshändelser som aktualiseras under ett lektionspass i samhällslära där studerandenas informationssökning utgör basen för arbetet. Den uppgift studerandena får hade inte varit möjlig att formulera eller genomföra i ett analogt klassrum. Studerandena förväntas självständigt leta upp källor på nätet, och dessa källor blir avgörande för genomförande av uppgiften. Instruktionerna de får uppmanar till att läsa fler källor, från olika länder, och de uppmanas till kritisk läsning. Uppgiften inkluderar på så sätt en övning i mediekompetens och den relativt begränsade omfattningen på instruktioner antyder att detta är något studerandena förväntas klara av. En motsvarande uppgift i ett analogt klassrum kunde ha utgått från texter som läraren på förhand valt ut – eller en betydligt mer begränsad tillgång till t.ex. tidningar. Studerandena navigerar självständigt mellan digitala litteracitetshändelser som söka, välja, läsa och anteckna. I relation till engelskspråkiga texter tas litteracitetshändelser som involverar online-översättning i bruk. Allt detta innebär en hög grad av individualisering. De studerande väljer olika texter, vilket leder till olika villkor för arbetet. Läraren håller sig i bakgrunden och har inte insyn i studerandenas olika arbetsprocesser. Också beslut gällande strategier för sökord som används, val av språk och formuleringar, och hur arbetsgången kring läsandet och antecknandet ser ut, kan ha betydelse för studerandenas lärande.

Individualiseringen innefattar även en möjlighet för studerandena att välja *när* de utför skolarbetet. Malin väljer att satsa på finska, som hon har prov i senare samma dag. Hon har skärmen för sig själv och innehållet är lätt tillgängligt. Den aktuella uppgiften, inklusive anteckningarna, finns på en molntjänst och kan återupptas när och var som helst, vilket underlättar hennes valfrihet.

5. Diskussion

I exemplen ovan har vi lyft fram olika typer av litteracitetshändelser i två uppkopplade klassrum. De digitala litteracitetshändelserna bäddas in i redan etablerade praktiker och illustrerar nya, framväxande litteracitetspraktiker där digitala resurser används på olika sätt. Den bild som framträder innefattar en stor komplexitet och variation av olika typer av kommunikation. De

litteracitetshändelser som uppstår i klassrummet är givetvis till en del beroende av de förväntningar på bruket av digitala resurser som läraren uttrycker i instruktionerna för och uppbyggnaden av lektionen.

Avslutningsvis vill vi peka på några tydliga mönster i de framväxande litteracitetspraktiker som vi kunnat urskilja i de 20 analyserade klassrummen, här med fokus på de två som presenterats i denna artikel. Ett tydligt mönster är att tekniken, NTS, tar stor plats i undervisningen. Under den första lektionen ser vi att merparten av interaktionen i klassrummet handlar om att skapa en gemensam förståelse för hur olika texter rent tekniskt hittas, redigeras, sparas och delas via t.ex. lärplattformar. Den färdiga uppgiften delas med läraren, vilket innebär en användning av de möjligheter som den digitala litteracitetshändelsen erbjuder. I övrigt ingår inga aspekter av NES, i enlighet med Knobel och Lankshears (2007) användning av begreppen. Läraren framhåller vikten av att studerandena delar ett kunskapsinnehåll via lärplattformen, men *vad* detta innehåll innefattar har underordnad betydelse. Kunskapskraven i den aktuella uppgiften framstår som låga, och fokuseleven färdigställer uppgiften på kort tid.

I Brexit-exemplet finns fler inslag av NES. Lärarens instruktioner visar på en medvetenhet om att informationssökning på nätet innefattar krav på mediekompetens och mediekritisk läsning. De nya litteracitetspraktikerna kräver nya förhållningssätt och nya kompetenser (jfr t.ex. Grönlund & Wiklund, 2018 och Olin-Scheller, 2014) och kan förstås som en typ av förhandlande kring digitalt kodade meddelanden som mot bakgrund av Knobel och Lankshears (2007) teoriram kan ses som en del av NES.

Att det uppkopplade arbetet innebär en individualisering av undervisningen är särskilt påtagligt då eleverna förväntas söka och arbeta med information på webben, men i någon mån också i det första exemplet. Det finns alltså ett ökat krav på studerandena att på egen hand kunna använda nätet som en omfattande och kraftfull informationsresurs, jämfört med traditionella läromedel. Dessutom innebär den att samma uppgift kan lösas på många olika sätt eftersom studerandena arbetar med olika material och också kan välja när uppgifterna ska utföras. Det kan också innebära att läraren saknar insyn i studerandenas olika arbetsprocesser vilket följaktligen gör det svårt för läraren att stötta enskilda studerandes lärande. I det uppkopplade klassrummet uppstår ett samspel där studerandena har stora möjligheter att interagera på egna litteracitetsarenor, så länge det finns ett tillräckligt uppvisat deltagande i klassrumsinteraktionen (se Olin-Scheller et al., 2019).

Våra resultat visar även att de möjligheter som lärarna i de studerade klassrummen har att via de digitala resurserna erbjuda förutsättningar för NES, exempelvis genom att följa och delta i studerandenas arbetsprocess, mycket sällan tas i bruk. En tänkbar anledning till detta kan vara att lärplattformarna styr mot en ökad individualisering av undervisningen där man i första hand följer studerandenas inlämningar av färdiga produkter, medan de kollektiva erfarenheterna förblir implicita. Lektionsstrukturer som

innefattar kollektivt och kollaborativt arbete studerandena emellan, vilket är en central aspekt inom NES (Knobel & Lankshear, 2007), har en synnerligen marginell plats i vårt analyserade material.

De utmaningar vi ser och som vi menar är särskilt viktiga att diskutera i relation till de nya litteracitetspraktikerna är hur vi kan göra klassrummet till en mötesplats för kollektiva lärprocesser i samklang med uppkopplingens möjligheter.

Tack

Denna forskning har finansierats av Svenska Vetenskapsrådet genom projektet Uppkopplade klassrum (dnr 2015-01044) och Svenska kulturfonden i Finland genom projektet Textmöten.

Referenser

- Annerberg, A. (2016). *Gymnasielärares skrivpraktiker: skrivande som professionell handling i en digitaliserad skola* (Doktorsavhandling). Örebro: Örebro universitet.
- Barton, D. (2001). Directions for literacy research: Analysing language and social practices in a textually mediated world. *Language and Education*, 15(2–3), 92–104.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language* (2:a uppl.). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Elf, N., Hanghøj, T., Skaar, H. & Erixon, P-O. (2015). Technology in L1: A review of empirical research projects in Scandinavia 1992–2014. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 15, 1–88.
- Elf, N., Gilje, Ø., Olin-Scheller, C. & Slotte, A. (2018). Nordisk status og forskningsperspektiver i L1: Multimodalitet i styredokumenter og klasserumspraksis. I M. Rogne & L. R. Waage (red.), *Multimodalitet i skole- og fritidstekstar* (s. 71–104). Bergen: Fagbokforlaget.
- Erixon, P-O. (red.). (2014). *Skolämnen i digital förändring: En medieekologisk undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- European Schoolnet & University of Liege. (2012). *Survey of schools: ICT in education. Country profile: Finland*. Hämtad den 2 januari 2019 från: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/sites/digital-agenda/files/Finland%20country%20profile.pdf>
- Fleischer, H. (2013). *En elev – en dator: kunskapsbildningens kvalitet och villkor i den datoriserade skolan* (Doktorsavhandling). Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Gee, J. P. (2010). A situated-sociocultural approach to literacy and technology. I E. A. Baker (red.), *The new literacies: Multiple perspectives on research and practice* (s. 165–193). London: Guilford.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund M. & Granum Skarpaas, K. (2016). *Med ARK & APP – bruk av läremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Grönlund, Å. (red.). (2014). *Att förändra skolan med teknik: Bortom ”en dator per elev”*. Örebro: Örebro universitet.

- Grönlund, Å. & Wiklund, M. (2018). *Det digitala lärandets möjligheter. Att leda den digitala skolan*. Malmö: Gleerups.
- Knobel, M. & Lankshear, C. (red.). (2007). *A new literacies sampler*. New York: P. Lang.
- Knobel, M. & Lankshear, C. (2014). Studying new literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(2), 97–101.
- Krumsvik, P. J. (2014). *Klasseledelse i den digitale skolen*. Oslo: Cappelen forlag.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2011). *New literacies. Everyday practices and social learning*. Maidenhead, England: Open University Press.
- Law, N., Pelgrum, W. & Plomp, T. (2008). *Pedagogy and ICT use in schools around the world: Findings from the IEA SITES 2006 study*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre.
- Lewis, C. & Fabos, B. (2008). "Instant messaging, literacies and social identities". I J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear & DJ Leu (red.), *Handbook of research on new literacies* (s. 1109–1160). New York: Lawrence Erlbaum.
- Mikkola, A. & Kumpulainen, K. (2016). Learning as a hybrid. In O. Erstad, K. Kumpulainen, Å. Mäkitalo, K. C. Schröder, P. Pruuilmann-Vengerfeldt & T. Jóhansdóttir (red.), *Educational engagement in the digital age. Learning across contexts in the knowledge society* (s. 166–177). Springer.
- Olin-Scheller, C. (2014). "'Till salu. Bit av runsten'. Om literacy, källkritik och digital visdom i ett nytt medielandskap". I A. Boglind, P. Holmberg & A. Nordenstam (red.), *Mötesplatser* (s. 209–222). Lund: Studentlitteratur.
- Olin-Scheller, C., Sahlström, F. & Tanner, M. (red.). (2019). Smartphones in classrooms. *Culture & Social Interaction*, 21. Special issue.
- Player-Koro, C., Tallvid, M. & Lindström, B. (2014). Traditional teaching with digital technology. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (s. 947–951). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Regeringens strategisekretariat. (2018). *Lösningar för Finland: Regeringens handlingsplan för 2018–2019. Statsrådets publikationsserie 27/2018*. Hämtad den 25 mars 2019 från: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-582-2>
- Schmidt, C. (2013). *Att bli en sän' som läser: barns menings- och identitetsskapande genom texter* (Doktorsavhandling). Örebro: Örebro universitet.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tallvid, M. (2015). *1:1 i klassrummet: analyser av en pedagogisk praktik i förändring* (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Tanhua-Piironen, E., Viteli, J., Syvänen, A., Vuorio, J., Hintikka, K. A. & Sairanen, H. (2016). *Perusopetuksen oppimisympäristöjen digitalisaation nykytilanne ja opettajien valmiudet hyödyntää digitaalisia oppimisympäristöjä [De digitaliserade inlärningsmiljöernas nuläge inom den grundläggande undervisningen och lärarnas beredskap att utnyttja digitala inlärningsmiljöer i undervisningen]*. Publikationsserie för statsrådets utrednings- och forskningsverksamhet 18/2016.
- Tanner, M., Samuelsson, J. & Pérez Prieto, H. (2017). Skolan, marknaden och ämnet. Kommersiella aktörer på internet i undervisningen. *KAPET, (Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift)*, 13(1), 3–26.
- Tornberg, A. & Töytäri, A. (2017). *Lukioselvitys. Kooste lukion nykytilaa ja kehittämistarpeita koskevistä selvityksistä ja tutkimuksista. [Gymnasieutredning. Sammanställning av utredningar och undersökningar som gäller gymnasiet nuläge och utvecklingsbehov]*. Undervisnings- och kulturministeriets publikationer 2017:49.
- Utbildningsdepartementet. (2017). *Nationell digitaliseringsstrategi för skolväsendet. Bilaga till regeringsbeslut I:1*. Hämtad den 6 maj 2019 från: <https://www.regeringen.se/4a9d9a/contentassets/00b3d9118b0144f6bb95302f3e08d11c/nationell-digitaliseringsstrategi-for-skolvasendet.pdf>

Kønsmærkede praktikker i gymnasieelevers danskfaglige skrivning

Nikolaj Elf¹ & Ellen Krogh¹

¹Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet, Odense, Danmark.

Abstract

Artiklen tager sit afsæt i forskningsprojektet *Faglighed og skriftlighed* hvor tidligere undersøgelser har peget på behovet for et mere systematisk studie der undersøger kønsmærkede praktikker. International og dansk uddannelsesforskning i køn og skrivning har fulgt en bevægelse fra forskelstænkning til mangfoldigheds- eller variationstænkning. Tidligere studier i *Faglighed* og *skriftlighed* har identificeret kønsrelaterede temaer men uden at forfølge disse systematisk. Artiklens empiriske studie undersøger fire elevers skriverbaner i danskfaget og finder kønsmærkede praktikker som fremtræder som væsentlige identitetsaspekter, men finder samtidig at der også er andre identitetsaspekter som har betydning for elevernes skriverbaner. De kønsmærkede praktikker forbinder sig således med de kulturelle kontekster, herunder deres individuelle skrivererfaringer og skriverbaner, i mønstre som ikke kan samles i essentialiserende kønsforestillinger.

Nøgleord

kønsmærkede skrivepraktikker; identitet; mangfoldighedsperspektiv

1. Indledning

I forskningsprojektet *Faglighed og skriftlighed* har vi gennem omfattende etnografiske længdestudier undersøgt skrivekulturer, faglige skrivepraktikker og skrive(r)udvikling i de danske gymnasiale uddannelser, med afsæt i grundskolen (Christensen, Elf & Krogh, 2014; Krogh, Christensen & Jakobsen, 2015; Krogh & Jakobsen, 2016). I de mest omfattende studier blev i alt syv elever, tre piger og fire drenge, fulgt fra grundskolens niende klasse, og seks af disse blev fulgt til deres afsluttende studentereksamen. I grundskolestudiet observerede vi kønsmærkede mønstre i elevskrivekulturerne hvor drenge i højere grad end piger tilvalgte digital teknologi i

Kontakt: Nikolaj Elf, nfe@sdu.dk

For at citere denne artikel: Elf, N. & Krogh, E. (2019). Kønsmærkede praktikker i gymnasieelevers danskfaglige skrivning. I H. Höglund, S. Jusslin, M. Ståhl & A. Westerlund (red.), *Genom texter och världar. Svenska och litteratur med didaktisk inriktning – festskrift till Ria Heilä-Ylikallio* (s. 139–153). Åbo: Åbo Akademis förlag.

© 2019 Nikolaj Elf & Ellen Krogh

deres skriftlige arbejde (Christensen et al., 2014, s. 342ff). En spørgeskemaundersøgelse viste desuden forskelle i pigers og drenges præferencer mht. skrivning i fag hvor dansk var et mere populært skrivefag hos piger end hos drenge, mens det omvendte gjorde sig gældende for matematik (Christensen et al., 2014, s. 321ff.). Vi antog på denne baggrund at der også kunne være kønsrelaterede mønstre i elevernes skriveudvikling i gymnasieårene, og valgte derfor i alle delprojekter at søge en nogenlunde ligelig kønsbalance blandt elevdeltagerne (Jakobsen & Krogh, 2016, s. 34).

Selv om spørgsmålet om kønsmærkede skrivepraktikker i gymnasieskrivningen er blevet rejst hos Krogh (2012, 2016), er dette tema ikke hidtil blevet underkastet nærmere studier i projektet. I denne artikel vil vi imidlertid forfølge kønstemaet. Gennem en systematisk undersøgelse af fire elevdeltageres skriverbaner i dansk vil vi søge at kvalificere og udbygge den foreløbige antagelse om kønsmærkede praktikker, men også sætte den ind i et kritisk nuancerende perspektiv hvor vi overvejer hvad fokusering på køn kan bidrage med til forståelsen af elevers skrive(r)erfaringer og skrive(r)-udvikling. 'Skriverbane' betegner metodologisk den bevægelse over tid i elevdeltagerens skrivning og skriveerfaringer som forfølges i et konkret studie. I det foreliggende studie er der tale om fire elevdeltageres skrivning i dansk gennem tre gymnasieår.

Projekt Faglighed og skriftlighed har udforsket elevers skrivning i skolen i lyset af den eksplosion i skriftlighed og tekstbrug som vi ser i det digitaliserede tekstsamfund (jf. Karlsson, 2006). Vigtigheden af disse studier bekræftes af den aktuelle historiske vending i tekstbrugsmønstret hvor skrivningen overtager læsningens rolle som den kritiske og afgørende færdighed i almindelige menneskers arbejdsliv (Brandt, 2015). Selv om den skriftlige tekstbrug i daglig kommunikation og leg har stor betydning for børn og unge, løfter skolen fortsat en uomgængelig opgave i elevers udvikling af skriftlige ressourcer. Skolen har imidlertid ifølge Brandt en stor udfordring eftersom skrivning fortsat er underfokuseret i forhold til læsning, og eftersom skrivningens potentiale for "intellektuel, moralsk og medborgerlig udvikling" (Brandt, 2015, s. 162) – med andre ord dens dannelsespotentiale – ikke er fuldt forstået i skolens praktikker.

På det uddannelsespolitiske niveau har vi i det nye millennium set en stigende opmærksomhed på tekstbrug som en integreret del af faglig læring, både internationalt i organisationer som OECD og Europarådet, på det nordiske plan i omfattende uddannelsesreformer og i Danmark i det gymnasiale skriveprogram som blev indført som led i gymnasiereformen i 2005 og styrket i den aktuelle reform 2017. Skriveprogrammet indførte skriftlighed som et aspekt af fagligheden i alle gymnasiets fag. Desuden medførte nye, tværfaglige, studieforberedende skriftlige projekter at det blev en fælles opgave for fagene at forberede eleverne til at arbejde undersøgende og skrive inden for den problemorienterede projektgenre. Skriveprogrammet dannede baggrund for det overordnede formål for projekt Faglighed og

skriftlighed, nemlig at udforske hvordan elever lærer sig fag gennem skrivning og skrivning gennem fag. Denne fagdidaktiske tilgang til elevskrivning former også den foreliggende artikels projekt. Vi er interesseret i at studere i hvilken grad og hvordan køn præger forskelle mellem elevers skrivepraktikker inden for rammen af et bestemt fag, nemlig dansk. Vi er videre optaget af i hvilken grad dannelsespotentialer i skrivningen realiseres i elevtekster og i elevernes erfaringer og opfattelser af skrivningen i dansk.

Fokuseringen på danskfaglig skrivning har sin baggrund i den særlige måde hvorpå det nye skriveprogram kom til at påvirke danskfaget. Ud fra den betragtning at eleverne nu skulle lære at skrive i alle fag, blev fagets skrivetimer i reformen kraftigt beskåret. Danskfaget skulle ikke længere påtage sig rollen som det overordnede skrivefag, men fokusere på at lære eleverne danskfaglig skrivning (Krogh, 2010, 2012). Det fik som konsekvens at de skriftlige eksamensopgaver i faget fik en ny, væsentlig mere formaliseret genreprofil som blev understøttet i detaljerede ministerielle vejledninger. Opgavegenerne mimer autentiske offentlige genrer inden for journalistiske og litterære domæner hvor det bliver relevant for skriverne at forholde sig til adressat og medie. Samtidig er de som eksamensgenrer der skal kunne indgå i skolens bedømmelsesregime, mere formaliserede og regelbestemte end forbillederne og åbner derfor i begrænset grad for kommunikative formål. Baseret på tidligere studier af elevskrivning i dansk i projekt Faglighed og skriftlighed (Krogh, 2014, 2018; Krogh & Piekut, 2015; Piekut, 2016), antager vi at denne genreformalisering vil have betydning for elevernes skriverbaner og for deres skriveridentiteter i dansk.

2. Uddannelsesforskning om køn og skrivning

Det er karakteristisk for den kønsinteresserede uddannelsesforskning i nordisk og international sammenhæng at den har bevæget sig fra at være præget af en *forskelstænkning* til at orientere sig i retning af en *mangfoldigheds- eller variationstænkning* (Jones, 2011). Denne bevægelse finder man også i nordisk og dansk skriveforskning om køn og skrivning (jf. fx Vagle, 2005).

Forskelstænkningen har antaget at køn er noget man som menneske *har* som en "fixed and essential individual characteristic" (Jones, 2011, s. 162). Køn forstås som en udslagsgivende faktor for en større gruppe af elevers praksis, hvad enten det skyldes biologiske, kognitive eller sociokognitive forhold. I uddannelsesforskning refereres her typisk til elevers skoleperformance studeret gennem kvantitative studier og metastudier. I skriveforskningen kendes denne forskning fra stort anlagte internationale studier af børn og unges *literacy*. Typiske fund er at drenge underpræsterer markant i forhold til piger (Peterson & Parr, 2012, s. 152). Norske studier har tilsvarende vist at norske drenge præsterer dårligere end piger generelt i

grundskolen, især inden for skrivning, og herunder i særlig grad i norskfaget (fx Vagle, 2005). Dette vækker politisk bevågenhed fordi det rejser et demokratisk spørgsmål om lige adgang for alle til videre uddannelse og deltagelse i skriftsamfundet.

En mangfoldigheds- eller variationstænkning vil på anden vis anskue og undersøge køn som en socialt, kulturelt og endda også individuelt konstrueret kategori som former og formes af (skrive)praksis (Jones, 2011; Koutsogiannis & Adampa, 2012). Køn er i denne optik kort sagt ikke noget man har, men noget man *gør* i kontekst. Denne gøren vil typisk blive studeret gennem kvalitative metoder som etnografi, tekst- og casestudier.

Praksisnær mangfoldigheds- og variationsforskning om køn og skrivning står ikke nødvendigvis i modsætning til en forskelsorienteret forskning, men pointerer kontekstens betydning og diskuterer kvantitative studiers udsigelseskraft. I kommentaren til et stort studie fra New Zealand peger Peterson og Parr (2012) således på at forskellene i drenges og pigers performance skiftede gennem skoleårene, og at en væsentlig faktor her kan tænkes at være den voksende dominans af sagpræget skrivning: "The gap was at its greatest at year 9 where girls scored on average 80 points or two school years ahead of boys. This gap narrowed at years 11 and 12 and, in fact, for transactional writing purposes, showed no statistically significant difference." (s. 152). Tilsvarende observationer er blevet gjort i det omtalte norske studie hvor forskelle mellem pigers og drenges præstationer kunne forklares i lyset af norskfagets skrive- og opgavekultur (Vagle, 2005).

Jones (2011) argumenterer principielt for at skelne mellem kognitivt-psykologiske, sociokulturelle og lingvistiske tilgange til forskning i skrivning og køn, hvor førstnævnte er præget af forskelstænkning og de to sidstnævnte af mangfoldigheds- og variationstænkning. Generelt advokerer hun og andre for teoretisk og metodologisk pluralisme som en nødvendighed for at forstå komplekse sammenhænge mellem køn og skrivning på makro-, meso- og mikroniveauer (jf. også Rowsell & Kendrik, 2013; Sheridan-Rabideau, 2008; Smith & Wilhelm, 2009).

3. Kønsmærkede praktikker i en dansk gymnasiekontekst

Inden for dansk skriveforskning dominerer sociokulturelt orienteret forskning i køn og skrivepraktikker. I en gymnasiekontekst studerede Krogh (2007) elevskrivning i portfoliobaseret danskundervisning og observerede her kønsrelaterede mønstre i drenges og pigers forhold til skrivning. Et centralt tema var *skrivelyst*. Drengene havde et lyststyret og legende forhold til skrivning og kunne lide at skrive når emnet interesserede dem, men de forbandt typisk danskundervisningens krav og retningslinjer med disciplinering og tvang. Hos pigerne var skrivelyst omvendt ikke i

modsatning til det der blev forlangt i danskundervisningen. De forbandt skoleskrivningens rammer med en positivt ladet oplevelse af læring og udvikling (Krogh, 2007, s. 215).

Dansk uddannelsesforskning af køn i gymnasieuddannelser når frem til tilsvarende fund. Bertelsen og Friche (2013, s. 146) taler fra et antropologisk udgangspunkt om ”kønnede måder” at deltage i dagligdagen på. For drenge knytter ”det virkelige” og ”det vigtige”, to begreber der tales frem i informantfortællinger, ”til forhold uden for gymnasieskolen. I modsætning hertil orienterer de tre piger, der også deltog som informanter i forløbet (...) sig i overvejende grad mod at leve op til gymnasieskolens krav og normer.” (ibid.). Tilsvarende taler Mortensen og Qvortrup (2018) fra et systemteoretisk perspektiv om inklusions- og eksklusionsmekanismer i det danske skolesystem der får negative konsekvenser for drenges mulighed for at tilkoble sig undervisningens aktivitetssystemer.

I Faglighed og skriftligheds gymnasiestudier tematiseres køn i Kroghs studie af to elevdeltageres skriverbaner i gymnasiets store skriftlige opgaver (Krogh, 2016). Her følges elevdeltagerne Jens og Sofia gennem tre tværfaglige opgaver hvor elever arbejder selvstændigt i undervisningsfri perioder med mere eller mindre selvvalgte projekter. Undersøgelsen viser hvordan eleverne i styredokumenterne positioneres (Ivanič, 1998; Ongstad, 2004) tvetydigt som fagligt undersøgende skrivere hvis tekster indgår i skolens bedømmelsesregime (Krogh, 2016, s. 78ff), og hvordan de positionerer sig selv som skrivere i forhold til denne tvetydighed. Et centralt tema er skriveridentitet og identifikation med skriveprojekterne, såvel i tekster som i tekstsamtaler (Jakobsen & Krogh, 2016). Afsluttende udkastes den tese at Jens’ og Sofias skriverbaner belyser paradigmatisk kønsmærkede mønstre som knytter sig til bestemte, kulturelt stimulerede måder at være pige og dreng på i dagens danske gymnasieverden. På baggrund af fælles skoleerfaringer træder således tydelige kontraster frem. For Jens er skrivning knyttet til skolens tvangsbetonede verden, mens lyst forbeholdes fritiden og det sociale liv med kammeraterne. Jens’ skrive(r)udvikling i de undersøgende projektopgaver stimuleres af det selvregulerede og lystbetonede skrivearbejde i skolefri perioder, om emner der interesserer ham. Her bliver skrivningen en drivende kraft i et epistemisk, kundskabsudviklende projekt der rækker videre ud end skolens bedømmelsesregime. For Sofia er skrivning i skolen omvendt forbundet med lyst og interesse, på den ene side fordi hun tiltrækkes af skrivningens kreative potentialer, og på den anden side fordi skriftlige opgaver giver muligheder for at yde disciplineret indsats og præstere i top. Hendes skrive(r)udvikling i de store formater er konfliktbetonet. Hun gør som Jens epistemiske kundskabserfaringer, men på en krisebetonet måde da hun erfarer at selvstændig, kundskabsudviklende skrivning kræver en anden form for tidsregulering og fordybelse end den disciplinerede, skemalagte hverdag som hun behersker så godt.

I Piekuts (2016) undersøgelse af to drengeskriveres skrive(r)udvikling i danskfaget anlægges ikke et kønsperspektiv, men der fokuseres på et spændingsfelt i danskfaglig skrivning som er centralt også for vores undersøgelse, og som kan bidrage til overvejelser over kønsmærkede skrivepraktikker. Eleverne Rasmus og Michael balancerer mellem danskfaglige genrekrav og kreativ, ekspressiv udfoldelse. For Rasmus er der ikke tale om en konflikt, men om en strategisk, pragmatisk løsning. Han afleverer på den ene side stærkt genreformaliserede litterære opgaver og på den anden side essayistiske og debatterende tekster der er præget af personlige narrativer og kreativ sprogbrug. Michaels erfaringer er derimod præget af konflikt. Hans tekster er styret af et lystbetonet, ekspressivt forhold til sprog og skrivning, og de danskfaglige genrenormer forekommer ham indsnævrende og problematiske. Men i det tredje gymnasieår opdager han muligheder for at lade sig udfordre til kreativ udfoldelse netop i kraft af generammerne.

De kønsmærkede variationer i praktikker som træder frem i den beskrevne forskning, tegner et mønster hvor skrivning i skolen og de krav der stilles til skrivningen, for de deltagende piger er lystbetonet og knyttet til læring og fremtidsperspektiver, mens den for de deltagende drenge problematiseres som tvang og formale krav. Samtidig er der mønstre som går på tværs af kønsmærkningen. Sofia og Rasmus er fx mere strategiske skrivere end Jens og Michael.

4. Forskningsspørgsmål og design

Formålet med dette studie er at undersøge hvordan kønsmærkning kan ytre sig i elevers skrivepraktikker i danskfaget. Vi positionerer os inden for sociokulturelle og lingvistiske forskningsperspektiver på køn (jf. Jones, 2011) og anskuer i et *New Literacy Studies*-perspektiv (Barton, 2007) skrivning som en social praksis. Vi udforsker elevers skoleskrivning gennem tekstorienteret etnografi (Jakobsen & Krogh, 2016; Lillis, 2008) og analyserer denne med begreber som positionering og identifikation (Ivanić, 1998; Ongstad, 2004) der belyser relationer mellem det tekstuelle og det sociale.

Kønsmærkede skrivepraktikker er studiets nøglebegreb. At skrivepraktikker kan tolkes som kønsmærkede, betyder at deres tekstuelle og sociale betydning ser ud til at forbinde sig med den type kønsrelaterede mønstre som tidligere forskning har udpeget. Vores interesse er gennem nærstudier af fire elevers danskfaglige skrivning at konkretisere og uddybe forståelsen af kønsmærkning i skrivning. Med valget af termen *kønsmærket* vil vi samtidig signalere at der også vil være andre ”mærkninger” i elevernes skrivepraktikker, og at køn derfor må forstås som ét af flere identitetsaspekter som former og formes af elevernes skrivepraksis.

Ved at afgrænse studiet til skrivning i det gymnasiale danskfag tilføjer vi en fagdidaktisk kontekst med specifikke rammesætninger af det skriftlige arbejde. Som det ses i de fire cases nedenfor, spiller de semi-autentiske eksamensgenrer, essay, kronik og litterær artikel, en afgørende rolle for skriveundervisningen i dansk, og det er interessant at undersøge om og på hvilke måder elevernes skrivepraktikker i disse genrer samt deres kommentarer hertil kan relateres til kønsmærkede praktikker.

Vi fokuserer af pladmæssige grunde på fire af de seks elevskrivere som deltog i de mest omfattende delstudier i Faglighed og skriftlighed: Martin, Amalie, Sofia og Jens. Elevdeltagerne Michael og Rasmus, som omtales ovenfor, inddrages som sammenligningsgrundlag i den sammenfattende diskussion. Undersøgelsen ledes af følgende forskningsspørgsmål:

I hvilken grad kan der iagttages kønsmærkede skrivepraktikker i danskfaglig skrivning hos fire elevskrivere i projekt Faglighed og skriftlighed?

Forskningsspørgsmålet operationaliseres på tre niveauer der strukturerer casebeskrivelserne af de fire elever. Elevens lokale danskfaglige skrivning rammesættes først i en registrerende beskrivelse af hvad hun/han har skrevet i dansk gennem de tre gymnasieår. Dernæst rapporteres og dokumenteres nærundersøgelser af elevens tekster og tekstrefleksioner for at indkredse udtryk for kønsmærkede praktikker. Endelig diskuteres det om elevens skrive- og skriverudvikling kan beskrives i et kønsmærket perspektiv.

Vi sammenstiller konkluderende de fire cases og udkaster et svar på det overordnede forskningsspørgsmål. Artiklen afsluttes med en diskussion af potentialerne i kønsrelaterede studier af skrivning i dansk.

Analyserne hviler på etnografisk feltarbejde og et rigt og omfattende datamateriale – indsamlet fra august 2010 til juni 2013 – der i denne sammenhæng kun kan dokumenteres ganske kortfattet. Materialet er blevet systematisk registreret (data for analyseniveau 1) og analyseret som 'konstellationer af skrivehændelser', dvs. skolens standardkonstellation af skriveordre, elevtekst og lærerkommentar, suppleret af en lang række elevinterview hvor elevdeltagerne dels har kommenteret deres skriftlige opgaver, dels har talt om deres skrivning i fagene i mere generelle vendinger. Fokus i dette studie har været på elevdeltagernes danskfaglige opgaver og deres udsagn om skrivning og tekster i dansk (data for analyseniveauerne 2 og 3).

5. Casebeskrivelser

5.1 Martins case

Datamaterialet for Martins case omfatter 22 konstellationer af skrivehændelser. Opgaverne dækker en bred vifte af skriveformål. Fra midten af 2.g. og fremefter dominerer eksamensrettet skrivning der træner eksamensgenrer. Men indtil da finder man en større mangfoldighed af genrer som positionerer eleverne på forskelligartet vis. Første skriveordre i 1.g. (24.9.2010) rummer fx et ønske om at elever ekspresivt associerer over tre selvvalgte ord fra en tekst; to andre skriveordrer positionerer elever som kreativt-æstetiske omskrivere af litterære forlæg (5.4.2011; 26.4.2012).

Martins elevtekster er karakteriseret ved for det første at være relativt *kortfattede* (typisk 1½–2 computerskrevne sider). Han skriver ofte kortere end der bliver lagt op til. For det andet foretrækker han at skrive i genren *litterær artikel*. Gentagne gange i interview giver han udtryk for at han værdsætter denne genre fordi den rummer det bedste mix af på den ene side en relativt bunden form med håndtérbare krav om brug af faglige begreber og på den anden side frihed til at tolke den flertydige æstetiske tekst og ekspresivt udtrykke sig. Et tredje karakteristisk træk er at han *insisterer på at have sig selv med* når han skriver i dansk. Det er ofte – følelsesladet – markeret i elevteksten. Fx skriver han: ”Jeg har valgt denne artikel fordi jeg er MEGET uenig” (16.11.2010). I ét tilfælde undlader han bevidst at aflevere en kreativ delopgave – en analyse og kreativ omskrivning af romanen *Populærmusik fra Vittula* – ikke fordi han er doven, men fordi han ikke kan forlige sig med opgaven. Han skriver begrundende: ”Der var også en tredje opgave, men jeg kunne simpelthen ikke forstå den. Jeg kunne slet ikke se for mig hvordan en eneste af de to opgave[r; red.] skulle kunne udvikle sig og skrives ordentligt. The lord knows i’ve tried!” (5.4.2011). Martins lærer undrer sig i sin lærerkommentar til teksten: ”Med din sans for kreative indslag i skriverier ville jeg have troet, at det var en smal sag for dig. Men ok, du har prøvet.”

Som det fornemmes i denne kommentar, positioneres Martin generelt i lærerkommentarerne som lyststyret. De anerkender dog også at Martin har en træfsikker sans for brug af fagdiskurs. Til gengæld kritiseres teksterne ofte for ikke at realisere skriveordren til fulde. Denne kritik tiltager efterhånden som de genreformaliserede eksamenskrav øges fra midten af 2.g. Martins karakterer er for nedadgående hen over de tre år. Men han klarer sig over middel til afsluttende skriftlig eksamen.

I elevinterviewene tolker Martin sin egen danskfaglige skrive(r)udvikling med pragmatik. Han peger på en vis relativisme hvad angår normer for danskfaglig vurdering og er kritisk over for danskfagets spillerum for subjektivisme.

Samlet set kan Martins case tolkes som en delvis bekræftelse og uddybelse af det kønsmærkede mønster for drenges skrivepraktikker som blev indkredset ovenfor. Læreren positionerer Martin som en kreativ og lystdrevet skriver. Men ved nærmere eftersyn er han delvist en antitese til denne kønnede typificering. Han forbinder ikke danskfaglig skrivning med tvang og er ikke bare en lystorienteret drengeskriver. Han er også engageret i og eksperimenterer med fagets kundskabs- og brugsaspekter og gør skriveerfaringer med fagets dannelsespotentialer.

5.2 Sofias case

Sofia og Jens har i gymnasiet valgt en studieretning hvor de specialiserer sig i bioteknologi og matematik. De går i samme klasse.

Skriveundervisningen i dansk tilrettelægges her efter et par indledende opgaver som en gradvis indføring i de tre eksamensgenrer i dansk. Fra midt i 2.g består de eksamenslignende skriveordrer typisk af relativt omfattende tekstsamlinger, sammenstillet af læreren omkring et tema hvor eleverne kan vælge at skrive enten kronik, litterær artikel eller essay. Der stilles 15 af denne type opgaver. Herudover skriver eleverne ind imellem opgaver knyttet til den mundtlige undervisning, herunder kreativt eksperimenterende fiktionsopgaver.

Der stilles i alt 23 opgaver i dansk, og Sofia besvarer dem alle. Hendes opgavetekster er længere end det forventes. De fylder i gennemsnit 3,5 computerskrevne sider og vokser i omfang hen over årene, typisk til 4–5 sider.

Sofia blev i folkeskolen positioneret af sin lærer som en suverænt dygtig skriver i dansk. En traumatisk overgangserfaring hvor hun får en middelmådig karakter og kritik for ikke at have løst opgaven, lærer hende at folkeskolens kreative og frie fiktionsskrivning ikke anerkendes i gymnasiet hvor der systematisk stilles krav om tekstanalyse (Krogh, 2014, 2018). Sofia tager erfaringen som et ”wake-up call” og investerer i at lære sig at honorere de nye kundskabskrav så hun igen får topkarakterer. Hun taler i 2.g om sin fascination af tekstanalyse og af ”hvordan man får sit budskab frem og altså sådan skjuler det lidt i forskellige lag af teksten” (Interview 23.2.2012).

Dansk bliver Sofias yndlingskrivefag. Efter at der gives mulighed for selv at vælge opgavegenre, foretrækker hun at skrive litterære artikler. De giver hende et personligt udbytte: ”Det er meget spændende at der rent faktisk er et budskab i sammenligning med matematik, der er der bare et facit” (Interview 21.2.2013). Skrivning om litterære tekster giver også Sofia fascinerende erfaringer med at skrive sig ind i tolkningen af en svær tekst: ”[...] da jeg læste den første gang, tænkte jeg ikke så meget over den, men når man begyndte at skrive så gav det bare mere mening, så til sidst fik man lige kernen i det hele. Man får faktisk noget ud af at skrive opgaven, for ellers

synes jeg bare det var en underlig tekst men så gav den lige pludselig mening.” (Interview 20.9.2012)

På samme tid er det en strategisk pointe for Sofia at skrivning i dansk er let fordi genren udstikker en skabelon for skrivningen: ”Det er bare så nemt [...] man skal have alle punkterne med, og så når man har skrevet punkterne op og fundet nogen citater, så kan man bare lige stykke det sammen, og det kan jeg godt lide.” (Ibid.)

Sofias case bekræfter observationerne af kønsmærkede praktikker i den tidligere forskning, men viser også at disse rummer tvetydighed og kompleksitet. For Sofia tilfredsstillende den danskfaglige skrivning på den ene side hendes strategiske interesse i at præstere i top uden en uoverkommelig indsats og på den anden side dannelseserfaringer med at skrive sig analytisk og tolkende ind i fagets kundskabsområde, teksterne, og derigennem få øje på det fremmede i erfaringsudvidende budskaber.

5.3 Jens' case

Jens går som nævnt i klasse med Sofia og har deltaget i den samme skriveundervisning i dansk som hun.

Det datasæt som findes for Jens, er imidlertid ikke så komplet som det som findes for Sofia. Der er to skriveordrer som Jens ikke har besvaret, og der mangler fire elevbesvarelser som forskeren ikke har fået adgang til. Jens' elevtekster er kortere end det forventes. De fylder i gennemsnit ca. 2 computerskrevne sider.

Som de relativt korte elevtekster signalerer, engagerer Jens sig ikke særlig meget i den danskfaglige skrivning. Han ærgrer sig over at han næsten altid får mellemkarakteren 7, men beretter også i interviewene at han glemmer at vende tilbage til de fokuspunkter som dansklæreren udpeger for ham i sine kommentarer, og at han ofte kommer for sent og ukoncentreret i gang med opgaveskrivningen og afleverer over tiden. Blandt eksamensgenrerne foretrækker han kronikken og undgår de litterære emner. Han læser kun litteratur når skolen sætter ham til det.

Når Jens skriver om sagområder der interesserer ham, og når kronikkerne giver ham mulighed for at ytre sine egne synspunkter, skriver han i et levende, dynamisk hverdagssprog, med sans for sprogspil og metaforik. Men han investerer ikke i at lære sig de danskfaglige genrer eller i at realisere de grundige og stilladserende skriveordrer som inviterer ind i danskfaglige kundskaber og genrer. I lærerkommentarerne rejses der således gennemgående en kritik af manglende dybde i opgaveløsningen, genreusikkerhed og sproglige ujævnheder.

Jens' afsmag for den danskfaglige skrivning øges igennem de tre gymnasieår. Derfor er det også påfaldende at han i et interview i starten af 3.g, da han bliver spurgt hvad det skriftlige arbejde bruges til i danskfaget, svarer:

”det er jo nok for ligesom at almindanne os så vi ligesom lærer at bruge sproget, så vi bedre kan kommunikere med andre via sproget og skrive længere ting som hvis vi gerne vil være forfattere eller journalister eller noget andet hvor man skal bruge sproget.” Men på spørgsmålet om hans egen motivation eller interesse når han skriver i dansk, svarer han: ”Den er vist ikke eksisterende, tror jeg.” Han skriver i dansk ”fordi læreren siger det [...]. Det er et krav, en byrde” (Interview 19.9.2012).

Jens aktualiserer på en ret åbenlys måde de kønsmærkede praktikker som beskrives hos drengeskriverne i den danskdidaktiske skriveforskning. Den danskfaglige skrivning er for ham forbundet med ulyst og tvang, og selv om han overraskende anerkender dens dannelsepotentialer, tilkendegiver han både igennem sine skrivepraktikker og i sine kommentarer at skolen og danskundervisningen ikke har kunnet engagere ham i dem.

5.4 Amalies case

Amalie går på en teknisk erhvervsgymnasial og projektorienteret skole. Her møder hun et væld af skriveordrer der relaterer til individuel danskfaglig, men også tværfaglig og gruppebaseret skrivning evalueret af dansk- eller andre faglærere.

Af danskfaglige konstellationer af skrifthændelser kan der identificeres ni over de tre år. Amalies tekster fylder 3–5 computerskrevne sider. Hun skriver typisk den længde der forventes. Skriveordrerne første år positionerer Amalie og hendes kammerater som tekstanalyserende skrivere. Om den første individuelle *elevtekst* fortæller Amalie:

Vi har lige afleveret en i dansk i går som vi ikke har fået tilbage endnu, men den er jeg meget spændt på at se, den lagde jeg ret meget i. [...] den gik ud på at vi fik et digt der hedder ”Om natten bliver jeg barn” som handler om en mand der bor i Afghanistan, hvor vi så skulle lave først en analyse af det digt, og så skulle vi bagefter perspektivere det til to andre vi fik, så det er jeg meget spændt på hvad hun siger til. (30.3.2011)

Amalie konstruerer her sig selv som en disciplineret danskfaglig skriver. Teksten viser at hun engagerer sig i digtanalysen ved at reaktivere analysemodeller som hun har lært at anvende i folkeskolens rapporter om læste bøger, samt folkeskolelærerens motto ”ned i teksten, op i karakter.”

I lærerkommentaren responderer gymnasiedansklæreren: ”Du er simpelt hen for god til at bruge analysemodeller! Det er modellen og ikke dig der styrer pennen.” (28.4.2011) Læreren kritiserer Amalies tekst for dens fravær af personligt undersøgende stemme og prøver med formative kommentarer at hjælpe Amalie til næste gang at etablere et ”ståsted” – og giver en middelkarakter.

I det efterfølgende interview erkender Amalie at man ikke bare skal ”følge reglerne” (10.6.2011), hvilket hun vil forsøge – og faktisk gør i senere elevtekster. Men hun tolker også kritikken relationelt ved at konstatere at det fremadrettet må handle om at finde ud af ”hvad læreren vil have”.

Amalie får ny dansklærer efter 1.g, som konsekvent træner eleverne i at kunne redegøre, analysere, diskutere i eksamensgenrerne. Amalie giver i interview udtryk for at hun savner den mere undersøgende og selvpositionerende skrivning. Hun slår sig også alvorligt i helhjertede forsøg på at disciplinere sig til genrekravene, fx i en kronik hvor resultatet vurderes af dansklæreren som ”aldeles forfejlet” (18.12.2012). Efterfølgende kommenterer Amalie: ”Det var egentlig et spændende opgavesæt, jeg har bare fejlet totalt.” (18.2.2013).

Hos Amalie finder vi en kompleks skrive(r)udviklingshistorie som kun delvist aktualiserer velkendte kønsmærkede skrivepraktikker. Amalie går ind i gymnasiefaglig danskskrivning som den prototypisk strategiske pigeskriver som anerkender skriverammers betydning for læring. Men gør undervejs erfaringer med andre af danskfagets undersøgende og stemmeudviklende positioneringer. De appellerer til hende uden at hun helt formår at realisere dem i tekst.

6. Kønsmærkede praktikker i et mangfoldighedsperspektiv

I dette studie har vi undersøgt i hvilken grad der kan iagttages kønsmærkede skrivepraktikker i danskfaglig skrivning hos fire elevskrivere. Til en vis grad aktualiserer de to drenge og de to piger kønsmærkede skrivepraktikker som de kendes fra tidligere forskning. Men der er også variationer og forskelle som går på tværs af typiske kønsmærkede praktikker.

De to drenge Martin og Jens’ skrivepraktikker ligner hinanden ved at de skriver relativt korte tekster der ikke altid realiserer skriveordren, hverken kvantitativt eller kvalitativt. De viser i deres mest vellykkede elevtekster engagement i opgavernes kundskabsområder, især når det kan drives af lyst og subjektive erfaringer. Men de investerer ikke altid det arbejde der skal til for at realisere genren og de muligheder den tilbyder for at udvikle sig, lære, dannes. Måske typisk for en drengepositionering tolkes dette af drengene selv pragmatisk og med en vis distance. Sådan er det ikke for pigerne.

De to piger Sofia og Amalie ligner hinanden først og fremmest ved at begge positionerer sig strategisk og selvdisciplinerende i forhold til fagets dominerende skrivepraktikker. De ligner også hinanden ved at opleve en krise i overgangen fra at have mestret folkeskoleskrivning i dansk til at skulle skrive under andre normer for tekstanalyserende danskfaglig skrivning i gymnasiet. Det kræver en ny form for selvpositionering og stemme.

Vi finder imidlertid også variationer inden for og på tværs af køn ved sammenligning af elevernes praktikker. Jens taler ganske vist om danskfagets

dannelsespotentialer, men engagerer sig modsat Martin aldrig i at gøre det relevant for sin egen danskfaglige skrivning. For Martin bliver fagets genrer ikke nødvendigvis tolket som tvang, men også som et mulighedsrum for ekspressiv selvudfoldelse som minder om Michaels udvikling (jf. Piekut, 2016).

De to piger lever heller ikke helt op til prototyperne. Sofia formår at overkomme sin overgangskrise og finde succesfuldt frem til den anerkendelsesværdige genrebeherskelse. Modsat starter Amalie som formglad danskfaglig skriver, men hun lykkes aldrig helt med at beherske de nye genrenormer og identificerer sig snarere med hvad der kunne beskrives som en drengposition – ikke mindst på den drengedominerede teknisk-erhvervsgymnasiale skole hun går på – der insisterer på at skrivning skal være lystbaseret.

Danskfaglige dannelsespotentialer aktualiseres tydeligst hos Sofia hvor danskfaglig skrivning rummer selvoverskridende erfaringer med at arbejde sig ind i tekster og få indsigt i 'fremmede' budskaber. Men Sofia omfavner også de formaliserede genrenormer som gør det let for hende at præstere i top. I lighed med drengeskriveren Rasmus er dette ikke konfliktbetonet for Sofia. Men for Amalie og for drengeskriveren Michael bliver genrenormerne et problem og et oprørstema.

Jones (2011) viser at det nye mangfoldighedsparadigme har sat sig igennem i den sociokulturelle og sociolingvistiske forskning hvor interessen retter sig mod at udforske hvordan køn værdilades og aktualiseres sammen med andre kulturelle aspekter. Stereotyper om køn og skrivning problematiseres. Eksempelvis har flere studier anvendt intersektionelle designs hvor køn og præstation krydses, og vist at præstationsniveau i højere grad end køn kan forudsige engagement og deltagelsesniveauer (jf. Jones, 2011, s. 173). Det fund genkendes i vort studie hvor såvel Sofias og Rasmus' engagement som Jens', Martins og Amalies svingende eller manglende investering i danskfaglig skrivning kan forbindes med deres præstationsniveau.

De udviklingshistorier de fire elever gennemgår, er delvist formet af kønsmærkede skrivepraktikker. Men de er også 'mærket' af skriveerfaringer i andre fag og uden for skolen (jf. fx Elf, 2015, 2016; Krogh, 2016; Piekut, 2016). Den etnografiske tilgang privilegerer deltagerperspektivet og synliggør individuelle, personlige forhold og kulturelle mønstre knyttet til faget, skolen og eleverne selv.

Kønnede skrivepraktikker må forstås i et variations- og mangfoldighedsperspektiv og relateret til kontekster. Nyere forskning betoner at en væsentlig 'kontekst' er den skrivende selv og dennes skriverbane (Koutsogiannis & Adampa, 2012). Prior (2006) har almengjort denne pointe idet han argumenterer for at "writing is ever more connected to who we are and who we will become" (s. 64).

Referencer

- Barton, D. (2007). *Literacy. An introduction to the ecology of written language* (2nd ed.). Oxford UK & Cambridge, US: Blackwell.
- Bertelsen, E. & Friche, N. (2013). Fire drenge på Ørestad Gymnasium – skolegang mellem mening og nødvendighed. I C. H. Jørgensen (red.), *Drenge og maskuliniteter i ungdomsuddannelserne* (s. 125–147). Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Brandt, D. (2015). *The rise of writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Christensen, T. S., Elf, N. F. & Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Elf, N. (2016). Teknologi i elevers skrive(r)udvikling. I E. Krogh & K. S. Jakobsen (red.), *Skriverudviklinger i gymnasiet* (s. 133–156). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Elf, N. F. (2015). Dramatisk, ikke tragisk: Amalies udvikling af skriveridentitet i fysik/kemi i slutningen af folkeskolen og gymnasiet. I E. Krogh, T. S. Christensen & K. S. Jakobsen (red.), *Elevskrivere i gymnasiefag* (s. 101–136). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity. The discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Jakobsen, K. S. & Krogh, E. (2016). Skriveudvikling og skriverudvikling. I E. Krogh & K. S. Jakobsen (red.), *Skriverudviklinger i gymnasiet* (s. 25–55). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Jones, S. (2011). Mapping the landscape: Gender and the writing classroom. *Journal of Writing Research*, 3(3), 161–179.
- Karlsson, A-M. (2006). *En arbetsdag i skriftsamhället. Ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken*. Stockholm: Språkrådet och Norstedts Akademiska Förlag.
- Koutsogiannis, D. & Adampa, V. (2012). Girls, identities and agency in adolescents' digital literacy practices. *Journal of Writing Research*, 3(3), 217–247.
- Krogh, E. (2007). *En ekstra chance. Portfolioevaluering i dansk*. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk universitet.
- Krogh, E. (2010). Det store danskfag. *Dansk Noter* 1, 36–44.
- Krogh, E. (2012). Literacy og stemme – et spændingsfelt i modersmålsfaglig skrivning. I S. Ongstad (red.), *Nordisk modersmålsdidaktik. Forskning, felt og fag* (s. 260–289). Oslo: Novus Forlag.
- Krogh, E. (2014). Overgangen fra grundskole til gymnasium. En elevskrivners håndtering af skiftende skrivekulturer og positioneringer. I P. Andersson, P. Holmberg, A. Lyngfelt, A. Nordenstam & O. Widhe (red.), *Mångfaldens möjligheter. Litteratur- och språkdidaktik i Norden* (s. 155–179). Göteborg: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.
- Krogh, E. (2016). De store formater. Et studie i skrive- og skriverudviklinger i undersøgende skrivning. I E. Krogh & K. S. Jakobsen (red.), *Skriverudviklinger i gymnasiet* (s. 71–106). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Krogh, E. (2018). Crossing the divide between writing cultures. I K. Spelman Miller & M. Stevenson (red.), *Transitions in writing* (s. 72–104). Leiden/Boston: Brill.
- Krogh, E., Christensen, T. S. & Jakobsen, K. S. (2015). *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Krogh, E. & Jakobsen, K. S. (2016). (red.). *Skriverudviklinger i gymnasiet*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Krogh, E. & Piekut, A. (2015). Voice and narrative in L1 writing. *L1 – Educational Research in Language and Literature*, 15, 1–42.
- Lillis, T. (2008). Ethnography as method, methodology, and "deep theorizing": Closing the gap between text and context in academic writing research. *Written Communication*, 25(3), 353–388.

- Mortensen, B. S. & Qvortrup, A. (2018). *Drenge underpræsteren i skolesystemet*. Skriftserien Gymnasiepædagogik (Vol. 111). Odense: Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet. Hentet 1. februar 2019 fra:
<https://static.sdu.dk/Flexpaper/aspnet/pdf/Gymnasiepaedagogik111.pdf>
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Peterson, S. S. & Parr, J. M. (2012). Gender and literacy issues and research: Placing the spotlight on writing. *Journal of Writing Research*, 3(3), 151–161.
- Piekut, A. (2016). To skriverudviklinger i danskfaget på tværs og på langs. I E. Krogh & K. S. Jakobsen (red.), *Skriverudviklinger i gymnasiet* (s. 173–201). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Prior, P. (2006). A sociocultural theory of writing. I C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (red.), *Handbook of writing research* (s. 54–66). New York/London: The Guilford Press.
- Rowell, J. & Kendrik, M. (2013). Boys' hidden literacies: The critical need for the visual. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 56(7), 587–599.
- Sheridan-Rabideau, M. P. (2008). Writing, gender, and culture: An interdisciplinary perspective. I C. Bazerman (red.), *Handbook of research on writing. History, society, school, individual, text* (s. 255–268). New York/London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, M. & Wilhelm, J. D. (2009). Boys and literacy: Complexity and multiplicity. I L. Christenbury, R. Bomer & P. Smagorinski (red.), *Handbook of adolescent literacy research* (s. 360–371). New York & London: The Guilford Press.
- Vagle, W. (2005). Jentene mot røkla. Sammenhengen mellom sensuren i norsk skriftlig og utvalgte bakgrunnsfaktorer, særlig kjønn. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (red.), *Ungdommers skrivekompetanse* (Vol. 2) (s. 237–274). Oslo: Universitetsforlaget.

Cyborgs' collaborative writing in Virtual Learning Environments

Charlotta Hilli¹

¹Faculty of Education and Welfare Studies, Åbo Akademi University, Vaasa, Finland.

Abstract

In this article, collaborative writing in Virtual Learning Environments is studied through the cyborg metaphor. The cyborg is a hybrid, it is not online or offline, it is not human or machine, it is a mixture or a fragment. Technologies are seen as our partners and we are as much formed by them as they are by us. The cyborg metaphor is examined through interviews with thirteen Finnish upper secondary school students. Digital spaces and collaborative writing enhance and disrupt what students do and how they interact while embedded in complex material worlds. Online collaborative writing can dissolve and establish boundaries empowering students to write better texts or restraining student agency. It is understood as weaving a digital tapestry of new coding practices while living on the edge of an information explosion where information and identities are fluid.

Keywords

online collaborative writing; posthumanism; technoculture; Virtual Learning Environments; cyborg

1. Introduction

Writing can be a powerful act and online it is easy to join forces, so to speak, with other people in web-based documents. Here, collaborative online writing is understood as cyborgs writing together. Writing is perhaps the oldest form of constructing a cyborg because it pushes the boundaries of what it means to be human. The human being is represented in the symbols on the chosen surface for writing meaning information is no longer embodied in the human being. Information is relying on technology – not the human body – to be saved, stored, and shared. Digitization makes information digital on a global scale; as information has lost its human body, the cyborg is now also digital (Hayles, 1999). Writing has always demanded tools, for example, clay

Contact: Charlotta Hilli, charlotta.hilli@abo.fi

To cite this article: Hilli, C. (2019). Cyborgs' collaborative writing in Virtual Learning Environments. In H. Höglund, S. Jusslin, M. Ståhl & A. Westerlund (Eds.), *Genom texter och världar. Svenska och litteratur med didaktisk inriktning – festskrift till Ria Heilä-Ylikallio* [Through texts and worlds. Swedish and literature education – festschrift for Ria Heilä-Ylikallio] (pp. 155–166). Turku, Finland: Åbo Akademi University Press.

© 2019 Charlotta Hilli

tablets or digital tablets. From a *technocultural* standpoint, technologies are not merely mediating tools between us and the world, they are our organs or partners; we are as much formed by them as they are by us. This idea of formation is important to understand as it is dynamic, situated, and historical, and, it is the basis for the idea of the cyborg (Haraway, 2007, pp. 249–250).

Donna Haraway (1991) created the cyborg as a metaphor, a hybrid that pushes the distinctions between human and machine. A cyborg does not equal a human being with an added artificial hand or leg (Hayles, 1999). Accepting the cyborg metaphor means accepting its hybrid and fluid nature. The cyborg is not online *or* offline, it is not human *or* machine, it is always a mixture. Jesse Stommel (2012), co-founder and editor of the online journal *Hybrid Pedagogy*, summarizes educational implications of the cyborg metaphor:

In classroom-based pedagogy, it is important to engage the digital selves of our students. And, in online pedagogy, it is equally important to engage their physical selves. With digital pedagogy and online education, our challenge is not to merely replace (or offer substitutes for) face-to-face instruction, but to find new and innovative ways to engage students in the practice of learning.

Virtual Learning Environments are generally considered to be interactive, collaborative, and communicative digital environments, synonymous with distance education or e-learning (Annetta, Folta & Klesath, 2010; Bates, 2005). Online social interactions can enhance a sense of community among distance students making actions meaningful as they are contextualized through the relationships formed (Luckin, 2010). The students are part of digital *and* physical contexts, excluding neither and respecting both when online learning or virtual learning is considered.

The context for this article is a virtual course I designed as part of my PhD thesis (Hilli, 2016). I was conscious of the importance of social interactions for student learning and engagement. Students wrote texts collaboratively in online documents (Google documents) and published them online (Wikibooks). In this way, affordances of the Virtual Learning Environments were included in the course design to encourage students to use available digital information to create new knowledge together. Interviews with thirteen upper secondary school students are revisited to provide examples against which the backdrop of the cyborg metaphor is understood. The question I want to explore is: In what ways does collaborative writing in Virtual Learning Environments challenge or support the cyborg metaphor?

First, the cyborg metaphor is discussed through texts by Donna Haraway, N. Katherine Hayles and Lars Løvlie. A contextual discussion about distance education in Virtual Learning Environments then follows. The

article ends with a discussion on writing cyborgs in a distance educational context to make the rather abstract notions of the cyborg explicit.

2. The posthumanist cyborg

The cyborg is a creation of the 20th century. It is transdisciplinary as it combines biologic and cybernetic theories with transhuman and posthuman theories. In the mid 1900s, the father of cybernetics, Norbert Wiener (1894–1964) envisioned the first cyborg as a human extension of machines. Wiener, being a liberal humanist, sought to preserve the autonomous and self-regulating human fearing a blurred boundary between humans and machines (Hayles, 1999, p. 86). The fate of the cyborg is entwined with the cultural, scientific, and intellectual movements of transhumanism and posthumanism carrying with them ideas of an ethical duty “to enhance the capacities of the human being, whether they be of a biological, psychological or moral nature” (Pastor & García-Cuadrado, 2014, p. 344). An artificial leg enhances the movements of a person improving the life of that person remarkably making it an ethical duty for doctors and scientists to support the enhancement. But, in a digital age, the anti-human cyborg Wiener feared becomes less of an abstraction when biology and cybernetics are combined.

According to Max Tegmark (2017, pp. 155–156), the futurist Ray Kurzweil envisions cyborgs as redesigns of the human body by improving the human DNA and replacing organs with intelligent biofeedback systems. The future of the cyborg will mean the end of the sacred human being of the modern era; the body can be eliminated as human consciousness is uploaded making it able to move between and act in different virtual spaces. As exciting or terrifying future scenarios might be, artificially intelligent cyborgs are left for others to debate. This article uses the cyborg as a metaphor for possibilities and challenges of 21st century education.

The cyborg metaphor is embedded in posthumanist critique of liberal humanism. Posthumanism turns against the idea of a dualism between mind and body as it accepts and respects the contextuality and embodiment of human beings. Haraway states (2016), “the cyborg is a disassembled and reassembled, postmodern collective and personal self” (p. 163). A code that needs to be written and understood. The cyborg metaphor carries epistemological implications. If indeed the boundaries between human and machine fade, who has knowledge, where is knowledge located? It leads to ontological issues of what a human without technology would be. Haraway (2016) writes: “it is not clear who makes and who is made in the relation between human and machine. It is not clear what is mind and what body in machines that resolve into coding practices” (p. 60). Similar questions can be raised when writing is concerned about the blurred boundaries between the

words used, the texts created, and the person writing and creating the words and texts.

Understanding the cyborg is painful for some, since it challenges ontological and epistemological assumptions deeply embedded in Western culture of wholeness, unity and truth (Haraway, 2016). However, those who do not identify with the norms are no strangers to the concept of the cyborg. They are the ones living *in between* because of their ethnicity, sexuality, socioeconomic background etcetera. It is here, in this *in between*, that the cyborg emerges. It is not a dichotomy – one or the other – it is a combination or a mixture. In that sense, it is a hybrid as it transgresses boundaries many take for granted.

Lars Løvlie (2006) calls the in between, *interface*, a boundary or a border, where the I meet the world; in the meeting, transformations can take place. Haraway (2007) prefers *infolding* because it brings flesh into the discussion; while interface is something smooth like the digital screens around us, infolding is a worldly embodiment with uneven surfaces and wrinkles that can be magnified under a microscope. Through infolding, Haraway highlights the relationships between humans, nature, and culture, as it is the thing that connects the three. In this way, she offers a reconciliation between human, nature, and machine combining “bio and techno”, or biopolitics (Haraway, 2016, p. X). To Løvlie (2006), her combination of nature and culture as embodied transformations equals educational processes of self-cultivation, or *Bildung*. I have written elsewhere (Hilli, 2018) about the implications of technocultural *Bildung* in Virtual Learning Environments as different forms of online communication in different interfaces are made possible and refrain from discussing that topic here.

The cyborg metaphor is interesting in contrast to Virtual Learning Environments as they are man-made, therefore, they retell some of the myths of wholeness, of origin, of surveillance typical for Western culture (Haraway, 1992, 2016). There is also the hint of transformation and collaboration, of living on the boundary of something unrecognizable, as cyborgs can weave or write new stories and myths, unrelated to previous myths, power structures, and social norms.

In a postmodern view, digitization does not threaten human existence, it heightens it and extends it. Printing technology resulted in coffee houses, libraries, and the idea of education for all. Digitization had led to algorithms, simulations, and virtual spaces to meet, and, perhaps the idea of a truly democratic and non-hierarchical dialogue (Løvlie, 2006). But the internet is not neutral, nor is the cyborg innocent. Digitization is not the answer to an original question or the end for human beings that would contradict the idea of the posthumanist critique of liberal humanism (Haraway, 2016). The cyborg metaphor provides few, if any, answers. It offers analytical concepts to study the in between and the wrinkles in the complex realities people and technologies interact in.

3. To learn at a distance

Distance education is an old form of education. It dates back to the 19th century and letter courses (Moore, 2013). Different technologies have supported the teacher and student throughout history; pens, letters, and postal services made education accessible to students living far away from the school. According to Tony Bates (2005), technology is often in focus when decisions on distance education are made, for example, what Learning Management Systems to use for sharing information. However, educational questions in relation to the technology used are equally important to discuss. Technological developments make it possible to further bridge the distance between teacher and student through *synchronous communication* (in real time) if the system supports it (Anderson & Dron, 2011; Harasim, 2012).

Bates (2005) defines distance education as a method of education students can take part in whenever and wherever they want to. It is suggested as a flexible solution for adult students combining work and studies. Researchers suggest *blended learning* is appropriate for younger students as it combines face-to-face meetings and online assignments (Means, Bakia & Murphy, 2014; Reese, 2015). Some researchers assume the retention rate of between twenty and thirty percent in distance courses are partly due to lack of social interactions between teachers and students, but the course design and other factors are also possible explanations for the dropout rates. It is difficult to compare results from studies on distance education since the technology used, course designs and assessment methods vary (Annetta et al., 2010).

Online student collaboration is one way to improve learning, satisfaction, and retention rates among distance participants (Harasim, 2012; Hrastinski, 2008). Technological advances make it possible to rethink the pedagogy in Virtual Learning Environments to include social interactions through synchronous and asynchronous student collaboration. Virtual Learning Environments may entail a range of advanced digital environments, like Learning Management Systems (Google+) and virtual worlds (Second Life). Generally, Virtual Learning Environments are collaborative, and students are able to communicate and interact in multiple ways in them (Annetta et al., 2010; Hilli, 2016). In certain online milieus, participation is open and unrestricted where anyone can take part of the course information and assignments. In the course presented here, restricted systems (Google+, Google documents, Google Hangout) and unrestricted systems (Wikibooks, Second Life) were used. The students had unlimited access to them.

4. Course design and method

The virtual course design included weekly lessons with synchronous communication within the group (Second Life, Google Hangout). The course design principles were consistent with social constructivist notions of learning confirming the importance of social interactions for learning (Harasim, 2012). Students searched for digital sources to complete assignments and write texts together. The groups consisted of three to four members. One of six student groups used Google Hangout to discuss their texts. The other groups used the chat function in Google documents. The groups wrote one longer essay and three shorter factual texts related to the course topic of social studies. The texts were published on a public Wikibooks page. They received and gave feedback on the texts. The groups were able to choose between several topics when writing. The course design, including Virtual Learning Environments and student collaboration, was new to the students.

The students were seventeen or eighteen years old and came from three Finnish upper secondary schools. Thirteen students out of twenty-four (seven girls and six boys) agreed to be interviewed after completing the course in 2013 or 2014. The interviews were recorded online in Adobe Connect and lasted between thirty and sixty minutes. To protect their identity their names have been changed and no information about their school is included in the transcriptions. The course was offered three times and ran between seven and nine weeks. For the students, the distance course was a flexible way to add more courses to their study plan for the year.

5. Cyborgs embodied in digital infolds

The group members planned for the collaboration to offer them the flexibility and responsibility to structure the activities. It was difficult for the groups to find time for synchronous meetings and delayed communication meant delayed writing processes. This is understood as aspects of *embodiment* in collaborative writing. Digital technologies extended the capacities among and between students making an online presence possible through shared information (Hayles, 1999). The students were part of digital *and* physical spaces relating to the hybrid nature of the cyborg. At one time or another, most students struggled to maintain relationships and fulfil responsibilities in the spaces they shared with other people. The course was one of many in their schedules; they had homework, extra-curricular activities, and families requiring their attention, too. The digital space was often the one they neglected as the physical spaces demanded their immediate attention delaying the online communication.

Because you had to collaborate a lot and figure it out together, and everybody had to be present, it took most of the time to find a time that worked for everyone and you needed to agree on who wrote what and so on. If it had been individual assignments, I would have written it all really quickly. (Johanna)

Students with group members from the same school used opportunities of face-to-face meetings during the school day to plan ahead. Those who did not felt it was difficult to reach out to the distant group members. The digital space, although accessible at all times, required efforts and new skills to navigate. Haraway (2016) writes about *decoding social relations* as a consequence of living in information systems depending on electronics. The digital spaces (Google+, Google documents, Wikibooks) were new territories as the students had not used them before the course, nor were they used to online collaboration. They had to learn how to communicate with people they did not know to complete assignments virtually. They had to establish an online presence to support the writing process within the group.

At the end, when it was Mats, Mattias and me, we became rather pressed for time. Me and Mats have the same classes and go to the same school, so it was pretty easy to get the collaboration started there, but there was a communication breakdown with Mattias, so it became somewhat of an obstacle to make the assignments, but we worked it out. (Jesper)

The students assumed the root of problems with collaboration was either a lack of communication or low motivation among group members. However, in light of the cyborg metaphor, the issues of decoding online communication occurred in the *inifold* (Haraway, 2016). A lack of social and digital skills made the collaboration difficult as new social relations were taking shape in the digital spaces. The students were responsible for the interactions and each other in the *inifold*; they could not rely on a teacher to structure the interactions or push them to interact there. It confirms the posthuman assumption of “human life as embedded in a material world of great complexity” (Hayles, 1999, p. 5). The students were embedded in the everyday school context and they were used to communicating with their peers and teachers in that setting. Online, they had to learn to decode communication and information patterns (Hayles, 1999, p. 279) in different settings to write collaboratively.

I think we were all a bit lazy, too. I don't know why the others didn't start working straight away. But perhaps a lack of time as well. In Google+, I had difficulties finding information. I know we had our own group page, and then the weekly assignments, but then under the column of each week there was a lot of material, so you didn't know exactly, or I didn't, know exactly what the assignment was. It was pretty difficult to find. If there had been an Excel list, or some other kind of list of

assignments, like the one you made for us later, I think it would have been easier, but I think our laziness was the biggest problem. (Mattias)

The *ifold* (Haraway, 2007) provides a visual aid to analyze the wrinkles of collaborative writing surfacing on closer inspection. Collaborative writing required efforts to reach a point where writing together was described as smooth, if that point was indeed reached. Ideally, collaboration leads to a better text and more knowledgeable cyborgs, alas, this did not always happen. Collaborative writing required discussions to understand and accept each other's perspectives – it was not as straightforward as individual writing processes – it meant a willingness to communicate about negative feelings as well as positive ones within the group. To some students, the collaborative writing process disrupted the creative flow and independent style of writing revealing the wrinkles in the *ifold*. Giving up their language or lowering their individual standards of writing conflicted with their identities as writers.

Writing together was difficult for me, because we all write in different ways and we are on different levels when we write and then to merge that. Sometimes I wrote something, and then I didn't like what the other wrote, but you can't do much about that, perhaps talk about it, but I find it easier to write on my own. (Daniela)

Students who appreciated the collaborative writing process found it easy to divide the tasks within the group and they benefited from the group members' support when searching for digital information. The flow of information between the cyborgs were in these cases smooth, undisrupted and without boundaries (Hayles, 1999, pp. 84–85). Once the collaboration in the *ifold* was ongoing the distance between the students diminished. The students became classmates at a distance working towards common goals and supporting each other. They were deeply connected to and integrated with the digital tools while collaborating; they were as much a part of the tools as the tools were a part of them resolving into new *coding practices* as the texts unfolded within the groups (Haraway, 2016, p. 60).

Some things might be a bit unclear for someone and then you always have someone who helps you, when writing essays for example everyone has different knowledge about economy and if you divide it and find the most essential things you get really good essays, and at the same time everyone in the group learns the things the others know. You learn while you write good essays, I don't think there are any downsides to being in a group. (Johan)

Difficulties in finding digital information was demotivating and perceived as an annoyance as the students could not complete their assignments. Løvlie (2006) writes that “action forms interfaces between humans and the world” (p. 6). Digital information was lying in the *ifold* between the students and knowledge – between the cyborgs their communication – a lack of

information halted the dialogues with the world leaving the cyborgs speechless.

I don't think you have enough group work in school. Or, the ones you have are not the same as the ones you will probably have at a workplace. To work together at work to find a solution or to prepare a presentation as a group is probably something you will do a lot. And then the fact that everyone searches for information on their own and then discuss it with each other, writing your own parts. Sharing the workload in the group where everyone divides it between themselves instead of one person taking the lead, that worked really well. It was fun. (Marika)

Power relations are sometimes upheld and sometimes challenged by digital technology. The students were dependent on each other to complete assignments requiring an uninterrupted flow of information between them and the world (Løvlie, 2006). They weaved new *coding practices* as the texts unfolded within the groups. The online collaborative writing process disrupted students who were forced to accept coding practices they did not feel comfortable with. They described an identity crisis that the digital space or collaborative writing brought on (Haraway, 2016). They felt restrained by the space or the collaborative process revealing problems with the cyborg metaphor. Online collaborative writing can dissolve and establish boundaries, beneficial in some cases, disruptive in other.

6. Cyborgs weaving a new digital tapestry through collaborative writing

In a distance course, the cyborg metaphor can reveal boundaries relevant for collaborative writing processes. Shared information can establish a social presence and construct a cyborg identity, likewise, the absence of shared information can reveal issues related to the same processes (Hayles, 1999, p. 84). Digital technology can challenge power structures and offer equality through collaboration and access to information, but it can also manifest harassment towards minorities (Åberg, 2017). Most distance courses apply individualistic approaches that support flexible course completion and individual learning goals (Annetta et al., 2010; Bates, 2005). As technology and online educational practices develop simultaneously, student collaboration has become more frequent in course designs (Anderson & Dron, 2011; Harasim, 2012). This paper suggests that there are benefits and challenges to introducing collaborative writing for upper secondary school students. It can support aesthetical, communicative and social skills among the students as they have to assess, discuss and edit, for example, the tone of the text, the quality of grammar and composition. In most cases, collaborative writing strengthened the texts and empowered the students as authors.

The students were dependent on other students to get started, get ahead, and get finished. In that sense, they were open and connected to the world, to the other cyborgs, to the culture around them (Løvlie, 2006). Haraway (2007) refers to Don Ihde when defining humans as “bodies in technology, in fold after fold, with no unwrinkled place to stop” (p. 253). The concept of the infold suggests a fluid and inconstant relationship with the world. The cyborg is not eternal or immortal, it is always in flux (Haraway, 1992). Likewise, collaborative writing lasts only for a while and is open to many interpretations. In educational contexts, assignments have deadlines and courses end, groups dissolve and new ones emerge, knowledge is challenged and renewed. Nothing is constant. Digitization is not neutral and whole, it never will be, it is fragmented and fluid, just like the cyborgs fighting to stay alive in a digital age (Haraway, 2016). Collaborative writing can quell the individual writing style in favor of team consensus forcing students to lower their standards of writing constraining their agency.

From a technocultural perspective it is not important to separate human and machine as they are one. Haraway (2016) writes about an “ontological separation in our formal knowledge of machine and organism” something she contributes to the “high-tech culture [...] where biological organisms become biotic systems, communications devices like others” (p. 60). The students did not say they were writing with a specific technology, they were simply writing. When the students were searching for information they were critically assessing and comparing sources while embedded in digital and physical spaces entwined within the infold of virtual interactions.

The move from an organic and industrial society into the age of information systems changes how we talk, act, and think on a cultural level. The brain is compared to a computer, the mind to artificial intelligence, labor to robotics. Herein lies the break with the past as the computer, artificial intelligence, and robotics are not natural. The cyborg is the creature who has adapted to this new age (Haraway, 1992, 2016). Issues with collaborative writing were often seen as a lack of communication between group members or a lack of access to information serving as examples of how profoundly the students had adapted to new discourses where information patterns can explain issues within a system (Hayles, 1999).

The posthuman critique of the liberal humanist is trying to part ways with concepts of oppression and domination (Hayles, 1999, p. 5). The cyborg metaphor highlights human agency and embodiment in physical, digital, and virtual spaces. The students were weaving a new digital tapestry while living on the edge of an information explosion where everything is constantly updated and changed, nothing is fixed or resolved. New coding practices can emerge through interactions between humans and technologies. The collaborative writing process supported some students and disrupted others. Writing was a way to establish and construct a social presence and define boundaries related to the cyborg identity. To some students the digital spaces

and the collaborative writing processes enhanced what they could and wanted to do. To others, the same spaces and processes disrupted their sense of identity and agency.

The goal of education is for transformations to take place. Løvlie (2006) calls it “hypertransformation” (p. 7) as people make new experiences online – they play, they chat, they send videos or pictures to each other – the dialogues are intense and always fluid. Words written online are not only letters and numbers in sentences, they are a part of the writer, the writer makes them, they make the writer as they reflect something of the writer. This article shows that complex hypertransformations are deeply embedded in student identities, different spaces, social relationships, and technologies like Virtual Learning Environments.

References

- Anderson, T. & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80–97.
- Annetta, L. A., Folta, E. & Klesath, M. (2010). *V-Learning. Distance education in the 21st century through 3D Virtual Learning Environments*. New York: Springer.
- Bates, T. A. W. (2005). *Technology, e-learning and distance education* (2nd ed.). Oxon: Routledge.
- Harasim, L. (2012). *Learning theory and online technologies*. New York: Routledge.
- Haraway, D. (1991). *Simians, cyborgs, and women. The reinvention of nature*. London: Free Association Books.
- Haraway, D. (1992). The promises of monsters: A regenerative politics for inappropriate/d others. In L. Grossberg, C. Nelson & P. A. Treichler (Eds.), *Cultural studies* (pp. 295–337). London: Routledge.
- Haraway, D. (2007). *When species meet*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Haraway, D. J. (2016). *Manifestly Haraway. The cyborg manifesto. The companion species manifesto. Companions in conversation (with Cary Wolfe)*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Hayles, N. K. (1999). *How we became posthuman. Virtual bodies in cybernetic, literature, and informatics*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hilli, C. (2016). *Virtuellt lärande på distans. En intervjustudie med finländska gymnasie studerande [Virtual learning at a distance. An interview study with Finnish upper secondary school students]*. (Diss.). Turku, Finland: Åbo Akademi University Press.
- Hilli, C. (2018). Rethinking communication in virtual learning environments through the concept of *Bildung*. *Seminar.net – International journal of media, technology and lifelong learning*, 14(2), 109–119.
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning: A study of asynchronous and synchronous e-learning methods discovered that each supports different purposes. *EDUCAUSE Quarterly*, 31(4), 51–55.
- Løvlie, L. (2006). Technocultural education. *Seminar.net – International journal of media, technology and lifelong learning*, 2(1), 1–19.
- Luckin, R. (2010). *Re-designing learning contexts. Technology-rich, learner-centred ecologies*. Oxon: Routledge.
- Means, B., Bakia, M. & Murphy, R. (2014). *Learning online. What research tells us about whether, when and how*. New York: Routledge.

- Moore, M. G. (2013). The theory of transactional distance. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (3rd ed.) (pp. 66–85). New York: Routledge.
- Pastor, L. M. & García-Cuadrado, J. Á. (2014). Modernity and postmodernity in the genesis of transhumanism-posthumanism. *Cuadernos de Bioética*, 25(3), 335–350.
- Reese, S. A. (2015). Online learning environments in higher education: Connectivism vs. dissociation. *Education and Information Technologies*, 20(3), 579–588.
- Stommel, J. (2012). Hybridity part 2, what is hybrid pedagogy? *Hybrid Pedagogy*. Retrieved May 3, 2019 from: <http://hybridpedagogy.org/hybridity-pt-2-what-is-hybrid-pedagogy/>
- Tegmark, M. (2017). *Life 3.0. Being human in the age of artificial intelligence*. Alfred A. Knopf: New York.
- Ågren, P. (2017). *Formbar framtid. Essäer i skärningspunkten mellan nutid och framtid [Shapable future. Essays at the intersection between present and future]*. Books On Demand.

Referentgranskad artikel

Textrörlighet och stöttning i lärarstudenters meningsskapande samtal om sina framväxande uppsatser

Katarina Rejman¹

¹Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet, Stockholm, Sverige.

Sammanfattning

För många studenter i den högre utbildningen innebär de akademiska uppsatserna som skrivs i slutskedet av studierna en frustrerande upplevelse. De konventioner och skrivideal som råder är främmande för dem. Att beskriva studenternas svårigheter i termer av bristande skrivfärdigheter innebär dock en förminskning av problemet (Lillis, 2001). Om man däremot ser skrivande inom den högre utbildningen som en social praktik, förflyttas fokus till hur den rådande praktiken ger studenterna möjligheter att skapa mening i sitt skrivande. Syftet med den här studien är att undersöka hur studenter i ett studentarbetslag samtalar om sina framväxande texter. Detta undersöks genom frågor om vad de samtalar om och hur de stöttar varandra. Resultaten visar att studenterna är textrörliga, vilket betyder att de är aktiva i förhållande till texterna. Resultaten visar också att studenterna genom den stöttning de ger varandra utvecklar sina ämneskunskaper, sitt kritiska tänkande och sina skrivkompetenser.

Nyckelord

meningsskapande textsamtal; akademiskt skrivande; stöttning; textrörlighet

1. Inledning

Lärarstudenter skriver rätt mycket under sin utbildning. Skrividealen och genrerna är dock främmande för många studenter – kraven och förväntningarna är ofta implicita (Lea & Street, 1998; Lillis, 2001), vilket leder till att den första tiden i utbildningen av många upplevs som chockartad (Arneback, Enlund & Dyrdal Solbrekke, 2017). Skrivuppgifterna ger upphov till frustration, vilket i värsta fall bekräftar studenternas sedan tidigare negativa bild av sig själva som skribenter (Arneback, Enlund & Dyrdal Solbrekke, 2016; Ask, 2007; Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2011). Samtidigt vet vi att skrivandet har betydelse för individens identitets- och professions-

Kontakt: Katarina Rejman, katarina.rejman@isd.su.se

Hänvisa till artikeln: Rejman, K. (2019). Textrörlighet och stöttning i lärarstudenters meningsskapande samtal om sina framväxande texter. I H. Höglund, S. Jusslin, M. Ståhl & A. Westerlund (red.), *Genom texter och världar. Svenska och litteratur med didaktisk inriktning – festskrift till Ria Heilä-Ylikallio* (s. 167–181). Åbo: Åbo Akademis förlag.

© 2019 Katarina Rejman

utveckling (se t.ex. Cremin & Locke, 2017) och därför är det av betydelse att lärarstudenten, som i sitt framtida värv ska möta elever med olika bakgrund och utmaningar, blir bekväm i sin egen roll som skribent (Street & Stang, 2017). En av lärarutbildningens utmaningar är således att erbjuda studenterna möjlighet att få positiva skriverfarenheter (Morgan, 2017).

De flesta skrivuppgifter inom den högre utbildningen är examinerande och har på så sätt grindvaktsfunktion (Erixon, 2017). De akademiska uppsatser, eller självständiga arbeten, som lärarstudenterna skriver i slutskedet av sina studier har såväl kunskapsmål som kompetensmål – studenten ska dels fördjupa sina ämneskunskaper, dels utveckla kompetenser som forskningskompetens och skrivkompetens (Dysthe et al., 2011). För många studenter blir uppsatserna en stötesten (Erixon, 2017). Den här typen av skrivande gynnar dock lärandet då den kräver tankeverksamhet och språklig aktivitet på hög nivå (Tynjälä, 2001). Dessutom förväntas en hög grad av självständighet i arbetet, även om forskning visat att samarbete gagnar såväl skrivandet som lärandet (se t.ex. Hoel, 2011; Tynjälä, 2001). Att beskriva de svårigheter studenten upplever i termer av goda och dåliga texter är en förenkling av situationen och leder till en ”textuell bias” (Lillis, 2001) där fokus är på texten och främst på dess ytnivå. Detta förhållningssätt kallar Lea och Street (1998, 2006) en studiefärdighetsmodell (*the study skills model*). I en studiefärdighetsmodell ses skrivande som en individuell, kognitiv färdighet av generisk art och kunskaper om språk och form kan oproblematiskt överföras mellan olika kontexter. En annan modell för att beskriva studenters skrivande är den akademiska socialisationsmodellen (Lea & Street, 1998). Enligt den modellen tillägnar sig studenten den aktuella disciplinens relativt stabila diskurser och genrer och när studenten väl lärt sig hur man skriver och talar inom diskursen kan hen utan problem reproducera den. Men för att skrivande inom den högre utbildningen ska bli meningsfullt för en större grupp studenter argumenterar forskare inom fältet *academic literacies research* (se t.ex. Erixon, 2017; Lea & Street, 1998; Lillis, 2001) för ett annat förhållningssätt. Akademisk litteracitet (*the concept of academic literacies*) förstås som en form av kulturell och kontextuell praktik, vilket har implikationer för hur man förstår studenters lärande. Akademisk litteracitet kan beskrivas som ett förhållningssätt där man poängterar meningsskapande, identitet, makt och auktoritet. En akademisk litteracitetsapproach innebär en mer dynamisk, nyanserad och situerad syn på skrivande än den inom socialiseringsmodellen och här involveras såväl epistemologiska som sociala faktorer (Lea & Street, 1998). Akademisk litteracitet innebär således att studentens akademiska skrivande betraktas som en social handling, liksom allt annat skrivande (Lillis, 2001). I linje med det lyfter forskare betydelsen av samtalet som stöttande resurs – att tala om skrivandet, om skrivprocessen och om hantverket är meningsskapande (se t.ex. Hoel, 2003; Lillis, 2001; Morgan, 2017).

Mot den här bakgrunden är det intressant att undersöka hurdana skrивerfarenheter arbetet med den akademiska uppsatsen ger studenter inom grundlärarprogrammet vid Stockholms universitet. Det mer preciserade syftet är att närmare studera hur studenterna i ett arbetslag diskuterar sina framväxande uppsatser, eller självständiga arbeten. Det här undersöks genom följande forskningsfrågor:

1. Vad lyfter studenterna till diskussion under samtalen och vilka aspekter av texten diskuterar de?
2. Vilka former av stöttning ger studenterna varandra i samtalen?

2. Bakgrund

Den här studien har som utgångspunkt att skrivande är en meningsskapande process som innefattar tolkning och förståelse (Schmidt & Gustavsson, 2011) och att skrivande främjar lärande (Tynjälä, Mason & Lonka, 2001). Litteracitet, skrivande och läsande, ses som en social praktik och inte enbart som färdigheter och förmågor (Barton, 2007; Gee, 2008; se även Lea & Street, 1998). Lärande betraktas som situerat (Säljö, 2015) och återkommande skriftspråkliga aktiviteter skapar litteracitetspraktiker, där användandet av skriftspråket får sin mening (Barton, 2007). Begreppet litteracitetspraktik är abstrakt och involverar attityder, känslor, medvetenhet, värderingar och uppfattningar kring skrift. Att bli en kompetent användare av skriftspråket inom en praktik förutsätter ett aktivt deltagande i relevanta litteracitetsaktiviteter (Säljö, 2015).

Inom den högre utbildningen råder en särskild form av litteracitetspraktik (Lea & Street, 1998; Lillis, 2001), där den akademiska uppsatsen har en central betydelse. Den akademiska uppsatsen har blivit en institutionaliserad form för kunskapskonstruktion och Lillis (2001) menar därför att man kan tala om en speciell uppsatslitteracitet. Den akademiska uppsatsen förväntas vara lineär, logisk och explicit och skriven på ett formellt språk. I den akademiska texten är både författaren och mottagaren fikionaliserade, författarens identitet utplånas då personliga uttryck och erfarenheter inte har ett värde och mottagaren inte är en vanlig läsare, utan en rationell person som innehar kunskap formad av det aktuella området, där även uppsatsen är en del (Gee, 2008; Lillis, 2001). Konventionerna är dock implicita, och för en stor grupp studenter så förvirrande att Lillis (2001, s. 53; jfr Ask, 2007) skriver om en *practice of mystery*, en hemlighetskultur, vilket är en orsak till studenters frustration. Genom att betrakta det akademiska skrivandet som en social praktik uppmärksammas betydelsen av en skrivpedagogik där studentens frågor, intressen och meningsskapande ges utrymme (Lillis, 2001).

En bärande idé gällande akademiskt skrivande som social praktik handlar om dialogicitet (Lillis, 2001). Med dialogicitet menar man, i en Bahktintradition, att mening skapas i muntlig eller skriftlig kommunikation (Hoel, 2003). I den högre utbildningen, där studenter förväntas lära sig skriva enligt vissa konventioner snarare än skriva något de själva vill, kan det vara svårt att se exempel på meningsskapande, menar Lillis (2001). Hon hävdar dock att samtal där student och handledare tillsammans bearbetar framväxande text har meningsskapande potential, men då förutsätts att samtalet ger studenten möjlighet att lyfta sina egna frågor. När studenter involveras i samtalet som ”riktiga” deltagare får de större kontroll över sina texter (Lillis, 2001, s. 132). I det sociala sammanhang där studenter skriver akademisk uppsats sker samtal ofta mellan student och handledare. Men även samtal i responsgrupper kan erbjuda möjligheter till lärande och ge utrymme för olika perspektiv att mötas. I samtal prövas olika tolkningar och mening konstrueras tillsammans (Hoel, 2003).

Textrörlighet är ett begrepp som vuxit fram i syfte att beskriva vad det innebär att vara en aktiv deltagare i en social praktik och i möte med texter (Liberg, af Geijerstam, Folkeryd, Bremholm, Halleson & Holtz, 2012). Begreppet inrymmer sätten att röra sig på textens olika nivåer, men även sätten att tala om texters form, funktion och innehåll. Genom att identifiera olika typer av textrörlighet kan man se hur individer positionerar sig i förhållande till texter de läser och skriver. Textrörlighet kan indelas i tre typer: textbaserad rörlighet, utåtriktad eller associativ rörlighet och interaktiv rörlighet (Halleson, 2015; Liberg et al., 2012). I den här studien används textrörlighetsbegreppet som en del av analysverktyget, och beskrivs närmare i metodavsnittet.

Ett annat centralt begrepp i den här studien är *stöttning*. Begreppet stöttning innebär tillfällig hjälp och vägledning, vilket betyder att studenter genom stöttning ges möjlighet att bli aktiva deltagare i en akademisk litteracitetspraktik. Stöttning kan vara så kallad mikro stöttning, som är oplanerad och spontan, eller makrostöttning som är planerad (Gibbons, 2010). Stöttning på makronivå är den övergripande planeringen av undervisningens ramar, medan stöttning på mikronivå sker till exempel i interaktion mellan lärare och student, eller mellan studenter i samtal (Polias, Lindberg & Rehman, 2017).

Få systematiska studier har gjorts om hur studenter i högre utbildning stöttar varandra i samtal, men i en studie om hur lärarstudenter ger varandra skriftlig respons visar Sivenbring (2017) att en väl implementerad kamratrespons, där studenterna fått verktyg för att granska och bedöma texter mot uppställda mål, kan ge mycket goda effekter. Ask (2007) menar att studenterna i hennes undersökning var något osäkra på betydelsen av kamratrespons. De har ingen klar uppfattning om vad kamratrespons innebär, även om flera av dem diskuterar sina texter med olika personer. Ask (2007, s. 171; jfr Lillis, 2001) skriver att den ”hemlighetskultur” som

studenterna upplever att finns inom den högre utbildningen behöver synliggöras, vilket kan ske genom explicit undervisning i hur och varför man skriver på ett visst sätt.

3. Studiens kontext, metod, material och analys

3.1 Kursen i självständiga arbetet

De studenter den här studien handlar om har valt att skriva sina uppsatser, eller självständiga arbeten, inom ämnet språkdidaktik. Kursen omfattar 15 högskolepoäng och går på helfart, vilket innebär cirka tio veckors heltidsstudier i utbildningens termin 6. Kursen har ett mångfaldigt syfte, studenterna ska skolas in i kritiskt, vetenskapligt tänkande och de ska bli experter på sitt uppsatsområde. I arbetet ingår att genomföra och rapportera en vetenskaplig undersökning. Arbetet ska utmynna i en traditionell akademisk uppsats. Olika former av textsamtal ingår i kursen, både mellan lärare och studenter, och mellan studenter, till exempel i studentarbetslag. Kursen erbjuder även andra former av stöttning: kurslitteratur om forskningsmetod och akademiskt skrivande, en uppsatsmall, några föreläsningar, stödfrågor för arbetet i studentarbetslag och ett besök på universitetsbiblioteket under vilket studenterna lär sig hur de ska söka efter vetenskaplig litteratur.

3.2 Metod och material

Undersökningen inordnas i den socialt inriktade skrivforskningen, där man försöker förstå skrivhandlingar i en miljö, och där de verkliga deltagarnas synvinkel är central (Blåsjo, 2006). Studien är inspirerad av den etnografiska forskningsmetoden (Denscombe, 2016), vilket i detta fall innebär att jag som forskare studerar en praktik som jag själv är en del av. Jag är kurslärare för de studenter som deltar i undersökningen, och jag har tagit aktiv del i utvecklingen av kursen. Ett viktigt element i etnografisk forskning är att fenomen observeras i sin naturliga miljö utan intrång av forskningsverktyg. Materialet för denna undersökning, som samlades in hösten 2018, utgörs av ljudupptagningar och transkriptioner från två studentarbetslagsträffar, där jag som lärare inte var närvarande. Min strävan var att minimera min egen påverkan, men jag är givetvis medveten om att en diktafon och kännedomen om att en lärare ska lyssna på samtalen påverkar situationen något. Dessa studentarbetslagsträffar, där studenterna i mindre grupper diskuterar sina pågående uppsatsarbeten, har ramar skapade av kurslärarna. De är schemalagda och det finns responsuppgifter som ger studenterna stöd och riktning i läsningen, återkopplingen och diskussionerna. Under den första träffen handlar responsuppgiften om bland annat syfte och forskningsfrågor,

medan frågorna under den andra träffen har mer fokus på textens koherens. Dessa ramar utgör stöttning på makronivå.

Urvalet av deltagare i studien skedde bland studenter som skrev självständigt arbete inom grundlärarprogrammet hösten 2018. Studenterna informerades på kursens första informationsseminarium om syftet med undersökningen och cirka tio studenter anmälde intresse att delta. Tre av dessa studenter kom att placeras i samma arbetslag, varefter de två andra studenterna i arbetslaget fick frågan om de kunde tänka sig att vara med i studien, vilket de kunde. De här fem studenterna fick närmare information om att datainsamlingen skulle ske genom ljudinspelning, samt om de etiska regler som gäller. Till exempel garanterades de personlig anonymitet, och i studien är studenternas namn fingerade. Samtliga studenter har gett skriftligt samtycke till att delta.

När studenterna samlades till den första träffen hade kursen pågått i två veckor och träffen varade i 1 timme och 20 minuter. Fyra studenter deltog, Fanny, Ingrid, Maja och Emma. Johan var förhindrad. Den andra träffen inföll drygt tre veckor senare, en och en halv vecka innan studenterna lämnade in sin uppsats inför 90 %-seminariet. I den här träffen deltog alla fem studenter och de samtalade i 1 timme 46 minuter.

3.3 Analys

Materialet har tolkats och analyserats i flera omgångar (Elvstrand, Högberg & Nordvall, 2009) och analysen kan beskrivas som abduktiv (Alvesson & Sköldberg, 2008; Heilä-Ylikallio, 1997). Analysobjektet är studenternas gemensamma samtal gällande vad samtalet handlar om, men även enskilda yttranden, gällande former av stöttning. I analysens första steg, i samband med transkriptionerna, noterade jag att studenterna pendlade mellan att dels diskutera frågor som låg nära själva texten, till exempel disposition, ordval och användning av förkortningar, och dels frågor som var utanför texten, till exempel iakttagelser de gjort under sina praktikperioder. För att skärpa analysen och få svar på frågorna om vad studenterna diskuterar, det vill säga vilka aspekter av texterna de lyfter i samtalen, använder jag en modifiering av de modeller för textrörlighetsanalys som Halleson (2015) och Visén (2015) använder i sina studier av textsamtal. I analysens andra skede har jag i den transkriberade texten kategoriserat samtalssekvenser enligt indelningen i tre typer av textrörlighet, som innefattar textbaserad rörlighet, associativ rörlighet och interaktiv rörlighet. Den textbaserade textrörligheten handlar om textens olika nivåer, och ger en tydligare bild av vad det är studenterna diskuterar då de diskuterar textens form. Till textbaserade frågor räknar jag även frågor om referensteknik och andra frågor som är specifika för den akademiska texten. Den associativa textrörligheten innebär att studenterna refererar till erfarenheter och specialiserad kunskap eller att de använder andra texter för att utveckla sin egen förståelse. Interaktiv textrörlighet

innebär att studenterna diskuterar sin egen framväxande text i förhållande till eventuella läsare.

Den andra forskningsfrågan handlar om vilken form av stöttning studenterna ger varandra under samtalen. För att belysa hur denna stöttning tar sig uttryck i deras yttranden och hur deras yttranden förhåller sig till varandra använder jag en modifiering av de begrepp Halleson (2015, s. 59) använder. Studenternas yttranden etiketteras således med följande begrepp (se tabell 1).

Tabell 1. Begrepp som beskriver former av stöttning i studenternas samtal.

förklaring	erbjuder en förklaring på en fråga
utvidgning	utvecklar ett tidigare yttrande
specifikation	specificerar ett tidigare yttrande genom exempel
bekräftelse	bekräftar ett tidigare yttrande
upprepning/ omformulering	upprepar eller omformulerar ett tidigare yttrande
reflektion	betraktelse som svar på en öppen fråga
fråga/problematisering/ ifrågasättande	ställer en fråga, problematiserar eller ifrågasätter ett tidigare yttrande

4. Resultat

Syftet med studien är att undersöka studenternas samtal om sina framväxande uppsatser, hur de samtalar om sina texter, vad deras samtal handlar om och hur de stöttar varandra i samtalen. Inledningsvis ger jag en kort sammanfattning av några allmänna resultat av analysen, och därefter följer en mer specifik presentation av textrörlighet och former av stöttning i studenternas samtal.

4.1 Studenter i samtal om sina framväxande uppsatser

I de två samtal som analyserats i den här studien framkommer att alla fem studenter inte deltar lika aktivt. Johan är inte med under det första samtalet, och när han deltar i det andra, har han skrivit kortare text än de andra, vilket framkommer av de kommentarer han får av sina medstudenter. Maja är inte heller så aktiv, och då hennes text diskuteras får hon en del stöttning i form av förklaringar. Hon får också en del frågor av sina medstudenter vilka tyder på att hon till exempel inte är tydlig i sin begreppsanvändning och att hon har några språkliga oklarheter i sin text. De tre andra studenterna, Fanny, Ingrid och Emma, är alla tre märkbart aktivare i samtalen, sett till antalet yttranden.

I min kategorisering enligt textrörlighetstyp är det tydligt att en del samtalssekvenser glider mellan textbaserad rörlighet och associativ rörlighet. Till exempel då studenterna diskuterar sina syftesformuleringar och forskningsfrågor ägnar de en del tid åt att diskutera frågeord i förhållande till den undersökning de ska genomföra. Ett exempel är då Fannys uppsats diskuteras. Hon skriver om digitala verktyg i undervisningen, och diskussionen handlar om huruvida hon ska använda frågeordet *vilka* eller *hur*:

- F: Framförallt *hur*, för det är inte kanske inte ens intressant vad apparna heter /.../
I: Jag tänker att det är en fråga som du ändå skriver in i *hur*, då kommer man ju fram till lärare på denna skola använder sig av grammatikappen, dom använder den på det här sättet, så får man in vilken app.
F: Nä /.../ det är liksom inte *vilken* app, utan funktionen i appen, inte vilken app.
M: Det blir ju nästan reklam för appen

I den här korta sekvensen ser man hur Fannys tveksamhet skingras. Valet av frågeord kommer att påverka innehållet i hennes uppsats, vilket genom samtalet i arbetslaget blir tydligt för henne. Ett byte av frågeord kan betraktas som en textbaserad rörlighet, men jag menar att Fanny, Ingrid och Maja visar prov på en associativ rörlighet då de ser hur frågeordet får konsekvenser, till exempel i förhållande till den växande marknad av digitala verktyg som öppnat sig för skolvärlden.

I analysen har jag inte systematiskt räknat tid och kategoriserat varje samtalssekvens. Trots det ter det sig rätt tydligt att största delen av tiden ägnas frågor om de ämnesdidaktiska teman uppsatserna ska handla om, snarare än om uppsatsformen. Till exempel diskuterar studenterna formuleringar i läroplan och andra styrdokument samt erfarenheter från sina praktikperioder. När uppsatsformen diskuteras handlar det ofta om disposition. Vid några tillfällen läser studenterna högt ur den uppsatsmall de skriver i. Mallen har några korta instruktioner, som de tillsammans repeterar. De hänvisar också vid några tillfällen till sin kurslitteratur om forskningsmetodik, och de återkallar vad deras lärare sagt under seminarier och föreläsningar. Det visar att studenterna vid flera tillfällen använder den makrostöttning som kursen erbjuder.

I de följande avsnitten presenterar jag mer konkreta svar på mina forskningsfrågor.

4.2 Textrörlighet och stöttning i studenternas samtal om sina framväxande uppsatser

För att få svar på forskningsfrågorna har jag valt tre samtalssekvenser som jag studerat närmare. Sekvenserna är valda för att de representerar de tre typer av textrörlighet som jag presenterat i metodavsnittet och på så sätt ger de exempel på vad studenterna lyfter i samtalen och vilka aspekter av texterna de diskuterar. För att få en bild av formen för stöttningen som studenterna ger varandra har varje yttrande benämnts med ett begrepp (se tabell 1).

4.2.1 Textbaserad rörlighet – särskrivning eller sammanskrivning?

Det första exemplet (se tabell 2) handlar om textbaserad rörlighet. Studenterna diskuterar begreppet *förstaspråk*, som är ett centralt begrepp i Ingrids uppsats. Fanny noterar att Ingrid ibland särskriver och ibland sammanskriver ordet.

Tabell 2. Exempel på textbaserad rörlighet i samtalen och former av stöttning.

Stöttningsform	Textbaserad samtalssekvens
problematisering	F: Ibland står det <i>förstaspråk</i> i ett ord, ibland <i>första</i> och <i>sen språk</i> .
förklaring	I: Det är för att jag är så kluven, jag vet inte riktigt vilket det är märker jag.
utvidgning	F: Fast <i>förstaspråk</i> är inte det liksom som ett <i>första språk</i> , då blir det liksom en annan, vad har du som <i>första språk</i> ?
specifikation	J: Är det inte det <i>första språk</i> man kommer i kontakt med?
specifikation	F: <i>Förstaspråk</i> är väl begreppet?
bekräftelse och utvidgning	I: Jag har sett att jag har blandat och jag vet att det är för att jag är osäker.
förklaring	E: Jag tänker att du har ett mellanrum mellan <i>andraspråk</i> då blir det <i>andra språk</i> .
bekräftelse och utvidgning	I: Ja, det blir ju jättefel. Jamen det var bra. Och jag vet att jag har reflekterat och varje gång jag sitter och skriver och tittar på det så, är det särskrivet eller ska det vara ihop?

I samtalssekvensen ser man hur Ingrids inkonsekventa skrivning av ett centralt begrepp problematiseras av Fanny. Men eftersom begreppet får olika innebörd beroende på hur det stavas, särskrivet eller sammanskrivet, räcker det inte med att Fanny korrigerar skrivningen. Ingrid förklarar sin osäkerhet, vilket leder till att Fanny utvecklar resonemanget, Johan specificerar genom en fråga, som Fanny ytterligare specificerar. Ingrid, som alltså varit osäker på hur begreppet ska skrivas bekräftar att hon blandat ihop begreppen. Efter det förklarar Emma vad särskrivningen innebär (vilket hon gör genom att betona mellanrummet mellan orden när hon uttalar dem). Slutligen bekräftar Ingrid

att hon förstått skillnaden mellan begreppen, och således nu vet när hon ska sarskriva och när hon ska sammanskriva.

Tabell 3. Exempel på associativ textrörlighet i samtalen och former av stöttning.

Stöttningens form	Associativ samtalssekvens
bekräftelse/ utvidgning	F: /.../ kort och intressant, för du skriver ju att det är ett sånt problem, att man inte som lärare tar tillvara flerspråkigheten, för det är ju många elever som inte klarar målen. Så det är ju verkligen angeläget, så här, att man fattar att, men det är ju såhär, larmrapporter och så.
bekräftelse/ utvidgning	I: Det känns ju som väldigt aktuellt, de pratade mycket om det såhär inför valet.
bekräftelse	F: Ja.
bekräftelse	I: Det var där jag fick upp intresset.
reflektion/ problematisering	F: Precis, sen i inledningen hade jag du vet som man börjar reflektera över själv, att man ska ju få utbildning på lika villkor, men dom som behöver mer stöd alltså vad menar man egentligen om lika villkor. Så här satt jag en liten, ja, det kanske man kan utveckla.
förklaring	I: Alltså jag har funderat på det för jag har en artikel som tar upp den diskussionen faktiskt, kring, och det var Hedman och en till, och dom diskuterar just det där med att jo men att det är ju faktiskt inte alltid lika, att alla ska göra likadant, att vad är egentligen likvärdigt, är det att anpassa, fast sker det då?
problematisering	F: Det framkommer inte riktigt där tyckte jag, så det kan man lägga till.
reflektion	I: Jag kanske kan ta upp den från den...
bekräftelse	F: Ja, för det kan vara intressant.
problematisering	I: För jag funderade på det och sen kände jag lite såhär men det kanske blir för mycket.
problematisering	F: För man läser om den här gruppen som egentligen behöver lite annat stöd. Liksom, är det likvärdigt, eller vad menar man med det?
förklaring	E: (otydligt) i skolan och läroplanen, med likvärdighet menas inte att alla ska ha precis likadan utbildning, utan att alla ska ha lika rätt till utifrån sina villkor.
specifikation	F: Samma förutsätt...man ska bädda för deras förutsättningar
reflektion	I: Det är väl det man menar med individanpassad, att skapa en likvärdig, men att den ska anpassas.

I detta exempel (se tabell 2) kan man se hur studenterna stöttar varandra genom att utveckla, specificera och förklara. Vi ser att ingen av studenterna omedelbart kommer med en förklaring eller någon form av utredning över skillnaden i innebörd mellan begreppen *första språk* och *förstaspråk*. Istället för de ett resonemang, där man kan förmoda att de gemensamt når en förståelse för begreppen som är djupare och starkare befast än innan samtalet. Åtminstone för Ingrids del är det uppenbart att hon nu har en annan förståelse för några av de begrepp som är centrala i hennes uppsats.

4.2.2 Associativ textrörlighet – vad innebär likvärdighet?

I tabell 3 ger jag ett exempel på studenternas associativa textrörlighet. Här diskuterar studenterna de flerspråkiga elevernas situation i skolan utifrån Ingrids uppsats. Ingrids forskningsintresse rör lärares upplevelse av undervisning i språkligt heterogena grupper. Det har nyligen varit val i Sverige, och frågor om likvärdighet och flerspråkighet har diskuterats i politiska sammanhang. Studenterna rör sig i sin diskussion mellan samhällsdebatt, aktuell forskning och skolans styrdokument, och Fanny refererar även till sin egen uppsats, som handlar om digitala verktyg i undervisningen.

I det här exemplet på associativ textrörlighet inleder Fanny med att lyfta en fråga som hon finner intressant, den om likvärdighet i undervisningen. I några yttranden bekräftar Fanny och Ingrid det intressanta i frågan, bland annat genom att hänvisa till samhällsdiskussionen. Sedan skärper Fanny diskussionen genom ett problematiserande yttrande. Hon refererar till sin egen uppsats, som gett henne anledning att reflektera över fenomenet likvärdighet. Därefter ger Ingrid en förklaring, vilket hon gör genom att hänvisa till en artikel hon läst ("Hedman och en till"). Fanny följer upp genom att problematisera, nu med Ingrids text i fokus. Enligt Fanny framkommer inte det Ingrid förklarar muntligt tillräckligt tydligt i texten. Fanny problematiserar ytterligare detta med likvärdighet, vad innebär det? Då kommer Emma in i samtalet och ger en förklaring med hänvisning till läroplanen, och Fanny följer upp genom att specificera. Sekvensen avslutas med att Ingrid reflekterar över att det kanske är det individanpassning betyder, att skapa likvärdiga villkor.

I samtalet bekräftar studenterna varandras intresse för fenomenet likvärdighet, som de ser har en viktig plats i deras uppsatser. Men de problematiserar också fenomenet. Dels diskuterar de vad begreppet innebär, i samhället och i undervisningen, dels diskuterar de hur detta ska skrivas fram i uppsatsen. Trots att de är eniga om vikten av att skriva fram vad likvärdighet betyder i skolan – inte enbart gällande flerspråkighet, som är ett av de teman studenterna skriver om, utan också gällande digitaliseringen i skolan, som en av studenternas uppsats handlar om – problematiserar de i sin diskussion frågan och utvecklar därmed sin förståelse av vad likvärdighet i undervisningen kan betyda. Samtalet är ett exempel på hur studenterna utvecklar ett kritiskt tänkande.

4.2.3 Interaktiv textrörlighet – vilka förkunskaper har textens läsare?

Det tredje exemplet (se tabell 4) utgör ett av få exempel på interaktiv textrörlighet i materialet. Samtalet handlar om hur noggrant begrepp behöver presenteras i uppsatsen med tanke på eventuella läsare.

Samtalssekvensen inleds med Emmas lite trevande förklaring av två begrepp, *artefakt* och *redskap*. Detta leder till en diskussion om vilken förhandskunskap en eventuell läsare har. Majas problematisering, läsaren har kanske inga förkunskaper, följs upp av Ingridis direkta fråga, har handledaren sagt det? Sedan följer några yttranden som visar att studenterna har en del svårigheter med att fastställa hur man ska betrakta läsaren, som helt okunnig på området eller som en ”i gruppen”, som alltså har en del specifik kunskap. Sekvensen avslutas med att Emma bekräftar att uppsatsen förmodligen läses av någon som har en viss kunskap om ämnet. I och med det har studenterna gemensamt etablerat en förståelse för hur detaljerat vissa centrala begrepp och fenomen förväntas skrivas fram i uppsatsen.

Tabell 4. Exempel på interaktiv textrörlighet i samtalen och former av stöttning.

Stöttningsform	Interaktiv samtalssekvens
förklaring	E: Artefakter och redskap är väl typ synonymt. Språket är det viktigaste redskapet, och det är ju väldigt relevant.
specifikation	F: Du kan lägga till någon sån sak, för nu står det bara språkliga och fysiska artefakter, och då blir man, nu har vi en annan kunskap men...
problematisering	M: Man kan ju tänka att den som läser är ju nån som inte har koll alls.
fråga	I: Har hon sagt det?
reflektion	F: Nä, men alltså, jag tänker att man alltid ska ha den.
ifrågasättande	I: Men det var i nån kurs tidigare där man sa att självklart ska ni skriva som att jag går i vilken (otydligt).
problematisering	M: Nä, men jag fick feedback på det, att skriva så tydligt som möjligt.
problematisering	E: Det var nånting hon sa, nä men det får vi se som allmän kunskap i gruppen.
bekräftelse	I: Men det är det jag menar, okej.
specifikation	E: Var det inte också när vi pratade om Vygotskij, jag minns inte, att vi inte behövde skriva en halv A4 om den proximala utvecklingszonen, för vi har den kunskapen.
bekräftelse	I: Nä för det borde alla ha lärt sig.
bekräftelse	E: Den som är intresserad av din rapport har förhoppningsvis den kunskapen.

5. Diskussion

Syftet med att skriva självständiga arbeten inom lärarutbildningen är mångfaldigt och för studenten gäller att både fördjupa sig i ett ämne som är relevant för den kommande yrkesutövningen och att skolas in i ett kritiskt, vetenskapligt tänkande. Uppsatserna skrivs inom ramen för en litteracitetspraktik (Barton, 2007) präglad av konventioner (Lillis, 2001) och arbetet resulterar i en uppsats av traditionell, akademisk karaktär (Gee, 2008; Lillis, 2001), något som för många studenter innebär en frustrerande utmaning (Ask, 2007; Erixon, 2017). Diskrepansen mellan att skriva om ett ämne man finner intressant och relevant och uppsatsens strikta, akademiska konventioner kan i värsta fall ge en tråkig skriverfarenhet som påverkar studentens syn på sig själv som skribent, och i förlängningen kan påverka hans undervisning (Cremlin & Locke, 2017). I det ljuset är resultaten av den här småskaliga studien positiva, vilket jag diskuterar nedan.

5.1 Textrörlighet och former av stöttning

Studenterna visar i samtalen på olika former av textrörlighet, främst textbaserad rörlighet och associativ rörlighet (se tabell 2 och 3). Exempelen på interaktiv rörlighet är få, vilket kan vara en följd av att den makrostöttning (Polias et al., 2017) kursen erbjuder i hög grad är riktad mot den akademiska diskursen, till exempel uppsatsmallen och referensguiden. Men även seminarierna, där studenternas texter behandlas, tenderar att handla om hur man skriver på en lämpligt stringent och akademisk nivå, samt om hur en koherent helhet skrivs fram. Dessa former av stöttning synliggör i bästa fall den *practice of mystery*, eller ”hemlighetskultur” (Lillis, 2001, s. 53; Ask, 2007, s. 171) som praktiken och konventionerna enligt tidigare forskning omges av. Akademisk text skrivs för en grupp invigda (Gee, 2008), och arbetet med uppsatsen ger studenterna inträde i de invigdas skara.

Samtalen glider ofta mellan textbaserad och associativ rörlighet. Genom att problematisera varandras val av frågeord eller definition av begrepp, vilket kan betraktas som textbaserad rörlighet, borrar studenterna djupare i själva uppsatsämnet och diskussionen övergår till associativ rörlighet. Genom frågor och reflektioner från medstudenter får studenten möjlighet att reda ut, förklara och bekräfta sina tankar och kunskaper om sitt ämnesområde och sin text. Studenterna är kritiska i sina granskningar av egna och varandras texter. De är aktiva deltagare i en praktik (Barton, 2007; Säljö, 2015) vilket ger dem kontroll över ämnet och texten (Lillis, 2001). Så är inte alltid fallet i samtal mellan handledare och student, då handledare ofta faller in i rollen att övertyga studenten om hur uppsatsen ska skrivas (Lillis, 2001). Samtalen ger en bild av hur studenterna bearbetar kunskap och visar hur arbetet med uppsatsen gynnar såväl skrivkompetensen som lärandet

(Tynjälä, 2001). Resultaten tyder på att kursens makrostöttning ger studenterna verktyg för effektiv kamratrespons (Sivenbring, 2017).

5.2 Avslutande ord

Studenterna ifrågasätter ibland under kursens gång nyttan av att arbeta i studentarbetslag. Någon menar att all tid behövs för själva skrivarbetet. Någon annan hävdar att man inte har tillräckliga kunskaper för att stötta varandra i skrivprocessen. Den här studien visar att samtal i studentarbetslag försvarar sin plats. Men man måste också beakta att studenter som anmäler sig frivilliga att delta i en studie som denna förmodligen har ett gott självförtroende och ett genuint intresse för att arbeta med sina texter. De ger och tar plats i samtalet, och de stöttar varandra på flera olika sätt. I samtalet möts de med olika perspektiv och olika styrkor – mening skapas tillsammans (Hoel, 2003). Men framför allt ger arbetslagssamtalen studenterna möjlighet att inom ramen för en akademisk litteracitetspraktik (Lea & Street, 1998; Lillis, 2001) diskutera frågor i anslutning till deras kommande profession. Här blir studenterna riktiga deltagare i en praktik (Lillis, 2001), och deras pågående uppsatsarbete ger dem en anledning att föra professionella och meningsskapande samtal.

Referenser

- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Arneback, E., Enlund, T. & Dyrdal Solbrekke, T. (2016). Writing *in* and *out* of control. A longitudinal study of three student teachers' experience of academic writing in preschool teacher education. *Nordic Studies in Education*, 36(6), 211–228.
- Arneback, E., Enlund, T. & Dyrdal Solbrekke, T. (2017). Student teachers' experiences of academic writing in teacher education – on moving between different disciplines. *Education Inquiry*, 8(4), 268–283.
- Ask, S. (2007). *Vägar till akademiskt skriftspråk* (Doktorsavhandling). Växjö: Växjö Universitet.
- Barton, D. (2007). *Literacy. An introduction to the ecology of written language* (2:a uppl.). Oxford: Blackwell Publishing.
- Blåsjö, M. (2006). *Skrivteori och skrivforskning: en forskningsöversikt*. Stockholm: Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet.
- Cremin, T. & Locke, T. (2017). Introduction. I T. Cremin & T. Locke (red.), *Writer identity and the teaching and learning of writing* (s. xvii–xxxi). London: Routledge.
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2011). *Skriva för att lära. Skrivande i högre utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Elvstrand, H., Högberg, R. & Nordvall, H. (2009). Analysarbete inom fältforskning. I A. Fejes & R. Thornberg (red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 219–237). Malmö: Liber.
- Erixon, P-O. (2017). The struggle for the text – on teacher students' meetings and negotiations with different academic writing traditions on their way towards a passed paper. *Education Inquiry*, 8(4), 263–267.

- Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourse* (3:e uppl.). London: Routledge.
- Gibbons, P. (2010). *Stärk språket. Stärk lärandet. Språk och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hallesson, Y. (2015). *Textsamtal som stöttande aktivitet* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Heilä-Ylikallio, R. (1997). *Vad berättar barntexter? Mönster i texter skrivna av barn i åldern sex och åtta år* (Doktorsavhandling). Åbo: Åbo Akademi förlag.
- Hoel, T. L. (2003). Ord på vandring: Elever i samtal om texter. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel och lärande* (s. 273–294). Lund: Studentlitteratur.
- Hoel, T. L. (2011). *Skriva för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Lea, M. R. & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in higher education*, 23(2), 157–172.
- Lea, M. R. & Street, B. V. (2006). The "Academic Literacies" model: Theory and applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368–377.
- Lillis, T. (2001). *Student writing. Access, regulation, desire*. London: Routledge.
- Liberg, C., af Geijerstam, Å., Folkeryd, J. W., Bremholm, J., Hallesson, Y. & Holz, B. M. (2012). *Textrörlighet – ett begrepp i rörelse*. I S. Matre & A. Skaftun (red.), *Skriv! Les! Artiklar fra den første nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy* (s. 65–80). Trondheim: Akademika forlag.
- Morgan, D. N. (2017). "I'm not a good writer". Supporting teachers' writing identities in a university course. I T. Cremin & T. Locke (red.), *Writer identity and the teaching and learning of writing* (s. 39–52). London: Routledge.
- Polias, J., Lindberg, I. & Rehman, K. (2017). *Stöttning på olika nivåer*. Skolverket: Lärportalen. Hämtat 11 mars 2019 från: <https://larportalen.skolverket.se/>
- Schmidt, C. & Gustavsson, B. (2011). Läsande och skrivande som tolkning och förståelse: Skriftspråket som meningsskapande literacypraktik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 16(1), 36–51.
- Sivenbring, J. (2017). Kamratrespons som formativ bedömning för lärande: En analys av kamratresponstexter på lärarutbildningen. *Högre utbildning*, 7(1), 1–12.
- Street, C. & Stang, K. (2017). Addressing resistance. Encouraging in-service teachers to think of themselves as writer. I T. Cremin & T. Locke (red.), *Writer identity and the teaching and learning of writing* (s. 53–66) London: Routledge.
- Säljö, R. (2015). *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.
- Tynjälä, P. (2001). Writing, learning and the development of expertise in higher education. I P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka (red.), *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice* (s. 37–56). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Tynjälä, P., Mason, L. & Lonka, K. (2001). Writing as a learning tool: An introduction. I P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka (red.), *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice* (s. 7–22). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Visén, P. (2015). *Att samtala om texter: från träteknik och sveteori till antikens myter. Textsamtalens möjligheter som närmaste zon för läsutveckling i en klass på gymnasiets industritekniska program* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.

LITTERATUR OCH FIKTION



Referentgranskad artikel

Modersmål – och litteratur? Föreställningar om litteraturundervisning i de finländska läroplansgrunderna

Heidi Höglund¹

¹Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi, Vasa, Finland.

Sammanfattning

Frågeställningen om varför vi läser skönlitteratur i skolan är återkommande föremål för diskussion. I artikeln analyseras vilka föreställningar om litteraturundervisning som kommer till uttryck inom ämnet modersmål och litteratur i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Genom kvalitativ textanalys granskas vilka argument och motiv för litteraturläsning och litteraturundervisning som skrivs fram. Analysen visar på föreställningar om att litteraturundervisningen ska främja kreativitet och fantasi, vara språkberikande, främja kulturförståelse, ge kunskaper och färdigheter samt vara läsfrämjande. Föreställningarna om litteraturundervisning som skrivs fram i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* skiljer sig inte markant från tidigare läroplanstexter, och kan beskrivas som vittfamnande med fokus på såväl erfarenheter och kulturförståelse som analytisk läsning och (i viss mån) kunskap om litteraturen som konstform och dess historia. Det som kan ses som en tyngdpunktsförskjutning är det stora utrymme som litteraturundervisningens läsfrämjande uppdrag ges – förhoppning att undervisningen ska väcka läslust, skapa läsintresse och ge läsoplevelser.

Nyckelord

litteratur; litteraturundervisning; litteraturdidaktik; läroplansgrunder; modersmål och litteratur

1. Inledning

Frågeställningen om varför vi läser litteratur i skolan är central inom det litteraturdidaktiska fältet. Frågan är inte ny men har fått förnyat intresse mot bakgrund av den legitimeringskris (Persson, 2008) som diskuterats i relation till litteratur och humaniora de senaste decennierna. Legitimeringskrisen relateras ofta till dilemmat att skönlitteratur – liksom humaniora överlag – har svårigheter att hävda sig i en tid som blivit alltmer rationalistisk och

Kontakt: Heidi Höglund, heidi.hoglund@abo.fi

Hänvisa till artikeln: Höglund, H. (2019). Modersmål – och litteratur? Föreställningar om litteraturundervisning i de finländska läroplansgrunderna. I H. Höglund, S. Juslin, M. Ståhl & A. Westerlund (red.), *Genom texter och världar. Svenska och litteratur med didaktisk inriktning – festskrift till Ria Heilä-Ylikallio* (s. 185–199). Åbo: Åbo Akademis förlag.

© 2019 Heidi Höglund

nyttoinriktad, där utbildningspolitiska krav premierar synbara, mätbara resultat och litteraturens *nytta* explicit måste förklaras (se t.ex. Felski, 2008; Nussbaum, 2010; Skaftun, 2009). Ett nyttoorienterat förhållningssätt till litteratur, med avseende på till exempel färdighetsträning och mätbara kunskapskrav, har ifrågasatts och problematiserats av en rad forskare både internationellt (Boatright & Faust, 2015; Nussbaum, 2010; Vischer Bruns, 2011) och i Norden (se t.ex. Lundström, Manderstedt & Palo, 2011; Skaftun, 2009). Istället betonas litteraturens och litteraturläsningens relevans för frågor kopplade till identitet samt etiska, estetiska och existentiella frågeställningar.

Frågor som berör litteratur i skolan avspeglar spänningar och strömningar på en övergripande samhällelig nivå som är både historiskt och politiskt situerade. I Finland har det under den senaste tiden varit särskilt synligt bland annat genom politiska satsningar. Hösten 2017 tillsatte Undervisnings- och kulturministeriet ett läskunnighetsforum med avsikten att ”hitta lösningar och råda bot på de försvagade läsfärdigheterna och den dalande läslusten” (Undervisnings- och kulturministeriet, 2018a). Läskunnighetsforumets arbete har resulterat i en nationell kampanj *Läsrörelsen* (2019) och broschyren *Riktlinjer för utvecklandet av barns och ungas läskunnighet* (Undervisnings- och kulturministeriet, 2018b).

Litteraturen har av tradition en central plats i modersmålsämnet i Finland. Litteraturens roll lyftes särskilt fram genom den namnändring år 1998 när läroämnet bytte namn till modersmål och litteratur (tidigare modersmålet). Avsikten med namnändringen var att lyfta fram litteraturen jämsides med språket inom modersmålsundervisningen och betona modersmålsämnets kulturella betydelse. Bakgrunden till namnändringen bottnade i en oro över ungdomars svaga läsintresse och två centrala syften med litteraturundervisningen presenterades: ungdomars behov av bildning och upplevelser (von Bonsdorff, 1999). Argumenten för litteraturläsning var att litteraturen ansågs vara ett verktyg för personlighetsutveckling och tankeverksamhet samt att litteratur ansågs ge tillgång till olikartade kulturer och bidra till att skapa en egen kulturidentitet (von Bonsdorff, 1999). Av dessa argument var litteraturens personlighetsdanande uppdrag liksom kopplingen till kultur och identitet särskilt framträdande i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004* (Utbildningsstyrelsen, 2004) som gavs ut några år efter namnändringen.

Frågan om litteraturläsningens *varför* bör inte enbart ses som ett försvar, utan som en uppmaning till att synliggöra föreställningar som råder kring litteratur och litteraturläsning, ”the challenge of justifying literary study is not only a matter of persuasion but also of conception” (Vischer Bruns, 2011, s. 1). Styrdokument som nationella läroplansgrunder är politiska dokument som uttrycker värderingar och tyngdpunktsområden, och är en faktor som starkt bidrar till formandet av litteraturundervisningen. Medan undervisningspraktiker och vad som räknas som giltig ämneskunskap

förändras förhållandevis långsamt, uppdateras läroplaner i rask takt som ett led i politisk styrning (Krogh, 2003).

Modersmålsämnet beskrivs i de nuvarande läroplansgrunderna från 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014) som ett brett och mångvetenskapligt kunskaps-, färdighets- och kulturämne. Tidigare studier (se t.ex. Hansén, 1991; Rejman, 2013) av finländska läroplanstexter med fokus på modersmålsämnet och litteraturundervisning visar hur utvecklingen har gått från en betoning på den nationella litteraturens klassiska gestalter och formalistisk färdighetsträning till uppfattningar om modersmålsämnet, och särskilt litteraturundervisningen, som personlighetsdanande och kulturfostrande vars ansats är funktionalistisk och erfarenhetsbaserad. Det föranleder frågan: vad är litteraturens uppdrag i ämnet modersmål och litteratur i dag?

Mot ovanstående bakgrund är syftet med artikeln att analysera vilka föreställningar om litteraturundervisning som kommer till uttryck inom ämnet modersmål och litteratur i de finländska läroplansgrunderna *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*.

2. Litteratur i tidigare läroplanstexter

Motiven för litteraturläsning i skolan har i en nordisk kontext under stora delar av 1900-talet bottnat i föreställningen om att litteraturläsning handlar om att utveckla en känsla av solidaritet för nationalstaten och att förmedla ett kulturarv (Kaspersen, 2012; Meyer & Rørbech, 2008; Persson, 2007). Förankrat i den teoretiska utvecklingen av nykritiken kom litteraturundervisningen under mitten av 1900-talet att fokusera på textnära läsningar. Föreställningen om texten som objektiv, statisk och med en inneboende essens utmanades inom litteraturteorin under senare delen av 1900-talet av föreställningen om en kontextualiserad läsning där läsarens medskapande roll var av betydelse. Litteraturläsning blev därmed ett performativt fält (Meyer & Rørbech, 2008) som måste ses i relation till förhållandet mellan text och läsare, ett paradigmskifte inom litteraturteorin som har etablerats starkt inom den nordiska litteraturdidaktiska forskningen.

I en granskning av svenska, norska och danska läroplaner och kursplaner visar Penne (2012) hur litteraturen sätts i förbindelse med stora teman som kultur och identitet. Samtidigt visar studier (Liberg, Folkeryd & af Geijerstam, 2012; Lundström et al., 2011) om de senaste svenska läro- och kursplanerna från 2011 att det har skett betydande förändringar med avseende på skönlitteraturens utrymme och ställning inom svenskämnet. Lundström et al. (2011) poängterar att det har skett en nedtoning av värdegrundsfrågor i litteraturundervisningen, till förmån för ett mer strukturellt förankrat synsätt, och diskuterar ifall utvecklingen mot tydligare kunskapskrav i relation till litteraturläsning syftar till att göra litteraturläsningen mer ”mätbar”. De konstaterar att tydliga kunskapskrav

konkretiserar litteraturläsningen och undervisningens kunskapsområden, men framhåller risken med att skönlitteraturens värde förminsкас till förmån för stabila, mätbara kunskaper.

I en analys av finländska läroplanstexter för 1920–1980 belyser Hansén (1991) hur den formalistiska synen på litteraturläsning som enbart färdighetsträning under 1960- och 1970-talet efter hand ersattes med en större betoning på reflektion och kritisk analys. Under 1980-talet betonades däremot elevens läsupplevelse och läslust i allt större utsträckning. Rikama (2004) menar att förskjutningen innebar ett brytningsskede för litteraturundervisningen i Finland, där litteraturens funktioner i allt större utsträckning definierades med hänsyn till eleven eftersom man ville skapa självständiga och aktiva läsare och ge utrymme för elevens reception.

Litteraturläsningens personlighetsdanande uppdrag och potential att möta olikartade kulturer är framträdande i läroplansgrunderna från 2004. Litteraturläsningens personlighetsutvecklande uppdrag diskuterar Rejman (2013) i förhållande till en bildningstradition som betonar hur individen odlar sitt läsintresse, vidgar sina vyer, möter kulturer och därigenom utvecklar sin egen personlighet. Men Rejman pekar på en diskrepans mellan visionerna för litteraturundervisningen som de är formulerade i målsättningar och de betygskriterier som skrivs fram. Hon visar hur de höga ambitionerna om att litteraturen ska vidga elevernas vyer, bidra till personlighetsutveckling och möta olika kulturer i betygskriterier reduceras till att handla om färdighet att läsa hela verk, kunna beskriva sig själv som läsare, ha läst litteratur från olika länder och känna till litterära huvudgenrer.

Perssons (2007) studie av legitimeringar för litteraturläsning i såväl läro- och kursplaner som läromedel visar att det finns en uppsjö argument för varför vi ska läsa litteratur. Persson visar hur litteraturläsning anses ge upplevelser och kunskap, är språkutvecklande och stärker såväl den personliga som kulturella identiteten. Litteraturläsning ger förtrogenhet med kulturarvet och förståelse för kulturell mångfald. Litteraturläsning främjar goda läsvanor och att läsa litteratur motverkar odemokratiska värderingar och gör läsaren empatisk och tolerant. Dessutom ger litteraturstudierna kunskaper om litteratur, litteraturhistoria och litterär terminologi, kunskaper som bidrar till att göra eleven till en bättre läsare (Persson, 2007). Oavsett om argumenten för litteraturläsning handlar om personlighetsutveckling, bildning, mångkulturalitet eller nationell samhörighet, finns nästan alltid ett outtalat antagande om att skönlitteraturen är god, en föreställning som Persson (2012) beskriver som ”myten om den goda litteraturen”. Slående osynlig är den kritiska läsningen av skönlitteratur. Kritisk läsning av massmedier, reklam och propaganda lyfts fram, men den kritiska läsningen av skönlitteratur lyser med sin frånvaro.

Hansén (1991) betonar att modersmålsundervisningen i den finländska skolan, vilket följaktligen även innefattar litteraturundervisningen, förändrats förhållandevis långsamt och att en tradition

aldrig kraftigt brutits för att ersättas av en annan, utan istället gradvis omformats i en process. En grundläggande förändring i läroplansgrunderna som har inverkat på modersmålsundervisningen kan trots allt sägas vara den vidgade synen på text som har etablerats under de senaste femton åren. I läroplansgrunderna från 2004 introducerades *ett vidgat textbegrepp* (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 44). I *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* finns den här vidgade textsynen fortfarande kvar och skrivs fram i avsnittet om läroämnets uppdrag: ”Undervisningen ska baseras på en vidgad textsyn.” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 287). Den här utvecklingen ser liknande ut inom modersmålsundervisningen i de nordiska länderna och förklaras av Krogh och Penne (2015) som en ofrånkomlig expansion av förståelsen av språk, litteratur, läsande och skrivande: ”The traditional dyad of L1 ‘language and literature’ now calls for quotation marks and appears more convincingly represented in the plural forms of languages, literatures, and literacies” (s. 5).

3. Teoretisk referensram

Föreställningen om skönlitteraturens potential till perspektivbyte är inom litteraturdidaktiken en etablerad tanke. Skönlitteraturen anses ha potential att kunna erbjuda läsare en möjlighet att få syn på något som den egna positionen inte tillåter oss att se och på så sätt vidga våra erfarenheter och betraktelsesätt. Antagandet att litteratur å ena sidan knyter an till läsarens egna erfarenheter och å andra sidan ger nya perspektiv på läsarens livssituation lyftes fram av Louise Rosenblatt redan på 1930-talet (se Rosenblatt, 1938/1995). Att litteratur kan ha en central betydelse för hur läsare orienterar sig i sin omvärld är en utgångspunkt som är central för den etiska vändningen inom litteraturteorin (Malmberg, 1986).

Litteraturläsningens potential till perspektivbyte och etiska reflektioner har starkt betonats av den amerikanska filosofen Martha Nussbaum. Hennes idéer placeras in i ett synsätt som betonar betydelsen av demokratifostran liksom konstännens och humanistiska ämnens betydelse inom all utbildning. Som en av de centrala aktörerna inom den anglosaxiska bildningstraditionen som kallas *liberal education*, hävdar Nussbaum (1997) att syftet med utbildning är att bilda (eng. *cultivate*) människan till en demokratisk medborgare. Demokratiskt medborgarskap bygger, enligt Nussbaum (1997, se även 2010), på vissa principer och värderingar om vad det innebär att vara människa vilka utgår från humaniora och konst.

Nussbaum (2010) lyfter fram tre kompetenser som är centrala i en strävan att fostra till demokratiskt medborgarskap. För det första handlar det om en förmåga till självreflexivitet och kritisk tänkande, det vill säga en förmåga att ompröva sina egna föreställningar, värderingar och kunskaper – att kritiskt granska den egna kulturen och traditionen. För det andra handlar

det om kunskap om andra kulturer, vilket Nussbaum understryker att inte enbart handlar om andra nationella kulturer utan även om minoritetskulturer liksom olikheter beträffande klass, sexualitet och kön. För det tredje handlar det om förmågan att kunna föreställa sig hur människor med annorlunda värderingar och under andra villor lever, tänker och känner, det som Nussbaum hänvisar till som narrativ fantasi, *narrative imagination* (Nussbaum, 2010).

Nussbaums utgångspunkt är att för att förstå världen och vår plats i den är logiskt tänkande och faktakunskaper inte tillräckligt utan människan behöver även utveckla en narrativ fantasi, eller narrativ föreställningsförmåga. Det är särskilt i relation till förmågan till narrativ fantasi som Nussbaum argumenterar för litteraturläsningens värde, litteraturens förmåga att framställa olika människors liv, varierande levnadsförhållanden och sociala villkor. Läsning av fiktionslitteratur bidrar till en utveckling av narrativ fantasi, det vill säga en förmåga till inlevelse och medkännande med människor olika en själv.

Nussbaums idéer om litteraturens bildningspotential tillämpas av litteraturvetaren Magnus Persson som skriver att begreppet narrativ fantasi ”ger fruktbara – men långt ifrån oproblematiska – perspektiv på frågan om varför man ska läsa skönlitteratur” (Persson, 2007, s. 256). Han förhåller sig positiv till argumenten om litteraturens förmåga att utveckla läsarnas narrativa fantasi, men understryker att Nussbaum ger en idealiserad syn på litteratur och litteraturläsning och påpekar att synen är ”farligt nära myten om den goda litteraturen – att man självklart blir en god människa av att läsa litteratur” (Persson, 2007, s. 258). Persson understryker att narrativ fantasi inte står i motsatsförhållande till rationalitet och kritiskt förhållningssätt, tvärtom kan vi se att kritiskt tänkande genomsyrar de förmågor, kompetenser, som Nussbaum lyfter fram som centrala i sin tanke om demokratiskt medborgarskap. Men Persson påpekar problematiken i att litteraturens självklara ställning som privilegierat bildningsmedel inte problematiseras av Nussbaum och att litteraturläsningen idealiseras. Det handlar snarare om att se till litteraturens och litteraturläsningens *potential* för kunskap och bildning där ett sådant synsätt inte avser någon inneboende essens i texterna. Persson framhåller att narrativ fantasi kan utgöra en relevant komponent för en stark, i avseendet överordnad, legitimering för litteratur och litteraturläsning idag, men understryker:

Det finns inga garantier, men litteraturläsning *kan* utveckla både det kritiska tänkandet och empatin; förmågor som *är* ovärderliga för medborgaren i en demokrati och som också *kan* tas i bruk för att berika och fördjupa det offentliga samtalet om angelägna frågor. (Persson, 2007, s. 263, kursiveringar i original)

Vid sidan om – och kanske även som komplettering till? – narrativ fantasi som en stark legitimering för litteraturläsning lyfter Persson fram begreppet *kreativ läsning*. Begreppet tar avstamp i dikotomin mellan naiv och kritisk läsning som Persson grundar bland annat på litteraturteoretikern J. Hillis Millers resonemang, en klyfta som Persson (och Hillis Miller) strävar efter att överbrygga. Den naiva läsningen syftar på den upplevelsebaserade läsningen som är fri från misstankar, reservationer och ifrågasättanden, allt medan den kritiska läsningen syftar på långsam, analytisk närläsning. Begreppet kreativ läsning avser kombinationen av de här två läsarerna (Persson, 2007). Persson understryker att kreativ läsning inte handlar om ett slags metod eller praktik som snabbt går att implementera, utan begreppet ska snarare ses som en skärningspunkt för ett antal grundläggande frågor om hur, vad och varför man ska läsa litteratur. Det är fråga om en komplex problematik som ”handlar om läsarens reflexioner över och problematiseringar av sin egen läsning – i dialog med andra” (Persson, 2007, s. 264).

Dikotomin mellan naiv och kritisk läsning är en återkommande diskussionsfråga inom det nordiska litteraturdidaktiska fältet, och tangerar även diskussionen som har beskrivits som ett spänningsfält mellan den litteraturdidaktiska forskningens kompetensfokus respektive erfarenhetspedagogiska fokus (Ewald, 2015). Begreppet narrativ fantasi kan uppfattas som alltför distanserat från den litterära texten, vilket är en uppfattning som tangerar en större litteraturdidaktisk diskussion om att litteraturen riskerar att reduceras till enbart en språngbräda och ett diskussionsunderlag, och där frågor om textens estetiska kvaliteter riskerar försvinna. Det är mot denna bakgrund som Persson (2007) ser den kreativa läsningen som särskilt betydande. Den personliga och erfarenhetsbaserade läsningen är betydelsefull för inlevelse, engagemang och igenkänning och kan fungera som en kontrast mot en instrumentell syn på läsning som färdighetsträning. Den analytiska närläsningen är betydelsefull för ett slags ansvarsfullt läsande som innebär att man kan presentera goda argument för tolkningar och påståenden, försöker höra andra röster och synvinklar och andra möjliga tolkningar. Den kreativa läsningen handlar, enligt Persson, om både och, inte antingen eller.

4. Metod och analysförfarande

Med syftet att analysera vilka föreställningar om litteraturundervisning som kommer till uttryck inom ämnet modersmål och litteratur i de finländska läroplansgrunderna *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* har jag tillämpat en kvalitativ textanalys (Widén, 2014). Med kvalitativ textanalys avses att välja ut och förhålla sig till olika typer av texter och deras innehåll och skapa kunskap om deras innebörder utifrån ett väl avgränsat undersökningsproblem (Widén, 2014). För att rikta den kvalitativa textanalysen mot de aspekter som är aktuella i denna artikel

utformades följande frågeställning som har lett det induktiva analysarbetet av läroplansgrunderna: Vilka argument för litteraturläsning och vilka motiv för litteraturundervisning skrivs fram?

Ämnet modersmål och litteratur består av tolv olika lärokurser. I den här artikeln analyseras den allmänna del som är gemensam för alla tolv lärokurser och alla årskurser (1–9) samt (på grund av avgränsningsbehovet) lärokursen svenska och litteratur med fokus på årskurserna 7–9. Lärokursen svenska och litteratur motsvarar i omfattning, mål och innehåll lärokursen finska och litteratur, även om ”vissa mindre avvikelser som beror på språkliga och kulturella särdrag” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 289) kan förekomma.

Läroplanstexten om ämnet modersmål och litteratur inleds med ett avsnitt med rubriken *Språkpedagogik och språksyn*, ett avsnitt som beskriver den språkpedagogik och syn på språkutveckling som läroämnet baseras på. Därefter följer ett avsnitt med rubriken *Läroämnets uppdrag*. Dessa två avsnitt är identiska för alla lärokurser i modersmål och litteratur och alla årskurser i den grundläggande utbildningen. Därefter beskrivs mål, innehåll och kunskapskrav separat för de olika lärokurserna och för olika årskurser. Lärokursen svenska och litteratur för årskurserna 7–9 omfattar fyra innehållsområden – (i) *att kommunicera*, (ii) *att tolka texter*, (iii) *att producera texter* och (iiii) *att förstå språk, litteratur och kultur* – med tillhörande målformuleringar, innehållsbeskrivningar och kunskapskrav. Analysen riktas både mot den allmänna beskrivningen av ämnet och dess uppdrag, liksom mot beskrivningar av mål för undervisningen, centralt innehåll och kunskapskrav för årskurs 7–9.

Att analysera läroplansgrunder med avsikten att undersöka vilka föreställningar om litteraturundervisning som kommer till uttryck innebär naturligtvis en tolkningsproblematik. Föreställningarna kan vara implicita och i viss mån kopplade till andra fenomen än just litteraturläsning och -undervisning. Formuleringar kring texttolkning eller modersmålsundervisningen generellt kan underförstått även inkludera litteratur, men det kan även förekomma skrivningar där det är osäkert eller öppet huruvida just litteratur innefattas. Jag har i analysen valt att fokusera på formuleringar som uttryckligen berör litteraturläsning och litteraturundervisning, men är medveten om att den avgränsningen kan diskuteras.

5. Resultat

Innan jag presenterar vilka argument för litteraturläsning och vilka motiv för litteraturundervisning som kommer till uttryck i läroplansgrunderna från 2014 kan det finnas skäl att kort beröra begreppet litteratur, med hänvisning till den tolkningsproblematik som nämndes i metodavsnittet. Litteraturbegreppet byggs in i en utvidgad syn på text, en syn som genomsyrar hela modersmålsämnet. Utöver begreppet litteratur, med varianterna skön-

litteratur och skönlitterära texter, skrivs andra närliggande begrepp fram. *Ordkonst*, som är ett nytt begrepp i läroplansgrunderna, syftar till mer än att enbart läsa skönlitteratur, det pekar också delvis på den pedagogiska verksamhet som skönlitterära texter är en del av: ”undervisningen i ordkonst innebär att man skriver, läser och tolkar skönlitterära texter” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 288). Andra angränsande begrepp är *fiktio*n och *fiktiva texter*, begrepp som inbegriper skönlitteratur men även inkluderar fiktion i bredare bemärkelse inklusive olika format och medier: ”Elevernas tolkningsförmåga fördjupas genom att de läser, analyserar och tolkar fiktiva texter och faktatexter i olika former: litteratur, faktatexter och texter i tryckta, elektroniska och audiovisuella medier.” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 291). Begreppen *litteratur*, *ordkonst* och *fiktio*n tangerar varandra, men skillnader begreppen emellan kan urskiljas i läroplanstexten. Att begreppen särskiljs från varandra visar också på hur de alla har en given plats och följaktligen är en central del av en modersmålsundervisning som inkluderar en mångfald texter.

Vilka argument och motiv för litteraturläsning och litteraturundervisning skrivs då fram i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*? I beskrivningen av läroämnets uppdrag finns beskrivningar där argument för litteraturläsning och motiv för litteraturundervisning skrivs fram. I de två första styckena beskrivs ämnets uppdrag så här:

Läroämnet modersmål och litteratur har som uppdrag att utveckla elevernas språk-, text- och kommunikationsfärdigheter, att stimulera eleverna att bli intresserade av språk, litteratur och övrig kultur och bli medvetna om sig själva som kommunikatörer och språkanvändare. [...] Undervisningen ska baseras på en vidgad textsyn. Centrala färdigheter som ska betonas är färdighet i att tolka och producera mångformiga texter och i att söka och dela information. Kreativiteten stärks och fantasin får möjlighet att utvecklas på ett mångsidigt sätt genom att eleverna bekantar sig med litteratur som är lämplig för deras ålder och språkfärdighet. Litteraturen vidgar även elevernas uppfattning om sig själva som språkanvändare, skapar band till den egna kulturen och vidgar förståelsen för andra kulturer. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 287)

Litteratur betonas redan i den första meningen som ett av ämnets centrala innehållsområden genom att undervisningens uppdrag att stimulera elevernas intresse för litteratur lyfts fram. Litteraturen positioneras här uttryckligen i förhållande till andra kulturområden, ”litteratur och övrig kultur”, vilket understryker litteraturens framträdande plats inom modersmålsämnet. Lite längre fram i beskrivningen av ämnets uppdrag formuleras ett explicit syfte för litteraturundervisningen:

Syftet med litteraturundervisningen är att väcka läslust, stödja eleverna i att få och dela med sig av läsupplevelser, fördjupa kulturkännedomen, stödja den etiska utvecklingen och att berika elevernas språk och fantasi. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 288)

De här två citaten är de skrivningar om litteratur och litteraturundervisning som ingår i den allmänna delen för ämnet modersmål och litteratur. I citaten förekommer flera argument för litteraturläsning och motiv för litteraturundervisningen. Argumenten och motiven är explicita, det vill säga formulerade som klart uttalade beskrivningar. Eftersom argumenten för litteraturläsning och motiven för litteraturundervisning i viss mån överlappar varandra har närliggande formuleringar i analysen slagits samman till sammanlagt fem föreställningar.

Den första föreställningen är att litteraturundervisningen ska (1) *främja kreativitet och fantasi*. Litteraturläsningens betydelse för att på ett mångsidigt sätt stimulera elevernas fantasi och stärka kreativiteten nämns explicit som argument och det återkommer även som ett explicit motiv i formuleringen av syftet för litteraturundervisningen. Dessutom kan man se att motivet implicit finns i till exempel avsnittet om ordkonst som inkluderar skönlitterärt skrivande, vilket kan tolkas som ett kreativt inslag.

Den andra föreställningen är att litteraturundervisningen ska (2) *vara språkberikande*. Den föreställningen bottenar huvudsakligen i den explicita syftesformuleringen om att litteraturundervisningen ska berika elevernas språk. Men den stöds även av argumentet som handlar om att litteraturläsning vidgar elevernas uppfattning om sig själva som språkanvändare. Föreställningen om att litteraturundervisning ska vara språkberikande är främst synlig i den övergripande beskrivningen av ämnet och följs inte upp i målsättningar eller kunskapskrav för lärokursen svenska och litteratur i årskurs 7–9.

Den tredje föreställningen handlar om att litteraturundervisningen ska (3) *främja kulturförståelse*. Den bottenar i argument som att litteraturläsning anses skapa band till den egna kulturen och motiv för litteraturundervisning som handlar om att fördjupa en kulturkännedom, ett kulturarv. Men föreställningen om att litteraturundervisningen främjar kulturförståelse innefattar även argumentet om att litteraturläsning anses vidga förståelsen för andra kulturer. Till den här föreställningen kan även knytas motivet om att litteraturundervisningen syftar till att stödja den etiska utvecklingen och målsättningar som handlar om att ge eleverna ”möjlighet att reflektera över litteraturens och kulturens betydelse både i sitt eget liv och i en mångkulturell värld” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 295).

Den fjärde föreställningen handlar om att litteraturundervisningen ska (4) *ge kunskaper och färdigheter*. Det handlar om texttolkning av en mängd olika texter, inklusive litteratur: ”Elevernas texttolkningsförmåga fördjupas genom att de läser, analyserar och tolkar fiktiva texter och

faktatexter i olika former: litteratur, faktatexter och texter i tryckta, elektroniska och audiovisuella medier.” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 291). Även om litteratur har en framträdande plats finns det formuleringar som tyder på en förskjutning från skönlitterära till faktaorienterade texter. Förskjutningen kan ses i en relativt styrande formulering som finns i beskrivningen av undervisningens särskilda uppdrag i årkurserna 7–9: ”Valet av texter i undervisningen ska gå i riktning mot samhällsorienterade texter och texter som används i studie- och arbetslivet” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 288). Vad litteraturläsning beträffar finns beskrivningar om att litteraturläsning tränar eleven i att analysera och tolka skönlitterära texter genom att använda analytiska begrepp och litteraturhistorisk referens-kunskap. Färdigheter som nämns är till exempel att vidareutveckla förmågan att analysera och tolka litteratur genom en förtrogenhet med analysbegrepp, eleverna ”lär sig om symboler och bildspråk och fördjupar sin kännedom om berättarteknik” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 291). Kunskap om litteratur innefattar kännedom om litteraturens huvudgenrer, några undergenrer och stilriktningar. Förutom kännedom om litteraturens historia och olika epoker lyfts även modern litteratur fram, liksom litteratur från olika områden, eleverna ”bekantar sig med olika skeden inom finlandssvensk, annan finländsk och svensk litteratur, med ungdomsböcker och klassiska och moderna verk samt faktaböcker” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 292).

Den femte föreställningen om litteraturundervisningen är också den som är mest frekvent återkommande, nämligen föreställningen om att litteraturundervisningen ska (5) *vara läsfrämjande*. Den handlar om argument och motiv enligt vilka litteraturundervisningen ska ge upplevelser, väcka läslust och stimulera läsintresse. I beskrivningen av vad som särskilt ska betonas i undervisningen i årskurs 7–9 omnämns litteraturundervisningen i en mening: ”Inom litteraturundervisningen sporrar man eleverna till mångsidiga läsupplevelser” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 290). Betoningen på upplevelser hänger ofta ihop med möjligheten att reflektera över litteraturläsningen och relatera den till egna livserfarenheter: ”Då eleverna läser litteratur reflekterar de över sina egna livserfarenheter i relation till det de läst och analyserar sina läsupplevelser” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 291). Undervisningens uppdrag att väcka läslust och stimulera litteraturintresse lyfts återkommande fram genom formuleringar som ”[E]leverna uppmanas att läsa litteratur och fördjupa sitt läsintresse och de ska ges möjlighet till läsupplevelser” och ”väcka elevens intresse för nya slag av fiktiva texter och litteratur” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 288). Att stimulera intresset för litteratur lyfts fram redan i den första meningen i formuleringen av läroämnets uppdrag. Litteraturläsningens lustfyllda funktion betonas också, liksom betydelsen av att eleven ska läsa självmant och utveckla ett läsintresse. I syftesformuleringen för litteraturundervisningen nämns läslust och läsupplevelser allra först: ”Syftet med litteraturundervisningen är att väcka läslust, stödja eleverna i att få och dela med sig av läsupplevelser [...]”

(Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 288) vilket ger föreställningen om litteraturundervisningens läsfrämjande uppdrag en framträdande roll.

6. Diskussion

De föreställningar om litteraturundervisning som kommer till uttryck i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* är att litteraturundervisning ska (1) främja kreativitet och fantasi, (2) vara språkberikande, (3) främja kulturförståelse, (4) ge kunskaper och färdigheter och (5) vara läsfrämjande. Jämfört med de studier som analyserat tidigare finländska läroplanstexter handlar det inte om markanta skillnader. De tyngdpunktsområden som Hansén (1991) och Rikama (2004) visar att betonades på 1970-talet och 1980-talet, då betoningen lades på reflektion och analys och senare även på elevens läsupplevelse och läslust, återfinns i Rejmans (2013) analys av läroplansgrunderna från 2004 och är fortfarande bärande föreställningar om litteraturundervisning i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Motivet att undervisningen ska utveckla ett litteraturintresse hos eleverna och att eleverna genom litteraturläsning ska få kunskap om sin egen kulturtillhörighet och en kulturell mångfald visar Rejman (2013) är framträdande i läroplansgrunderna från 2004 och de föreställningarna är fortfarande bärande i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*.

Det som däremot kan ses som en tyngdpunktsförskjutning är det stora utrymme – och den stora förhoppning – som ges till att undervisningen att väcka läslust, skapa och upprätthålla ett läsintresse och ge läsupplevelser, det vill säga föreställningen om litteraturundervisningen som läsfrämjande. Även om studier (se Hansén, 1991; Rejman, 2013) visar att läsintresset och läslusten betonas i tidigare läroplanstexter visar föreliggande analys att den här föreställningen är särskilt framträdande i de nuvarande läroplansgrunderna från 2014. Föreställningen om litteraturundervisningen som läsfrämjande är intressant med tanke på den legitimeringskris (Persson, 2008) för litteratur och humaniora och de stora nationella satsningar på olika läsfrämjande projekt både utanför och inom ramen för skolans verksamhet som nämndes inledningsvis. ”Läskrisen” kommer följaktligen även till uttryck i läroplansgrunderna.

Föreställningarna om litteraturundervisningen kan beskrivas som vittfamnande, med fokus på såväl erfarenheter och kulturförståelse som analytisk läsning och (i viss mån) kunskap om litteraturen som konstform och dess historia. Föreställningarna om att litteraturundervisningen ska främja kreativitet, fantasi och kulturförståelse innehåller drag av Nussbaums (2010) beskrivning av narrativ fantasi och tangerar Nussbaums idé om litteraturens bildningspotential att fostra till demokratiskt medborgarskap. De innefattar både en förankring av ett kulturarv och en förståelse för andra

kulturer, liksom beskrivningen av att litteraturundervisningen syftar till att stödja den etiska utvecklingen.

Föreställningarna om att litteraturundervisning ska vara läsfrämjande och erbjuda kunskaper och färdigheter visar på en öppning mot en kombination av både upplevelsebaserad och analytisk läsning, vilket stämmer överens med Perssons (2007) beskrivning av kreativ läsning. Men tyngdpunkten ligger på läsupplevelser, läslust och läsintresse, särskilt i formuleringarna som berör läroämnets uppdrag och litteraturundervisningens syfte. Den analytiska läsningen skrivs snarare fram i beskrivningarna av innehållet och i kunskapskraven, något som riskerar att leda till just det som Persson (2007) understryker att kreativ läsning *inte* handlar om, ett slags metod eller praktik som är lätt att snabbt applicera i klassrummet. Det tangerar den diskrepans mellan visioner och betygskriterier som Rejman (2013) lyfter fram då hon i sin analys visar hur det finns en tendens till reducering av litteraturundervisningens uppdrag och syfte i de konkreta kunskapskrav som skrivs fram.

Det kan relateras till diskussionen om litteraturläsningens svårigheter att hävda sig i tider som premierar synliga och explicita kunskapsmål. Hur betygsätts läslust, läsintresse och läsupplevelser? Den betoning på mätbara kunskapskrav som Lundström et al. (2011) visar på i svenska läro- och kursplaner, är inte märkbar i samma utsträckning i de finländska läroplansgrunderna. Däremot är problematiken att omvandla motiv och visioner till mätbara kunskapskrav naturligtvis densamma. Samtidigt är det angeläget att diskutera litteraturläsning som annat än mätbara kunskapskrav, och den synen finner fortfarande stöd i läroplansgrunderna från 2014. De fem föreställningar om litteraturundervisning som lyfts fram i den här analysen visar att synen på litteraturundervisning handlar om att arbeta med såväl erfarenheter och kulturförståelse som analytisk läsning och kunskaper samt färdigheter. Även om föreställningarna kan beskrivas som vittfamnande är föreställningen om att litteraturundervisningen ska vara läsfrämjande den mest framträdande och den som genomgående lyfts fram i läroplansgrunderna. Det finns skäl att uppmärksamma att litteraturundervisningen riskerar blir uddlös ifall undervisningen enbart handlar om att stimulera läsintresse och skapa läslust.

De fem föreställningar om litteraturundervisning som kommer till uttryck i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* utgörs av explicita beskrivningar av litteraturläsning och litteraturundervisning. Men litteraturundervisningens roll i ämnet kan även diskuteras i förhållande till vad som *inte* sägs eller som är implicit. Frågan om vilka föreställningar om litteraturundervisning som kommer till uttryck i läroplansgrunderna måste således relateras till frågan om litteraturens plats i modersmålsämnet överlag.

Av den anledningen är det angeläget att poängtera att litteratur helt saknas i det avsnitt som inleder beskrivningen av ämnet och som går under

avsnittsrubriken *Språkpedagogik och språksyn*. Läroplanstexten om modersmålsämnet inleds med en beskrivning av den språkpedagogik och språksyn som ämnet bygger på, en syn som för all del lyfter fram en tillåtande och bred syn på språk som inkluderar flerspråkighet och lyfter fram språkmedvetet arbete. Men ingenstans i det inledande stycket nämns litteratur. Det finns heller inget avsnitt som på motsvarande sätt behandlar bärande litteraturdidaktiska ansatser eller litteratursyner. Dessutom förekommer förskjutningen från skönlitterära texter till faktaorienterade texter i beskrivningen av lärokursens särskilda uppdrag i årskurserna 7–9. Det antyder en tyngdpunktsförskjutning från fiktionstexter och skönlitteratur mot faktatexter.

Den här typen av förskjutningar och osynliggöranden är relevanta och nödvändiga att uppmärksamma och berör litteraturundervisning inom ämnet modersmål och litteratur. De är relevanta att uppmärksamma både i diskussionen om vilka föreställningar om litteraturundervisning som kommer till uttryck i läroplansgrunder och i den vidare diskussionen om varför vi läser skönlitteratur i skolan. Det understryker betydelsen av att återkommande rikta uppmärksamhet mot och diskutera vilka föreställningar om litteraturundervisning som kommer till uttryck – och vilken plats litteratur har – inom ämnet modersmål och litteratur.

Finansiering

Ett särskilt tack riktas till Svensk-Österbottniska Samfundet för finansiering som möjliggjorde forskningsarbetet.

Referenser

- Boatright, M. D. & Faust, M. A. (2015). How daring is the reading: Emerson's aesthetic reading. *Journal of Aesthetic Education*, 49(4), 39–54.
- Bonsdorff, M. von. (1999). Varför nytt namn, varför litteratur? I M. von Bonsdorff (red.), *Fiktion och läsning i klassrummet. Om litteraturundervisning i grundskolor och gymnasier* (s. 151–164). Vasa: Publikationer från Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi.
- Ewald, A. (2015). Litteraturdidaktiska utmaningar och dilemman i systemskiiftenas tid. I M. Tengberg & C. Olin-Scheller (red.), *Svensk forskning om läsning och läsundervisning* (s. 183–196). Malmö: Gleerups.
- Felski, R. (2008). *Uses of literature*. Oxford: Blackwell.
- Hansén, S-E. (1991). *Tradition och reform. Urval och konstruktion av modersmålsämnets läroplanstexter från 20-tal till 80-tal* (Doktorsavhandling). Åbo: Åbo Akademi's förlag.
- Kaspersen, P. (2012). Litteraturdidaktiske dilemmaer og løsninger: en undersøgelse af litteraturdidaktikkens aktuelle status i Norden. I S. Ongstad (red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning, felt og fag* (s. 47–75). Oslo: Novus Forlag.
- Krogh, E. (2003). *Et fag i moderniteten: Danskfagets didaktiske diskurser*. Odense: Syddansk Universitet. Det Humanistiske Fakultet.

- Krogh, E. & Penne, S. (2015). Introduction to languages, literatures, and literacies. Researching paradoxes and negotiations in Scandinavian L1 subjects. A special issue Paradoxes and Negotiations in Scandinavian L1 Research in Languages, Literatures and Literacies, edited by Ellen Krogh and Sylvi Penne. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 15, 1–16.
- Liberg, C., Wiksten Folkeryd, J. & af Geijerstam, Å. (2012). Swedish – An updated school subject? *Education Inquiry*, 3(4), 477–493.
- Lundström, S., Manderstedt, L. & Palo, A. (2011). Den mätbara litteraturläsaren. En tendens i *Lgr11* och en konsekvens för svenskläroverutbildningen. *Utbildning & Demokrati*, 20(2), 7–26.
- Läsrorörelsen. (2019). Hämtat den 29 april 2019 från: <https://lukuliike.fi/sv/>
- Malmgren, L.-G. (1986). *Den konstiga konsten: uppsatser om litteraturläsning och litteraturpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Meyer, B. & Rörbech, H. (2008). Litteraturläsning i det senmoderne. *Cursiv*, 2, 89–108.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity. A classical defence of reform in liberal education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. New Jersey: Princeton University Press.
- Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? I N. Frydensbjerg Elf & P. Kaspersen (red.), *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske modersmålsfag* (s. 32–58). Oslo: Novus forlag.
- Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisning efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, M. (2008). Boken om böcker i medieåldern. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 38(3–4), 141–155.
- Persson, M. (2012). *Den goda boken: samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Lund: Studentlitteratur.
- Rikama, J. (2004). *Lukion kirjallisuudenopetus 1900-luvun jälkipuoliskon Suomessa opettajien arviointien valossa [Litteraturundervisningen i gymnasiet i Finland under andra halvan av 1900-talet i ljuset av lärares utvärderingar]* (Doktorsavhandling). Tammerfors: Tammerfors universitet.
- Rejman, K. (2013). *Litteratur och livskunskap – modersmållärarens berättelse om undervisningen i årskurs 7–9* (Doktorsavhandling). Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Rosenblatt, L. M. (1938/1995). *Literature as exploration* (5:e uppl.). New York: The Modern Language Association of America.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Undervisnings- och kulturministeriet. (2018a). *Främjande av läskunnighet*. Hämtad den 22 mars 2019 från: <https://minedu.fi/sv/laskunnighet>
- Undervisnings- och kulturministeriet. (2018b). *Riktlinjer för utvecklandet av barns och ungas läskunnighet*. Hämtad den 22 mars 2019 från: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161030>
- Utbildningsstyrelsen. (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Vischer Bruns, C. (2011). *Why literature? The value of literary reading and what it means for teaching*. New York: Continuum Publishing Corporation.
- Widén, P. (2014). Kvalitativ textanalys. I A. Fejes & R. Thornberg (red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 176–193). Stockholm: Liber.

Referentgranskad artikel

Hur legitimeras litteraturundervisningen i Finland?

Kaisu Rättyä¹

¹Fakulteten för pedagogik och kultur, Tammerfors universitet, Tammerfors, Finland.

Sammanfattning

Legitimeringsgrunder för litteraturundervisningen har varit ett hett diskussionsämne under olika decennier. Den finländska diskussionen har varit ganska stabil sedan 1998 när *modersmål och litteratur* introducerades som ämnesnamn i läroplanen, även om det har uppstått frågor om hur litteraturens plats i undervisningen påverkats av det vidgade textbegreppet. Antalet finländska litteraturdidaktiska avhandlingar har vuxit sedan 1990-talet. I artikeln analyseras de sju finländska litteraturdidaktiska avhandlingar som har publicerats sedan år 2000. Syftet är att granska hurdana legitimeringar det finns i avhandlingarna som behandlar litteraturundervisningen i årskurs 7–9 och gymnasiet. Innehållsanalysen avslöjar fem typer av legitimeringar: utbildningspolitiska synpunkter, kunskapsdiskussionen, motivationsperspektiv, affektiva och socioemotionella synpunkter och process- och performansinriktade synpunkter. Legitimeringar för litteraturundervisningen söks i lagstiftning och läroplaner. Litteraturundervisningens nyttoperspektiv upprepas i samband med diskussionen om läskunskap, skrivkunskap, kulturell kunskap och multilitteracitet. Avhandlingarna går djupare in på motivationsfrågor och behandlar undervisningsmetoder som ökar läsintresset eller läslusten. Socio-emotionella synpunkter, empatikänsla och upplevelser behandlas i avhandlingar vilka närmar sig elevernas erfarenheter. Den nyaste avhandlingen baserar diskussionen på ett performativt förhållningssätt till litteratur.

Nyckelord

litteraturdidaktik; litteraturundervisning; legitimering; ämnesdidaktisk forskning

1. Introduktion

Nätverket för litteraturdidaktisk forskning i Norden samlades i Vasa våren 2018 för att diskutera legitimeringar för litteraturundervisningen och olika litteratursyner. Syftet med seminariet var att diskutera olika litteratursyner i de nordiska läroplanerna och att försöka kartlägga de skäl som legitimerar

Kontakt: Kaisu Rättyä, kaisu.rattya@tuni.fi

Hänvisa till artikeln: Rättyä, K. (2019). Hur legitimeras litteraturundervisningen i Finland? I H. Höglund, S. Jusslin, M. Ståhl & A. Westerlund (red.), *Genom texter och världar. Svenska och litteratur med didaktisk inriktning – festskrift till Ria Heilä-Ylikallio* (s. 201–216). Åbo: Åbo Akademi förlag.

© 2019 Kaisu Rättyä

varför skönlitteratur ska läsas i skolan. Legitimeringsgrunder för litteraturundervisningen har varit ett hett diskussionsämne under olika decennier. Legitimeringar för litteraturläsning kan betraktas från ett allmänbildningsperspektiv, ett samhällsperspektiv och ett institutionellt perspektiv. Det sistnämnda är tätt knutet till litteraturredaktik och de läroplaner som styr litteraturundervisningen i skolan. Diskussioner om legitimeringar har olika betoningar i de nordiska länderna. I Finland anfördes historiska och politiska skäl för litteraturundervisningen redan från sekelskiftet 1800–1900 (Rikama, 2004, s. 109–112; Sevänen, 1995) på grund av frågan om landets ställning som en självständig nation. Frågan om litteraturläsningens betydelse och undervisning i skolan lugnade sig efter år 1998 då läroämnetsnamnet *modersmål och litteratur* introducerades i läroplanen (jfr Rejman, 2013, s. 62). Ur ett utbildningspolitiskt perspektiv var detta ett viktigt ställningstagande om litteraturens plats i den finländska skolan och bland undervisningsämnena. En stor förändring på läroplansnivå var det däremot inte, även om antalet timmar för litteraturundervisning har varierat i gymnasiet. Litteraturen har haft en orubbad plats inom litteraturundervisningen i olika läroplaner för grundskolan och gymnasiet, samt i studentexamen vilken ända till idag har behandlat litterära frågor. Dock har diskussioner om det vidgade textbegreppet förts (t.ex. Grunn, 2007, s. 107–122; Oja, 2017, s. 17–21), i likhet med i Sverige (t.ex. Käreland, 2009b, s. 10; Thorson, 2009, s. 88–90).

En annan aspekt i legitimeringsdiskussioner (vid sidan av ämnets namn och läroplanen) är behörighetsvillkoren. Enligt Förordning om behörighetsvillkoren för ämneslärare 14.12.1998/986, 5§ måste en behörig modersmållärare ha avlagt högre högskoleexamen och i varje ämne som undervisas ha slutfört minst 60 studiepoäng i undervisningsämnet i utbildningen för ämneslärare, och minst 60 studiepoäng pedagogiska studier för lärare. Eftersom undervisningsämnet i detta fall är modersmål och litteratur måste läraren ha ämnesstudier i båda ämnena, alltså finska eller svenska språket (60 sp) och litteraturvetenskap (60 sp). För gymnasiebehörighet är antalet studiepoäng i undervisningsämnet (antingen språket eller litteraturvetenskap) 120. Vad gäller klasslärares behörighet att undervisa litteratur är situationen helt annorlunda. Klassläraren måste ha avlagt pedagogie magisterexamen och ha slutfört minst 60 studiepoäng i grundskolans ämnen och ämneshelheter. Detta betyder att ämnesstudier i modersmål och litteratur är inkluderade i de 60 studiepoäng som alltså täcker didaktiska studier i alla undervisningsämnen i årskurs 1–6. De obligatoriska kurserna i modersmål och litteratur har varierande omfattning vid olika finländska universitet (5–10 sp). Andelen klasslärarstudier som fokuserar på litteraturundervisning är väldigt liten i en pedagogie magisterexamen på sammanlagt 300 studiepoäng.

Ämneslärarnas behörighetsvillkor och hur litteraturstudiernas roll har tolkats i dem kan ha inverkat på att diskussionen om litteraturvetenskapens legitimering inte har varit så synlig som i Sverige och Danmark (jfr Blomqvist,

2016; Degerman, 2012; Krabbe & Strøm, 2010, s. 193–208; Persson, 2007). Den debatt om förhållandet mellan litteraturvetenskap och litteraturdidaktik som förts inom forskningsfältet svenska med didaktisk inriktning har inte varit aktuell på samma sätt i Finland eftersom det fram till 2010-talet inte har funnits motsvarande didaktiska inriktningar eller studielinjer vid finländska humanistiska eller filosofiska fakulteter. Dock an knyter Meretoja och Mäkikalli (2013, s. 3–5) till den diskussion om litteraturvetenskapens ställning och betydelse som inlägg av Todorov, Felski och Nussbaum gett upphov till.

Mitt syfte i denna artikel är att ta reda på hurdana legitimeringsgrunder som presenteras i den litteraturdidaktiska forskningen i Finland. Som forskningsmaterial använder jag finländska doktorsavhandlingar om litteraturdidaktik och -undervisning från 2000-talet. Forskningsuppgiften är att identifiera olika legitimeringar för litteraturundervisningen i avhandlingarna. I slutet av artikeln betraktar jag de legitimeringar jag funnit i ljuset av de tendenser som är aktuella i dagens diskussioner om litteratur i skolan.

2. Ämnesdidaktisk utgångspunkt

Ämnesdidaktisk forskning har beskrivits som en bro som förenar vetenskapliga ämnen och pedagogiken (Kansanen, 2009a, 2009b, 2012; Shulman, 1987; Sjøberg, 2001; Ullström, 2009). Den teoretiska ramen för artikeln baserar sig på en ämnesdidaktisk kunskapsmodell som har utvecklats enligt Lee Shulmans och Pamela Grossmans tolkningar av *pedagogical content knowledge* (Grossman, 1990). I den nordiska ämnesdidaktiken har olika modeller presenterats (t.ex. Blomqvist, 2016; Krogh, Qvortrup & Christiansen, 2016, s. 78–80). Både Grossman (1990) och Shulman (1986, 1987) har utgått från lärarens perspektiv, nämligen lärarens kunskapsområden: vetenskaplig kunskap om undervisningsämnet (*content knowledge*), kunskap om lärande och lärprocesser (*pedagogical knowledge*) och kunskaper om vad, hur och varför ämnet ska undervisas (*pedagogical content knowledge*) samt kontexter för lärprocesser. Som jag redan konstaterade ovan har den vetenskapliga kunskapen om undervisningsämnet olika omfång i klasslärarutbildning och ämneslärarutbildningen. När det gäller kunskap om lärande och lärprocesser är studierna för ämneslärarstudenterna inkluderade i 60 sp inom ämneslärarstudierna, medan klasslärarstudenter har flera kurser som berör området.

Grossman delar in *pedagogical content knowledge* – alltså lärarens ämnesdidaktiska kunskap – i fyra delar så att den omfattar kunskap om undervisningen av ämnet på olika stadier, kunskap om elevernas förståelse och uppfattningar av ämnets innehåll, kunskap om läroplansinnehåll och läromaterial samt kunskap om arbets- och evalueringsmetoder.

Legitimeringsdiskurser relaterar sig till alla dessa. Läroplanen för de lägsta årskurserna (1 och 2) närmar sig litteraturläsningen i skolan från ett kunskapsperspektiv: att först lära sig läsa mekaniskt och förstå ord. På senare årskurser utvecklas kulturell kunskap och kunskap om innehållet som analyseras med hjälp av litteraturvetenskapliga termer. Detta betyder att klass- och ämnesläraren ska ha olika slags litteraturvetenskaplig kunskap om undervisningen på olika stadier. Det innehåll som finns i läroplanen styrs i sin tur av utbildningspolitiska beslut. Lärarna ska aktivt bygga upp sin kunskap om läroplanen och hur den förändras. Av hänsyn till elevernas förståelse av och uppfattningar om ämnet ska läraren hos de yngsta vara medveten om att barnen redan har hunnit bekanta sig med en stor mängd bilderböcker och de är inte "förstagångsläsare" av böcker. När det kommer till de äldre eleverna kan lärarens förståelse av elevernas motivationsbrist och motstånd mot litteratur leda till att val av nya, motiverande och upplevelserika arbets- och utvärderingsmetoder och lämpligt material i undervisningen. I Finland har man en tradition att använda barn- och ungdomsromaner i lägre årskurser och från nionde klass uppåt romaner, noveller och dramatik. Det är sällan man använder läskompendier eller antologier eftersom man respekterar kunskapen att läsa långa texter och hela verk (jfr Tainio, 2012, s. 138).

Litteraturdidaktiken tar som en del av modersmålsdidaktiken reda på vad, varför och hur man undervisar inom litteraturundervisningen. Inom litteraturdidaktiken kan vi betrakta hur läroplaner beskriver litteraturens roll och betydelse, hur litteraturen behandlas och presenteras i läromedel, hurdana lär- och undervisningsmiljöer det finns, hurdana undervisningsmetoder det finns och hur elevernas kunskaper om litteratur ska utvärderas.

3. Material och metod

Eftersom antalet finländska, vetenskapliga publikationer om litteraturdidaktik är litet, väljer jag att använda 2000-talets finländska doktorsavhandlingar om modersmålsdidaktik. I jämförelse med enskilda artiklar, populariserade handböcker eller läromedel består avhandlingarna av texthelheter som har gått genom en akademisk granskning. Materialet består av avhandlingar om litteraturdidaktik och litteraturundervisning publicerade vid finländska universitet. Enligt en finländsk kartläggning (Rättyä, Heilä-Ylikallio & Tainio, 2017) i samband med ett nordiskt L1-ämnesdidaktiskt projekt (Holmberg et al., 2019) lades det fram 63 modersmålsdidaktiska avhandlingar i Finland 2000–2017. Av dem koncentrerade sig sex på litteraturundervisning. De rör undervisningen i årskurserna 7–9 och gymnasiet. Därefter har det utkommit en litteraturdidaktisk avhandling hösten 2017. Anmärkningsvärt är att i kartläggningen av L1-forskningen (Holmberg et al., 2019) avslöjas, i jämförelsen med skolvivå (ålder) och substansområde, att det fanns färre avhandlingar som koncentrerar sig på

årskurs 1–6 – utom beträffande läsfärdighet. Detta kan bero på det att läsfärdighet är ett område inom klasslärarutbildning och speciallärarutbildning, medan en stor del av avhandlingsskribenterna som forskar inom modersmålsdidaktik har sin bakgrund i huvud- och biämnen (finska/svenska språket eller litteraturvetenskap) och har fått ämneslärarutbildning. Ämnesdidaktiska frågor som rör litteraturdidaktiken behandlas mer inom ämneslärarnas kurser.

Den här artikeln analyserar de sju finländska litteraturdidaktiska avhandlingar som har publicerats i Finland år 2000–2017 och vilka berör litteraturundervisningen i ämnet modersmål och litteratur i årskurs 7–9 och gymnasiet:

Rikama, Juha 2004 *Lukion kirjallisuudenopetus 1900-luvun jälkipuoliskon Suomessa opettajien arviointien valossa* [Litteraturundervisningen i gymnasiet i Finland under andra halvan av 1900-talet i ljuset av lärares utvärderingar]. Tammerfors universitet. 171 sidor.

Kouki, Elina 2009 ”Käsitteitä tarpeen mukaan”. *Kirjallisuustieteelliset käsitteet lukion kirjallisuudenopetuksessa* [”Begrepp vid behov”. Litteraturvetenskapliga begrepp i gymnasiets litteraturundervisning]. Åbo universitet. 225 sidor.

Aerila, Juli 2010 *Fiktiivisen kirjallisuuden maailmasta monikulttuuriseen Suomeen. Ennakointikertomus kirjallisuudenopetuksen ja monikulttuurisuususkasvatuksen välineenä* [Från en värld av fiktionslitteratur till ett mångkulturellt Finland. Att skriva berättelser som förutspår handlingen som verktyg i undervisning om litteratur och mångkulturalism]. Åbo universitet. 267 sidor.

Tiuraniemi, Pirkko 2012 *Hyvää yhteisöllistä verkko-oppimista jäljittämässä. Neljän virtuaalisen kirjallisuuskeskustelun sisällönanalyysi* [På jakt efter gott lärande. Innehållsanalys av fyra virtuella litteratursamtal]. Åbo universitet. 139 sidor.

Rejman, Katarina 2013 *Litteratur och livskunskap – modersmålslärares berättelse om undervisningen i årskurs 7–9*. Åbo Akademi. 255 sidor.

Kaakkunen, Päivi 2014 *Lukudiplomin avulla lukemaan houkuttelevaa yläkoulussa. Lukudiplomin kehittämistutkimus perusopetuksen vuosiluokilla 7–9* [Att locka till läsning på högstadiet med hjälp av läsdiplom. En undersökning av läsdiplomets utveckling i grundskolans årskurser 7–9]. Östra Finlands universitet. 228 sidor.

Höglund, Heidi 2017 *Video poetry: Negotiating literary interpretations. Students’ multimodal designing in response to literature*. Åbo Akademi. 222 sidor.

Även andra avhandlingar vid finländska universitet har behandlat legitimeringar för litteraturundervisningen. Peter Degermans (2012)

avhandling "Litteraturen, det är vad man undervisar om". Det svenska litteraturdidaktiska fältet i förvandling godkändes vid Åbo Akademi. Hans material bestod av tretton doktorsavhandlingar publicerade mellan 2000 och 2009 men avhandlingen är inte med i denna analys eftersom den inte fokuserar på finländsk litteraturundervisning utan svensk litteraturdidaktisk forskning. Avhandlingar som behandlar litteraturundervisning i andra språkämnen har inte beaktats även om till exempel Charlotta Häggbloms (2006) avhandling om mångkulturell fiktion i engelska som andraspråk diskuterar flera av litteraturundervisningens legitimeringsfrågor. Jaana Pesonens (2015) avhandling koncentrerar sig också på mångkulturalitet, nämligen diskussionen om multikulturella frågor i finländska bilderböcker. Avhandlingens forskningsfrågor eller resultat rör sig inte inom litteraturdidaktiken, men Pesonen (2015, s. 44–48, 96–100, 106–107) nämner diskussionen om barnbäckers pedagogiska karaktär. Jaana Arvonens (2002) avhandling riktar in sig på användningen av lässtrategier i litteraturundervisning i årskurs 2 och faller utanför avgränsningen av materialet på grund av fokuseringen på läsförståelse och årskurs 1–6, och för att den hör till klasslärares fält.

Den första litteraturdidaktiska avhandlingen i materialet är Juha **Rikamas** (2004) avhandling om litteraturundervisningen i gymnasiet under den senare hälften av 1900-talet. Han har samlat in ett brett enkätmaterial från lärare åren 1981, 1990 och 2001 och utreder hur de definierar sitt eget arbete. De tar ställning till litteraturundervisningens ställning, undervisningens syfte och mål, litteraturval och gymnasisters favoritgenrer och -författare. En longitudinell litteraturdidaktisk avhandling är sällsynt även på ett internationellt plan.

Också Elina **Koukis** (2009) avhandling fokuserar på litteraturundervisningen i gymnasiet. Hennes syfte är att utreda vilka litteraturvetenskapliga termer som tas upp i läroböcker och hur studenter behärskar begreppet "berättare" i studentexamen. Analysmaterialet består av sex läroboksserier inom ämnet modersmål och litteratur och 440 textkompetenssvar från studentexamen år 2007. Diskussionen öppnas med teorier om begrepp i undervisningen och förs vidare med reflektioner om litteraturvetenskapliga mål i förhållande till läroplanen.

Juli **Aerilas** (2010) intresse riktas mot mångkulturella frågor i litteraturundervisningen och hur elever i årskurs åtta kan arbeta med litteratur genom att förutspå handlingen. Hennes forskningsmaterial är 120 berättelser skrivna av elever från olika undervisningsgrupper och åldersgrupper. Designuppgiften i forskningen var att utveckla ett redskap för litteratursamtal.

Pirkko **Tiuraniemis** (2012) avhandling fokuserar också på litteraturundervisningen i gymnasiet. Hennes designforskning utreder sociokulturell undervisning med studerandes (16 st.) litteratursamtal i en virtuell lärmiljö.

Innehållsanalysen av fyra nätdiskussioner ger information om hur ett gott litteratursamtal kan skapas.

Både Katarina Rejman och Päivi Kaakkunen är intresserade av litteraturundervisningen i grundskolans slutskede, klasserna 7–9. **Rejman** (2013) forskar i modersmåslärares syn på litteraturundervisning, inklusive livskunskapsdimensionen. Hon har intervjuat 18 lärare åren 2008–2009 och visar hur lärarna kan utnyttja den öppna läroplanen och koppla litteratur till undervisningen av livskunskapsfrågor. Eftersom Rejman utreder lärarnas åsikter om läroplanen och själva undervisningen har hon frågor som varför man ska läsa litteratur som sin utgångspunkt. Hennes grundliga resonemang sammanfattar den tidigare litteraturdidaktiska diskussionen om legitimeringsskäl. **Kaakkunen** (2014) har tagit itu med designforskning och skapar sin version av läsplom för unga läsare. Hennes åsikt om litteraturundervisningens mål finns utskrivet i avhandlingens rubrik ”att locka till läsning med hjälp av läsplom”. Materialet består av både elevenkäter och -intervjuer samt lärarenkäter. I undersökningen deltog 91 elever och 11 lärare mellan år 2006 och 2011.

Den nyaste avhandlingen tar ytterligare ett steg mot den multilitterära och -modala synen i litteraturundervisningen. Den nya teknologin och det nya, vidgade textbegreppet förbinds med nya arbetsmetoder i Heidi **Höglunds** (2017) avhandling. Litteraturundervisningen letar efter nya former i elevers multimodala textskapande när elevernas tolkningar av dikter gestaltas genom videopoesi. Höglund studerar hur elever tolkar skönlitteratur, hur de väljer att representera tolkningarna med olika kommunikationsformer och hur de använder semiotiska resurser. I sin inledning går Höglund även igenom den aktuella legitimeringsdiskussionen på svenskt och internationellt håll. Det multimodala datamaterialet skiljer sig från de ovannämnda avhandlingarna eftersom det består av både videoinspelningar av elevers kollektiva arbetsprocess och deras produkt (videofilm). Elevgruppen bestod av fyra elever i årskurs 8.

Av de sju avhandlingarna granskades fem vid Åbo universitet och Åbo Akademi. Rikama har disputerat i ämnet litteraturvetenskap vid Tammerfors universitet och de andra disputationerna har varit didaktiska avhandlingar inom lärarutbildningar (Åbo och Joensuu). Kanske Rikamas bakgrund inom litteraturvetenskap är skäl till att han reflekterar över litteraturämnets och litteraturundervisningens position vid universiteten mera än de andra skribenterna. Rikamas avhandling – och materialinsamling som började redan på 1980-talet – härstammar från den litteratursociologiska forsknings-tradition som var stark vid några finländska universitet.

Analysen koncentreras på de inledande, teoretiska och avslutande diskussionskapitlen i avhandlingarna där diskussion om legitimeringar förs (t.ex. Rejman, 2013, kapitel 4). Metodologiska kapitel samt en del av analyskapitlen innehöll sällan tankar om eller hänvisningar till legitimeringen av läsningen, till exempel om författarna granskade elevtexter (berättar-

begreppet hos Kouki), lärarnas svar om använda undervisningsmetoder (om använt forum för diskussioner hos Tiuraniemi) eller lärarrespons om läsdiplommateriale (hos Kaakkunen).

Syftet var att granska hurdana legitimeringsdiskurser det finns i avhandlingarna som behandlar litteraturundervisningen i Finland. Först analyserade jag avhandlingarna med innehållsanalytisk metod utgående från artiklarnas innehållsområde, datamaterial och informanter. Därefter analyserade jag avhandlingarnas presentation av legitimeringsgrunder. Syftet med innehållsanalysen var att identifiera likheter och skillnader i legitimeringar mellan texterna. Olika legitimeringsskäl listades och grupperades till klasser vilka bildade fem olika legitimeringstyper. Hänvisningar till teoretiker listades i samband med analysen.

4. Resultat

Genom analysen identifierade jag fem typer av legitimeringar i de finländska litteraturdidaktiska avhandlingarna. Legitimeringstyperna innehåller olika aspekter och hänvisar till ett visst sätt att motivera litteraturläsning, litteraturundervisning eller litteraturdidaktik. Jag kallar dessa sätt för diskurser (jfr ”diskurs [...] sätt att resonera inom ett visst område”; Svenska Akademien, 2015, s. 210). De fem diskurserna är 1) den utbildningspolitiska diskursen, 2) kunskapsdiskursen, 3) motivationsdiskursen, 4) diskursen om affektiva och socioemotionella synpunkter samt 5) den process- och performansinriktade diskursen.

Inom den utbildningspolitiska diskursen legitimeras litteraturundervisningen med lagstiftning och läroplaner. Den här diskursen finns i nästan alla avhandlingar. Till exempel Kouki (2009, s. 179) nämner läroplanen som det viktigaste dokumentet som styr undervisningen. Hon lyfter också fram att den finländska läroplanen traditionellt har litat på lärarnas professionalitet och omdömesförmåga, vilket syns i det att läroplanen exempelvis nämner bara enstaka begrepp.

De nuvarande *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* (Utbildningsstyrelsen, 2014) behandlas enbart i Höglunds avhandling. Den nuvarande läroplanen för gymnasiet (Utbildningsstyrelsen, 2015) har inte använts i avhandlingarna.

Läroplansgrunderna är ett styrdokument och som sådant ett resultat av en lång rad kompromisser mellan politiska åskådningar, samhälls-rörelser, pedagogiska teorier och filosofier. I ett samhälle som förändras så snabbt som det gör i dag, måste en läroplan författas med sådan allmängiltighet att den känns aktuell under de år den ska gälla (i Finland har de nationella läroplansgrunderna förnyats med cirka tio års mellanrum). Den formulerade läroplanen ska således tillfredsställa

dels samhällets förväntningar, dels skolvärldens behov av aktuella riktlinjer. (Rejman, 2013, s. 201–202)

Speciellt Rejman (2013) reflekterar över olika styrdokument (grundlag och läroplan 2004) och tar ställning till olika fenomen, även i relation till filosofisk litteratur. Hon presenterar också Martha Nussbaums tankar om nyttoperspektiv, alltså att utbildningen inte enbart ska fokusera på nytta utan i stället betona konsten och humanismen.

På liknande sätt upprepas litteraturundervisningens kunskaps- och nyttoperspektiv i samband med diskussionen om läskunskaper, skrivkunskaper, kulturella kunskaper och multilitteracitet (t.ex. Aerila, 2010; Rejman, 2013). I jämförelsen med Kouki (2009) har Aerila (2010, s. 190–191) tagit ställning till läroplanstexten och skriver att olika mål för och sätt att läsa fiktiv litteratur borde beskrivas mer explicit i läroplan än vad som nu är fallet. Hennes experiment tycks bevisa att ”ur ett perspektiv som betonar mångkulturell fostran drar eleverna nytta av att läsa mångkulturell litteratur” (Aerila, 2010, s. 190, min övers.). Även de läsare vilka saknar erfarenhet av det mångkulturella får genom fiktionslitteraturen beröring med ämnet och bättre möjligheter att delta i diskussion om mångkulturalitet (Aerila, 2010, s. 190).

Kunskapsdiskursen har en stark koppling till olika litteracitetsrelaterade idéer om läs- och skrivfärdighet som redskap för demokrati. Med den kulturella kunskapen hänvisas till kunskap om olika innehåll som man kan nå genom litteratur men också kännedom om olika texter, genrer och ordförråd. Till exempel Koukis (2009, s. 11–14) avhandling om begreppsundervisning inriktar sig helt på den här kunskapsdiskursen om nyttan med litteraturundervisningen i studentexamenskontexten. Hon introducerar sin motivering genom att citera läroplanen 2003 och det den säger om litteraturundervisningens uppgift att utbilda gymnasiestuderande att analysera fiktiva texter. Det är alltså frågan om yttre motivation för de studerande.

Förutom läroplanen förutsätter också det nuvarande textkompetensprovet i studentexamen att man behärskar begrepps användning, och varje examinand bör därför även behärska litteraturvetenskapliga begrepp. (Kouki, 2009, s. 180, min övers.)

Några avhandlingar (Kaakkunen, 2014; Tiuraniemi, 2012) går djupare in på motivationsdiskursen genom att söka efter undervisningsmetoder som ökar läsintresset eller läslusten. Motivations- och speciellt läsmotivationsforskning, som till exempel Kaakkunen (2014, s. 36) bygger sin forskning på, diskuterar både den inre motivationen (engagemang och nyfikenhet inför texter) och den yttre (betyg, pris, att undvika straff). Enligt henne försöker hennes forskning:

[...] ta hänsyn till olika typer av läsmotivation hos olika läsare och påverka deras motivation genom att använda lockmedel som är kopplade till yttre motivation. Målet är att en iver att börja läsa som uppnåtts tack vare yttre motivation leder till läsning av intressanta böcker och trevliga läsupplevelser, och därigenom till inre motivation och läsintresse. Genom experimentet med läsdiplom eftersträvades alltså att via den yttre motivationen i form av betygskompensation påverka elevernas inre motivation. (Kaakkunen, 2014, s. 36, min övers.).

Socioemotionella synpunkter, empatikänsla, erfarenheter och upplevelser behandlas i avhandlingar vilka närmar sig elevernas eller studenternas upplevelser. Den affektiva nivån inom legitimeringsdiskussioner behandlas ur historiskt perspektiv i Rikamas (2004, s. 26–28) avhandling. Där beskrivs hur läroplanen 1970 tar avstånd från estetik samt affektiva diskussioner och värdediskussioner inom litteraturundervisningen och hur läroplanen 1994 – i sin tur – betonar elevernas personliga utveckling och skolans plikt att främja den emotionella utvecklingen. Enligt Rikama (2004, s. 28) börjar analytiskt läsande på 1970-talet betonas som mål för litteraturundervisningen, vid sidan av litteraturhistorisk kunskap, läsupplevelse och nationell värdefostran. Samtidigt ser han att det monopol som den litteraturhistorisk-biografiska läsningen haft börjar ge plats för flera, alternativa sätt att närma sig litteratur.

Gemenskapens roll i litteraturdiskussioner (Höglund, 2017; Kaakkunen, 2014; Tiuraniemi, 2012) tas upp i samband med avhandlingar med designapproach.

Alla deltagare i [litteratur]diskussionerna visade samarbete, kollektivitet och likvärdig dialog. Deltagarna i diskussionerna var öppna mot varandra och respekterade varandra vilket visar att diskussionsformen stöder uppkomsten av en demokratisk atmosfär. (Tiuraniemi, 2012, s. 114, min övers.)

With reference to this study, the students' social agency was clearly noticeable both in the digital videomaking process as well as in the final digital video itself and is an example on how a video poetry project can acknowledge and encourage students' social agency. (Höglund, 2017, s. 167)

Enbart den nyaste avhandlingen (Höglund, 2017) baserar diskussionen på litteraturens process- och performansinriktade egenskaper. Höglund utgår från ett performativt förhållningssätt till litteraturtolkning, ett förhållningssätt som betonar att tolkning är något man *gör* och *förhandlar*, inte något som *är*. Utifrån ett sådant förhållningssätt ses litteraturtolkning som en aktiv, meningsskapande process där fokus inte ligger på en slutgiltig förståelse av texten. Istället riktas intresset mot hur tolkningar skapas och omskapas, görs, i förhållande till sociala och kulturella resurser.

Ovannämnda fem legitimeringstyper har sammanställts i tabell 1.

Tabell 1. Legitimeringsdiskurser i finländska litteraturdidaktiska avhandlingar.

Diskurser	Element och aspekter
Utbildningspolitisk diskurs	lagstiftning läroplan
Kunskapsdiskurs	läs- och skrivkunskap kulturell kunskap kunskap om innehåll
Motivationsdiskurs	läsintresse inre och yttre motivation
Diskurs om affektiva och socioemotionella synpunkter	empati erfarenheter personlig utveckling
Process- och performansinriktad diskurs	kreativitet skapande

5. Diskussion

Legitimitetsdiskurserna har sina rötter i tidigare forskning. De gemensamma ideologiska källorna hos Aerila (2010), Rejman (2013) och Höglund (2017) är Louise Rosenblatts transaktionsteori och Martha Nussbaums tankar om litteratur. De finska doktoranderna grundar sina diskussioner mest på angloamerikanska forskningsresultat, medan de finlandssvenska (vid Åbo Akademi) också använder resultat från nordisk forskning. Till exempel Rejman (2013, s. 62–68) och Höglund (2017, s. 29–41) kopplar explicit sin forskning till den nyaste legitimeringsdiskussionen i Norden. Genom olika empiriska eller teoretiska resonemang lyfts elevens kulturella och personliga utveckling upp, liksom elevens kompetens, kreativitet och fantasi samt litteracitet (jfr Krogh, Elf, Høegh & Rørbech, 2017; Ulfgard, 2015). Dessa bakgrundsfaktorer förändras ”som en pendelsväng från erfarenhetsanknytning och upplevelse till text och kompetens” (Ewald, 2015, s. 183). Dessa poler är med i de fem typer av legitimeringar (från utbildningspolitisk diskurs till process- och performansinriktad diskurs) som förekom i avhandlingarna. De liknar också blivande svensklärares uppfattningar om litteraturläsningens plats i skolan. Thorson (2009, s. 91–97) presenterar fem aspektkategorier som hon hittat hos studenter: kanonaspekter (kulturarvet, klassikerna och kanon), bildningsaspekter, upplevelseaspekter, formella färdighetsaspekter (skriv- och läsförmågan) och sociokulturella aspekter (läsarens relationer, omvärldsuppfattningar, identitetsutveckling, kunskap, erfarenheter och demokratisk skolning). Eftersom forskningen fokuserade på litteraturläsning i skolan (”vad ska man egentligen med skönlitteratur till?”) reflekterades det inte över utbildningspolitiska val.

Om vi tänker på **den utbildningspolitiska diskursen** måste vi ta hänsyn till det faktum att de tidigare finländska läroplanerna (Utbildningsstyrelsen, 1994, 2004) som används i avhandlingarna skrevs i ett läge när det knappt fanns publicerad akademisk forskning om litteraturundervisningen i Finland. Dock fanns det en del forskning om läsprocessen (jfr Arvonen, 2002, s. 12). Man kan ana att den motivering för litteraturundervisningen som finns inskriven i läroplanstexter delvis baserar sig på de utländska diskussionerna, delvis på receptionsstudier gjorda i Finland om lässtudier (Linnakylä & Sulkunen, 2003) och litteraturläsning (Saarinen, 1986; Saarinen & Korkiakangas, 1997). De förstnämnda behandlar läsprocessen och läskunskaper, inte kunskaper i litterär tolkning eller de litterära upplevelsernas uppkomst eller betydelse. De sistnämnda analyserar inte ens elevernas skolläsning utan läsning på fritiden. I diskussioner om litteraturläsningens betydelse blandas ofta okritiskt läsfärdighet, läskunskap, den mekaniska avkodningsprocessen, olika typer av läskunskap och konsten att läsa och analysera fiktion.

Kunskapsdiskursen tycks vara aktuell i alla tider. En del av litteraturundervisningens legitimeringsdiskussioner har tagit fart från PISA-forskningen och speciellt de studier som berör läskunskaper och den dalande tendensen i finländska 15-åringars resultat. I samband med dessa diskussioner borde man komma ihåg att PISA berör enbart 15-åringar och deras prestationer i ett test. Man kan dessutom konstatera att när till exempel Leino och Nissinen (2018) analyserar bakgrundsfaktorer som påverkar elevens läsning, som kön, föräldrarnas socioekonomiska ställning och familjens kulturella kapital, gäller det sådant som inte kan påverkas genom undervisning. Deras material innehåller inte någon slags information om skolan, läraren eller lärarens undervisningsmetoder, utbildning eller erfarenhet. Utan att lyfta upp dessa påstår forskarna att den viktigaste orsaken bakom en god läskunskap är elevens attityd till läsning. I diskussioner om ungas läsning i relation till PISA-resultat måste vi också uppmärksamma att det inte finns någon likadan utredning om läsning bland 16–18-åringar. Modersmåslärares och litteraturredaktörernas arbete har ju en stor betydelse under gymnasietiden. De PISA-drivna diskussionerna försummar det arbetet helt.

Kunskapsdiskursen är ofta knuten till **motivationsdiskursen**, vilket betyder att yttre motivation kan styra olika kampanjer, projekt eller program på samma sätt som i Kaakkunens (2014) avhandling där man försökte väcka läsintresset genom betygskompensation. Kunskapsdiskursen kan förväntas växa på grund av ännu flera L2-elever och litteraturens betydelse för språkkunskaperna. Motivationen att läsa litteratur förekommer ofta i samband med multilitteracitet och hur man kan uppmuntra mångsidig läsning och mer multimodala texter. Detta handlar delvis kampanjen Läsrörelsen som styrs av Utbildningsstyrelsen och Undervisnings- och kulturministeriet om (Läsrörelsen, 2017).

Området personlighetsutvecklande läsning tycks på något sätt försvinna i den diskussion som nu förs om litteraturredaktik. Läsplanik eller ångest om ungas läsning och läsvanor samt textkompetensbetoning kastar blicken mot motivations- och kompetensfrågor både i en allmän diskussion och i lärarrum: på vilka sätt får vi barn och unga att läsa eller att nå vissa kunskapsnivåer? Teman relaterade till livskunskap behandlas mångsidigt i litteraturen, man kan ”läsa för livet”. I tidsandan, då den finländska läroplansdiskussionen återkallar fenomenbaserad undervisning, kunde man vända tillbaka till de tankar som Nussbaum presenterade om livskunskap och möjlighet till inlevelse i andras villkor genom skönlitteraturen (Kåreland, 2009a), något som också poängteras i avhandlingarnas **diskurs om affektiva och socioemotionella aspekter**.

Den process- och performansinriktade diskursen har inte varit lika framträdande hela tiden. Läsprocessen och diskussioner om elevernas erfarenheter har behandlats i samband med läslust och läsintresse. Till exempel Aidan Chambers (1993) som figurerat sedan 1980-talet i både ungdomslitteratur och litteraturredaktik byggde upp sina lektioner på en *Tell me*-metod där erfarenheter och upplevelser under läsningen delas genom att man diskuterar intressanta och svåra ställen i texten samt söker efter samband med redan läst litteratur. Metoden innehåller tre steg: att själv uttrycka sina tankar om boken, att berätta dem för de andra och sedan tillsammans diskutera och uttrycka något om boken. Metoden passar bra ihop med de sociokulturella och sociokognitiva synpunkter vilka finns i den nuvarande läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2014).

Legitimeringsgrunder för litteraturundervisningen behandlas ganska kort i nordiska modersmålsdidaktiska publikationer på 2010-talet, men till exempel den danska boken *Fagdidaktik i dansk* (Krogh et al., 2017, s. 35) presenterar de utbildningspolitiska skälen vid sidan av teoretiska och empiriska legitimeringar. Utbildnings- och skolpolitikens dystrare sidor behandlas däremot i boken *Er der en tekst til stede? Introduktion til moderne litteraturpædagogik* (Krabbe & Strøm, 2010, s. 188–208), vilken kritiskt reflekterar standardisering, testkultur och kanon. Dessa påverkar lärarnas pedagogiska frihet, läromedelsval och undervisningsmetoder och kan ha en negativ effekt på litteraturundervisningen. Den litterära kanonen tycks dyka upp i cykler. I Finland har kanondiskussionen varit närmast tyst på 2010-talet och den har inte styrts av utbildningsinstanser. Däremot verkar den finländska studentexamen och provet i modersmål ha en stor påverkan på gymnasielärarnas didaktiska val (jfr Kouki, 2012). De textgenrer som har blivit inkluderade i provet under tidigare år får mer plats och tid under lektionerna. Den nya digitala studentexamen kan ses följa digitaliserings-tendensen som är inskriven i finländsk regeringspolitik på 2010-talet. Båda ovannämnda aspekter kan förändra litteraturens roll i gymnasiestudierna och litteraturundervisningens framtid (Oja, 2017, s. 17–26). De danska och finländska exemplen på utbildningspolitiska frågor lyfter upp frågor om de

utbildningspolitiska valen leder till en mindre eller svagare legitimeringsgrund för litteraturundervisningen och starkare position för andra slags texter. Enligt Ewald (2015, s. 186–195) har en successiv nedtoning av litteraturens roll redan skett i Sverige där utrymmet för litteratur har krympts och identitetsbildande och språk- och kunskapsutvecklande litteraturläsning bytts mot träning av lässtrategier och testning.

Materialvalet för den här analysen var doktorsavhandlingar på grund av det ringa litteraturdidaktiska publikationsutbudet i Finland (jfr Rättyä et al., 2017). Även om det här materialet också är begränsat, ger det en bild av den diskussion som förs om legitimeringsgrunder i Finland i början av 2000-talet. I jämförelse med de andra nordiska länderna har antalet litteraturdidaktiker eller litteraturforskare som är intresserade av litteraturundervisningen varit litet. Därför spelar den forskning som bedrivs som postgraduala studier vid olika universitet en stor roll för framtidens lärare och läroplansplanerare.

Referenser

- Aerila, J. (2010). *Fiktiivisen kirjallisuuden maailmasta monikulttuuriseen Suomeen. Ennakointikertomus kirjallisuudenopetuksen ja monikulttuurisuuskasvatuksen väliin* [Från en värld av fiktionslitteratur till ett mångkulturellt Finland. Att skriva berättelser som förutspår handlingen som verktyg i undervisning om litteratur och mångkulturalism] (Doktorsavhandling). Åbo: Åbo universitet.
- Arvonen, J. (2002). *Toiminta lukemisen tukena. Näkymöntistrategia toisluokkalaisten kirjallisuuden opetuksessa* [Stödåtgärder för läsning. Visualiseringsstrategier i litteraturundervisning för andraklassare] (Doktorsavhandling). Åbo: Åbo universitet.
- Blomqvist, H. (2016). Didaktiseringsprocessen. Litteraturvetenskapens behov av litteraturdidaktik och litteraturdidaktikens beroende av litteraturteori. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 46(1), 15–26.
- Chambers, A. (1993). *Tell me: children, reading & talk*. Stroud: Thimble Press.
- Degerman, P. (2012). "Litteraturen, det är vad man undervisar om". *Det svenska litteraturdidaktiska fältet i förvandling* (Doktorsavhandling). Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Ewald, A. (2015). Litteraturdidaktiska utmaningar och dilemman i systemskiftens tid. I M. Tengberg & C. Olin-Scheller (red.), *Svensk forskning om läsning och läsundervisning* (s. 183–195). Malmö: Gleerups.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher. Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Grünn, K. (2007). Tekstitaidot kirjallisuuden opetuksen suuntaajina [Textkompetens som riktlinjer i litteraturundervisningen]. I S. Grünthal & E. Harjunen (red.), *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen* [Perspektiv på modersmål och litteratur] (s. 107–122). Helsingfors: SKS.
- Holmberg, P., Krogh, E., Nordenstam, A., Penne, S., Skarstein, D., Karlskov Skyggebjerg, A., Tainio, L. & Heilä-Ylikallio, R. (2019). On the emergence of the L1 research field: A comparative study of PhD abstracts in the Nordic countries 2000–2017. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–27.
- Häggbloom, C. (2006). *Young EFL-pupils reading multicultural children's fiction. An ethnographic case study in a Swedish language primary school in Finland* (Doktorsavhandling). Åbo: Åbo Akademis förlag.

- Höglund, H. (2017). *Video poetry: negotiating literary interpretations. Students' multimodal designing in response to literature* (Doktorsavhandling). Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Kaakkunen, P. (2014). *Lukudiplomin avulla lukemaan houkuttelevuuden yläkoulussa. Lukudiplomin kehittämistutkimus perus-opetuksen vuosiluokilla 7–9 [Att locka till läsning på högstadiet med hjälp av läsdiplom. En undersökning av läsdiplomets utveckling i grundskolans årskurser 7–9]* (Doktorsavhandling). Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Kansanen, P. (2009a). Onko ainedidaktiikka koulupedagogiikkaa? [Är ämnesdidaktik skolpedagogik?]. I A. Kallioniemi (red.), *Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka [Förnybar och utvecklande ämnesdidaktik]* (s. 19–32). Helsingfors: Helsingfors universitet
- Kansanen, P. (2009b). Subject-matter didactics as a central knowledge base for teachers, or should it be called pedagogical content knowledge? *Pedagogy, Culture & Society*, 17(1), 29–39.
- Kansanen, P. (2012). Ainedidaktiikka vai pedagogista sisältötietoa? [Ämnesdidaktik eller pedagogiskt innehåll?]. I A. Kallioniemi & A. Virta (red.), *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana [Ämnesdidaktik som forskningsobjekt och vetenskapsdisciplin]* (s. 19–36). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kouki, E. (2009). ”Käsitteitä tarpeen mukaan”. *Kirjallisuustieteelliset käsitteet lukion kirjallisuudenopetuksessa [”Begrepp vid behov”]. Litteraturvetenskapliga begrepp i gymnasiet litteraturundervisning* (Doktorsavhandling). Åbo: Åbo universitet.
- Krabbe, L. & Strøm, L. (2010). *Er der en tekst til stede? Introduktion til moderne litteraturpædagogik – baggrund, praksis, aktuelle tendenser*. Köpenhamn: Akademisk forlag.
- Krogh, E., Elf, N., Høegh, T. & Rørbech, H. (2017). *Fagdidaktik i dansk*. Fredriksberg: Frydenlund.
- Krogh, E., Qvortup, A. & Christiansen, T. S. (2016). *Almendidaktik og fagdidaktik*. Fredriksberg: Frydenlund.
- Kåreland, L. (2009a). Estetik och livskunskap i skolans litteraturläsning. I S. K. Nilsson & T. Pettersson (red.), *Litteratur som livskunskap: tvärvetenskapliga perspektiv på personlighetsutvecklande läsning* (s. 79–84). Borås: Högskolan i Borås.
- Kåreland, L. (2009b). Inledning. I L. Kåreland (red.), *Läsa bör man...? Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning* (s. 9–14). Stockholm: Liber.
- Leino, K. & Nissinen, K. (2018). Suomalaisoppilaiden lukemiseen sitoutuminen, taustatekijät ja lukutaito: yhteyksien etsiminen polkuanalyysillä [Finländska eleverns engagemang för läsning, faktorer och läskunnighet: Att leta efter samband med stiganalys]. I J. Rautopuro & K. Juuti (red.), *PISA pintaa syvemältä. PISA 2015. Suomen pääraportti [PISA under ytan. PISA 2015. Finlands huvudrapport]* (s. 39–67). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Linnakylä, P. & Sulkunen, S. (2003). Millainen on suomalaisten nuorten lukutaito? [Hurdan är finländska ungas läskunnighet?]. I J. Välijärvi & P. Linnakylä (red.), *Tulevaisuuden osaajat. PISA2000 Suomessa [Framtidens experter. PISA2000 i Finland]* (s. 9–39). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Läsrörelsen. (2017). *Riktlinjer för utvecklandet av barns och ungas läskunnighet*. Helsingfors: Undervisnings- och kulturministeriet.
- Meretoja, H. & Mäkilä, A. (2013). Kirjallisuuden (tutkimuksen) merkitystä pohtimassa [Reflektion kring litteratur (forskningens) betydelse]. *Avain*, 2, 3–5.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Oja, O. (2017). *Kohti kokonaisvaltaista tulkintaa. Työkaluja äidinkielen ja kirjallisuuden sähköiseen ylioppilaskokeeseen [Mot en omfattande tolkning. Verktyg i digitala studentexamen i modersmål och litteratur]*. Helsingfors: Art house.
- Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.

- Pesonen, J. (2015). *Multiculturalism as a challenge in contemporary Finnish picturebooks. Reimagining sociocultural categories* (Doktorsavhandling). Uleåborg: Uleåborg universitet.
- Rejman, K. (2013). *Litteratur och livskunskap – modersmållärares berättelse om undervisningen i årskurs 7–9* (Doktorsavhandling). Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Rikama, J. (2004). *Lukion kirjallisuudenopetus 1900-luvun jälkipuoliskon Suomessa opettajien arviointien valossa [Litteraturundervisningen i gymnasiet i Finland under andra halvan av 1900-talet i ljuset av lärares utvärderingar]* (Doktorsavhandling). Tammerfors: Tammerfors universitet.
- Rättyä, K., Heilä-Ylikallio, R. & Tainio, L. (2017). En inblick i modersmålsdidaktisk forskning på 2000-talet i Finland. *Ainedidaktisen tutkimusseuran tutkimuksia*, 12, 249–266.
- Saarinen, P. (1986). *Peruskoululaiset lukijoina [Grundskoleelever som läsare]*. Helsingfors: Kirjastopalvelu.
- Saarinen, P. & Korhokangas, M. (1997). *Ihanaa vai pitkäveistä. Lukeminen nuorten harrastuksena [Underbart eller långgrandiga. Läsning som fritidsintresse för unga]*. Helsingfors: BTJ Kirjastopalvelu.
- Sevänen, E. (1995). Kirjallisuudenopetus ideologian ja kulttuurin tuotantona. Näkökulmia kirjallisuudenopetuksen kehitykseen Suomessa [Litteraturundervisningen som ideologi och kulturproducent. Perspektiv på litteraturundervisningens utveckling i Finland]. *Kulttuuritutkimus*, 12(1), 21–37.
- Shulman, L. (1986). Those who understand. Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Sjøberg, S. (2001). Innledning – Skole, kunnskap og fag. I S. Sjøberg (red.), *Fagdebattikk – Fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag* (s. 11–45). Oslo: Gyldendal. Hämtat den 28 mars 2017 från: http://folk.uio.no/sveinsj/innledning_sjoberg_fagdebattikk.htm
- Svenska Akademien. (2015). *Svenska Akademiens ordlista över svenska språket* (14:e uppl.). Stockholm: Svenska Akademien.
- Tainio, L. (2012). Äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikka [Modersmålets och litteraturens didaktik]. I A. Kallioniemi & A. Virta (red.), *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana [Ämnesdidaktik som forskningsobjekt och vetenskapsdisciplin]* (s. 121–145). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Thorson, S. (2009). Blivande svensklärare om att ”läsa” och ”förstå” skönlitteratur. I L. Käreland (red.), *Läsa bör man...? Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning* (s. 88–113). Stockholm: Liber.
- Tiuraniemi, P. (2012). *Hyvää yhteisöllistä verkko-oppimista jäljittämässä. Neljän virtuaalisen kirjallisuuskeskustelun sisällönanalyysi [På jakt efter gott e-lärande: Innehållsanalys av fyra virtuella litteratursamtal]* (Doktorsavhandling). Åbo: Åbo universitet.
- Ulfgard, M. (2015). *Lära lärare läsa. Om utbildning av svensklärare och litteraturundervisning i skolan*. Göteborg: Makadam.
- Ullström, S-O. (2009). Ämnesdidaktik som bro och vetenskap. I B. Schüllerqvist, M. Ullström & S-O. Ullström (red.), *Ämnesdidaktiska brobyggen – didaktiska perspektiv inom lärande och forskning* (s. 10–21). Karlstad: Karlstad University Press. Hämtat den 28 mars 2017 från: http://www.kau.se/sites/default/files/Dokument/subpage/2009/12/mnesdidaktiska_brobyggen_pdf_81784.pdf
- Utbildningsstyrelsen. (1994). *Grunderna för grundskolans läroplan 1994*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen. (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen. (2015). *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Primary school pupils' literary landscapes: What do Finnish- and Swedish-speaking pupils read at school?

Liisa Tainio¹, Satu Grünthal¹, Sara Routarinne²,
Henri Satokangas³ & Pirjo Hiidenmaa³

¹Faculty of Educational Sciences, University of Helsinki, Helsinki, Finland.

²Faculty of Education, University of Turku, Turku, Finland.

³Faculty of Arts, University of Helsinki, Helsinki, Finland.

Abstract

This article explores the literary landscapes of Swedish- and Finnish-speaking primary school pupils, using a large questionnaire for teachers as data collected in the *Lukuklaani* project. The focus is on the books viewed by teachers as the most popular and motivating among pupils. Books written originally in pupils' mother tongue are most popular in the lower grades, whereas the popularity of foreign books increases in the upper grades. In Finnish-speaking schools, books written originally in Finland in Finnish are prominent, but the variety of the countries of origin is relatively wide. In Swedish-speaking schools, books written in Sweden are notably prominent, whereas different countries are scanty represented, and books originally written in Finnish are absent. In the light of the study, a gap between Swedish- and Finnish-speaking primary school pupils' literary landscapes becomes visible, and the goals presented in the national curriculum are only partly fulfilled. These results should be taken seriously when developing literature education in primary schools.

Keywords

literature education; teacher survey; Finnish national curriculum; children's literature; reading engagement

1. Introduction

In the national curriculum for the comprehensive school in Finland (*Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*, referred to as LP2014; Finnish National Agency of Education, 2014), there are

Contact: Liisa Tainio, liisa.tainio@helsinki.fi

To cite this article: Tainio, L., Grünthal, S., Routarinne, S., Satokangas, H. & Hiidenmaa, P. (2019). Primary school pupils' literary landscapes: What do Finnish- and Swedish-speaking pupils read at school? In H. Höglund, S. Jusslin, M. Ståhl & A. Westerlund (Eds.), *Genom texter och världar. Svenska och litteratur med didaktisk inriktning – festskrift till Ria Heilä-Ylikallio* [Through texts and worlds. Swedish and literature education – festschrift for Ria Heilä-Ylikallio] (pp. 217–233). Turku, Finland: Åbo Akademi University Press.

© 2019 Liisa Tainio, Satu Grünthal, Sara Routarinne, Henri Satokangas & Pirjo Hiidenmaa

descriptions for 12 different syllabi for mother tongues taught in Finnish schools (LP2014, p. 102). Among these opportunities, the national languages, Finnish and Swedish, form the most common syllabi of mother tongue in the schools. In 2018, there were 2,276 comprehensive schools in Finland (Suomen virallinen tilasto, 2018), and 203 of them provided teaching in Swedish (Svenskskola, 2018). The description of the subject mother tongue and literature in the national curriculum is, for the most part, the same in all 12 syllabi for mother tongues. For example, in reference to literature education, the national curriculum states that “the aim of literature instruction is to engage students in reading for pleasure [*väcka läslust*], to offer them reading experiences that they can share with others, to deepen their cultural knowledge, to support their ethical development and to enrich their language and imagination” (LP2014, p. 104, all translations of excerpts are by the authors). In addition, one of the aims of literature education is to “bind the students to their own culture and broaden their knowledge of other cultures” (p. 104).

In addition to the vast similarities in the descriptions in literature education in different mother tongues, there are also some interesting differences. Even though the descriptions in the first grades (1–2) are almost the same, in grades 3–6 there are differences with respect to how the knowledge about students’ own culture and particularly the other cultures should be realized. On the level of goals, the Swedish and Finnish curricula are equal and aim to encourage the students to “broaden their literary landscape and read widely literature for children and youth” (LP2014, p. 163, 168). When it comes to contents of reaching these goals, the Finnish-speaking schools are advised to read “national and international children’s and youth literature from current literature to classics” (LP2014, p. 169), whereas the Swedish-speaking schools are expected to read “Finnish [*finländsk*], Swedish, Nordic and other international children’s and youth literature in different genres” (LP2014, p. 165). The emphasis on the Nordic context in the Swedish language and literature syllabus becomes even more distinct in the upper grades, while the Nordic context is not mentioned at all in the syllabus of Finnish language and literature. This has also been the case in the earlier national curriculum in 2004 (Andersson, 2013).

This article explores how these differences are manifested, if they are, in the everyday life of Finnish schools, and particularly in Finnish- and Swedish-speaking primary schools. As our data, we use responses from a large survey addressed to primary school teachers in the comprehensive schools in Finland in 2017. By analyzing responses from 884 teachers, we aim to shed light on the literary landscapes of Finnish- and Swedish-speaking pupils in Finland. Our focus is on the selection of books teachers report as inspiring and motivating for pupils (see also Ruuttunen, 2018). The aim is to examine both the similarities and differences in the literary landscapes teachers see interesting and offer to their pupils, and discuss possible explanations for the

book selections. With the concept literary landscapes, we refer to the variety of literature that is offered to pupils and read by the pupils in primary schools (cf. the concept *tekstimaisemat* in Kauppinen, Lehti-Eklund, Makkonen-Craig & Juvonen, 2011). However, we are aware that this concept is used in a different meaning in literary criticism; there, literary landscapes refer to the functions of geographic and symbolic surroundings in poetic texts (see e.g., Weston, 2015). Since literature education has not been explored in this detail and on this large scale in Finland before, we hope to offer new, detailed information about literature education in Finland.

2. Background

Among the countries involved in the Progress in International Reading Literacy Study research (Mullis, Martin, Foy & Hooper, 2017; henceforth PIRLS), Finland was shown to have fourth graders who are excellent readers. They achieve particularly good results in reading factual texts (Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro, 2017, pp. 18–19). Fourth-grade pupils in Finnish-speaking schools achieved slightly better results than those in Swedish-speaking schools (Leino et al., 2017, p. 24). Reading fiction seems to have an important effect on the success in the subject mother tongue and literature: it has been shown that those who read fiction get better results in both PIRLS and in PISA tests and national reading tests for the ninth graders (see Sulkunen & Nissinen, 2014; Harjunen & Rautopuro, 2015; Leino et al., 2017).

However, according to the PIRLS report, fourth graders in Finland are not particularly interested in reading: only 28% of them report that they like reading very much, and almost the same percentage (23%) report that they do not like reading at all. This is quite distinctive, since, for example, in Portugal even 72% of pupils report that they like reading very much (PIRLS, 2017). In addition, Finnish fourth graders are not particularly engaged with literature education in the schools; only 39% of Finnish pupils were highly engaged in literature education, while the average in PIRLS countries is 60% (Leino et al., 2017, p. 29). This raises a question whether this fact is related to the reports from Finnish teachers that reveal that some tasks, such as interpreting the texts, analyzing the narration and style and the perspective of the writer and the aim of the text, as well as talking about the text in reference to readers' own experiences, were not common practices in Finnish literature education for fourth graders (Leino et al., 2017, p. 48).

Even though we know from PIRLS research some general tendencies in fourth graders' reading and literacy skills at school, we do not know a lot about the literary landscapes of primary school pupils (however, see Rulja, 2017; Tuominen, 2018), and even less in reference to different language groups. Currently, there is more knowledge about the literary landscapes of

Finnish- and Swedish-speaking upper-secondary school students (see Kauppinen et al., 2011). In general, Finnish- and Swedish-speaking upper-secondary school students' reading and writing habits in their leisure time seem to be quite similar (Kauppinen, 2011; Petas, 2011). Kauppinen (2011, p. 318) reports that 94% of Finnish-speaking girls and 74% of boys read fiction in their leisure time, while among the Swedish-speaking upper-secondary school students, 95% of the girls and 89% of the boys said that they read fiction at least a couple of times a year (Petas, 2011, p. 387). Thus, it seems that Swedish-speaking upper-secondary school students read more fiction in their leisure time.

In their survey, Kauppinen et al. (2011) also asked which literature genres students read. Apparently, Finnish-speaking students' genre selection was broader than that of Swedish-speaking students (Petas, 2011, p. 388). Swedish-speaking students more often read detective stories compared to Finnish-speaking students, but in all other genres that the researchers had named, such as thrillers, fantasy, comics, lyrics, and drama, Finnish-speaking students reported to read more often (Petas, 2011, p. 388). However, the study by Kauppinen et al. (2011) did not mention in detail the titles or authors of books that students read at school or in their leisure time.

In this article we are interested in primary school pupils' reading at school and intend to describe and explore the selection of the books that are offered to them in Finnish- and Swedish-speaking schools. More specifically, we review primary school teachers' understandings of the popular and motivating fiction books for pupils in grades 1–6.

3. Data, methods and analytic steps

In the on-going research project *Lukuklaani* (*Läsklanen*, 'Reading Clan') we have had an opportunity to take a closer look at literature education in primary schools in Finland (see <https://blogs.helsinki.fi/lukuklaani/>). *Lukuklaani* is funded by the Finnish Cultural Foundation in collaboration with Kopiosto. In order to obtain information from schools, we sent an e-questionnaire (using Webropol) to primary teachers in November 2017. We asked, for example, about the practices, innovations, and problems in literature education in primary schools (see Grünthal et al., 2018). We received 884 responses, including 69 from Swedish-speaking schools. The majority of teachers that responded to the questionnaire were experienced professionals; 71% of them reported that they had been teachers for more than 10 years.

Among the questions, there was an inquiry about books that the teachers had found particularly motivating for primary school pupils. We asked them to "[n]ame one book that, in your experience, inspires pupils. Name also the grade or grades in which the book is particularly popular." We

received 760 replies from Finnish-speaking teachers and 63 from Swedish-speaking teachers to this question. However, most of the teachers named several books in addition to several grades, which means that teachers mentioned altogether 1,136 books, book series or writers popular in grades 1–6; 1,049 titles came from the Finnish-speaking teachers and 89 from the Swedish-speaking teachers (see Tables 1 and 2). Nevertheless, many teachers mentioned the same books or book series, so the actual number of different titles is smaller than that.

For the analysis of this data, we explored the variety of the named books and book series by using thematization and quantification (see e.g., Eskola & Suoranta 2000, pp. 165–180). After that we compared results of Finnish-speaking schools to the results of Swedish-speaking schools, and critically reflected on the comparison and the results in reference to earlier studies and the objectives described in the national curriculum (cf. Eskola & Suoranta 2000, pp. 174–180). The analysis thus required us to take four analytical steps.

First, we categorized the books teachers had mentioned in reference to the grade. We made two lists: one for the Finnish-speaking schools and one for the Swedish-speaking schools. Many teachers mentioned many grades and many books for these grades. For example, if the teacher mentioned that the Harry Potter series was suitable for grades 3–6, “Harry Potter” was placed in the lists of all these grades. For presenting the data in the tables, we made some decisions in order to help the comparison. For example, we counted the responses that mention a book series and an individual book from this series into the same category. For example, the response “Ella books” and the response mentioning an individual book, such as *Ella ja kaverit* [Ella and friends], was counted as representing the same item. In addition, if the teacher had mentioned only the name of the writer, for example “Timo Parvela’s books” we counted that as an individual item since Timo Parvela is a writer of many popular book series, and we could not know which ones of them the teacher refers to.

Second, we explored the lists of the books read in primary schools in reference to the native countries of the authors. According to the national curriculum, one of the literature teachers’ obligations is to provide students a wide range of literature that will deepen and widen their knowledge about their own and other cultures (LP2014, p. 160). This aim is, of course, connected to many other subjects in school, because reading fiction also supports the core contents of geography, religion, ethics, history, and foreign languages, among others. In this respect and in connection to the principles of national curricula, the linguistic and cultural diversity of authors read in schools is important. Therefore, it is relevant to have a comparative look at the native countries of authors that are read in Finnish- and Swedish-speaking schools. We selected the countries in the tables in reference to the number of books/series/writers that were mentioned (the countries that were

mentioned most frequently have separate columns, see Tables 1 and 2). However, we also referred to the descriptions provided by the national curriculum. Since in the Swedish language and literature section there is an emphasis on the Nordic context, we decided to take Sweden and other Nordic countries into account. We also wanted to see whether books written in Finland in Finnish and Swedish were acknowledged in both language groups. Therefore, we separated books written in Finland into two columns. In addition, there were some responses that included books with several writers (such as fairy tale anthologies) and some that remained unclear. These answers were categorized under the column Various/Unclear. The results of this analytic step are provided in the Tables 1 and 2.

Third, when comparing the literature education in Finnish- and Swedish-speaking schools, we chose the most frequently mentioned books and placed them in Tables 3 and 4. Next, we checked whether the books in the Finnish-speaking teachers' list were also available in the Swedish language and vice versa. This was done by using a database maintained by the Finnish Literature Exchange organization (FiLi, see <http://dbgw.finlit.fi/kaannokset/index.php>). We have presented also the results of this analytic step in Tables 3 and 4.

Fourth, the results of the analytic steps one, two and three are analyzed and discussed. In the analysis, we describe the data provided in tables, identify the similarities and differences in the book selections between Finnish- and Swedish-speaking schools as well as between different grades in the primary school context.

4. Analysis: the literary landscapes in primary schools in Finland

Now we will go into a more detailed analysis of the lists and tables that provide information on teachers' beliefs and experiences about the inspiring books for primary school pupils. We begin by considering the table that provides information about the books teachers see as motivating in Finnish-speaking schools.

What is salient in Table 1 is the clear majority of Finnish books. Even 59% of all books are written by Finnish writers. However, what is also distinctive is that only in 12 answers out of all 617 the Finnish books were by Swedish-speaking writers, and 11 of them were by Tove Jansson. Thus, according to this data, Finnish-speaking primary school teachers did not often mention Finnish-Swedish writers' books in their lists of inspiring books. Our data does not provide reasons for this or other teacher choices since we did not ask why teachers wanted the mention these books.

Second, even if there is no specific reference to Nordic literature in the Finnish language and literature section in the national curriculum, Finnish-

Table 1. Books that teachers see as motivating for students in different grades in Finnish-speaking primary schools.

Books from:	Finland (Finnish)	Finland (Swedish)	Sweden	Other Nordic countries	Britain	USA	Russia	Other countries	Various/ unclear	Total
First grade	137	2	15	2	10	3	6	1	9	185
Second grade	145	2	28	1	17	2	9	2	3	209
Third grade	123	3	25	5	31	12	4	5	4	212
Fourth grade	105	2	32	4	41	13	2	7	2	208
Fifth grade	57	1	11	2	30	18	1	2	4	126
Sixth grade	38	2	8	0	35	17	1	4	4	109
Total	605	12	119	14*	164	65	23	21**	26	1049
Percentage of total	57.7	1.1	11.3	1.3	15.6	6.2	2.2	2.0	2.5	100

*Eight books from Norway, four from Denmark, and two from Iceland.

**Nine books from Ireland, five from Holland, four from Germany, one from Japan and one from France.

speaking teachers mention literature particularly from Sweden very often; other Nordic countries are also included in their lists. Thirteen percent of the books are written in Nordic countries, and most of them in Sweden. The number of books from Sweden can be explained with the Finnish teachers' enthusiasm for Astrid Lindgren's books, but also more current writers such as Martin Widmark (e.g., *Lasse-Majas detektivbyrå* [Lasse-Maja's detective agency]) and Anders Jacobsson and Sören Olsson (e.g., *Berts dagbok* [Bert's diary]) are seen as inspiring. However, the books from Sweden are most often mentioned in reference to the lower grades of primary school.

Third, even if other Nordic countries, at least Sweden, are well represented in the teachers' responses, Finland's other neighboring countries are not. Russian literature is represented by one book, a classic by Eduard Uspenski, namely, *Uncle Fedya, his dog and his cat*. This book was mentioned in 23 responses, and it rose among the most often mentioned books in the first and second grade. Estonian literature, however, is absent from all the answers.

Fourth, books from Britain form the second largest group; 18% of all books mentioned in teachers' responses were written by British writers. This can be explained partly by the huge popularity of J. K. Rowling's Harry Potter series. It is placed at the top of teachers' lists in both fifth and sixth grade, and it is mentioned in lists of all grades. Roald Dahl is also extremely well known among primary teachers. Many of his books are mentioned (e.g., *The BFG*, *The Witches*, and *Matilda*; see Table 3). There are also book series written particularly by two American writers, namely Jeff Kinney (*Diaries of a Wimpy Kid*) and Dav Pilkey (*Captain Underpants*). These series were seen as inspiring particularly for (boy) pupils in grades 3–6. All in all, books by British and American writers seem to be mentioned more often in reference to the upper grades of primary school.

Fifth, the literature from other European countries, not to mention countries from other continents, is nearly absent. This does not, after all, mean that literature from these countries is not read at schools. However, it does indicate that the teachers have not experienced books from these other countries as inspiring for primary school pupils.

Now we will review the lists provided by teachers in the Swedish-speaking schools (Table 2). What has to be taken into account is that much less information was received from the Swedish-speaking school teachers compared to that from Finnish-speaking school teachers. However, we want to suggest that the responses (mentioning 89 titles) can give us at least a glimpse of what the literary landscape in Swedish-speaking primary schools is like.

First, what catches one's attention immediately is the vast number of books from Sweden; 58% of all the books that teachers see as inspiring for primary school pupils were written in Sweden. In every single grade there are

Table 2. Books that teachers see as motivating for students in different grades in Swedish-speaking primary schools.

Books from:	Finland (Finnish)	Finland (Swedish)	Sweden	Other Nordic countries	Britain	USA	Russia	Other countries	Various/ unclear	Total
First grade	4	4	10					1		15
Second grade	4	4	15							19
Third grade	4	4	7	3	3					17
Fourth grade	2	2	9		4	2			1	18
Fifth grade	1	1	5		2	2				10
Sixth grade	1	1	6		2	1				10
Total	16	16	52	3*	11	5		1**	1	89
Percentage of total	0	18.0	58.4	3.4	12.4	5.6	0	1.1	1.1	100

*Two books from Norway, one from Denmark.

**One book from Germany.

more books from Sweden than from Finland or other countries. It is a bit surprising that other Nordic countries are present to a very small extent.

Second, the total lack of books written by Finnish-speaking authors is, at least for us, surprising. Even if this does not mean that pupils in Swedish-speaking schools never read books written by Finnish-speaking writers, the table tells us that teachers did not mention them as responses for our question. Many of the pupils and students in Swedish-speaking schools are actually bilingual or multilingual (Harju-Luukkainen & Hellgren, 2013; Petas, 2011), and in their leisure time, they may use Finnish much more than Swedish. This affects their skills in the Swedish language and probably also their reading habits. This fact might have some consequences for the teachers' responses. We will get back to the non-existence of Finnish-speaking writers when we discuss Tables 3 and 4.

Third, the second largest group in the table are the books written in Finland by Swedish-speaking writers (18%). This means that even if the pupils do not read a lot of books written by Finnish-speaking writers, they get to know the books that are written within their own language culture, Swedish-Finland. Writers such as Sebastian Lybeck (e.g., *Latte Igelkott* [Latte Hedgehog]), Åsa Lind (e.g., *Sandvargen* [Sand wolf] and Carina Wolff-Brandt (e.g., *En hunds memoarer* [Dog's memoirs]) are often mentioned.

Fourth, similar to Table 1, Table 2 also reveals that the number of British and American books receive more attention in the upper grades of primary school, while books from Sweden are more often mentioned in reference to the lower grades. Also in Swedish-speaking schools, J. K. Rowling and Jeff Kinney are among the popular English-speaking writers.

Fifth, even if in Finnish-speaking schools the variety of writers that came from other countries than Nordic or Britain or the United States was quite limited, this is true also in the Swedish-speaking schools, and to an even greater extent. Swedish-speaking teachers mentioned only one book from other countries, namely a book written by a German author, Kirsten Boie.

We have already mentioned some books and authors that were frequently mentioned in teachers' responses. The next two Tables 3 and 4 provide more information about the variety of readings in schools. Since in this article we are not able to mention all the books, series and authors that were mentioned in the answers, we decided, instead, to provide tables that contain information about the most frequently mentioned titles. From the Finnish-speaking teachers' reports we included in the table those titles that had gained at least six remarks. Since the data from Swedish-speaking schools was much smaller we excluded from Table 4 only those titles that were mentioned just once. In Tables 3 and 4 there is also information on the languages, namely, whether the mentioned book is also available in the other national language in Finland. However, our facts about translated literature are from April 2019, and we hope that some of the information given here may well be outdated soon. The series has received a mark even if there was

only one book translated in the whole series. This is the case with *Ella*; from most of the series there are more than two books available in the other national language.

First, we take a look at the most frequently mentioned books in Finnish-speaking teachers' responses.

Table 3. Books most frequently mentioned by Finnish-speaking teachers.

	Books and writers (≥ 6)	Also available in Swedish
First grade	<i>Konsta</i> , Tuula Kallioniemi (38)	
	<i>Ella</i> , Timo Parvela (16)	X
	<i>Risto Räppääjä</i> , Sinikka & Tiina Nopola (15)	X
	Books by Mauri Kunnas (11)	X
	<i>Tatu ja Patu</i> , Aino Havukainen & Sami Toivonen (10)	X
	<i>Heinähattu ja Vilttitossu</i> , Sinikka & Tiina Nopola (9)	X
	<i>Fedja-setä, kissa ja koirra</i> , Eduard Uspenski (6)	X
Second grade	<i>Ella</i> , Timo Parvela (35)	X
	<i>Risto Räppääjä</i> , Sinikka & Tiina Nopola (25)	X
	<i>Konsta</i> , Tuula Kallioniemi (20)	
	<i>Fedja-setä, kissa ja koirra</i> , Eduard Uspenski (9)	X
	<i>Tatu ja Patu</i> , Aino Havukainen & Sami Toivonen (9)	X
	Books by Mauri Kunnas (8)	X
	<i>Maukka ja Väykkä</i> , Timo Parvela (6)	
	<i>Heinähattu ja Vilttitossu</i> , Sinikka & Tiina Nopola (6)	X
Third grade	<i>Risto Räppääjä</i> , Sinikka & Tiina Nopola (38)	X
	<i>Ella</i> , Timo Parvela (16)	X
	<i>Kuka pelkää noitita?</i> [<i>The Witches</i>], Roald Dahl (8)	X
	<i>Tatu ja Patu</i> , Aino Havukainen & Sami Toivonen (8)	X
	<i>Harry Potter</i> , J. K. Rowling (7)	X
	<i>Kapteeni Kalsari</i> [<i>Captain Underpants</i>], Dav Pilkey (7)	X
	<i>Iso Kiltti Jätti</i> [<i>The BFG</i>], Roald Dahl (7)	X
	<i>Matilda</i> , Roald Dahl (6)	X
Fourth grade	<i>Risto Räppääjä</i> , Sinikka & Tiina Nopola (32)	X
	<i>Ella</i> , Timo Parvela (14)	X
	<i>Harry Potter</i> , J. K. Rowling (12)	X
	<i>Kepler62</i> , Timo Parvela & Bjørn Sortland (9)	
	<i>Iso Kiltti Jätti</i> [<i>The BFG</i>], Roald Dahl (9)	X
	<i>Veljeni Leijonamieli</i> [<i>Bröderna Lejonhjärta</i>], Astrid Lindgren (8)	X
	Books by Mauri Kunnas (8)	X
	<i>Ronja Ryövärintytär</i> [<i>Ronja Rövardotter</i>], Astrid Lindgren (7)	X
	<i>Lasse-Majas detektivbyrå</i> , Martin Widmark (6)	X
	<i>Supermarsu</i> , Paula Noronen (6)	
Fifth grade	<i>Harry Potter</i> , J. K. Rowling (14)	X
	<i>Neropatin päiväkirja</i> [<i>Diary of a Wimpy Kid</i>], Jeff Kinney (10)	X
	<i>Risto Räppääjä</i> , Sinikka & Tiina Nopola (8)	X
	<i>Kepler62</i> , Timo Parvela & Bjørn Sortland (7)	
	<i>Kuka pelkää noitita?</i> [<i>The Witches</i>], Roald Dahl (6)	X
Sixth grade	<i>Harry Potter</i> , J. K. Rowling (10)	X
	<i>Neropatin päiväkirja</i> [<i>Diary of a Wimpy Kid</i>], Jeff Kinney (10)	X
	<i>Paahde</i> [<i>The Holes</i>], Louis Sachar (6)	X

The Finnish-speaking writers' books cover a half of the most frequently mentioned books; they form a majority in grades 1–3, and then are followed by books from Britain or the United States, particularly Harry Potter in grades 4–6. It is obvious that many of the books primary teachers have seen as inspiring for their pupils, are the same in many grades. For example, Sinikka and Tiina Nopola's *Risto Rappääjä* [Risto the Rapper] is placed twice at the top, once as the second, and twice as the third in the list of motivating books or book series. In addition, Nopola sisters' series *Heinähattu and Vilttitossu* [The Hayflower and the Quiltshoe], is popular in the first and second grades.

In addition to Sinikka and Tiina Nopola, there are particularly two other Finnish-speaking writers who teachers mention very often, namely Timo Parvela and Tuula Kallioniemi. Timo Parvela's *Ella* series as well as his *Maukka ja Väykkä* books are popular in the first and second grades. In addition, together with a Norwegian writer Bjørn Sortland, Parvela has created a science fiction series *Kepler62* which has been placed among the most motivating ones in the upper levels of primary school. Tuula Kallioniemi's stories about *Konsta*, are reported as popular among the first and second graders. Finally, Mauri Kunnas as well as Aino Havukainen and Sami Toivonen should also be mentioned with their popular picture books. These favorite books and book series mentioned above have some features in common. Most of them are humorous, their main characters – boys, girls and animals – are inventive and active, and different types of family models are presented.

The majority of Swedish books in these lists in all grades were written by Astrid Lindgren; Eduard Uspenski's *Uncle Fedya* is popular among the lower grades; Roald Dahl is represented by several books, and J. K. Rowling and Jeff Kinney, as well as Louis Sachar with his book *Paahde* [The Holes] are the most often mentioned English-speaking writers.

Surprisingly, among the most popular series there are several that have not been translated into Swedish, even though there are translations to other languages available. For example, Kallioniemi's *Konsta* and *Reuhurinne*, Paula Noronen's *Supermarsu*, and Timo Parvela's and Bjørn Sortland's *Kepler62* are not available in Swedish, although *Kepler62* is available in Norwegian.

Now we turn to Table 4 about the books Swedish-speaking teachers see as most inspiring for primary school pupils. The book or series has been included in the table if it was mentioned at least twice.

Table 4. Most frequently mentioned books in Swedish-speaking teachers' responses.

	Books and writers (≥ 2)	Also available in Finnish
First grade	<i>Latte Igelkott</i> , Sebastian Lybeck (4) <i>Lasse-Majas detektivbyrå</i> , Martin Widmark (2) <i>Sandvargen</i> , Åsa Lind (2)	x
Second grade	<i>Sandvargen</i> , Åsa Lind (4) <i>Lasse-Majas detektivbyrå</i> , Martin Widmark (3) <i>Latte Igelkott</i> , Sebastian Lybeck (3)	x
Third grade	<i>Lasse-Majas detektivbyrå</i> , Martin Widmark (3) <i>Doktor Proktors Pruttpulver</i> , Jo Nesbø (2) Kristina Ohlsson's books (<i>Zombiefieber</i>) (2)	x x x
Fourth grade	<i>Dagbok för alla mina fans</i> [<i>Diary of a Wimpy Kid</i>], Jeff Kinney (2) <i>Lasse-Majas detektivbyrå</i> , Martin Widmark (2) Kristina Ohlsson's books (<i>Glasbarnen</i>) (2)	x x x
Fifth grade	<i>Fröken Europa</i> , Kerstin Gavander (3) <i>Dagbok för alla mina fans</i> [<i>Diary of a Wimpy Kid</i>], Jeff Kinney (2) <i>Harry Potter</i> , J. K. Rowling (2)	x x
Sixth grade	<i>Pojken som levde med strutsar</i> , Monika Zak (3)	

Most of these books are totally different than the books mentioned by the Finnish-speaking teachers. There are a couple of the same titles or writers, such as Jeff Kinney with his *wimpy kid*, J. K. Rowling with *Harry Potter*, and Martin Widmark with *Lasse-Maja*. Some of the books or writers are mentioned in the lists of Finnish-speaking teachers (e.g., Kristina Ohlsson and Jo Nesbø), but they received only a few remarks. The most inspiring books in the lists in Swedish-speaking schools, such as *Latte Igelkott*, *Sandvargen*, *Fröken Europa* [*Miss Europe*] and *Pojken som levde med strutsar* [*The Boy Who Lived with Ostriches*] are not even available in Finnish.

5. Different literary landscapes: What do we learn about this?

In this article we have explored the literary landscapes of primary school pupils in Finnish- and Swedish-speaking schools. Our attention was on the books that teachers in these schools see as motivating and inspiring for pupils in certain grades. We found out that the literary landscapes, at least in the light of teachers' responses, are very different. In the Swedish-speaking schools, most of the books that were seen as motivating, were written in Sweden or in Swedish-Finland. There were extremely few books from other countries, although books from Great Britain and the United States were represented along with one book from Germany. No books written by Finnish-speaking authors were mentioned. In the Finnish-speaking schools, the majority of books that were seen as motivating were written by Finnish-

speaking writers; only a few were written by Finnish-Swedish writers. The second largest group of books came from Great Britain; Sweden was also very well represented, and the United States was the fourth largest group. There was also literature from Russia, Norway, Denmark, Holland, and Germany. Even though there were not many countries represented in the lists from Finnish-speaking schools, the variety of countries was much greater than in the Swedish-speaking schools, also in terms of the Nordic countries.

However, we must keep in mind that the number of responses that we received from Finnish-speaking teachers (1,049) is much greater than that from Swedish-speaking teachers (89). Thus, the conclusions we can draw from the information about the Swedish-speaking schools are only tentative and presented here as an invitation to discuss as they are compared to results from the Finnish-speaking schools. With respect to Finnish-speaking schools, the results are more valid, and can be seen to describe the current situation in literature education.

According to our data, it seems that in Swedish-speaking schools the emphasis on the Nordic context in literature education is acknowledged, but perhaps in a biased way. If more than half of all the books that teachers see as motivating for pupils, are written in Sweden, the emphasis on the Nordic context is not quite fulfilled, or at least the amount of Nordic, non-Swedish literature is under-represented. In addition, even if the teachers recommend literature written by Swedish-speaking writers in Finland, the total lack of Finnish-speaking writers means that the idea of deepening students' knowledge of their own culture is not fulfilled assuming that Finnish-speaking literature is also regarded as part of Finnish culture by the Swedish-speaking Finns.

However, it is important to take the dominant cultural role of the Finnish language in Finland into account. Many pupils in Swedish-speaking schools (especially in urban areas) come from bilingual or some from even totally Finnish-speaking families, and they may read Finnish literature in their leisure time. It is possible that teachers in Swedish-speaking schools emphasize the role of non-Finnish-originated literature deliberately because Finnish in all its forms is present in the lives of their pupils anyway. If true, this is an understandable choice, but the issue calls for more research. Another explanation is worth further exploration. It might be that the majority of respondents from Swedish speaking have responded based on what they read and recommend in the Swedish as mother tongue classes. In addition to this, Swedish speaking pupils attend Finnish as a second language classes or Finnish as a second language with mother tongue orientation. These lessons are often taught by different teachers, and it is likely that pupils read – or at least should read – books by Finnish writers in these lessons. For example, the syllabus of mother tongue orientation to Finnish as a second language aims at encouraging the pupils to read literature in Finnish and to find suitable literature from libraries (LP2014, pp. 227–231).

On the other side, Finnish-speaking teachers' emphasis on books by Finnish-speaking writers can be seen as fulfilling the demand presented in the national curriculum of deepening students' knowledge on their own culture only partially. The almost complete lack of Swedish-Finnish literature is a severe omission and can narrow the Finnish-speaking pupils' view of Finnish culture and history in all its variety. However, Nordic literatures were generally well represented, because teachers mentioned books from all Nordic countries, especially Sweden.

What can we learn about these partly-tentative results and conclusions? First, we can see that most of the books that have been seen as inspiring are often discussed and presented in the Finnish media. For example, there are films that are grounded in book series, such as *Harry Potter*, *Risto Rättääjä*, and *Lasse-Maja*. It is probably easier for teachers to recommend a book that is considered as interesting among pupils also in other contexts than that of literature at school. Nevertheless, schools should not limit their book selections to these generally popular characters and plots, but also seek wider perspectives. However, these trends can be used for the benefit of children's reading and encouraging those readers that otherwise are not easy to motivate to read.

Second, we suggest that deepening students' knowledge in their own culture should be taken seriously, in both language groups. In Swedish-speaking schools, the teachers might want to encourage students to read at least those books, written by Finnish-speaking writers, that the experienced Finnish-speaking teachers have found as motivating for students. In Finnish-speaking schools, teachers should make an effort on finding also other motivating Finnish-Swedish writers than Tove Jansson. Furthermore, both Finnish- and Swedish-speaking teachers should demand from publishers that all those books that teachers find inspiring and that are not yet translated into both national languages be translated. Translations from Finnish into Swedish are, of course, also intended for the larger Nordic reading community. Together with translations from Nordic languages into Finnish they create and support cultural understanding and wider literary landscapes not only in Finland, but also in the entire Nordic area. Since all teachers share the worry about children's diminishing interest in reading and literature, we need more research on literature education and information from schools where the teachers, as experts in their profession, can find information about literature, reading and inspiring books directly from their students. Maybe then researchers and teachers can help young readers to get into the exciting world of books.

Acknowledgements

We want to thank the Finnish Cultural Foundation for the financial support that made this study possible. We also want to thank Kopiosto for offering their expertise and practical help in the data collection.

References

- Andersson, M. (2013). Kultur- och identitetsfostran i modersmål och litteratur. Integrering av temaområdet ”Kulturell identitet och internationalism” i finska och finlandssvenska läromedel [Developing cultural identity in mother tongue and literature education. Integration of the thematic area of “Cultural identity and internationalism” in Finnish and Swedish-Finnish textbooks]. In A. Slotte-Lüttge & R. Heilä-Ylikallio (Eds.), *Pippi på läromedel [Pippi in school textbooks]* (pp. 9–23). Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi Nr 24. Vaasa, Finland: Åbo Akademi University.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2000). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen [Introduction to qualitative research]*. Tampere, Finland: Vastapaino
- Finnish National Agency of Education. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors, Finland: Utbildningstyrelsen. Retrieved November 8, 2018 from: https://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/laroplans_och_examensgrunder/grundlaggande_utbildningen [For the English version of National Core Curriculum for Basic Education 2014, see https://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education.]
- Grünthal, S., Hiidenmaa, P., Routarinne, S., Satokangas, H. & Tainio, L. (2018). Alakoulun kirjallisuuskasvatusta kartoittamassa: Lukuklaanin opettajakyselyn tuloksia [Mapping literature education in primary schools: results from Lukuklaani-survey]. In M. Tarnanen & M. Rautiainen (Eds.), *Tutkimuksesta luokkahuonekontekstiin [From research to classroom context]* (pp.161–181). Ainedidaktisia julkaisuja. Jyväskylä, Finland: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Harju-Luukkainen, H. & Hellgren, J. (2013). Kansainväliset ja kansalliset arvioinnit nostavat esiin kehittämisen kohteita ruotsinkielisessä peruskoulussa [International and national evaluations bring up need for development in Swedish-speaking comprehensive school]. In L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (Eds.), *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden [Bilingual school – multilingual future in Finland]* (pp. 245–270). Kasvatusalan tutkimuksia 62. Jyväskylä, Finland Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Harjunen, E. & Rautopuro, J. (2015). Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen [*Thinking about language use and languaging your thinking processes. Learning results in mother tongue and literature in the end of comprehensive school: linguistic knowledge and writing in focus*]. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2015:8.
- Kauppinen, A. (2011). Lukiolaisten tekstimaailmat ja kieliasenteet – kyselytutkimuksen satoa [Literary landscapes and language attitudes of upper secondary school students – results on survey]. In A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig & R. Juvonen (Eds.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi [Secondary school students' mother tongue. Literary landscapes and writing skills of Finnish and Swedish speaking students]* (pp. 303–381). Helsinki, Finland: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Kauppinen, A., Lehti-Eklund, H., Makkonen-Craig, H. & Juvonen, R. (Eds.). (2011). *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* [Secondary school students' mother tongue. Literary landscapes and writing skills of Finnish and Swedish speaking students]. Helsinki, Finland: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautopuro, J. (2017). *Lukutaito luodaan yhdessä. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016)* [Literacy is created together. International evaluation of children's literacy skills (PIRLS 2016)]. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä.
- Petas, S. (2011). Finlandssvenska gymnasisters textvärldar [Literary landscapes of secondary school students.. In A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig & R. Juvonen (Eds.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* [Secondary school students' mother tongue. Literary landscapes and writing skills of Finnish and Swedish speaking students] (pp. 384–405). Helsinki, Finland: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 International results in reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Retrieved May 20, 2019 from: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>
- Rulja, P. (2017). *Helsinkiläisten yhdeksäsluokkalaisten lukumotivaatio ja sitoutuminen kaunokirjallisuuden lukemiseen* [Ninth graders' reading motivation and engagement of reading fiction in Helsinki]. Unpublished master's thesis, University of Helsinki. Retrieved May 20, 2019 from: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/229617?locale-attribute=en>
- Ruuttunen, K. (2018). *Päähenkilöt ja muut suosiotekijät alakoululaisten suosimissa teoksissa. Lukuklaani-hankkeen tuloksia* [Main characters and other popular features in books that pupils read. Results from Lukuklaani research]. Research report for subject teacher education. Faculty of Educational Sciences, University of Helsinki.
- Sulkunen, S. & Nissinen, K. (2014). Suomalaisnuorten lukijaprofiilit [Young Finnish readers' reading profiles]. *Kasvatus*, 45(1), 34–48.
- Suomen virallinen tilasto. (2018). *Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset* [Organizers of education and educational institutions]. Helsinki, Finland: Tilastokeskus. Retrieved October 11, 2018 from: http://www.stat.fi/til/kjarj/2017/kjarj_2017_2018-02-13_tie_001_fi.html
- Svenskskola. (2018). *Sydskustens landskapsförbund* [Regional council of South Coast]. Retrieved October 11, 2018 from: <http://www.svenskskola.fi/skolor/>
- Tuominen, L. (2018). *Alakoulun opettajien työssään hyödyntämät oppimateriaalit Lukuklaani-hankkeen aineistossa* [The type of learning materials used by primary school teachers as part of teaching in the Lukuklaani research project]. Unpublished master's thesis, University of Helsinki.
- Weston, D. (2015). *Contemporary literary landscapes*. Oxford: Routledge.

Referentgranskad artikel

Svensklärarstudenters fiktionsvanor på fritiden

Stefan Lundström¹ & Anna Nordenstam²

¹Institutionen för konst, kommunikation och lärande, Luleå tekniska universitet, Luleå, Sverige.

²Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion, Göteborgs universitet, Göteborg, Sverige; och Institutionen för konst, kommunikation och lärande, Luleå tekniska universitet, Luleå, Sverige.

Sammanfattning

I artikeln presenteras resultat utifrån en enkätundersökning om fiktionsvanor på fritiden bland ämneslärarstudenter i svenska vid två svenska lärosäten hösten 2018. I enkäten efterfrågades dels omfattningen av fiktionsanvändningen i olika medier, dels om deltagarna hade tagit del av ett antal i förväg angivna titlar. Dessutom uppmanades deltagarna motivera sin medieanvändning i fritext. Enkätens data ställdes i relation till Bourdieus fält- och kapitalbegrepp. Resultaten visar att fiktionsanvändningen präglas av stor heterogenitet bland deltagarna avseende vilka medier som föredras, men också att det finns ett antal gemensamma kulturella erfarenheter som förenar studenterna inom svensklärarutbildningens fält. Framför allt gäller det sistnämnda tv-serier och film, men även skönlitteraturen uppvisar ett gemensamt kulturellt kapital. Undersökningens kvalitativa del visar att fritidens fiktionsanvändning helt präglas av avkoppling och underhållning, till skillnad mot utbildningens litteraturläsning, vilken ses som arbete.

Nyckelord

svensklärarutbildning; ämneslärare; fiktionsvanor; medier; kulturellt kapital

1. Introduktion

De senaste decenniernas förändrade medievanor har skapat nya möjligheter att ta del av berättelser på olika sätt. Flera nyligen publicerade svenska undersökningar utförda bland gymnasieungdomar visar hur traditionell läsning fortfarande är en viktig del av medieanvändningen, men också att berättande i andra medier, till exempel film, tv-serier och digitala spel, får ett mycket stort utrymme (Lundström & Svensson, 2017; Nordberg, 2017;

Kontakt: Anna Nordenstam, anna.nordenstam@lir.gu.se; anna.nordenstam@ltu.se

Hänvisa till artikeln: Lundström, S. & Nordenstam, A. (2019). Svensklärarstudenters fiktionsvanor på fritiden. I H. Höglund, S. Jusslin, M. Ståhl & A. Westerlund (red.), *Genom texter och världar. Svenska och litteratur med didaktisk inriktning – festskrift till Ria Heilä-Ylikallio* (s. 235–251). Åbo: Åbo Akademis förlag.

© 2019 Stefan Lundström & Anna Nordenstam

Pettersson, Nilsson, Wennerström Wöhrne & Nordberg, 2015). Sedan tidigare finns även undersökningar som visar hur svenskläroarutbildningar konstrueras vid olika lärosäten i Sverige (Bergöö, 2005; Palo, 2013) samt hur läroarstudenter läser, och inte läser, litteratur (Brink, 2009; Persson, 2010; Petersson, 2009; Skaar, Elvebakk & Hegdal Nilssen, 2016; Thavenius, 2018; Ulfgard, 2015; Wicklund, Larsen & Vikbrant, 2016). Gällande svenskläroarstudenters användning av berättelser i andra medier saknas det undersökningar om vilka fiktionstexter de har läst och använt när de kommer till utbildningen och vilka fiktioner de föredrar. *Syftet* med föreliggande artikel är därför att bidra med fördjupad kunskap om användning av fiktioner i olika medier bland ämnesläroarstudenter i svenska vid två svenska lärosäten hösten 2018.

Såväl Statens medieråds (2017) rapport *Ungar & medier* som *Nordicom-Sveriges Mediebarometer 2015* (Wadbring, 2016) visar att traditionell läsning utmanas av andra medieformer bland unga idag. Gällande specifikt fiktioner har Stefan Lundström och Anette Svensson (2017) visat att gruppen gymnasieungdomar präglas av stor heterogenitet, där fritidsanvändningen av fiktioner snarast är att betrakta som ett individuellt projekt och där traditionella skiljelinjer mellan olika kön och olika social bakgrund till viss del utmanas i dagens medielandskap. Frågan är således vad studenterna har med sig när de börjar på svenskläroarutbildningen, vilka fiktioner och fiktionsformer de främst nyttjar och vad de helst använder på sin fritid. Avsikten med denna fråga är att utröna huruvida det finns en gemensam erfarenhetsbas gällande fiktioner bland svenskläroarstudenterna eller om denna grupp präglas av samma heterogenitet som visats i andra undersökningar. Resultaten torde vara av stor relevans för hur svenskläroarutbildningen konstrueras.

2. Metod och material

Resultaten i denna artikel baseras på en enkätundersökning gjord bland ämnesläroarstudenter i svenska vid två svenska lärosäten. Enkäterna besvarades skriftligt i pappersform under, eller i direkt anslutning till, lektionstid i klassrum. Deltagande från studenternas sida var frivilligt, men samtliga närvarande studenter valde att fylla i enkäterna. Totalt besvarades enkäten av 71 personer i 6 olika undervisningsgrupper. Av dessa var 53 kvinnor och 18 män. I materialet förekommer endast enstaka bortfall på ett par av frågorna, vilket innebär att antalet faktiska svar för varje redovisad kategori varierar mellan 67 och 71.

I enkäten angavs 15–16 titlar i vardera av kategorierna (fortsättningsvis kallade fiktionsformer) *skönlitteratur (vuxen)*, *barn- och ungdomslitteratur*, *tecknade serier*, *tv-serier*, *film* och *digitala spel*. Deltagarna ombads ange om de hade, eller inte hade, läst/sett/spelat respektive titel. Dessutom ombads de

ange hur ofta de använder olika medier för berättelser enligt kategoriseringen *varje dag*, *någon gång/vecka*, *någon gång/månad* eller *aldrig*. I en följdfråga hade studenterna möjlighet att i fritext motivera sin användning av olika medier.

Urvalet av titlar i varje fiktionsform är gjort av artikelförfattarna enligt vissa kriterier. Inom varje fiktionsform återfinns såväl nya som gamla titlar, de senare med ambitionen att kunna betraktas som klassiker. Vidare finns såväl kvinnor som män representerade där det är relevant. Dessutom finns en spridning mellan olika genrer, samtidigt som vi har gjort en bedömning att det ska finnas en rimlig chans att titlarna har använts. Samtliga titlar innehåller också någon form av narrativ och ska betraktas som fiktion. Det gör att rena dokumentärskildringar inte har fått plats, men däremot förekommer titlar som säger sig vara baserade på verkliga händelser. Gällande digitala spel är det många gånger svårt att avgöra huruvida dessa ska betraktas som en berättande text eller inte och det är rimligt att anta att enkättagarna oftast inte har gjort någon distinktion mellan spel som de anser vara narrativa och spel som saknar narrativ, utan har angett en uppskattning av all tid de lägger på spel. Även om ambitionen skulle ha varit att göra en sådan distinktion är den mycket svår, eftersom i princip alla spel är möjliga att tolka som narrativ på en symbolisk nivå (jfr Aarseth & Calleja, 2015; Murray, 1997). Bland de utvalda digitala spelen är *The Sims* ett exempel som hamnar i gränslandet mellan att ha och inte ha ett narrativ, medan exempelvis *Candy Crush* inte har bedömts som relevant att ta med.

Genomgående i undersökningen har det kvantitativa materialet bearbetats med deskriptiv statistik, vilket innebär att inga slutsatser kan dras om populationen utanför de i studien deltagande informanterna. Ett annat urval av titlar hade givetvis också kunnat ge ett annat resultat. Avsikten är emellertid inte att utröna enskilda titlars användning, utan att se mönster och tendenser i användningen, vilka sedan kan ligga till grund för vidare studier inom området. Exempelvis är det inte avgörande hur stor del av populationen som har läst just Jane Austens *Stolthet och fördom*, men det kan ge en uppfattning om huruvida kanoniserad litteratur utgör en gemensam erfarenhetsbas i relation till någonting annat, exempelvis tv-serier. Det säger någonting om vilket kulturellt kapital (se nedan) svensklärostudenterna bär med sig till utbildningen och således någonting om vilka erfarenheter utbildningen kan ta sin utgångspunkt i.

De resultat som föreligger uppfyller undersökningens ambition med ett undantag. I enkäten uppmanades deltagarna att endast ange titlar som använts på fritiden. I ett fall har det visat sig att den angivna titeln, Söderbergs *Doktor Glas*, har använts inom undervisningen på lärarutbildningen och det förefaller som om studenterna inte har gjort skillnad på fritid och utbildning i detta fall.

En faktor som kan ha betydelse för resultaten, men som är svår att validera, är tillgången till olika titlar. Med utgångspunkt i Lundström och

Svenssons (2017) undersökning, där fiktionsanvändning förefaller vara ett individuellt projekt som präglas av tydliga val, har vi antagit att deltagarna har gjort aktiva val av vilka böcker de läser, filmer de ser, digitala spel de spelar och så vidare. Det innebär att om en tv-serie har sänts under lång tid eller att en bok har sålts i många exemplar och därmed kan förväntas vara väl exponerad inte är faktorer som tas hänsyn till i föreliggande studie, även om det framgår av deltagarnas fritextsvar att detta kan ha viss betydelse (se avsnitt 4.2).

Att deltagarna ombads ange hur ofta de använder olika medier med i förväg bestämda kategorier påverkar också validiteten i undersökningen, då informanterna är bundna till just dessa svarsalternativ. Den höga svarsfrekvensen tyder emellertid på att frågorna har fungerat, vilket innebär att testet verkar mäta det som avsetts att mätas, så kallad hög *face validity* (Ejlertsson, 2014). Med utgångspunkt i detta används därför resultaten i kategorierna endast som relationella, inte som definitiva, mätningar av medieanvändningen. De jämförelser som görs är dels mellan kvinnor och män, dels mellan grupper utifrån en socio-ekonomisk bakgrundsfaktor bestående av föräldrars utbildningsnivå. För att möjliggöra jämförelserna har svarsalternativen getts ett siffervärde: *varje dag* = 4, *någon gång/vecka* = 3, *någon gång/månad* = 2 och *aldrig* = 1. Med hjälp av dessa har ett medelvärde för ett urval av populationen, exempelvis kvinnor, bestämts och jämförts med en annan grupp, exempelvis män, medelvärden. I resultatdelen anges dessa värden som genomsnittlig användningsgrad, men värdet anger alltså inte en absolut användningsgrad.

Den fråga om motiven för medieanvändningen som medgav ett fritextsvar har analyserats med en kvalitativ temaanalys för att kunna utläsa tendenser i svaren, vilka redovisas i en separat del i resultatavsnittet. Fritextsvaren möjliggör en fördjupad förståelse av resultaten från undersökningens kvantitativa del och i den avslutande diskussionen förs dessa samman.

3. Teoretiska utgångspunkter

Enkätresultaten i föreliggande studie diskuteras med utgångspunkt i relationen mellan studenternas kulturella kapital och svensklärläro-utbildningens innehåll (jfr Bourdieu, 1992). Kultursociologen Pierre Bourdieus begrepp kulturellt, ekonomiskt, socialt och symboliskt kapital har varit flitigt förekommande i såväl utbildningsvetenskapliga som litteratur-sociologiska sammanhang under många års tid. I vår studie är det framförallt kulturellt och symboliskt kapital som är aktuella att relatera till. Med kulturellt kapital avses ofta god smak och förtrogenhet med den kultur som det kulturella fältet värdesätter högst. Med symboliskt kapital menas ett kapital som tillerkänns värde av andra aktörer och agenter inom fältet. Det

kan vara det kulturella, sociala eller ekonomiska kapitalet som det då handlar om. I studien beaktar vi inte begreppet ekonomiskt kapital. Vi har inte heller för avsikt att göra en Bourdieuanalys i regelrätt mening, där empirin är omfattande och ett fält beskrivs i detalj (jfr Bourdieus *Konstens regler. Om det litterära fältets uppkomst och struktur*, orig. 1992, sv. 2000). Däremot tänker vi oss att ämneslärarutbildningen i svenska, även om den ser väldigt olika ut vid olika lärosäten, kan betraktas som ett fält inom universitet, med sina regler och sin doxa (Andersson, 2008), och som sådant styrt av såväl styrdokument som regler och förordningar. Med fält avser Bourdieu en verksamhet eller plats som hålls samman och definieras av deras aktörer och medlemmar (Bourdieu, 1992). För att vidmakthålla fältet och makten krävs att det finns människor som är med på ”spelet” och har kunskap om spelets regler samt om vilket kapital som är värdefullt. Kunskap om det kulturella fältets egenskaper, eller god smak, kan erövrats och inläras exempelvis genom studier och social bakgrund.

Vad som är den vetenskapliga doxan, det vill säga det som betraktas som självklart, i ett ämne som litteraturvetenskap är just textanalysen, något som Hanne-Lore Andersson visat i avhandlingen *Doxa och debatt* (2008) om den svenska litteraturvetenskapen på 2000-talet. Precis som för litteraturvetenskapen besitter litteraturen, och ibland en särskild litteratur, ett stort symboliskt kapital inom svensk lärarutbildningen. Icke desto mindre är det viktigt att reflektera över vad kommande svensklärare behöver kunna för att utbilda framtidens elever för att de ska kunna besitta viktiga ämneskunskaper för framtiden (jfr Lambert, 2017). Det är därför av vikt att undersöka vad svensklärare har med sig för kunskaper om olika fiktioner och vilka fiktionsvanor de har på fritiden.

4. Resultat

Resultatdelen är indelad i två avsnitt, där vi först redogör för de kvantitativa resultaten och därefter för de kvalitativa resultaten.

4.1 Kvantitativa resultat

För att möjliggöra en jämförelse mellan olika fiktionsformer har en genomsnittlig träffprocent inom varje kategori räknats ut. Tabell 1 visar att bland de utvalda titlarna är det tv-serier (54,9 %) och film (51,1 %) som har högst träffprocent. Skillnaden mellan dessa två är som synes relativt liten. Därefter är det ett hopp ner till den tryckta litteraturen, där barn- och ungdomslitteraturen har något fler träffar (37,7 %) än vuxenlitteraturen (30,3 %). För spelmediet hamnar den genomsnittliga träffprocenten på 22,7, medan tecknade serier når 9,4 %. Den tydligaste gemensamma kulturella basen avseende fiktionsform finns således i tv-serier och film, medan

tecknade serier uppvisar den minsta gemensamma basen i denna undersökning. För att fördjupa analysen bryts varje fiktionsform ner i enskilda titlar nedan.

Tabell 1. Genomsnittlig träffprocent för olika fiktionsformer.

Fiktionsform	Träffprocent
Tv-serier	54,9
Film	51,1
Barn- och ungdomslitteratur	37,7
Skönlitteratur vuxen	30,3
Digitala spel	22,7
Tecknade serier	9,4

Den första kategorin skönlitteratur föreställer vi oss har en relativt vuxen målgrupp. Som framgår av tabell 2 når tre titlar en träffprocent på 50 eller högre. Av dessa tre kan två författare, Hjalmar Söderberg och Jane Austen, sägas ha status som klassiker, medan Jonas Jonasson, och även femteplatsens Stieg Larsson, utgör nutida svenska författare som har nått en stor publik. Anmärkningsvärt är de höga träffprocenten på Söderberg (55,2) och Austen (50,7). Här bör påpekas att enkäterna tyder på att åtminstone två av undersökningsgrupperna har läst Söderbergs *Doktor Glas* inom ramen för sin utbildning, eftersom samtliga studenter i gruppen säger sig ha läst den.

Tabell 2. Skönlitteratur vuxen. Andel som har läst respektive titel.

Hjalmar Söderberg: <i>Doktor Glas</i>	55,2 %
Jane Austen: <i>Stolthet och fördom</i>	50,7 %
Jonas Jonasson: <i>Hundraåringen som klev ut genom ett fönster och försvann</i>	50,0 %
Stieg Larsson: <i>Män som hatar kvinnor</i>	41,1 %
Jojo Moyes: <i>Livet efter dig</i>	40,6 %
Jonas Hassen Khemiri: <i>Ett öga rött</i>	40,6 %
Helen Fielding: <i>Bridget Jones dagbok</i>	37,9 %
Camilla Läckberg: <i>Häxan</i>	23,9 %
August Strindberg: <i>Fröken Julie</i>	20,9 %
Chimamanda Ngozi Adichie: <i>Lila hibiskus</i>	13,2 %
Selma Lagerlöf: <i>Herr Arnes penningar</i>	10,4 %
Frank McCourt: <i>Ängeln på sjunde trappsteget</i>	7,5 %
Elena Ferrante: <i>Min fantastiska väninna</i>	7,4 %
Jo Nesbø: <i>Fladdermusmannen</i>	6,0 %
Athena Farrokhzad: <i>Vitsvit</i>	5,9 %

Värt att notera är också att deckargenren, här företrädd av de i allmänhet mycket lästa Camilla Läckberg (23,9 %) och Jo Nesbø (6,0 %), inte får särskilt höga träffprocent i denna undersökning. Nyare internationell litteratur förefaller även den ha svårt att slå sig in högt på listan, även om Jojo Moyes (40,6 %) och Helen Fielding (37,9 %) har en förhållandevis hög träffprocent.

I undersökningen urskildes barn- och ungdomslitteratur som en egen kategori. Titlarna redovisas i tabell 3 nedan. Den genomsnittliga träffprocenten (37,7) måste här sägas vara hög med tanke på det begränsade urvalet titlar. Föga förvånande visar det sig att de flesta studenter har läst *Pippi Långstrump* (93,0 %) och den första Harry Potter-boken (82,9 %). En träffprocent på 50 eller mer får även Thydells *I taket lyser stjärnorna* (54,4 %), Janssons *Trollvinter* (50,7 %) och Boynes *Pojken i randig pyjamas* (50,0 %). Värt att notera är att Peter Pohl (20,6 %) och Maria Gripe (13,6 %), som under lång tid varit lästa och omtyckta barn- och ungdomsförfattare i Sverige, i denna undersökning hamnar på en relativt låg träffprocent, precis som ALMA-pristagarna Rosoffs och Harnetts böcker, medan internationella storsäljare som Stephanie Meyer (39,1 %) och Neil Gaiman (32,8 %) hamnar högre upp.

Tabell 3. Barn- och ungdomslitteratur. Andel som har läst respektive titel.

Astrid Lindgren: <i>Pippi Långstrump</i>	93,0 %
J.K. Rowling: <i>Harry Potter och de vises sten</i>	82,9 %
Johanna Thydell: <i>I taket lyser stjärnorna</i>	54,4 %
Tove Jansson: <i>Trollvinter</i>	50,7 %
John Boyne: <i>Pojken i randig pyjamas</i>	50,0 %
Lewis Carroll: <i>Alice i Underlandet</i>	44,9 %
Stephanie Meyer: <i>Om jag kunde drömma</i>	39,1 %
Markus Zusak: <i>Boktjuven</i>	34,3 %
L. M. Montgomery: <i>Anne på Grönkulla</i>	32,8 %
Neil Gaiman: <i>Coraline</i>	32,8 %
Annika Thor: <i>En ö i havet</i>	30,3 %
Peter Pohl: <i>Jag saknar dig, jag saknar dig</i>	20,6 %
Jules Verne: <i>En världsomsegling under havet</i>	19,4 %
Maria Gripe: <i>Tordyveln flyger i skymningen</i>	13,6 %
Meg Rosoff: <i>Så har jag det nu</i>	3,0 %
Sonya Hartnett: <i>Torsdagsbarn</i>	1,5 %

Utgivningen av tecknade serier har under de senaste årtiondena drastiskt förändrats i Sverige. Medan de flesta serietidningarna idag är nedlagda upplever utgivningen av seriealbum ett uppsving, särskilt avseende svenska serier med höga konstnärliga ambitioner. Av detta syns dock inte särskilt mycket i undersökningen (se tabell 4). Endast Liv Strömquist, den kanske mest kända representanten för en ny generation serietecknare i Sverige, når fler än enstaka träffar med 10,4 %. Däremot tyder exemplet med Tintin (59,1 %) på att de klassiska seriealbumen fortfarande når en stor publik, medan nyare satsningar på utgivning av internationella storsäljare på svenska, här i form av Dylan Dog, inte ger någon träff alls.

I listan når Toriyamas mangaserie *Dragon Ball* (19,7 %) en andraplats. Även om utgivningen av manga på svenska har avtagit och numera är ytterst

begränsad (Svenska barnboksintitutet, 2016) behöver detta faktum inte betyda att läsningen av manga minskat, då tillgången på manga i engelska översättningar är god.

Tabell 4. Tecknade serier. Andel som har läst respektive titel.

Hergé: <i>Tintin</i> -album (vilket som helst)	59,1 %
Akira Toriyamas: <i>Dragon Ball</i>	19,7 %
Frank Miller: <i>Batman – År ett</i>	10,8 %
Liv Strömquist: <i>Kunskapens frukt</i>	10,4 %
Neil Gaiman: <i>Sandman</i>	9,1 %
Alan Moore: <i>Watchmen</i>	6,1 %
Art Spiegelman: <i>Maus</i>	4,5 %
Marjande Satrapi: <i>Persepolis</i>	3,1 %
Bill Willingham: <i>Fables</i>	1,5 %
Joakim Pirinen: <i>Socker-Conny</i>	1,5 %
Malin Biller: <i>Om någon vrålar i skogen</i>	1,5 %
Dylan Dog-album (vilket som helst)	0,0 %
Mats Jonsson: <i>Nya Norrland</i>	0,0 %
Nina Hemmingsson: <i>Mina vackra ögon</i>	0,0 %
Riad Sattouf: <i>Framtidens arab</i>	0,0 %

Tabell 5. Tv-serier. Andel som har sett respektive titel.

<i>Simpsons</i>	88,2 %
<i>Vänner</i>	87,0 %
<i>Solsidan</i>	83,1 %
<i>Skam</i>	70,0 %
<i>Game of thrones</i>	69,6 %
<i>Gossip girl</i>	69,6 %
<i>Bron</i>	62,9 %
<i>A handmaid's tale</i>	52,2 %
<i>House of cards</i>	51,5 %
<i>Walking dead/Fear the walking dead</i>	45,5 %
<i>Vikings</i>	43,9 %
<i>Pretty little liars</i>	41,2 %
<i>Vampire diaries</i>	41,2 %
<i>Mad men</i>	29,9 %
<i>Sopranos</i>	23,9 %
<i>The wire</i>	19,4 %

Den fiktionsform som uppvisar högst genomsnittlig träffprocent är som tidigare visats tv-serier, med 54,9 %. Av de 16 titlar som redovisas i tabell 5 har 9 en högre träffprocent än 50 och 13 en högre träffprocent än 40. Högst i listan hamnar tre komediserier, samtliga med över 80 i träffprocent, medan tre serier av dramakaraktär hamnar längst ner. Andra dramaserier, till exempel *Skam* (70,0 %) hamnar dock högt upp, vilket gör att det är svårt att

dra några slutsatser att tv-tittande bland svensklärarstudenter kan hänföras till vissa genrer. I stället är resultatet att det är just fiktionsformen tv-serier som skapar en relativt hög grad av gemensamma kulturella referenser.

Även film visar en hög genomsnittlig träffprocent (51,1). Som framgår av tabell 6 har 7 titlar en högre träffprocent än 50 och 12 titlar en högre träffprocent än 40. Den enskilt högsta noteringen, oavsett fiktionsform, nås med *Forrest Gump*, som har setts av i stort sett alla studenter (97,2 %). Även titlarna *Pretty woman* (87,3 %), *Star wars* (85,5 %) och *Love actually* (83,1 %) har mycket hög träffprocent. Bland dessa fyra finns tre olika genrer representerade. Filmklassiker som *Moderna tider* (7,5 %), *Apocalypse now* (27,9 %) och *Det sjunde inseglet* (42 %) hamnar långt ner på listan, men når åtminstone i de två sistnämnda fallen en förhållandevis hög träffprocent. Med utgångspunkt i denna undersökning går det inte att säga att någon särskild genre är mer framträdande än andra. Snarare är blandningen tydligare för film än för andra fiktionsformer.

Tabell 6. Film. Andel som har sett respektive film.

<i>Forrest Gump</i>	97,2 %
<i>Pretty woman</i>	87,3 %
<i>Star wars/Stjärnornas krig</i>	85,5 %
<i>Love actually</i>	83,1 %
<i>Die hard</i>	70,6 %
<i>Gudfadern</i>	57,1 %
<i>Jägarna</i>	53,5 %
<i>Psycho</i>	47,8 %
<i>Förr eller senare exploderar jag</i>	47,1 %
<i>Sameblod</i>	44,1 %
<i>Spirited away</i>	43,5 %
<i>Det sjunde inseglet</i>	42,0 %
<i>Apocalypse now</i>	27,9 %
<i>Äta sova dö</i>	14,7 %
<i>Picassos äventyr</i>	9,0 %
<i>Moderna tider</i>	7,5 %

Den sjätte och sista fiktionsformen som undersökningen innefattar är digitala spel (se tabell 7). Resultaten för dessa visar en större divergens än andra fiktionsformer. Bland studenterna finns en minoritet som förefaller ägna sig åt spel och då anger relativt många av titlarna. De flesta har dock i princip inte spelat någonting alls. Undantaget är *The sims*, som 85,9 % har spelat. Även *Grand theft auto* når en förhållandevis hög träffprocent med 50,7. *The sims* är, som namnet antyder, ett simulatorspel, där narrativet spelar en mycket begränsad roll, men spelet är traditionellt ett av få som också appellerar till kvinnor. Detta bekräftas även i denna undersökning. Möjligtvis är det mer förvånande att *Grand theft auto*, ett spel som är hyllat bland

spelare, men ofta utsatt för kritik i media på grund av sitt våldsrelaterade innehåll, förefaller ha ett relativt stort antal kvinnliga spelare. I övrigt stämmer resultaten väl med tidigare undersökningar av kvinnors respektive mäns spelande (jfr Lundström & Svensson, 2017).

Tabell 7. Digitala spel. Andel som har spelat respektive titel.

<i>The sims</i>	85,9 %
<i>Grand theft auto</i> (oavsett version)	50,7 %
<i>Assassin's creed</i> (oavsett version)	35,8 %
<i>World of warcraft</i>	30,9 %
<i>Legend of Zelda: Breath of the wild</i>	29,9 %
<i>Tomb raider</i>	26,5 %
<i>Star stable</i>	14,9 %
<i>Last of us</i>	13,4 %
<i>The walking dead</i>	13,4 %
<i>The witcher 3</i>	12,1 %
<i>Silent hill 2</i>	9,0 %
<i>Heavy rain</i>	6,0 %
<i>Stardew Valley</i>	4,5 %
<i>A wolf among us</i>	3,1 %
<i>Gone home</i>	3,0 %

Spel som ofta hyllas för sitt narrativ, exempelvis *Last of us* (13,4 %), *Heavy rain* (6,0 %) och *A wolf among us* (3,1 %) hamnar långt ner i listan i denna undersökning. Det förefaller således som om spel med fokus på berättande inte får särskilt stort utrymme i svensklärlärostudenternas medieanvändning.

I enkätundersökningen har studenterna även fått ange hur frekvent de använder olika fiktionsformer med fyra i förväg fastställda alternativ. I tabell 8 visas dels det faktiska antalet svar i varje möjlig kategori, dels den genomsnittliga användningsgraden på skalan 1–4 (se avsnitt 2. Metod och material ovan).

Tabell 8. Användningsgrad fiktionsformer

Fiktionsform	Varje dag	Någon gång/vecka	Någon gång/månad	Aldrig	Anv.grad genomsnitt
Tryckta böcker	22	27	21	1	2,99
Tecknade serier	4	13	19	34	1,81
Tv-serier	37	27	7	0	3,28
Filmer	4	40	27	0	2,68
Digitala spel	9	10	16	36	1,89
Ljudböcker	6	10	19	35	1,82

Den högsta användningsfrekvensen uppvisar tv-serier (3,28), där 37 personer, det vill säga cirka hälften av studenterna, säger sig titta varje dag. Därefter följer tryckta böcker (2,99), som nästan en tredjedel (22 personer) säger sig läsa varje dag. Jämfört med träffprocenten på enskilda titlar hamnar film som fiktionsform relativt långt efter tv-serier i användningsfrekvens. Möjligen återspeglar detta en allmän beteendeförändring rörande medier, där tv-serier idag är den populäraste fiktionsformen, medan studenterna bär med sig många erfarenheter av film sedan tidigare. Digitala spel (1,89), ljudböcker (1,82) och tecknade serier (1,81) får låg genomsnittlig användningsgrad, men det är värt att observera att spridningen mellan alternativen för dessa är stor. Många använder aldrig dessa fiktionsformer, men det finns också de som använder dem varje dag.

Som tidigare nämnts består populationen i denna studie till övervägande del av kvinnor, 53 personer, medan gruppen män utgörs av 18 personer. Tidigare studier har visat att det finns skillnader mellan könen avseende vilka fiktionsformer som används. Gällande gymnasieungdomar är läsande vanligare bland kvinnor, medan spelande är vanligare bland män (Lundström & Svensson, 2017). Tabell 9 visar att det sistnämnda gäller även i föreliggande studie, där männen har en genomsnittlig användningsgrad på 3,06 för digitala spel, medan kvinnor har 1,49. Däremot bekräftas inte resultatet avseende läsande, där männen även här har en högre användningsgrad (3,17 jämfört med 2,92). Eftersom undersökningens män även läser mer tecknade serier (2,00 jämfört med 1,75) blir den totala användningen av olika fiktionsformer högre för männen. Varken tv-serier eller film skiljer sig mellan könen, medan kvinnor lyssnar mer på ljudböcker än män (1,89 jämfört med 1,61).

Tabell 9. Användningsgrad enligt kön.

Fiktionsform	Anv.grad genomsnitt	Anv.grad genomsnitt kvinnor	Anv.grad genomsnitt män
Tryckta böcker	2,99	2,92	3,17
Tecknade serier	1,81	1,75	2
Tv-serier	3,28	3,28	3,28
Filmer	2,68	2,68	2,67
Digitala spel	1,89	1,49	3,06
Ljudböcker	1,82	1,89	1,61

I *Nordicom-Sveriges Mediebarometer 2015* (Wadbring, 2016) framgår att medieanvändning kan relateras till socioekonomiska bakgrundsfaktorer. I undersökningen har därför studenternas föräldrars utbildningsnivå efterfrågats. 29 studenter har föräldrar med gymnasieexamen som högsta utbildningsnivå (varav 3 studenter har föräldrar med endast grundskoleexamen), medan 42 studenter anger högskoleexamen som högsta

utbildningsnivå (varav 6 studenter har någon förälder med doktorsexamen). När dessa två grupper jämförs (se tabell 10) visar sig skillnaderna i användningsfrekvens av olika fiktionsformer i denna studie vara mycket små. Studenter vars föräldrar har högskoleexamen uppvisar en något högre användningsgrad av tv-serier (3,38 jämfört med 3,14), medan det omvända gäller för tecknade serier (1,71 jämfört med 1,96), digitala spel (1,81 jämfört med 2,00) och ljudböcker (1,71 jämfört med 1,97). Skillnaden i den totala användningsgraden är så pass liten att den antagligen inte är statistiskt signifikant. Resultatet är således att föräldrars utbildningsnivå inte har någon avgörande betydelse för medieanvändningen hos undersökningens svensklärlarstudenter. Kanske är det så att studenter som väljer att läsa till svensklärare åtminstone avseende vissa aspekter bär på gemensamma kulturella erfarenheter som når över traditionella kategoriseringar. Detta diskuteras vidare i artikelns avslutande del.

Tabell 10. Användningsgrad baserat på föräldrars utbildningsnivå.

Fiktionsform	Anv.grad genomsnitt	Föräldrar med högst gymnasieexamen	Föräldrar med högskoleexamen
Tryckta böcker	2,99	3	2,98
Tecknade serier	1,81	1,96	1,71
Tv-serier	3,28	3,14	3,38
Filmer	2,68	2,66	2,69
Digitala spel	1,89	2	1,81
Ljudböcker	1,82	1,97	1,71

4.2 Kvalitativa resultat

Som den kvantitativa analysen visat föredrar blivande svensklärare att ta del av tv-serier och film på sin fritid. Över 50 procent ägnar sig åt tv-serier varje dag. Skönlitteratur ligger på tredje plats med cirka 30 %. I enkäten ombads studenterna att i fri text motivera omfattningen av medieanvändningen och varför de använder vissa medier mer än andra. Några kommenterade inte frågan alls, men de allra flesta svarade kort, varför vissa slutsatser kan dras.

De vanligaste argumenten för att titta på tv-serier kan indelas i fem grupper utan inbördes rangordning. Vanligt förekommande var att tv-serier var avkopplande och avslappande. Denna kategori är tätt förknippad med att tv-serier inte kräver ansträngning och att de är enklare att ta till sig än tryckta böcker och film. Tv-serier betraktas som tidsfördriv och att titta på serier är skönt efter plugg på dagen. Flera kommenterade att böcker är mer ett arbete, att det krävs mer och att man behöver annat efter en dag på universitetet (fast alla skriver skolan!). Det tredje argumentet för tv-seriernas topplacering är att de är lättillgängliga, och då inte bara i bemärkelsen enkla att titta på utan att de är lätta att få tag i. Tv-serier finns på Netflix, HBO och andra kanaler och kan ses direkt på datorn, mobilen eller på tv:n. Den fjärde viktiga

dimensionen med att se på tv-serier är att man gärna ser dessa med någon annan. Det kan vara med en sambo eller med vänner. Tv-serier betraktas som en social aktivitet till skillnad från att läsa böcker, vilket ses som en individuell aktivitet. Det femte framträdande argumentet är att tv-serier kan kombineras med andra individuella aktiviteter. Flera skriver att de ser på tv-serier samtidigt som de äter, tränar eller städar.

Tv-serier jämförs något med film, där filmen är kortare och betraktas som en mer krävande form. Det är dock få som jämför dessa medier i vårt material. Däremot är jämförelser mellan tv-serier och den tryckta boken vanligt förekommande. Ett argument för att titta på tv-serier är att det skiljer sig från läsningen av en bok, där bokläsningen betraktas som ett arbete och alltså är något som kräver mer. Ett fåtal uppger också att de har koncentrationssvårigheter och då är tv-serier bättre än bokläsning och i något fall även bättre än film.

Argumenteten för att läsa tryckta böcker utgår aldrig från en jämförelse med andra medier. Tvärtom är argumentet kopplat direkt till bokläsningen som betraktas som en avkopplande aktivitet. Man gillar upplevelsen av att läsa en bok, det är avslappnande och framförallt avstressande. Läsningen är i flera fall kopplad till sänggående och för att kunna sova. Vidare konstaterar en informant att bokläsning är både ”mindre tidskrävande och mer hälsosamt.” En annan skriver att hen ”mår bra av att läsa” och kan ”varva ner”. På liknande vis som tv-serier betraktas läsning av skönlitteratur som avkopplande och avstressande bland dem som gillar att läsa. De som inte gör det betraktar alltså bokläsning som något krävande och som något som hör skolan till.

Kommentarer om de andra medierna, digitala spel, film, ljudbok och tecknade serier är färre. Konstateras kan att kring digitala spel lyfts interaktiviteten fram som ett viktigt argument och kring ljudboken är aspekten att kunna lyssna på en bok samtidigt som man gör något annat, som att gå ut med hunden eller träna, påtaglig. Ingen av informanterna argumenterade för tecknade serier, utan någon kommenterade att hen var ointresserad av denna fiktionsform. Slutsatsen från den kvalitativa analysen är att informanterna ger betydlig *fler* skäl till varför de ser på tv-serier än varför de läser böcker. Huvudskälet avkoppling gäller för de båda olika fiktionsformerna. Vidare är det intressant att notera att argumenten för den tryckta boken inte är fler än detta. Det skulle kunna förekomma fler, exempelvis att lära sig och få ny insikt och kunskap om andra kulturer och människor genom och med andra föreställningsvärldar, vilket de svenska styrdokumenteten bland annat lyfter fram, eller en önskan om att med litteraturen få en estetisk upplevelse som genom främmandegöring omkastar och kullkastar ens vardag och ger nya insikter eller bildning. Klart är att argumenten som anges i vårt material för att se på tv-serier och film, läsning av skönlitteratur och lyssnande på ljudböcker eller spela digitala spel på

fritiden är förknippade med något som är lustfyllt och avslappande, och inte något som kräver ansträngning.

5. Diskussion

I ett historiskt perspektiv har läraryrket i Sverige haft hög status och utbildningen höga antagningspoäng. Idag är intresset för läraryrket lägre, vilket märks genom ett relativt lågt söktryck och låga antagningspoäng. Dock skiljer sig antagningspoängen mycket åt beroende på ämneskombinationer och lärosäten. Lärarutbildningen i Sverige organiseras också i hög grad lokalt på lärosätena, varför både dess innehåll och ämneskombinationer varierar. Maxbetyg i Sverige på gymnasiet är 22.5 och några exempel från höstintagningen 2017 får illustrera skillnaderna i landet för att komma in på ämneslärarprogrammet med svenska: Göteborgs universitet, ämneslärare med inriktning mot arbete i gymnasieskolan i svenska och historia 21.30, Uppsala universitet, ämneslärare med inriktning mot arbete i gymnasieskolan i svenska 19.11, Luleå tekniska universitet inriktning mot gymnasieskolan svenska och historia 16.25 och Malmö universitet, gymnasieskolan förstaämne svenska 16.04 (Antagningspoäng, 2019).

I vår studie skiljde sig inte enkätsvaren åt mellan de två lärosätena. Dock är det möjligt att en mer omfattande studie med fler lärosäten skulle kunna påvisa skillnader mellan lärarstudenters kulturella erfarenheter på olika platser. I föreliggande studie finns emellertid flera intressanta resultat som kan diskuteras med hjälp av Bourdieus fält- och kapitalbegrepp. Frågan huruvida studenterna bär med sig någon form av gemensam kulturell bas kan utifrån studien besvaras med både ja och nej. Materialet visar likheter med tidigare studier (jfr Lundström & Svensson, 2017) i det att medieanvändningen präglas av stora skillnader mellan individer, såväl kvantitativt som kvalitativt. Samtidigt finns påfallande många exempel på titlar i olika fiktionsformer som en stor andel av studenterna har tagit del av. Till skillnad mot en del tidigare forskning, som dock i huvudsak rör grundskollärare (se t.ex. Brink, 2009; Wicklund et al., 2016), visar föreliggande undersökning att skönlitteraturens ställning fortfarande är stark bland studenterna och utifrån resultaten förefaller de läsa klassiker i högre grad än vad folk i gemen kan förväntas göra. Det kan tolkas som att de studenter som studerar till svensklärare i gymnasieskolan bär på och är måna om att besitta ett visst högt kulturellt kapital, vilket också stämmer överens med att en populär genre som deckare hamnar lågt i denna undersökning. Studenterna har således erfarenheter som värderas högt som symboliskt kapital i svenskläraryt utbildningen (jfr exempelvis Skaar et al., 2016, där deckare är vanlig läsning bland blivande grundskollärare i Norge). Det är dock mycket tydligt att detta traditionellt högt värderade kapital utmanas av andra erfarenheter. De tydligaste gemensamma erfarenheterna bland studenterna finns i tv-serier

och film, vilka är två fiktionsformer som, i alla fall inte ännu vad gäller tv-serier, har nått samma status inom det kulturella fältet och som antagligen inte har samma utrymme inom svenskläro-utbildningen som skönlitteraturen har.

En annan aspekt som bör lyftas är att de skillnader mellan män och kvinnor och mellan olika socioekonomiska bakgrunder som tidigare påvisats (se exempelvis *Nordicom-Sveriges Mediebarometer 2015*, Wadbring, 2016) inte på samma sätt får genomslag i denna undersökning. Snarare förefaller det vara så att de som söker sig till svenskläro-utbildningen har vissa gemensamma erfarenheter i medievanor som överskrider kategoriseringar i kön och socioekonomisk bakgrund.

Resultatet att ämneslärostudenterna både läser skönlitteratur och tittar på tv-serier och film på fritiden främst i avkopplande och underhållande syfte är något som också tidigare forskning pekat på (jfr Nordberg, 2017; Pettersson et al., 2015; Skaar et al., 2016). I Nordbergs avhandling om gymnasieelevers attityder till skönlitteratur från 2017 är ett ytterligare argument för att läsa skönlitteratur att eleverna gillar verklighetsflykt, eskapism. Detta nämns inte alls i vår studie. Däremot lyfter de elever som ägnar sig mycket åt läsning och tv-tittande fram det lustfyllda med aktiviteterna. Skolarbete anges som huvudskälet till att gymnasisterna i Nordbergs undersökning inte läser (mer) skönlitteratur, vilket också lärostudenterna anger som en viktig orsak till att de inte läser mer eller att de läser mer på loven. De studenter som läser mycket lite på fritiden poängterar att de ser läsning av skönlitteratur som ett arbete som kräver ansträngning (jfr även Skaar et al., 2016). Detta kan också tolkas som att dessa studenter gör stor skillnad på fritid och utbildning och inte ser skönlitterär läsning i relation till det kommande läraryrket, det vill säga som ett sätt att öka sitt kulturella kapital på fältet. Ingen av studenterna anger andra skäl till att läsa litteratur eller att se på tv-serier och film, som att dessa fiktioner skulle kunna ge kunskap om andra världar eller att skönlitteratur, film och tv-serier också är estetiska kunskapsformer. Detta resultat ligger helt i linje med Nordbergs och Petterssons studier om gymnasieelever (Nordberg, 2017; Peterson et al., 2015). Däremot skiljer sig resultatet från Skaars et al. (2016) norska undersökning bland lärostudenter, där kunskap är en relativt tydlig anledning till att läsa, dock främst gällande faktabaserade böcker, exempelvis biografier.

Ett annat intressant resultat är möjligheten att göra andra saker samtidigt när lärostudenterna argumenterar för valet av fiktioner på fritiden. Detta gäller huvudsakligen för tv-serier och ljudböcker. Detta resultat kan ställas i relation till att ljudböcker ofta används exempelvis av lastbilschaufförer på arbetet (Asplund & Pérez Prieto, 2017). Det betyder att lyssnande på fiktion eller fiktionstittande är något som inte anses kräva total uppmärksamhet, utan kan kombineras med annat. Att inte koncentrera sig på en sak i taget är också något som vi vet är vanligt förekommande i dagens

medielandskap, men vad detta får för konsekvenser får framtida forskning utvisa. Att våra lärarstudenter på fritiden också lyfter fram tv-serier som en social aktivitet i motsats till enskild läsning säger något om fiktionsanvändningen på fritiden. Fritid är något som ska vara lustfyllt, avkopplande och en tid där man gärna gör något tillsammans med andra, oavsett fiktionsform.

Resultatet att läsningen av tecknade, högkvalitativa serier var låg bland lärarstudenterna är något förvånande med tanke på att denna fiktionsform fått ett rejält uppsving under de senare åren, är starkt på frammarsch och att många yngre serietecknare finns i Sverige idag. Inte heller digitala spel får särskilt stort utrymme bland studenterna.

Fritidens medievanor kan i ljuset av denna undersökning tolkas som att studenterna fördjupar och stärker sitt kulturella kapital på fritiden genom att läsa skönlitteratur, men då i första hand i avslappande syfte. Den mer krävande läsningen hör utbildningen till och betraktas som arbete, vilket kan tolkas som att det finns olika gränser mellan och innehåll i fritidsläsning och läsningen på lärarutbildningen och där det kulturella kapitalet på fritiden inte har någon avgörande betydelse. Slutligen visar undersökningen på medievanor och erfarenheter bland studenterna som på sikt skulle kunna utmana det traditionstyngda fältet som svensklärlärostudenterna utgör. Dessa kunskaper om lärarstudenternas fiktionsvanor på fritiden torde vara av vikt för lärarutbildare i svenska, både för att bejaka och stävja tendenser i tiden.

Referenser

- Aarseth, E. & Calleja, G. (2015). The word game: The ontology of an indefinable object. *Proceedings of the 10th International Conference on the Foundations of Digital Games (FDG 2015)*, Pacific Grove, CA, USA. Hämtat den 14 maj 2019 från: http://www.fdg2015.org/papers/fdg2015_paper_51.pdf
- Andersson, H-L. (2008). *Doxa och debatt. Litteraturvetenskap runt sekelskiftet 2000*. Göteborg/Stockholm: Makadam.
- Antagningspoäng. (2019). *Antagningspoäng till högskolor och universitet*. Hämtat den 5 januari 2019 från: www.antagningspoang.se
- Asplund, S-B. & Pérez Prieto, H. (2017). Young working-class men do not read: Or do they? Challenging the dominant discourse of reading. *Gender and Education*, 30(8), 1048–1064.
- Bergöö, K. (2005). *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärlärostudentperspektiv* (Doktorsavhandling). Lund: Lunds universitet.
- Bourdieu, P. (1992). *Texter om de intellektuella. En antologi*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Brink, L. (2009). Skönlitteraturens väg till klassrummet. Läsarkarriär, skolkonon och verklighetsanpassning hos lärare i grundskolan. I L. Kåreland (red.), *Läsa bör man ...? Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning* (s. 38–65). Stockholm: Liber.
- Ejlertsson, G. (2014). *Enkäten i praktiken. En handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

- Lambert, D. (2017). Powerful disciplinary knowledge and curriculum futures. I N. Pyry, L. Tainio, K. Juuti, R. Vasquez & M. Paananen (red.), *Changing subjects, changing pedagogies: Diversities in school and education* (s. 14–33). Helsingfors: Publications in Subject Didactics 13. Hämtad den 20 december 2018 från: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/231202>
- Lundström, S. & Svensson, A. (2017). Ungdomars fiktionsvanor. *Forskning om undervisning och lärande*, 5(2), 30–51.
- Murray, J. (1997). *Hamlet on the Holodeck. The future of narrative in cyberspace*. New York: Free Press.
- Nordberg, O. (2017). *Avkoppling och analys. Empiriska perspektiv på läsarettigheter och litterär kompetens hos svenska 18-åringar* (Doktorsavhandling). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Palo, A. (2013). *Svenskläraren som vision och konstruktion* (Doktorsavhandling). Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Persson, M. (2010). Att läsa Lolita på lärarutbildningen. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 40(3–4), 5–15.
- Petersson, M. (2009). ”Jag kan inte komma på nåt jag läst på gymnasiet, det måste ju betyda nåt eller hur?” – om blivande svensklärare som läsare. I L. Kåreland (red.), *Läsa bör man...? – Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning* (s. 16–37). Stockholm: Liber.
- Pettersson, T., Nilsson, S.K., Wennerström Wohrne, M. & Nordberg, O. (2015). *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige*. Göteborg/Stockholm: Makadam.
- Skaar, H., Elvebakk, L. & Hegdal Nilssen, J. H. (2016). Lærerstudenten som frafallen leser – Om litteraturens fremtid i norsk skole. *Acta Didactica Norge*, 10(3), 1–24.
- Statens medieråd. (2017). *Ungar & medier 2017*. Hämtad den 5 januari 2019 från: <https://statensmedierad.se/download/18.7b0391dc15c38ffbccd9a238/1496243409783/Ungar+och+medier+2017.pdf>
- Svenska barnboksinstitutet. (2016). *Bokprovning på svenska barnboksinstitutet: En dokumentation. Årgång 2016, 21 mars–11 maj 2017. #bokprovning*. Hämtad den 6 januari 2019 från: <https://www.barnboksinstitutet.se/wp-content/uploads/2018/09/Bokprovning-2017-dokumentation.pdf>
- Thavenius, M. (2018). *Liv i texten. Om litteraturläsning i en svenskläraryrkesutbildning* (Doktorsavhandling). Malmö: Malmö högskola.
- Ulfgard, M. (2015). *Lära lärare läsa. Om utbildning av svensklärare och litteraturundervisning i skolan*. Göteborg: Makadam.
- Wadbring, I. (red.). (2016). *Nordicom-Sveriges Mediebarometer 2015*. Göteborg: Nordicom Sverige.
- Wicklund, B., Larsen, A. S. & Vikbrant, G. (2016). Lærerstudenten som leser – en undersøkelse av litterære erfaringer hos en gruppe norske og svenske lærerstudenter. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(1), 119–132.

Referentgranskad artikel

Ingen är vad hon synes vara. Flickskap, idyllfobi och minnesarbete utifrån Peter Pohls ungdomsromaner *Man kan inte säga allt* och *Vi kallar honom Anna*

Mia Österlund¹

¹Fakulteten för humaniora, psykologi och teologi, Åbo Akademi, Åbo, Finland.

Sammanfattning

Genom tankefiguren ”Ingen är vad hon synes vara” sammankopplas arbetsformen minnesarbete med idyllfobi-begreppet exemplifierat av Peter Pohls ungdomsromaner *Man kan inte säga allt* (1999) och *Vi kallar honom Anna* (1987), som de används i lärarutbildningen. Pohl är en exponent för den problemtäthet som den samtidsrealistiska svenska ungdomsromanen uppvisar under 1990-talet. Syftet med artikeln är att kombinera arbetsmetoden minnesarbete med diskussionen om hur en pojkberrättare berättar fram flickskap. Romanerna diskuteras utifrån sina omslagsbilder och flickskildringar, sina berättarperspektiv och ungdomsromanens berättarkonventioner. Med litteraturdidaktiskt avstamp i Frigga Haugs idéer om minnesarbete, Berit Ås syn på härskartekniker samt ytterligare bekräftar- eller motståndsstrategier och flickforskning belyser analysen av Pohls ungdomsromaner hur 1990-talets idyllfobiska ungdomsroman kan användas i ett litteraturdidaktiskt sammanhang, i lärarutbildningen och i klassrummet.

Nyckelord

minnesarbete; litteraturdidaktik; flickforskning; Peter Pohl; ungdomslitteratur; berättarperspektiv

1. Inledning

Tabuöverskridandets tid har det kallats, det problemstinna 1990-talet i svensk ungdomsroman, en tid vars frågeställningar pekar rakt mot vår tids kärnfrågor om tolkningsföreträden och makthierarkier. Under denna period blev paradoxalt nog vanlig vardag närapå portförbjuden i den svenska ungdomsromanen. I sin strävan att bryta tabun gick författarna nämligen allt längre in i normbrytande motiv som exempelvis sexmord på förpubertala

Kontakt: Mia Österlund, mosterlu@abo.fi

Hänvisa till artikeln: Österlund, M. (2019). Ingen är vad hon synes vara. Flickskap, idyllfobi och minnesarbete utifrån Peter Pohls ungdomsromaner *Man kan inte säga allt* och *Vi kallar honom Anna*. I H. Höglund, S. Jusslin, M. Ståhl & A. Westerlund (red.), *Genom texter och världar. Svenska och litteratur med didaktisk inriktning – festskrift till Ria Heilä-Ylikallio* (s. 253–269). Åbo: Åbo Akademi förlag.

© 2019 Mia Österlund

flickor. Den problemtäthet den samtidsrealistiska ungdomsromanen uppvisar är således markant. Svartsyn, våld, utsatthet och övergrepp förekommer mer som regel än som undantag (Lundqvist, 1994; Svensson, 1996). Peter Pohls författarskap är representativt för tendensen eftersom det kretsar kring genus, övergrepp och våld.

I ett litteraturdidaktiskt sammanhang kan minnesarbetsmetoden vara en ingång till att beröra svåra teman. Den här artikeln kombinerar därför minnesarbete med diskussionen om hur en tabuserande roman som Peter Pohls *Man kan inte säga allt* (1999) använder sig av distanseringseffekter genom att berätta fram flickskap genom en pojkb berättare. Pohls övriga ungdomslitterära verk, särskilt romanen *Vi kallar honom Anna* (1987), åberopas också för att nyansera ingången till tematiken. Romanerna i fråga tillhör det sena 1900-talets idyllfobi (Svensson, 1996, 1999) och diskuteras utgående från omslagsbild, flickskildring (Österlund, 2005; Österlund Söderberg & Formark, 2013) berättarperspektiv (Friman, 2003) och berättarkonventioner (Söderberg, 2017).

Artikeln ger ett litteraturdidaktiskt perspektiv på 1990-talets idyllfobiska ungdomsroman genom att kortfattat beskriva hur Pohls författarskap behandlas i lärarutbildningen genom minnesarbete enligt Frigga Haugs metod (Haug, 1992; Widerberg, 2013), Berit Ås härskartekniker (Ås, 1978, 2004) samt i relation till ett mönster bestående av bekräftar- eller motståndsstrategier (Bohlin & Berg, 2017; Ditte, 2012; Jonasson, Amnéus, Flock, Rosell Steuer & Testad, 2004). Artikeln ger även ett flickforskningsperspektiv (Österlund et al., 2013) på frågor som våld, maktstrukturer och övergrepp i ett litteraturdidaktiskt sammanhang. Metodologiskt utgår artikeln från empiri då en undervisningssituation inom lärarutbildningen ligger till grund för diskussionen om hur 1990-talets idyllfobiska ungdomsroman, i detta fall en roman som tematiserar minnesarbete, kan fungera som avstamp för normkritisk undervisning. Det inledande minnesarbetet bottnar i empiri, medan diskussionen om *Man kan inte säga allt* är lösare knuten till ett didaktiskt sammanhang. Artikeln vill, med andra ord, ge exempel på hur metoden minnesarbete kan kombineras med romananalys för att väcka normkritiska frågor.

2. Minnesarbete som ingång till den tabuserande ungdomsromanen

Inom ramarna för kursen Litteraturpedagogik, tänkt att vara en bro mellan litteraturvetenskapen och modersmålets didaktik vid Åbo Akademi, diskuteras Pohls ungdomsroman *Vi kallar honom Anna*. Redan titeln brukar väcka rysningar hos läsarna med sitt antydiga kollektiva ”vi” med makt att benämna en annan individ, samt genom sin antydning om härskartekniken att

avmaskulinisera en pojke som inte lever upp till förväntad homosocialitet genom att ge honom ett flicknamn (Sedgwick, 1985, s. 66).

Originalomslaget av Pia Westbeck avbildar fyra pojkar i skärgårdsmiljö, tre av dem är nakna och sitter eller står i klunga, medan den fjärde pojken som sitter med ryggen åt bär badbyxor (se Hallberg, 2018 för en diskussion om nakna barn). Den impressionistiska bilden associerar till forna tiders fostringsideal där pojkar skulle bada nakna och härdas, ideal som kanaliserades genom sommarläger kopplade till olika skolor. I *Vi kallar honom Anna* har den utsatte pojken av skolans psykolog sänts till just en sådan plats, där mobbningen eskalerar och leder till självmord.

Omslagsbilder är en förbisedd del av romaner, men avslöjar textens genretillhörighet (Söderberg, 2017, s. 21). Forskningen kring ungdomsromaners omslagsbilder är knapphändig (Nordström, 1984; Österlund, 2001). Gerard Genette (1997) lyfter med begreppet paratext omslagsbildens betydelse för texttolkningen. Paratexten utgör en tröskel där läsaren får en uppfattning om romanen. Den begränsar sig inte till att vara en tröskel, utan föreslår även en viss läsart, som läsaren kan godta eller förkasta (Genette, 1997, s. 16). Omslagsbilder har visat sig tacksamma i litteraturredaktiska sammanhang.

Vi kallar honom Anna är den femte romanen i Pohls regnbågssvit (1986–89). Romansvitens motto, Eyvind Johnson-citatet ur "Om mod" (1941): "Man bör tänka sig själv som en person som finns i framtiden och kan bedöma – fördöma eller gilla – det jag som handlar idag, det jag som håller stånd eller sviker", löper som en underström genom romanerna. Romanen, som handlar om just svek och självsyn, har översatts till flera språk och nominerats till det prestigefyllda Deutscher Jugendliteratur Preis. Berättelsen utspelar sig på femtiotalet kring Stockholmsskolan Södra latins sommarläger där den sjuttonårige lägerledaren Micke i du-tilltal berättar om den fjortonårige Anders "Anna" Roos, som begår självmord till följd av den grova pennialism han utsätts för.

I undervisningen av blivande modersmållärare används romanen som katalysator för en diskussion om hur de svåra ämnen som kring 1990-talet kom att bli den svenska ungdomsromanens kärna, kan behandlas litteraturredaktiskt. För att bena ut hur makt opererar och hur förtryckets logiker fungerar utgår vi från de härskartekniker som Berit Ås formulerat, nämligen osynliggörande, förlöjligande, undanhållande av information, dubbelbestraffning, påförande av skuld och skam samt ytterligare tilläggen objektifiering och våld eller hot om våld (Ås, 1978, 2004). Samtidigt stannar vi upp och genomför ett minnesarbete enligt Frigga Haugs metod så som Karin Widerberg presenterar den i "Minnesarbete. En metod för att komma erfarenheterna på spåret" (2013) (Haug, 1992; Jansson, Wendt & Åse, 2008; Kågeman 2015; Widerberg, 2013). Lärarstuderandena får i uppgift att skriva om ett skolminne som skaver och distansera sig från minnet genom att skriva i tredje person som hon, han eller hen. Därefter identifierar vi Ås

härskartekniker både i de egna, anonymiserade minnesberättelserna och i Pohls roman, samt analyserar hur makt och övergrepp opererar. För att få redskap för förändringsarbete, nämligen att lära ut hur odemokratiskt maktutövande kan stävjas, utprovas därefter en rad bekräftarstrategier. Dessa omfattar: synliggörande, respekterande, informerande, dubbel belöning och bekräfta rimliga normer (Bohlin & Berg, 2017; Ditte, 2012; Jonasson et al., 2004).

Stämningen i gruppen brukar gå att ta på då vi upptäcker att alla bär på minnen som är svåra oberoende av hur vällyckade vi ter oss utifrån. Tankefiguren som utkristalliserar sig är "Ingen är vad hon synes vara". En manlig studerande beskrev exempelvis hur han älskade att börja skolan. Allt var roligt. Tills en dag några pojkar kom fram till honom på skolgården, synade hans långa hår och sa: "E du pojke eller flicka, du?". Anonymiseringen och distanseringen som Haugs minnesarbetsmetod erbjuder i kombination med Ås härskartekniker blottlägger både makthierarkier och kränkningar samt visar sig vara en bemäktigande strategi i undervisningssituationen då den skapar förtroende och öppenhet kring svåra frågor men också verkar frigörande i den kollektiva bearbetningen (se Jansson et al., 2008; Kalonaityté 2014; Kågeman, 2015 för en problematisering av metoden).

Pohls ungdomsroman fungerar därmed som en ingång till frågeställningar om makt, genus och normer. Samtidigt illustrerar romanen att olika berättartekniska grepp har olika konsekvenser. Eftersom Pohls berättelse om våld och övergrepp återges med ett du-tilltal, väcks frågor om berättarperspektiv och röst samtidigt som minnesarbetet görs med hjälp av distanseringseffekten att skriva om sig själv i tredje person.

3. Peter Pohl vid ungdomsromanens gränser

Peter Pohl är en av fixstjärnorna på den svenska ungdomsromanens himmel och hans författarskap är därför med rätta relativt väl utforskat (t.ex. Franck, 2008, 2009; Friman, 2003; Nikolajeva, 1999; Nordström Jakobsson, 2008; Törnqvist, 2012; Wistisen, 2017; Österlund, 2005). Därför är det också befogat att arbeta med hans romaner i lärarutbildningen, särskilt som de adresserar ett knippe tematiska stråk, som alls inte förlorat sin aktualitet sedan böckernas tillkomsttid. Författarskapet har även diskuterats ur ett didaktiskt och narratologiskt perspektiv av Bodil Kampp (2002). Kampp tar fasta på att den senmoderna ungdomsromanen kräver kompetenser som inte alla lärare och elever besitter och på de förutfattade meningar om vilka delar av världen som ska framställas i ungdomsromaner som finns. Således tecknar hon konturerna av ett litteraturpedagogiskt paradigmskifte där en samtidskommenterande ungdomsroman tar plats i ett undervisningssammanhang.

Minnesarbete som litteraturdidaktisk metod tangerar värdegrundsfrågor och erfarenhetspedagogik, men skiljer sig från dessa genom grepp som

distansering samt genom det normkritiska ramverket. Normkritiskt minnesarbete kan definieras som ”en intervention i normativa ’undertexter’ i undervisningen” (Kalonaityté, 2014, s. 119). En del litteraturdidaktisk forskning kring minnesarbete finns att tillgå, exempelvis ”Memory Work Reconsidered” poängterar att metoden är användbar för att arbeta vetenskapligt med erfarenheter när det gäller att förstå normalisering av maktstrukturer (Jansson et al., 2008, s. 228). I Norden finns en fortlöpande diskussion om minnesarbete, förankrad hos feministiska forskare som Karin Widerberg (1995, 1998), Malin Henriksson et al. (2000), Mona Livholts (2001), Hillevi Lenz Taguchi (2005), Johanna Esseveld (1999) och Elina Oinas (1998). Metodens förankring är således stark inom genusvetenskaplig forskning, och spiller bitvis över till litteraturdidaktikens domäner, något som denna artikel vill understödja.

Att kombinera *Man kan inte säga allt* och *Vi kallar honom Anna* med arbetsmetoden minnesarbete lämpar sig väl eftersom romanerna tematiserar en form av minnesarbete. I *Man kan inte säga allt* försöker Fredde, vars 12-åriga syster Sussy mördats av invandrapojkar i samband med en barnpornografihärva, ta reda på vad som egentligen hänt. Formatet är dagboksliknande och består av Freddes och vännen Jockes resonerande dialog, som sträcker sig över ett halvt år. Deras efterforskningar kring barnpornografi och pedofili leder dem till nätorganisationen Nolltolerans som står bakom avrättningen av de två invandrapojkar som utpekats som förövare. Att etnicitet knyts till frågeställningen aktualiserar ytterligare en dimension av samtidsrealismen, som däremot inte granskas här eftersom detta skulle kräva ytterligare en teoriram med forskning om rasifiering. Däremot är detta ännu ett underbeforskat område som med tanke på skolans läroplan måste beforskas omgående.

Pohls klassikerförklarade debutbok *Janne, min vän* (1985), har av Maria Nikolajeva (1996, s. 82) kallats en paradigmskiftande ungdomsbok lika viktig som Astrid Lindgrens *Pippi Långstrump* då den utkom 1945. *Man kan inte säga allt* bär många likheter med debuten. Pojkperspektivet på flickan, sexuella övergrepp, deckarliknande intrig samt samhällskritik är teman som löper genom hela författarskapet. Pohl hör otvivelaktigt till förnyarna av ungdomsromanen, både vad gäller motiv, idédiskussion, språk och komposition (Lundqvist, 1994, s. 200). Han väjer inte för detaljerade skildringar av våldets mekanismer, men använder distanserade berättartekniker och placerar sällan övergreppsberättelsen direkt i offrets mun, vilket Wiveca Friman (2003) visat i sin avhandling om hur växande gestaltas i hans regnbågssvit.

Under 1990-talet debatterades huruvida de talrika övergrepps-skildringarna i ungdomsromanen är konstnärligt berättigade. En av debattörerna var Sonja Svensson (1996), som lanserade begreppet idyllfobi, för att beteckna decenniets tabubrytande ungdomsromaner. Hon menade att ett extremt innehåll inte utesluter litterära förtjänster, men inte heller

garanterar dem (Svensson, 1996, s. 275). Diskrepansen mellan den allt mer raffinerade litterära framställningen och det allt mörkare innehållet har sedan dess lyfts fram som den svenska samtidsrealistiska ungdomsromanens främsta dilemma. Frågan i ett litteraturdidaktiskt sammanhang är följaktligen hur vi hanterar berättelser som uppsöker det svåra. Ett sätt är att ingående studera de berättartekniska aspekterna, som utkristalliserar vem som har makten att benämna. Genom att läsa svensk ungdomslitteratur från 1990-talet, den era då diskussionen om övergrepp och pedofili slår igenom, kan frågeställningarna blyxtbelysas samtidigt som distansen till dagsaktuella diskussioner erbjuder ett historiskt djup.

Flickforskningen, nämligen den forskningsinriktning som undersöker hur flickskap görs i skönlitteratur, är ett givet tolkningssammanhang för diskussionen om kön, makt och berättarperspektiv (Österlund et al., 2013). I det följande avsnittet diskuteras därför hur *Man kan inte säga allt* kan användas litteraturdidaktiskt för att belysa med vilka medel Pohls text närmar sig den utsatta flickan.

4. Omslagsbildens lekplats som barndomschimär

Lärarstuderandenas första möte med *Man kan inte säga allt* börjar med analys av omslagsbilden. Tonårsflickan som litterär figur kan läsas som om hon var en dröm, en vision eller ett nätverk av representationer som innesluter både förhoppningar och fälor, projektioner och identifikationer. Traditionellt är flickans handlingsutrymme i ungdomsromanen kringskuret av rådande förväntningar på hur en flicka ska vara (Österlund et al., 2013, s. 11). Detta måste illustratören ta ställning till då flickan representeras i bild. I *Man kan inte säga allt* förekommer flickan inte alls på omslaget. Istället utgörs omslagsbilden av ett fotografi av en lekplats, som vilar i ett skarpt grönaktigt sken, där en reflexion från en gatlykta påminner om en kamerablyxt. Bilden, som ekar den upphaussade medierapportering om övergrepp som förekommer i romanen, ”SUSSYMÄNNEN SNART FAST, SUSSYS SISTA SKOLDAG, ALLT OM SUSSYMORDET ...och Sussys bild, Sussys leende och levande i friska färger.” (Pohl, 1999, s. 36), fångar en tom bildäcksgunga. Lekplatsen konnoterar barndom och lek men blir en vilseledande chimär då lekparken visar sig vara farlig. Valet av plats pekar i ett vidare perspektiv mot att själva barndomen har blivit en otrygg plats. Just lekplatsen återkommer i en lång rad svenska ungdomsromaner som en plats dit vilna tonåringar söker sig då de befinner sig i mellanrummet mellan barn- och ungdom.

I Peter Pohls (1994) diktsamling med den talande titeln *Vill dig* ingår en diktsvit om en farbror som känner sig misstänkliggjord då han sitter på en bänk i en lekpark och betraktar lekande barn:

Långsamt stannar gungorna
 sakta töms klätterställningen [...]
 Men till slut har alla lekar upphört
 alla barn har flockats kring en dagisfröken
 där de ängsligt väntar
 tysta
 bleka (Pohl, 1994, s. 51)

På 1990-talet förändras ”farbroderskapet” radikalt, genom den pedofili-diskussion som uppstod och som synliggjorde mäns övergrepp riktade mot barn (Törnqvist, 2012). Tematiken fick stor genomslagskraft i ungdomslitteraturen. Pohl anspelar på denna förskjutning från det oskuldsfulla till det utsatta barnet och pekar samtidigt ut media som medskyldiga till denna polariserade konstruktion:

Främlingsskräcken är inte medfödd
 den lär de dig
 De läser tidningarna
 och varnar dig:
 Akta dej för mörka män
 som vill verka snälla!
 Ständigt har det hänt igen, igen
 att ett barn har råkat illa, illa ut
 Straffet bär ej gärningsmannen
 utan alla andra mörka män
 som vill verka snälla (Pohl, 1994, s. 59)

Det finns en glidning i framställningen i det att dikten slutar med formuleringen ”vill verka snälla”, vilket antyder att lekplatsens fluktande farbroder inte är fullt så oskyldiga som de vill framställa sig. Berättarperspektivets distinkta du-tilltal drar in läsaren med sitt intima tilltal.

Pohl väjer således inte för det tabubelagda utan vill väcka debatt, något som Anna Clara Törnqvist (2012, s. 240) blottlägger i ”Gubbsjuka fantasier eller brännande realism. Peter Pohls *Nu heter jag Nirak* och ungdomslitteraturens gränser” där hon konkluderar att det utspelar sig en dragkamp om gränserna för *vad* som kan skrivas och *hur* det kan förhandlas i ungdomslitteraturen. Eva Söderberg (2017, s. 30) är inne på samma spår i sin artikel om Sara Kadefors *Lex bok* (2013) där hon berör oppositionella drag hos genren och ungdomsförfattarens legitimitet genom att granska en roman som ifrågasätter det att som ung berättas av en äldre, manlig ungdomsromanförfattare. De frågor kring ungdomsromanens estetik och särskilt berättarperspektiven som väcks under 1990-talet har således bärkraft långt in på 2010-talet. För att återknyta till Bodil Kampp (2002) är dessa frågor litteraturdidaktiskt pockande allt sedan romanernas utkomsttid.

I *Man kan inte säga allt* är lekplatsen arena för barnpornografi, ett sammanhang som leder till Sussys död (Österlund, 2003, s. 120). Men lekplatsen är också platsen för det döljande som Sussy och hennes väninnor ägnar sig åt. Årtiondets inflytelserika genusteoretiker Judith Butler (1990, s. 173) talar om könet som performativ handling och i Pohls roman iscensätter flickorna själva sin genustillhörighet genom att anspela på olika flickskap, såväl den oskuldsfulla som den sexuellt experimenterande (Franck, 2009; Kokkola, 2013; Österlund, 2005). Fredde försöker samla sina intryck på lappar med anteckningar, så kallade ”frön”, som ska leda fram till sanningen om hans systems öde:

På det viset blev det ett frö ändå. Det där med smink och andra kläder hade jag nämligen pratat om när jag låg i rygggläge: Sussy spacklade upp sig och klädde om, lyder ett frö på en lapp. Tjejerna var uppriggade till artonåringar, står det på en annan. Utmanande är det enda ordet på en tredje. Nu tillkom ett fjärde frö i den samlingen: Lite smink och andra kläder, så är du omöjlig att känna igen. (Pohl, 1999, s. 143)

Genom att i ett litteraturdidaktiskt sammanhang använda sig av omslagsbildsanalys aktualiseras både formfrågor och tematik. Tillsammans med lärarstudier uppmärksammas omslagsbildens funktion, främst att den pekar mot vissa läsarter. Omslagsbilden avbildar alltså inte personerna, utan enbart själva platsen. Den återkommer romanen igenom som ett ledmotiv, som brottsplatsen, som platsen för oskuld och som platsen för oskuldens död.

5. Flickan som gåta för pojkb berättaren

I *Man kan inte säga allt* är berättarperspektivet den främsta distanserings-effekten. Flickan tolkas genom tonårspojken i enlighet med tankefiguren ”Ingen är vad hon synes vara” som synliggjordes av det tidigare omnämnda minnesarbetet om härskartekniker. Romantexten inleds, precis som omslagsbilden, vid gungorna. Fredde joggar på sin dagliga löparrunda förbi den lekplats där hans syster befinner sig med sina väninnor. Som vanligt slänger han ur sig sin fråga till systemen om hon inte ska komma hem för att äta middag:

Snart, svarar Sussy.

Hennes kompisar bara fnittrar som vanligt. Ögon som blir smala glitterstreck och tre breda smultronkäftar som glappar likadant i samma hihhi. Det är förstås helt enkelt hejdlöst lustigt med en löpare som kommer flåsande i spåret, stannar mitt i språnget och hojtar åt sin syster att gå hem. Fnitter, fniss, fnitter, nödortfigt dolt. Vem kan uthärda den plågan? (Pohl, 1999, s. 5)

I *Det andra könet* beskriver Simone de Beauvoir (1973, s. 211) flickors ”hånskratt” som både en utmanande protest mot vuxenvärldens värderingar och som ett sätt att övervinna sin förlägenhet inför den växande flickkroppens förändringar, framförallt sexualiteten. Även flickfnisset kan skapa oordning genom att riktas mot maktstrukturer. Fredde tolkar flickfnisset som barnslighet och grunnar på om systemen är anorektisk eftersom hon inte verkar vilja äta. Han associerar förpubertala flickor till ätstörningar, inte utåtagerande sexualitet. Som Mia Franck (2009) visat i sin avhandling *Frigjord oskuld* är den svenska samtidsrealistiska ungdomsromanen främst upptagen av flickors illamående, som anorexi, medan deras sexualitet tenderar att mörkläggas. Pohl utnyttjar denna ambivalens i flickskildringen.

Flickornas strategi är att spela mer oskuldsfulla än de är. De väljer därför att vistas vid lekplatsens gungor samtidigt som de experimenterar med sin sexualitet. Fredde försöker förstå deras handlingar:

...alla fyra tjejerna var så där förbannat fult sminkade. Sussys krigsmålning som hon lade sig till med. Och den där frillan! Inte i skolan, men på kvällarna. Experiment, sa Mamma. Men så fult! sa jag. Ser hon inte själv att det är fult? Hon lär sig, sa Mamma. Och så såg alla fyra ut, där i lekparken. Tolvåringar som leker artonåringar samtidigt som de leker femåringar. Hit kom de med nakna ansikten. Där ligger skillnaden. (Pohl, 1999, s. 76)

Pohl skildrar flickornas experimenterande, en ofta förekommande konvention i flickskildringen där själva flicktillhörigheten byggs upp i relation till förväntad flickrekvisita.

Nu faller ljustet annorlunda och påstår att Sussys förändrade stil istället hade att göra med något som hon och kompisarna sysslade med, något som kunde se ut som att de hängde i gungorna och drömde sig tillbaka till sin förlorade barndom, medan de i själva verket gjorde något helt annat. Jag ser hur de skrattar och flamsar då jag kommer springande, hur de tystnar och hur Sussy stramar upp sig, samlar ihop sig lite för att svara mig [...] (Pohl, 1999, s. 56–57)

Mest spelar synen på flickor in som ett slags skyggglappar som hindrar omgivningen från att uppfatta det som egentligen utspelar sig inför deras ögon. Romanen blir därmed ett ypperligt exempel som illustrerar vikten av

att analysera berättarperspektiv, för att utreda vad som döljs och friläggts genom en viss berättarröst.

I *Man kan inte säga allt* är skuld och oskuld relativa begrepp, detta åskådliggörs i den litteraturdidaktiska diskussionen genom att granska berättarperspektiv. I centrum står synen på flickan. Hon är den gåta som den resonerande berättarrösten vill lösa. Allt emellanåt är det Jocke som för ordet:

Låter det inte lite konstigt redan från början, ganska flummigt att fyra tolvåringar går till lekplatsen och gungar? Ärligt talat, du och jag Fredde, vi är väl på sätt och vis inte så ovanliga? Vi har varit med, jag minns det som igår, så vi vet att killar är väldigt måna om att inte verka barnsliga i den åldern. Kul kunde man ha, men för fan, inte så att det var barnsligt, rätta mej om jag har fel. Är tjejer så mycket annorlunda? Nu faller ljustet annorlunda och påstår att Sussys förändrade stil istället hade att göra med något som kunde se ut som att de hängde i gungorna och drömde sig tillbaka till sin förlorade barndom, medan de i själva verket gjorde något helt annat. (Pohl, 1999, s. 56)

Gradvis når pojkarna insikt. Fredde och Sussy har delat rum och ett draperi har upprätthållit gränsen mellan hans pedantiska sida och hennes kaotiska. Kvar i röran på Sussys sida finns bevis på hennes inblandning i barnpornografi: pengar och fotografier instuckna i en hemlig ficka i draperiet. Freddes detektivarbete uttrycker en samhälls- och mediekritik. Han blottlägger nämligen skevheten i de antaganden som görs, särskilt om flickornas agerande, och visar därmed hur färdiga föreställningar i stor utsträckning styr uppfattningen av det som sker: ”ingenting alls vet alla som yttrar sig så insatt, ingenting känner de till utom sina egna teorier om hur det går till när det kokar under ytan och varbölder spricker” (Pohl, 1999, s. 97).

Döljandet är textens organiserande princip, vem som talar och vem som tiger den kärnhändelse som berättaren utgår från. Att tystna, särskilt flickor som väljer eller tvingas att tystna, tolkas av den feministiska kritiken dels som en teknik för passivt motstånd, dels som en förtrycksmekanism. Om den tystade karaktären självmant väljer tystnad kan det vara ett verkningsfullt motstånd mot könsmaktstrukturer (Franck, 2008). Den mest tystade karaktären i romanen är ofrånkomligt den sexmördade Sussy. Hennes dagbok, där hennes röst kommer till uttryck, kremeras med henne i kistan. Detta ser modern till eftersom hon anser att dottern redan överexponerats i medierapporteringen av sexmordet. Därmed representeras den utsatta flickan enbart genom de återberättelser läsaren får i form av väninnornas gradvisa bekännelser som Fredde glimtvis redogör för som en del av sitt minnesarbete. Romanen erbjuder därmed en pendang till lärostudenternas minnesarbete då den väcker frågor om minne och verklighetsuppfattningar.

6. Värnlösa och våldtagbara flickor

Fredde och Sussy har varsin frånvarande far och mammans modersrelation är komplicerad. Själv ställer mamman upp för sina barn. Som nattarbetande servitris representerar hon arbetarklassen, ett faktum som även spelar in i skildringen. Det är således ingalunda medelklassflickans sexualitet som problematiseras utan arbetarklassflickans, även om de skyggglappar som hindrar omgivningen från att inse vad flickorna är inblandade i även kan betecknas som medelklassens eftersom de bygger på en viss sorts respektabilitet (Oinas, 1998).

Under 1980- och 90-talen förstärktes bilden av flickan som utsatt, alltid med kroppsliga förtecken som ätstörningar, incest och våldtäkt. De värnlösa kallar Ulla Lundqvist (1994, s. 220) flickor som är i någon annans våld och vars motvikt är deras inre styrka. Ying Toijer-Nilsson (1997) beskriver 1990-talsflickan som antingen tveksam eller våldsamt. Huvudfåror i svensk ungdomsroman under samma tid är utsatthet och flickmakt (Kåreland, 2017; Österlund, 1999, 2005). Då flickor tidigare pendlade mellan anpassning och protest är makt och vanmakt de motpoler som dominerar senare flickskildringar. I *Man kan inte säga allt* står kampen mellan andras bilder av flickorna och de bilder de själva är måna om att ge. Men svängrummet för deras nyvaknade sexualitet är inte särskilt stort och deras experimentlusta ökar utsattheten. ”Var flickan utmanande?” frågar poliserna i ett polisförhör i *Man kan inte säga allt*. Mamman ingriper i Freddes diskussion med poliserna:

Var hon vad man skulle kalla utmanande? [frågar polisen]
 Utmanande? Jag förstår inte.
 Mamma lägger sig i, med ögonen på vid gavel nu: Susanne var tolv år.
 Begriper ni inte det? Tolv år! Det finns inget som heter utmanande
 då. (Pohl, 1999, s. 30)

Pohl låter motstridiga förväntningar på hur flickor ska vara kollidera och ställer därmed brännande frågor om flickskap. Även de poliser som utreder barnpornografihärvan och sexmordet glider på sina formuleringar om flickornas inblandning i det hela, men mamman försvarar flickorna som de barn de är:

Jo, protesterar Mamma omgående. Ni sa först att Sussy har varit utsatt för sexuella handlingar. Det är i och för sig ett tillräckligt obehagligt besked. Men när ni justerar till att hon har varit sexuellt aktiv, så blir det faktiskt en rejäl förändring, faktiskt ett, om möjligt, ännu obehagligare besked, vill jag påstå. Och ert lilla inpass, det där ”om man så ska uttrycka saken”, är en värdering. (Pohl, 1999, s. 104)

Romanen illustrerar de glidningar som är verksamma då det gäller maktutövande och brottsutredning, hur svårhanterlig saken är då barn är inblandade.

Pojkberättaren har uppenbara svårigheter att tolka flickorna. Både berättarens och Pohls framställning av flickorna hotar att halka över i den sorts bortförklaring som tillhör pedofilin, nämligen att den utsatta flickan själv är villig. Enligt Sonja Svensson (1996, s. 267) är våldtäkter ännu 1996 ett av de få kvarstående tabuämnen i svensk ungdomsbok. Detta tabu bryts rejält under slutet av 1990-talet. Freddes klasskamrater, ”vanliga” pojkar som är några år äldre än de utnyttjade flickorna, deltar i övergreppet, vilket utmanar synen på vem som kan vara förövare. Under 1990-talet diskuterades förbehåll gällande sexuella övergrepp livligt, inte minst i sociologen Stina Jeffners (1998) undersökning *Liksom våldtäkt, typ* – där gymnasieungas syn på vad som är våldtäkt granskas. ”Kort kjol” är en förmildrande omständighet i Jeffners studie. Samma fras utgör titeln på Christina Wahldéns (1998) ungdomsbok, *Kort kjol*, i vilken Myran blir utsatt för en gruppvåldtäkt av två klasskamrater som betecknas som snälla innerst inne. ”När flickorna blir våldtagna är det pojkarna det är synd om”, skriver Pohl (1999, s. 114).

Flickorna både luras och blir lurade och det är deras utagerande flicksexualitet som leder till döden för Sussy. Sexualiteten framställs som villkorad för flickorna. Roberta Seelinger Trites (2000) läser sexualiteten som en övergångsrit som markerar uppbrottet från barndomen, men är samtidigt kritisk till skildringen av flicksexualitet i ungdomsromaner. ”All of a sudden I came” är hennes provokativa rubrik på ett kapitel om sexualitet och makt i *Disturbing the universe* där hon visar på misogynia attityder till flicksexualiteten och menar att västvärlden koncentrerar sig på att se sexualiteten i termer av förtryck istället för ”jouissance”, njutning (Trites, 2000, s. 95). Eftersom Pohl silar flicksexualiteten genom pojkmedvetandet får läsaren ingen direkt insyn i flickornas uppfattning om det sexuella spel de spelar. Flickorna är medvetna om hur de gör flickskap och diskuterar förövarnas syn på dem: ”Så tror dom nog att vi är för blåsta för att vara farliga. Dom snackade så till oss: blåsta småtjejer, liksom. Och det är klart, blåsta var vi ju” (Pohl, 1999, s. 228). Snarast ter sig flickorna fångna i det nät som de medelålders barnpornografiprofitörerna har lagt ut, väl medvetna om flickornas nyfikenhet.

Det klassiska slutet på en problemorienterad intrig är att problemet blir löst. Vivi Edström (1982, s. 67) kallar träffande förväntningarna på ett lyckligt slut för ungdomsbokens akilleshäl. Redan under 1970-talet finns en tendens till mer våldsbetonade slut samt öppna eller rentav katastrofala slut (Edström, 1982, s. 66). *Man kan inte säga allt* lämnar kvar en gnagande oro hos läsaren, som inte kan vara säker på hur allt ligger till. Eftersom det redan inledningsvis framgår att Sussy är död, kan slutet knappast bli mörkare än inledningen. Fredde hittar slutligen de undangömda fotografier som bekräftar flickornas inblandning i pedofilhärvan:

...våra ögon ser Sussy och Jessica och Marianne och Anna som fläker ut benen och visar fittan och kladdar med varandra och fixar med fullvuxna kukar. Herregud! säger Mamma. Barnpornografi var hon inblandad i barnpornografi är det verkligen Sussy nej det kan inte vara sant men bilderna ljuger ju inte och pengar också jaha... vilken soppa barnpornografi det enda riktigt förbjudna i denna vår toleranta värld undra på att flickorna var rädda... det är ju värre än det värsta. (Pohl, 1999, s. 223)

Då mamman nås av insikt faller även den språkliga framställningen samman för att illustrera det begreppsras som sker inom henne. Det värsta har hänt. I arbetet med lärarstuderandena aktualiserar romanen den debatt om sexuella övergrepp som initierats via #metoo-initiativet och som har skärpt kraven på en öppen dialog om genusnormer. En arbetsmetod som kombinerar minnesarbete med 1990-talets idyllfobiska roman öppnar därmed en möjlighet att bemöta dessa frågor genom att granska hur frågeställningarna hanterats under ett tidigare decennium för att gå till rötterna med problematiken.

7. Genrens gränsvakter

”Snubblande nära våldsporr”, anser Ying Toijer-Nilsson *Vi kallar honom Anna* – den roman litteraturstudenterna läser – vara. Hon betecknar romanen som tillhörande ”skräckskildringar av känslökyla och ondska” (Lundqvist, 1994, s. 225). Pohls projekt har mycket riktigt varit att avläsa onskans mekanismer och det onda som möjlighet hos den vanliga människan, vilket han i *Man kan inte säga allt* benämner ”språkreglerna i våldets grammatik” (Pohl, 1999, s. 21; Fransson, 2001). Men inte alla är ense om att hans böcker är våldspornografiska. Ulla Lundqvist (1994) menar tvärtom att han anlägger ett ”ömhetens språk” kring våldstematiken. Enligt henne är *Vi kallar honom Anna* ”ingen porrkildring, den är en sång om medmänsklighet – om än en sorgesång” (Lundqvist, 1994, s. 226). Ofta får själva övergreppen minimal plats, som i *Janne, min vän* där intrigen byggs upp av onda aningar. Kring *Nu heter jag Nirak* om flickan som är villigt inställd till incest utbröt en gubbslemdebatt med Ulla Lundqvist i spetsen kring sättet att gestalta övergrepp (Törnqvist, 2012). Författarskapet visar därmed på gränskontrollen kring vad en ungdomsroman förväntas göra och vara (Söderberg, 2017, s. 30) och lämpar sig därmed för ett litteraturdidaktiskt samtal om makthierarkier, tolkningsföreträden och härskarstrategier. Dessa frågor kan sättas i ett konstruktivt sammanhang genom att uppbyggliga, demokratiserande motstrategier erbjuds.

8. Sammanfattande slutsatser

Genremässigt liknar Peter Pohls samtidsrealistiska ungdomsromaner deckaren genom sitt våldsamma innehåll och sin närhet till samhällsaktualiteter som pedofili och barnpornografi. I romanerna utkämpas en maktkamp mellan verklighetsbeskrivningar som berör vuxnas valde över barn och barns vanmakt i könsmaktstrukturen, där könsbestämda handlingsmönster styr flick- och pojkkuppväxten. De sexuella övergreppen är ett utslag för denna maktkamp, en extrem situation som blottlägger barnets utsatthet. I ett litteraturdidaktiskt sammanhang är 1990-talets ungdomsroman därför en katalysator för diskussioner om makt och normer, särskilt som de förskjutningar som sker i tidens debattklimat berör idéhistoriska skiften kring vad barnkroppar kan utsättas för och hur det ungdomslitterära fältet skildrar detta för unga.

I diktsamlingen *Minns det* kommenterar Pohl (1996) i dikten ”Istället för programförklaring” debatten om svartsyn:

Någonstans läser jag att recensenten,
en av alla dessa som heter Maria,
småler igenkännande åt min eviga svartsyn
Och jag undrar:
En svartsyn hon småler åt?
Är det mig det är fel på
eller Maria? (Pohl, 1996, s. 9)

Även många av hans senare verk alluderar på idyllfobin och svartsynen och är inlägg i debatten. Detta gäller i hög grad *Man kan inte säga allt*, där kommentaren till våldet lyder: ”Var och varannan kan inte fatta att det har hänt. Kanske ett hälsotecken att de inte tycker att det är normalt.” (Pohl, 1999, s. 52). I *Vi kallar honom Anna* gör skolkontexten och mobbningen som leder till självmord romanen mer än angelägen inom lärarutbildningen.

Som jag visat berättar *Vi kallar honom Anna* fram hur det är att betrakta grov mobbning som bredvidstående medan *Man kan inte säga allt* berättar fram flickskap genom pojkberrättare. Romanerna har diskuterats genom omslagsbild, berättarperspektiv och i relation till ungdomsromanens konventioner. Genom minnesarbete har tankefiguren ”Ingen är vad hon synes vara” etablerats och i samspel med romanläsning inbjudit till en rad didaktiska diskussioner: om mediekritik, flickforskningens förståelseramar kring hur flickskap görs, hur berättarperspektiv perspektiverar vår förståelse av ett verk och av vår verklighet. Minnesarbetet utkristalliserar en maktanalys som konkretiseras i en kännedom om härskartekniker men också bekräftarstrategier. Dessa begrepp speglas mot en paradigmskiftande epok i den samtidsrealistiska ungdomsromanen där begrepp som idyllfobi framträder i ljuset av frågeställningar om våld och makt. De blivande lärarna får därmed kännedom om hur komplexa frågor kan behandlas inom litteraturdidaktiken.

Trots att han ständigt återkommer till samhällets avigsidor normaliserar Peter Pohl aldrig våldet mot flickan i fiktionen. Tankefiguren ”Ingen är vad hon synes vara” passar in på det grepp Pohl använder då han tacklar övergrepp, självsyn och tolkningsföreträdare. Tankefiguren blir i förlängningen en ingång till ett litteraturdidaktiskt samtal om värdegrundsfrågor och om en genres möjligheter. Till syvende och sist handlar minnesarbetsmetoden och analysarbetet med Pohls ungdomsromaner om att föra ett didaktiskt samtal kring frågan om att ge röst.

Referenser

- Beauvoir de, S. (1949/1973). *Det andra könet*. Stockholm: Geber.
- Bohlin, R. & Berg, S. (2017). *Fem härskartekniker: Femtio motståndsstrategier*. Stockholm: Ordfront förlag.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Ditte, E. (2012). *Att leva utan att härska: Bekräftarstekniker och motstrategier*. Visby: Nomen.
- Edström, V. (1982). *Barnbokens form: En studie i konsten att berätta*. Göteborg: Förlagshuset Gothia.
- Esseveld, J. (1999). Minnesarbete. I K. Sjöberg (red.), *Mer än bara kalla fakta: Kvalitativ forskning i praktiken* (s. 107–127). Lund: Studentlitteratur.
- Franck, M. (2008). Öronbedövande tystnad: Flickskildringen i Peter Pohls Annette-böcker. I M. Andersson & E. Druker (red.), *Barnlitteraturanalyser* (s. 149–161). Lund: Studentlitteratur.
- Franck, M. (2009). *Frigjord oskuld: Heterosexuellt mognadsimperativ i svensk ungdomsroman* (Doktorsavhandling). Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Fransson, B. (2001). Peter Pohl: Det händer värre saker i verkligheten än i mina böcker. I B. Fransson (red.), *Barnboksvärldar: Samtal med författare* (s. 243–253). Stockholm: En bok för alla.
- Friman, W. (2003). *Växandets gestaltning i Peter Pohls romansvit om Micke*. Lund: Lunds universitet.
- Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of interpretation*. New York: Cambridge U.P.
- Hallberg, K. (2018). ”Men kläder det vill ingen hava på: ’Ack mamma låt oss alltid nakna gå!’” Mollie Faustmans gestaltning av nakna barn. *Barnboken*, 41, 1–22.
- Haug, F. (1992). *Beyond female masochism: Memory-work and politics (Questions for feminism)*. London & New York: Verso.
- Henriksson, M., Jansson, M., Thomsson, U., Wendt Höjer, M. & Åse, C. (2000). I vetenskapens namn: Ett minnesarbete. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 21(1), 5–25.
- Jansson, M., Wendt, M. & Åse C. (2007). *Ett ögonblick (utanför ordningen). Om minnesarbete i undervisningssituationer*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Jansson, M., Wendt, M. & Åse, C. (2008). Memory work reconsidered. *NORA- Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 16(4), 228–240.
- Jeffner, S. (1998). *Liksom våldtäkt, typ-: Om ungdomars förståelse av våldtäkt*. Stockholm: Utbildningsförlaget Brevskolan.
- Jonasson, D., Amnéus, D., Flock, U., Rosell Steuer, P. & Testad, G. (2004). *Bekräftarstekniker och motstrategier: Sätt att bemöta maktstrukturer och förändra sociala klimat*. Hämtad den 9 januari 2019 från: <https://www.jamstallt.se/docs/ENSU%20bekraftartekniker.pdf>

- Kalonaityté, V. (2014). *Normkritisk pedagogik: för den högre utbildningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Kampp, B. (2002). *Barnet og den voksne i det børnelitterære rum: En undersøgelse på narratologisk grundlag af relationen mellem den implicite fortæller og den implicite læser i nyere, kompleks børnelitteratur efter 1985 med inddragelse af litteraturdidaktiske refleksioner*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kokkola, L. (2013). *Fictions of adolescent carnality: Sexy sinners and delinquent deviants*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kågeman, L. (2015). Minnesarbete som pedagogiskt verktyg. I författarkollektivet S. Parc, *Ett dussin russin! Tolv texter om deltagarbaserade verksamheter i utbildning och forskning* (s. 20–31). Hämtad den 8 januari 2019 från: <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:943817/FULLTEXT01.pdf>
- Kåreland, L. (2017). Våld, kriminalitet och ifrågasatt flickskap i svensk ungdomslitteratur. I Å. Warnqvist (red.), *Samtida svensk ungdomslitteratur. Analyser* (s. 199–214). Lund: Studentlitteratur.
- Lenz Taguchi, H. (2005). Getting personal: How early childhood teacher education troubles students' and teacher educators' identities regarding subjectivity and feminism. *Comparative Issues in Early Childhood*, 6(3), 244–55.
- Livholts, M. (2001). "Women", welfare, textual politics and critique: Different categories of "women", the making of the welfare state and emancipation in a Nordic welfare state context (Doktorsavhandling). Umeå: Umeå universitet.
- Lundqvist, U. (1994). *Tradition och förnyelse: Svensk ungdomsbok från 60-tal till 90-tal*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Nikolajeva, M. (1996). *Children's literature comes of age: Toward a new aesthetic*. New York: Garland.
- Nikolajeva, M. (1999). Janne, min vän en väg utan återvändo. I E. Flatekval (red.), *Forankring og fornying: Nordiske ungdomsromaner fram mot år 2000* (s. 156–170). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Nordström, G. Z. (1984). Den seriösa ungdomsromanens förpackning. I V. Edström & K. Hallberg (red.), *Ungdomsboken: Värderingar och mönster* (s. 225–251). Stockholm: Liber.
- Nordström Jakobsson, M. (2008). *Peter Pohls litterära projekt: En tematisk studie med utgångspunkt i debutromanen Janne, min vän* (Doktorsavhandling). Umeå: Umeå universitet.
- Oinas, E. (1998). The sexy woman and the smart girl: Embodied gender identity and middle-class adolescence. *NORA-Nordic Journal of Women Studies*, 6(2), 78–88.
- Pohl, P. (1985). *Janne, min vän*. Stockholm: AWE/Gebbers.
- Pohl, P. (1987). *Vi kallar honom Anna*. Stockholm: Alfabeta.
- Pohl, P. (1994). *Vill dig*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Pohl, P. (1996). *Minns det*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Pohl, P. (1999). *Man kan inte säga allt*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Sedgwick, E. K. (1985). *Between men: English literature and male homosocial desire*. New York: Colombia U.P.
- Svensson, S. (1996). Dödspolare, skuggmän och förlorade fäder: Idyllfobin i ungdomsboken. I A. Banér (red.), *Konsten att berätta för barn* (s. 263–278). Stockholm: Centrum för barnkulturforskning.
- Svensson, S. (1999). Dödspolare, skuggmän och förlorade fäder: Idyllfobin i 1990-talets ungdomsbok. I E. Flatekval (red.), *Forankring og fornying. Nordiske ungdomsromaner fram mot år 2000* (s. 107–121). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Söderberg, E. (2017). Ungdomsromanen sedd genom en ungdomsroman. I Å. Warnqvist (red.), *Samtida svensk ungdomslitteratur: Analyser* (s. 21–41). Lund: Studentlitteratur.
- Toijer-Nilsson, Y. (1997). Den abdikerade flickbokshjälten. *Abrakadabra*, (1), 27–28.

- Trites, R. S. (2000). *Disturbing the universe: Power and repression in adolescent literature*. Iowa: Iowa UP.
- Törnqvist, A. C. (2012). Gubbsjuka fantasier eller brännande realism: Peter Pohls *Nu heter jag Nirak* och ungdomslitteraturens gränser. I S. Kärrholm & P. Tennart (red.), *Barnlitteraturens värden och värderingar* (s. 227–240). Lund: Studentlitteratur.
- Widerberg, K. (2013). Minnesarbete. En metod för att komma erfarenheterna på spåret. *Tidskrift för genusvetenskap*, (1), 53–63.
- Wistisen, L. (2017). *Gångtunneln: Urbana erfarenheter i svensk ungdomslitteratur 1890–2010* (Doktorsavhandling). Stockholm: Ellerströms.
- Ås, B. (1978). Hersketekniker. *Kjerringråd*, (3) 17–21.
- Ås, B. (2004). The five master suppression techniques. I B. Evergård (red.), *Women in white: The European outlook* (s. 78–83). Stockholm: Stockholms läns landsting.
- Österlund, M. (1999). Från flätor till flickmakt. Flickskildringar i ungdomslitteraturen. *Finsk tidskrift*, (9), 546–555.
- Österlund, M. (2001). I textens tambur: En studie av omslagen till förklädnadsromaner. *Horisont*, 48(2), 30–39.
- Österlund, M. (2003). Valonarkaa toimintaa. Yhteiskuntakritiikkiä Peter Pohlin nuortenromaanissa *Man kan inte säga allt* [Ljuskygg verksamhet. Samhällskritik i Peter Pohls ungdomsroman *Man kan inte säga allt*]. I P. Heikkilä-Halttunen & K. Rättyä (red.), *Nuori kirjan peilissä. Nuortenromaanit 2000-luvun taitteessa [Den unga i bokens spegel. Ungdomsromanen vid millenieskiftet]* (s. 120–145). Helsingfors: Nuorisotutkimusverkosto.
- Österlund, M. (2005). *Förklädda flickor. Könsoverskridning i 1980-talets svenska ungdomsroman* (Doktorsavhandling). Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Österlund, M., Söderberg, E. & Formark, B. (2013). Litteratur och konst som flickforskningens teoretiska språngbräda. I E. Söderberg, M. Österlund & B. Formark (red.), *Flicktion: Perspektiv på flickan i fiktionen* (s. 11–25). Malmö: Universus Academic Press.

ESTETISKA INGÅNGAR

Creative dance in the literature classroom: (Re)making meaning and stretching boundaries

Sofia Jusslin¹

¹Faculty of Education and Welfare Studies, Åbo Akademi University, Vaasa, Finland.

Abstract

This article explores the integration of creative dance in students' meaning-making processes in the literature classroom. Analytical focus lies on fifth-grade students' interpretations of a poem and how interpretations are created and expressed in creative dance. The material, generated in the pilot study of an educational design research project, was analyzed thematically. A total of three key themes emerged: (1) *meaning-making through literary reading*, (2) *(re)making meaning in dance and literature*, and (3) *stretching boundaries*. Findings suggest that students' literary reading was not represented through dance, but made and remade into new bodily interpretations in the intra-action between dancer and literature. As such, dance can adhere to literature's striving to broaden and create new horizons, and meet readers on an affective level. In conclusion, this article presents principles for integrating creative dance in the literature classroom.

Keywords

creative dance; dance literacy; educational design research; literary reading; meaning-making; new materialism

1. Introduction

Aesthetic approaches to literary reading have increased in contemporary literature education (Carey, 2012; Höglund, 2017; Wandera, 2016). Using dance, however, is still unusual in the literature classroom, despite scholars, educators and practitioners having highlighted its potential benefits to literary reading (e.g., Delchamps, 2018; Dils, 2007; Newbald & Goodwin, 2004; Skoning, 2008; Smagorinsky & Coppock, 1995). Still, there is a lack of empirical studies supporting such claims and a large part of the research literature is anecdotal, thus calling for further investigation. This study

Contact: Sofia Jusslin, sofia.jusslin@abo.fi

To cite this article: Jusslin, S. (2019). Creative dance in the literature classroom: (Re)making meaning and stretching boundaries. In H. Höglund, S. Jusslin, M. Ståhl & A. Westerlund (Eds.), *Genom texter och världar. Svenska och litteratur med didaktisk inriktning – festskrift till Ria Heilä-Ylikallio [Through texts and worlds. Swedish and literature education – festschrift for Ria Heilä-Ylikallio]* (pp. 273–288). Turku, Finland: Åbo Akademi University Press.

© 2019 Sofia Jusslin

addresses that research gap by exploring the integration of creative dance in students' meaning-making in the literature classroom. Analytical focus lies on fifth-graders' (11 to 12-year-olds) interpretations of a poem, and how interpretations are created and expressed in creative dance. In combining mastery of movement with artistry of expression, *creative dance* refers to the interpretation of children's ideas and feelings expressed through movements created from their own bodies and abilities (Gilbert, 2015; Lobo & Winsler, 2006). Consequently, the assumption is that studying students' meaning-making can provide insight into possible contributions of using dance in the literature classroom.

1.1 Theorizing foundations

This study adopts a broad and holistic view on meaning-making using a new materialist lens. New materialism aims to understand relationships between matter and meaning, thus moving beyond an anthropocentric ontology to view the world as connected – humans and non-humans are mutual performative agents (Barad, 2003, 2007; Dolphijn & van der Tuin, 2012; Lenz Taguchi, 2012). Barad (2003) proposes a notion of performativity that acknowledges that there is no fixed boundary between subject and object. For example, theory/practice and mind/body are not separated; all is part of an intra-active becoming. In contrast to interaction that requires the existence of independent entities that interact with each other, *intra-action* refers to entities that are not separate and distinct subjects and objects, but entangled becomings in the world (Barad, 2003, 2007).

In her dissertation on meaning-making in dance, Østern (2009b) views meaning-making as a bodily, mobile and transformative process. Drawing on Østern (2009a, 2009b), and new materialist theory, meaning-making is here understood as a lived, multimodal act, which happens in and between people, and between people and matter. Meaning-making is also governed by *affordances* (see Gibson, 1986) that are enabled or allowed in certain modes and contexts (Østern, 2009b). When making meaning across dance and literature, *transmediation* occurs, which refers to the transformation of meaning across modes (McCormick, 2011). It forces exploration of the original text, because transforming content, emotions and ideas to another mode requires an understanding of the original source (Hanna, 2008). Carey (2012) maintains that transmediation “encourage[s] close reading, cognitive processing, and engagement with literature in a way that classroom discussion alone couldn't do” (p. 13). However, while meaning can be created in different modes, it cannot be completely translated across modes.

Adopting a new materialist performative account of dance and literature, this study accords with Höglund's (2017) performative approach to literary interpretation: a meaning-making process influenced by circumstances, people and available forms of expression. In such

performative approach, interpretation is something “one *does* and actively *negotiates*” (Höglund, 2017, p. 27). Furthermore, the reader has often been rendered as disembodied in literature education (Elam & Widhe, 2015; Persson, 2015). Elam and Widhe (2015) criticize this and stress that reading cannot be isolated from the reader's corporeality because all human meaning-making is bodily founded. When exploring intra-actions of the relation between meaning-making in dance and literature, the body is “a discursive practice that can be read as we read a text, and does not need to become text in order for this to happen” (Hickey-Moody, Palmer & Sayers, 2016, p. 216). Consequently, new materialist theory maintains the body's becoming of an ontological site of being for dancers and readers alike.

1.2 Literature review

Previous research literature highlights several positive outcomes of integrating dance with literature, claiming, for example, that dance and literature can act as inspiration for each other (Hanna, 2001; Smith-Authard, 2002). Dance can deepen, and make visible, personal interpretations of the literature (Dils, 2007; Newbald & Goodwin, 2004). Additionally, dance can change the understandings of literature, as literary interpretations can both shape and be shaped by the process of creating dances (Smagorinsky & Coppock, 1995). It has also been suggested that dance and movement can help students learn and understand literary elements, such as plot and character (Skoning, 2008).

In this study, creative dance is integrated with students' poetry reading. Delchamps (2018) argues that students think differently about poetry when it is performed bodily, and therefore, dance can be a valuable tool in teaching poetry. Several studies have used poetry as inspiration for dance-making in educational settings, though, often without pedagogical emphasis explicitly on the literature (see e.g., Cameron Frichtel, 2017; Chen 2001; Lobo & Winsler, 2006; Leonard, Hall & Herro, 2016). In a study on transmediation in the language arts classroom, McCormick (2011) found that transmediation from poetry to dance led students to analyze compositional structures and to enhance their language use across disciplines. Further, in a study on cognitive experiences of fifth-graders engaging in poetry and dance, Giguere (2006) found connections between how students think, reason and problem-solve in poetry and dance. Merging poetry and dance also provides an opportunity for student collaboration, which according to Babcock (2016) is effective for students' learning and understanding. In addition to enhancing the learning process, dance can also contribute to increasing students' motivation towards poetry (Boswell & Mentzer, 1995; Zimmerman, 2002). As Carter (2012) explains, reading poetry should arouse feelings in children and they should be given the opportunity to engage in a variety of experiences, whereof enactment through dance is one suggested medium.

2. Methods

2.1 Context of the study

This study was conducted within an ongoing educational design research (EDR) project, whose overarching aim is to develop and investigate teaching pedagogies with creative dance in first language (L1) and literature education. The overall purpose of EDR is to improve educational practices in close collaboration among researchers and practitioners to account for and impact learning and teaching in natural and authentic settings (McKenney & Reeves, 2019). A characteristic for EDR is that it develops theoretical and practical knowledge, which ultimately result in design principles.

Building on a pilot study conducted in early 2018, whose intention was to test an initial design and evaluate methodical aspects, the aim of the present article was to explore the integration of creative dance in students' meaning-making processes in the literature classroom by answering the following research questions:

1. What characterizes students' meaning-making before and after integrating dance?
2. How do material aspects of integrating dance affect the meaning-making?

The design team was comprised of the author as a researcher/teacher, and Lotta Kaarla as the dance teacher. A total of 13 fifth-graders participated in the study. The school was a Swedish-speaking school in Finland, geographically located in a Finnish-speaking environment. The majority of the students were multilingual, often with another language than Swedish as their home language. The project was conducted in collaboration with the Regional Dance Centre of Ostrobothnia.

The study applied the Dance Literacy Model for Schools (DLMS; Jusslin, 2019). *Dance literacy* refers to development and learning in, about and through dance, and has been advocated for the purpose of illuminating bodily learning in education (Dils, 2007; Hong, 2000; Jusslin, 2019). In DLMS, dance literacy education strives to develop students' abilities to understand and use dance languages, express themselves through dance movements and interpret meaning-making in and through dance. Accordingly, the basic intention is to develop bodily knowledge in and through dance with emphasis on being able to move and verbalize movements. Dance literacy is not limited to developing bodily skills or technical perfection in dance; dance is available in all students, according to their own bodies and abilities. The model is intended for schools that do not teach dance as a school subject and includes three related dimensions: dance as an art form and form of expression; dance combined with other literacies;

and learning through dance in different curricular areas. These dimensions overlap and include elements of each other, implying that even if one particular dimension is in focus, the other dimensions are implicitly present. A requirement in DLMS is to combine curricular and dance learning objectives. Here, the main focus was on the dimension of dance combined with other literacies.

2.2 Research design

The design team planned a teaching sequence with the goal of interpreting emotions in a poem. The poem was not originally published as a poem but part of the Swedish novel, *En komikers uppväxt* [*A comedian's childhood*], written by Jonas Gardell (1992). The choice of working with this specific text, *När jag var liten* [*When I was little*], as poetry was, however, motivated by the many possibilities to interpret emotions in the poem and that the poem was considered appropriate for the age group. The author of the article translated the poem from Swedish to English:

When I was little I could do magic.
I could do miracles, heal wounds and walk on water,
travel unlimitedly in time and space.
I had the power to change the world or create a new.
When I was little I could do magic.
That was before they taught me I could not.

The learning objectives were to analyze and interpret directly and indirectly expressed emotions in the poem; to use creative dance to create and express emotions and literary interpretations; and to evaluate the reading, interpretations and dancing of the poem. The teaching sequence was conducted during three consecutive lessons (see Table 1) and the students worked in groups of 3–4 students.

Table 1. Overview of the research design

	Lesson 1	Lesson 2	Lesson 3
Duration	45 min	60 min	45 min
Teacher	Researcher	Dance teacher	Researcher and dance teacher
Location	Classroom	Gym	Classroom
Content	Introduction Read the poem Analysis in groups	Introduction and warm up Improvisational exercises Create own dances in groups Perform and view dances	Discussion and evaluation

During the first lesson, the poem was introduced and a whole-class discussion was held about what emotions are and if emotions, interpretations and movements can be right or wrong. During the introduction, the researcher presented tools to help students analyze the poem, and highlighted the difference between directly and indirectly expressed emotions. Sitting in groups at their desks, the students then wrote their interpretations on their own papers with the poem. Students brought these papers to the second lesson in the gym, which began with a warm up and various improvisational exercises. After, the dance teacher provided tools on how to compose a dance out of statues and movements inspired by words and emotions. Using principles of contact improvisation, a statue was created by the whole class as an example. The interpretative work continued, and the students chose four emotions and four words from the poem. The groups created dances that were entirely created by the students and ultimately shown for the other groups. The dances were performed without music to prevent the interpretations from being affected by musical influences. As viewers, the students interpreted what words and emotions were expressed in the dance. During lesson 3, the lessons were discussed and evaluated with the students.

2.3 Research material and analysis

All lessons were recorded with two video cameras handled by researchers and research assistants, who aided in the data generation. One camera followed a randomly selected focus group of three students to document students' meaning-making processes, whereas the other camera followed the teachers. In addition to video recordings, a semi-structured interview was conducted with the focus group, and their student texts were collected. The interview supplemented the video material by highlighting how the students perceived and described their meaning-making. The interview was held immediately after lesson two to avoid possible influences from the classmates. The student texts consisted of the notes students wrote on the papers with the poem. All guardians gave informed consent prior to the study.

The data were analyzed using thematic analysis (Braun & Clarke, 2006). After several thorough readings of all data, the data were limited to what was relevant to answer the research questions. Data selected for analysis were transcribed and the transcription processes were part of the analysis as initial ideas and thoughts were noted. Sections of interest were marked and developed into subthemes: primarily from the video material and secondarily from the other sources. The subthemes were checked several times against the data before related subthemes were clustered into initial key themes that covered patterns of commonalities. Throughout the process of analysis, the data were discussed with co-researchers at research meetings and conferences (Jusslin, 2018). Key themes were evaluated and compared against each other and the data a final time, resulting in three key themes.

3. Findings

The findings are presented according to the research questions. In the interest of increasing transparency, excerpts and blurred screen shots from the video recordings and interview quotes are presented. Excerpts and quotes are translated to English by the author and all names are pseudonyms.

3.1 Meaning-making before and after integrating dance

Two key themes emerged in response to the first research question: *meaning-making through literary reading* and *(re)making meaning in dance and literature*.

3.1.1 Meaning-making through literary reading

The groundwork of the meaning-making with dance was laid in the students' literary reading during the first lesson and the students did not know how they would continue working with the poem during the next lesson. The focus students read the poem out loud line by line and quickly concluded that no directly expressed emotions were found in the poem; they had to read between the lines. Altogether, the students concluded on six emotions in the poem: happiness, magical, disappointment, powerful, sadness, and "self-trusty" (the students had difficulties finding the correct Swedish word for *self-confidence*; see further below in this section). Although magical and powerful are more like feelings than emotions, the teachers consciously chose to have a broad view on what counts as an emotion in the students' meaning-making processes.

The students' negotiations included suggestions, agreements, discrepancies, explanations and motivations. Excerpt 1 illustrates their negotiation towards the emotion *happiness*:

Excerpt 1

Sarah	When I was little I could do magic.
Olivia	Could that be something like-
Kevin	Could [<i>laughter</i>]
Olivia	No this is not direct or?
Sarah	This is not direct so.
Olivia	I would say that it's a bit like (0.5) like relief, that it's like (1.5) [<i>relaxing</i>] when you think, well before I thought of it like this.
Sarah	So, what emotion would that be?
Kevin	Thoughtfulness?
Olivia	Uhm, well is that an emotion?
Kevin	Well okay.
Sarah	Happiness, sadness, no.
Olivia	Well maybe a bit like relief and happiness.
Kevin	Happiness.
Olivia	Yes.
Sarah	Okay, we can write happiness.

As exemplified in Excerpt 1, all focus students had to agree on the interpretations, which seemed to be a tacit understanding. This sometimes led to discrepancies, which prompted students to motivate certain emotions to convince the other members of the group. Their literary reading was often connected to their own personal feelings, which they verbalized and explained in their interpretations. Different emotions were suggested, questioned and edited, and some were rejected. For example, Sarah noticeably overheard another group talking about strangeness and suggested that as an interpretation. She could not provide an example of strangeness in the poem, which could be explained by the lack of personal connection to strangeness in the poem, and the group decided to reject that suggestion. When asked about how they analyzed the poem, Sarah explained in the interview:

If it is a sentence, you think that you are inside that sentence, for example the thing we read in the classroom about that door (referring to an example discussed on lesson 1), then you think what kind of emotions would I have if I was there and then we found the emotions.

This quote illuminates a strategy where the students stepped into the poem to connect their reading to their personal feelings, highlighting poetry reading as an affective practice. This strategy was inflicted by illustrative examples presented in the classroom before they were given the assignment.

The meaning-making processes on the first lesson were, unsurprisingly, verbally mediated and the students encountered some difficulties in their meaning-making processes due to verbal gaps presumably based on the fact that all students did not have Swedish as their L1 (Olivia and Kevin = bilingual Finnish and Swedish, Sarah = Russian). Consequently, the meaning-making processes were affected by what the students could verbalize. While playing it safe in most interpretations due to some verbal difficulties, the students took a risk when proposing the Finnish word *itseluottamus* (self-confidence in English) in Excerpt 2:

Excerpt 2

Sarah Okay, I had the power to change the world or
 create a new. What emotion could that be? So like,
 (3.0) hey, I don't know this emotion in, uhm,
 Swedish, uhm, [itseluottamus].
Kevin [Hmm
Olivia [Well (2.5) you trust yourself.

Their negotiations, shortly interrupted by the teacher, continued as such in Excerpt 3:

Excerpt 3

Sarah So what was that word (1.0) self-
 Kevin Thinking.
 Olivia No like, (1.5) it is not self-praising (3.0)
 Sarah [Luottamus].
 Olivia Uhm, reliable.
 Sarah Self (0.5) reliable, okay (8.5) [*writes*
 self-reliable]
 Olivia Or it is in a way self-trusty, (1.0) or self-
 trusty.
 Sarah So do we write, what do we write?
 Olivia Self-trusty [*changes to self-trusty*]

The students concluded on “self-trusty” (the incorrect *självlitlig* in Swedish) instead of the correct word self-confidence (*självförtroende* in Swedish). The students chose the best word they could come up with and did not consult a dictionary or the teacher. They presumably knew what they meant but could not express it in Swedish.

3.1.2 (Re)making meaning in dance and literature

The making of dances challenged, and partly required, the students to elaborate their literary reading. The focus students created a dance inspired by emotions and words: magical, miracles, “self-trusty”, little, sadness, time, happiness, and world in that specific order. Words were created as statues and emotions as movements between the statues. In the interview, Olivia noted the connection between their movements and the literature and expressed that their initial interpretations slightly changed as they realized something new in the process, but she could not explain how it changed. The students had to make and remake meaning repeatedly when working with and shifting between multiple forms of expression. In addition to this transmediation process, working with dance and literature also required the students to move between different levels of the poem in their bodily meaning-making.

The students’ bodily meaning-making were of both illustrative and metaphoric nature. In different ways, students’ bodily interpretations of the poem were made and remade until they were satisfied with their creations. The words *little* and *time* were illustratively presented: *little* was presented by becoming small and sitting on their knees in a circle and bending their head forward, and *time* was presented by standing and pointing one finger on an invisible watch on their wrists. The students quickly created these statues without deeply substantiating their creations. It took the students longer to create the metaphorically presented statues out of the words *miracles* and *world* (see Figure 1). Being more abstract, these words were more difficult to compose bodily, according to the students. The final *miracles* statue was

flying, whereas the world statue presented the world in its greatness and roundness.

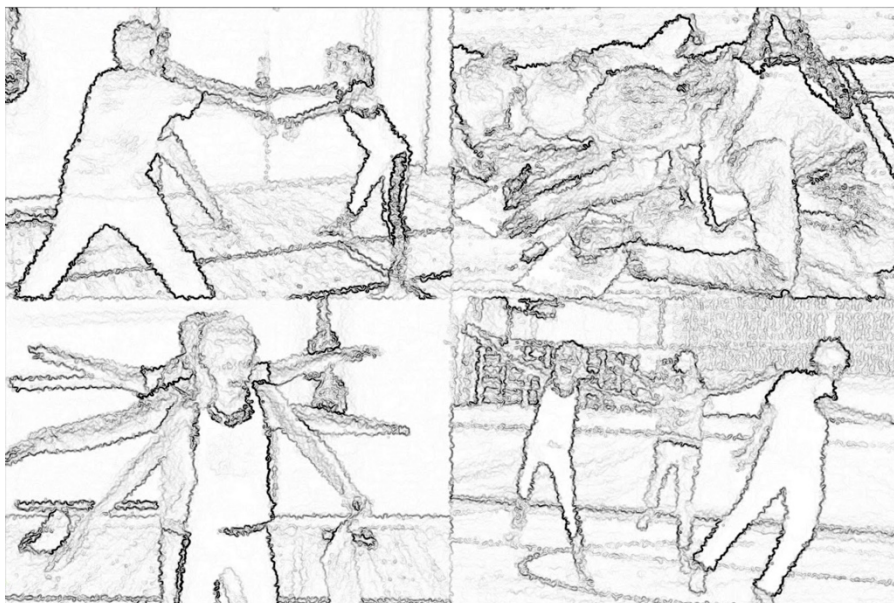


Figure 1. Screenshots from video recordings. Upper left: students' statue of *world*. Upper right: students reading the poem. Bottom left: students' statue of *miracles*. Bottom right: their performance, students' dancing of *happiness*.

Without any such instructions, the students intertwined their chosen words and emotions in their dance. They created semantically related word-emotion pairs, which combined both literal and figurative levels of their literary reading (e.g., happiness and the world; magical and miracles). Further, while the statues were carefully choreographed, the emotions were danced differently each time the students rehearsed and performed them. They used different movement qualities to dance the emotions: slow, small and constrained movements for sadness; and fast, large, twirling and jumping movements for happiness. They explicitly added facial expressions and sounds to their bodily creations. When dancing sadly, the students sobbed loudly and frowned. When dancing happily, the students screamed out “yippee” and smiled. The students improvised when dancing the emotions and expressed them in a personal way. They did not put any effort in performing synchronized movements, which can indicate an approval towards the fact that all of them expressed emotions differently.

3.2 Material aspects of integrating dance

One key theme emerged in response to the second research question: *Stretching boundaries*.

3.2.1 *Stretching boundaries*

The key theme stretching boundaries included four subthemes: *literary*, *material*, *spatial* and *bodily boundaries*. In different ways, these boundaries were challenged, expanded and explored when integrating dance in the meaning-making processes. As demonstrated in the following presentation, these subthemes were often entangled with each other.

As expected, a literary boundary was challenged in responding to literature through dance, but these were the instructions. Simultaneously, bodily boundaries were challenged and explored as the students were not familiar with dancing in response to literature. Students embodied the literature; dance and literature became one in their meaning-making processes.

The material, and spatial, boundaries of the traditional literature classroom were expanded, or perhaps even removed. However, the expansion was mutual as the traditional literature classroom with pens and papers simultaneously became part of the gym (see Figure 1); the spatial boundaries became fluid. Reading literature in this particular space was unfamiliar to the students, yet they did not show signs of being uncomfortable doing it. Another material, and literary, boundary concerned the paper that the poem was printed on; the students danced with their papers when composing their dance. This was done to remember the dance, but it also brought the students closer to the literature when composing. The interview and evaluative discussion revealed that the students enjoyed dancing partly because they were learning, without using books. Although the poem originated from a book, which was explicitly discussed during lesson 3, the material aspect of working with the body was considered as distancing from traditional reading of literature. A takeaway experience was, according to the students, “you can learn without books”, which might reflect their view on learning as textual, now transformed to a broader understanding of learning. It is highly possible that the students associate books with sedentary work, and therefore their takeaway experience could be interpreted as one can learn in and through movements.

Material and spatial aspects affected students’ bodily meaning-making. During the first lesson, the students orally discussed their interpretations and wrote them down as instructed. Still, there were no constraints against using other means for making meaning, which might have contributed to explaining and elaborating their interpretations. Accordingly, instructional circumstances, but also the material aspects of the traditional classroom setting, affected the meaning-making processes. Had the students, for

example, sat on the floor without being limited by sitting at their desks, other forms of expression might have been used.

Students' bodily boundaries were utilized as the students' verbal limitations were compensated bodily. While the students referred to the Finnish *itseluottamus* (self-confidence) as self-trusty (see Excerpts 2–3), almost all of them could communicate the emotion in their bodies. The girls had bodily knowledge about its meaning, but Kevin struggled to find the expression within his body. When the girls lifted up their heads, flicked their ponytails and walked confidently, Kevin tried imitating them. He tried to flick his short hair twice but started laughing. Afterwards, he just walked from one statue to the next and Olivia noted that he did not express the emotion, yet she did not help him bodily explore and create the emotion.

4. Discussion and conclusions

Integrating dance in the literature classroom challenges students to expand their literary reading practices. In stretching the usual boundaries of the literature classroom, the students create, explore and develop bodily responses to literature while simultaneously becoming readers and dancers to make meaning through their interpretations. The findings support previous claims about dance's ability to deepen, change and shape personal interpretations of literature (Dils, 2007; Newbald & Goodwin, 2004; Smagorinsky & Coppock, 1995). As transmediation from one mode to another requires an understanding of the original text (Hanna, 2008; McCormick, 2011), dance becomes a bodily layer of interpretation that requires close reading, which can benefit students' understanding of the literature. Still, the literary reading is not *represented* through dance, but *made* and *remade* into new bodily interpretations in the intra-action between dancer and literature. As such, dance adheres to literature's striving to broaden and create new horizons, and meets readers on an affective level. This design, however, demanded close reading of the literary text before actually working with dance. If the students had known during the first lesson how their literary reading would continue to be explored through dance, their reading might have been affected. Accordingly, there is room for improvement in the research design in regard to strengthening the pedagogical approach to and connection between respective art forms, which can increase the focus on teaching poetry through dance.

Being an affective practice, dance consorts well with poetry; especially when focus lies on emotions. Here, literary reading and dance were not positioned on a one-way street. Instead, one art form informed meaning-making in the other. When working in groups, students' meaning-making processes are exposed in a relational, audible and bodily manner different to individual meaning-making in a traditional literature classroom. Agreeing

with research that points to benefits of collaborating when creating dances (e.g., Babcock, 2016), this study suggests that group work can promote students' understanding of the literary text and facilitate the meaning-making processes when different interpretations are made collaboratively. The meaning-making processes of dancing literature brought students together and their bodies, thinking, senses, relations and movements became entangled in the collaborative work with the literature. Dancing was also considered as fun and the transmedial activity may have increased students' motivation towards the literature, resonating with previous research literature (Boswell & Mentzer, 1995; Carey, 2012; Zimmerman, 2002). Additionally, although verbal constraints partly restricted students' literary interpretations, it did not indicate failure in their meaning-making processes. Instead, meaning-making in dance enabled students to compensate for verbal limitations. The emotions were available in their bodies, without having to put words on them (Hickey-Moody et al., 2016).

The stretching of literary, material, and bodily boundaries was enabled by different affordances. Similar to dance, literary reading holds material, tactile, visual and sensual dimensions (see Persson, 2015), and this study suggests that dance embodies students' literary reading and thereby, has the potential to enhance aforementioned dimensions. When working with dance, the students' meaning-making was more diverse, drawing on a range of modes to create, express and negotiate their interpretations. This may partly depend on the change of scenery from the traditional classroom to the gym, and also, the instructions to use the body. Using creative dance was unfamiliar according to the students, but they managed well in the challenge they were given. It is highly possible that the spatial environment facilitated the use of dance in a curricular context where movements are not usually used. As the students intra-acted with material aspects of the rooms, the meaning-making processes might have taken another character if the whole teaching sequence was conducted in the same space.

4.1 Methodical considerations

One of the intentions with the pilot study was to evaluate methodical aspects. The interview proved to be a necessary methodical complement to the video recordings because it revealed students' intentions and thoughts, which could not be documented in the video recordings. Using a new materialist approach, it is important to consider the role of the researcher and the responsibility in generating knowledge as the empirical data cannot be kept at arm's length. This research is characterized by the close interaction among the design team and the participating students; both parties contribute to the research outcomes. It is also important to consider how researchers' presence affects the participants (McKenney & Reeves, 2019). The focus students did not noticeably react to the video camera, yet it is possible that the meaning-

making processes were affected by the presence of the researchers. Additionally, the focus on *one* focus group can be considered a limitation. However, this pilot study has an exploratory intention and the research will continue in upcoming research cycles.

4.2 Conclusions

In light of the findings and previous research literature presented in this article, the following principles form an essential basis for continued research within the research project and can also be of value in similar educational settings.

The relation between literature and dance needs to be carefully considered. In accordance to the DLMS (Jusslin, 2019), the general evaluation of the research design suggests that the balance between curricular content and dance content is important to provide the students with the best opportunities for learning and development in both content areas. Dance and literature have the potential to benefit from one another if meaningfully combined.

Student collaboration can be considered key to promoting abilities to negotiate literary interpretations, both verbally and bodily. Group work can contribute to deepening students' understanding of the literary text. If creative dance is unfamiliar for the students, working in groups can facilitate their entrance into the bodily work as they can help and support each other in the composing processes.

Affordances of the environment can affect, enable or constrain the students' meaning-making with dance and literature. Material aspects of the traditional classroom environment can even stifle students' opportunities for bodily meaning-making. Accordingly, the environmental context, as in furniture, floor space and given instructions, needs to be considered.

In conclusion, creative dance works as a complement to the ordinary curricular content in literature education, and has the potential to broaden, deepen and embody students' reading practices. The upcoming research cycles in the project will provide deeper insight into dance in the context of L1 and literature education and further the knowledge about dance as a means for bodily learning in such curricular settings.

Acknowledgements

This pilot study was conducted within the project *Challenging literacies in school with dance* and funded by The Swedish Cultural Foundation in Finland.

References

- Babcock, M. L. (2016). Merging dance with poetry through collaborative learning: Exploring classroom practices studying improvisation as a tool for choreography. *Journal of Modern Education Review*, (6)2, 125–134.
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801–831.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham & London: Duke University Press.
- Boswell, B. B. & Mentzer, M. (1995). Integrating poetry and movement for children with learning and/or behavioral disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 31(2), 108–113.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Cameron Frichtel, M. J. (2017). “We were the choreographers; the dance teachers were the helpers”: Student perceptions of learning in a dance outreach program interpreted through a lens of 21st-century skills. *Journal of Dance Education*, 17(2), 43–52.
- Carey, A. E. (2012). Transmediation and the transparent eye-ball: Approaching literature through different ways of knowing. *Language Arts Journal of Michigan*, 28(1), 13–18.
- Carter, D. (2012). *Teaching poetry in the primary school. Perspectives from a new generation*. (2nd ed.). New York: Routledge.
- Chen, W. (2001). Description of an expert teacher’s constructivist-oriented teaching: Engaging students’ critical thinking in learning creative dance. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(4), 366–375.
- Delchamps, V. (2018). Teaching poetry through dance. In S. L. Kleppe & A. Sorby (Eds.), *Poetry and pedagogy across the lifespan. Disciplines, classrooms and contexts* (pp. 37–55). London: Palgrave Macmillan.
- Dils, A. (2007). Why dance literacy? *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 5(2), 95–113.
- Dolphijn, R. & van der Tuin, I. (2012). *New materialism: Interviews & cartographies*. Open humanities press.
- Elam, K. & Widhe, O. (2015). Läslust och litterär förståelse ur ett kroppsligt perspektiv [Love of reading and literary understanding from a bodily perspective]. In M. Tengberg & C. Olin-Scheller (Eds.), *Svensk forskning om läsning och läsundervisning [Swedish research about reading and reading instruction]* (pp. 171–183). Malmö, Sweden: Gleerups.
- Gardell, J. (1992). *En komikers uppväxt [A comedian’s childhood]*. Stockholm: Nordstedts.
- Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. New York: Taylor & Francis Group LLC.
- Giguere, M. (2006). Thinking as they create: Do children have similar experiences in dance and language arts? *Journal of Dance Education*, 6(2), 41–47.
- Gilbert, A. G. (2015). *Creative dance for all ages: A conceptual approach* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hanna, J. L. (2001). The language of dance. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(4), 40–45.
- Hanna, J. L. (2008). A nonverbal language for imagining and learning: Dance education in K-12 curriculum. *Educational Researcher*, 37(8), 491–506.
- Hickey-Moody, A., Palmer, H. & Sayers, E. (2016). Diffractive pedagogies: Dancing across new materialist imaginaries. *Gender and Education*, 28(2), 213–229.
- Hong, T. (2000). Developing dance literacy in the postmodern: An approach to curriculum. *Proceedings of the Dance in the Millennium conference*, Washington DC. Retrieved August 17, 2017 from: <http://artsonline2.tki.org.nz/TeacherLearning/readings/danceliteracy.php>

- Höglund, H. (2017). *Video poetry: Negotiating literary interpretations. Students' multimodal designing in response to literature* (Diss.). Turku, Finland: Åbo Akademi University Press.
- Jusslin, S. (2018, June). *From poetry to dance: A pilot study*. Paper presented at the conference Exploring Language Education: Global and Local Perspectives, Stockholm, Sweden.
- Jusslin, S. (2019). Conceptualizing dance literacy: A critical theoretical perspective on dance in school. *På spissen forskning / Dance articulated*, 5(1), 24–42.
- Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent. Introduktion till intra-aktiv pedagogik [Pedagogical documentation as active agent. Introduction to intra-active pedagogy]*. Malmö, Sweden: Gleerups.
- Leonard, A. E., Hall, A. H. & Herro, D. (2016). Dancing literacy: Expanding children's and teachers' literacy repertoires through embodied knowledge. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16(3) 338–360.
- Lobo, Y. B. & Winsler, A. (2006). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of head start preschoolers. *Social development*, 15(3), 501–519.
- McCormick, J. (2011). Transmediation in the language arts classroom: Creating contexts for analysis and ambiguity. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(8), 579–587.
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2019). *Conducting educational design research* (2nd ed.). Abingdon: Routledge.
- Newbald, J. & Goodwin, P. (2004). Dance and the literacy curriculum. In P. Goodwin (Ed.), *Literacy through creativity* (pp. 105–111). New York: David Fulton Publishers.
- Persson, M. (2015). Reading around the text: On the diversity of reading practices in the new popular literary culture. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 15, 1–18.
- Østern, T. P. (2009a). *Lectio praecursoria*. Retrieved October 18, 2018 from: <http://actascenica.teak.fi/lectio/tone-ernille-ostern-lectio/>
- Østern, T. P. (2009b). *Meaning-making in the dance laboratory. Exploring dance improvisation with differently bodied dancers* (Diss.). Helsinki, Finland: Theatre Academy.
- Skoning, S. N. (2008). Movement and dance in the inclusive classroom. *Teaching Exceptional Children Plus*, 4(6), 1–11.
- Smagorinsky, P. & Coppock, J. (1995). The reader, the text, the context: An exploration of a choreographed response to literature. *Journal of Reading Behavior*, 27(3), 271–298.
- Smith-Autard, J. M. (2002). *The art of dance in education* (2nd ed.). London: A. & C. Black.
- Wandera, D. B. (2016). Teaching poetry through collaborative art: An analysis of multimodal ensembles for transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 14(4), 305–326.
- Zimmerman, V. (2002). Moving poems: Kinesthetic learning in the literature classroom. *Pedagogy*, 2(3), 409–412.

Referentgranskad artikel

Att spelifiera Topelius – lärarperspektiv på estetiska processer i arbetet med en interaktiv pjäs

Matilda Ståhl¹, Hannah Kaihovirta² & Minna Rimpilä³

¹Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi, Vasa, Finland.

²Pedagogiska fakulteten, Helsingfors universitet, Helsingfors, Finland.

³Vasa övningsskola F-6, Vasa, Finland.

Sammanfattning

Spelifiering är ett växande fenomen i samhället och får alltmer synlighet i exempelvis pedagogiska styrdokument. Pedagogisk forskning på området har i stort närmat sig spelifiering som programvara med olika belönings- och poängsystem som implementeras i undervisningen. Den pedagogiska forskningen har i mindre utsträckning intresserat sig för spelifiering där spelets övriga meningserbudanden formar estetiska processer. Syftet med studien är att genom ett lärarperspektiv synliggöra de speglingar spelvärldens meningserbudanden möjliggör i den didaktiska designen av en interaktiv pjäs. Pjäsen *Världen är så stor* utformades under hösten 2018 i samarbete mellan Vasa övningsskola och Wasa Teater. Studien visar exempel på tre nivåer av spelifiering inom förarbetet och genomförandet av pjäsen: en strukturell, en narrativ och semiotisk nivå. Den strukturella nivån reflekterar den traditionella synen på spelifiering men erbjuder inte speglingar av pjäsens tematik av flyktingskap. De tillgängliga meningserbudanden som formar de två senare nivåerna skiljer sig från den klassiska synen på spelifiering men erbjuder deltagarna speglingar av pjäsens tematik.

Nyckelord

spelifiering; interaktiv pjäs; estetiska processer; mimesis

1. Inledning

Enligt Deterding, Dixon, Khaled och Nacke (2011) innebär *spelifiering* att man använder sig av designelement från spel inom en annan kontext än spelindustrin, exempelvis skolvärlden. *Spelbaserat lärande* innebär däremot att man använder sig av spel, såväl digitala som analoga, i ett pedagogiskt syfte (se t.ex. Hébert & Jenson, 2017). Begrepp som spelifiering och spelbaserat

Kontakt: Matilda Ståhl, matilda.stahl@abo.fi

Hänvisa till artikeln: Ståhl, M., Kaihovirta, H. & Rimpilä, M. (2019). Att spelifiera Topelius – lärarperspektiv på estetiska processer i arbetet med en interaktiv pjäs. I H. Höglund, S. Jusslin, M. Ståhl & A. Westerlund (red.), *Genom texter och världar. Svenska och litteratur med didaktisk inriktning – festskrift till Ria Heilä-Ylikallio* (s. 289–306). Åbo: Åbo Akademi förlag.

© 2019 Matilda Ståhl, Hannah Kaihovirta & Minna Rimpilä

lärande används i dag i många pedagogiska sammanhang. I de finländska grunderna för läroplanen inom grundläggande utbildning (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 31) uppmantras lärare att använda sig av de möjligheter som spel och spelifiering erbjuder, vilket kan tolkas som en didaktisk uppmaning: lärare kan använda sig av spelvärldens dimensioner i designen av den egna undervisningen.

Estetiska processer förstås här som processinriktade arbetsmetoder vars mål är att, genom konstens metoder, gestalta och uttrycka mening baserat på ett fenomen. Genom pedagogisk kontextualisering och meningskapande samt didaktisk design (Selander & Kress, 2010) utgör de estetiska processerna även lärprocesser. Syftet med studien är att genom ett lärarperspektiv synliggöra de speglingar spelvärldens meningserbudanden möjliggör i den didaktiska designen av en interaktiv pjäs. Spelifiering förstås här i enlighet med den breda definition som Deterding et al. (2011) erbjuder och fokuserar på meningserbudanden från digitala spel.

Studiens ansats är deltagande aktionsforskning (Cohen, Manion & Morrison, 2000), vilket innebar att de lärare (Rimpilä) som beforskas i delar av studien framträder som aktiva agenter (Priestley, Biesta & Robinson, 2015) och är medskapande i de reflektioner och analyser som lärarperspektivet i artikeln beskriver. Studien utgår från ett antagande om att med spelifiering som lins och med fokus på spelvärldens meningserbudanden, kan lärande och estetiska processer synliggöras inom en interaktiv pjäs. Dispositionen är abduktiv, där den växlande blicken mellan teori och praktik genererar ny mening.



Figur 1. Skärmdump av videomaterial i helgrupp. Första genomgången av den interaktiva pjäsen *Världen är så stor*, hösten 2018. Genom att skriva och hänga upp hälsningar, synliga för omvärlden genom en fiktiv video, protesterar eleverna mot beslutet att enbart en del av dem får åka hem till Finland.

2. Spel, spelifiering och estetiska processer

Estetiska processer inom utbildning kan innebära att lära sig gestaltning, men även att lära om och genom konst (Lindstrand, 2009) och kan även ses som ett estetiskt fokus i andra sammanhang än estetiska ämnen (Burman, 2014). En estetisk process kan förstås som skapande genom transformation av erfarenhet, fantasi och gestaltande av sinnesupplevelser. En estetisk process kan förstås som regenerativ, en form av respons på intryck och livskunskap. Estetiska processer gestaltas multimodalt exempelvis genom olika konstuttryck i text, visuellt, auditivt, kroppsligt eller en kombination av dessa. Ett sätt att få syn på estetiska processer inom utbildning är att undersöka hur kända konstformer kan kombineras med nya uttrycksformer och berättarstrukturer (Gadsden, 2008).

Burman (2014) beskriver en mimetisk syn på estetiska processer och lärande där konsten speglar eller transformerar ett perspektiv av vår verklighet. Speglingen har då ett egenvärde i sig och är inte en avbildning av verkligheten och även spel kan utgöra en spegling och därmed en konstform (Folkerts, 2011; Kirkpatrick, 2011).

Spelens interaktiva, narrativa struktur utvidgar redan kända berättarstrukturer som litteraturens eller filmens narrativ (Beavis, 2007; Gee, 2007; Mäyrä, 2016). Beavis (2007) hävdar att spel suddar ut gränsen mellan läsande och skrivande, eftersom en spelare samtidigt skapar och läser berättelsen då hen spelar. Spelaren kan ses som medskapare av spelets berättelse: om spelaren inte interagerar med spelet förs berättelsen inte framåt (Beavis, 2007; Gee, 2005). Spelets såväl som pjäsens narrativa struktur kan uppfattas som icke-mimetisk då den inte speglar vardagens spretiga narrativ. Spelaren eller deltagaren är ändå benägen att acceptera den här motsägelsen förutsatt att den möjliggör en så kallad ”successful play space” (Upton, 2015, s. 254). Koenitz (2017) diskuterar, i relation till narrativ spelforskning, diskrepansen i att applicera Aristoteles dramaturgiska kurva på spelarens valmöjligheter. Koenitz föreslår att exempelvis en muntlig berättartradition med cykliska och multiklimaktiska berättelser bättre representerar spelets narrativa struktur. Även Pittner och Donald (2018) framhåller att en linjär berättarstruktur inte i tillräcklig utsträckning definierar en interaktiv spelupplevelse och lyfter fram att det interaktiva kan erbjuda helt nya perspektiv på berättelsens utformning.

Begreppet spelifiering myntades år 2008 och ses ofta som en motivationsdesign genom användningen av spelmekaniska funktioner som poängsystem (Deterding et al., 2011; Palmquist, 2018; Rapp, Hopfgartner, Hamari, Linehan & Cena, 2018). Spelifieringsforskningen har varit fokuserad på specifika typer av programvara med varierande implementeringar av poäng, medaljer och resultattavlor, jämför med engelskans *PBL: points badges leaderboards* (Rapp et al., 2018). Utbildning utgör idag ett av de största områdena inom spelifieringsforskning (Kasurinen & Knutas, 2018; Koivisto

& Hamari, 2019) och så gott som samtliga publikationer på området har publicerats från 2011 och framåt (Kasurinen & Knutas, 2018).

Koivisto och Hamari (2019) hävdar i linje med Hamari, Koivisto och Sarsa (2014), Huotari och Hamari (2017) samt Deterding (2015) att spelifieringens tre huvudsakliga element är meningserbudanden (affordanser), psykologiska erfarenheter och beteenderesultat. Med *meningserbjudanden* avses den spelmekanik som används, *psykologiska erfarenheter* syftar på de upplevelser deltagarna förväntas få medan *beteenderesultat* utgör den typ av aktivitet som eftersträvas genom spelifieringen. Koivisto och Hamari (2019) noterade att i empiriska studier utgör poängsystem den mest förekommande formen av meningserbudanden och fokus ligger ofta på erfarenheter av och deltagande i det spelifierade systemet samt hur underhållande deltagarna uppfattade spelstrukturen och på spelprestationer i relation till tid.

Spelifieringsforskningen är i behov av empiriska studier på varierande meningserbudanden och implementeringsformer (Kasurinen & Knutas, 2018; Rapp et al., 2018) och forskning som tar fasta på andra dimensioner av spel än PBL (Nacke & Deterding, 2017). För att lyfta forskningen på området erbjuder Koivisto och Hamari (2019) en agenda för framtida forskning, där spelifiering inte enbart ses som interaktion mellan människa och programvara, ”but also as organizational and individual practices reminiscent of those which may be observed in games” (s. 205). Vidare lyfter de även fram vikten av att diskutera negativa effekter av spelifiering för att kunna föra en kritisk dialog kring spelifiering.

I pedagogiska sammanhang finns det tidigare forskning på förhållandet mellan estetiska dimensioner och spel med spelbaserat lärande som utgångspunkt, exempelvis i relation till fiktion (Hanghøj, Hautopp, Jessen & Christoffersen Denning, 2014) och musik (Jimenez, 2018). Att kombinera estetiska dimensioner och spelvärldens meningserbudanden inom ramen för spelifiering är däremot mer ovanligt. Den här studien utgör ett led i ett längre forskningsprojekt kring konst- och färdighetsämnen, lärande och spelifiering där vi fäst uppmärksamhet vid andra former av meningserbudanden från spelvärlden än exempelvis poängsystem. I Ståhl, Kaihovirta och Rimpilä (2017, 2018) tog vi fasta på hur elever inom bildkonstundervisningen tolkar och återskapar det visuella uttrycket i independentspel. Där hävdar vi att användningen av spelens visuella meningserbudanden utgör en form av spelifiering. Att undersöka spelifieringens närvaro i estetiska processer och didaktisk design kring en interaktiv pjäs ser vi som en fortsättning på forskningsarbetet och utgör ett bidrag till forskningsfältet.

3. Metod och metodologi

3.1 Studiens kontext

Utvecklingssamarbetet med Vasa övningsskola och Wasa Teater syftade till att utveckla en interaktiv pjäs som synliggör flyktingproblematiken och visar på elevens handlingsmöjligheter. Samarbetet inkluderade teaterpedagoger, skådespelare, regissör samt lärare och elever i årskurs 5–8. Studiens fokusgrupp är lärare och elever i årskurs 6, se figur 1. Pjäsen *Världen är så stor* utformades genom samarbetet och erbjöds sedan till andra skolor som en produkt inom konventionen Teater i Undervisningen (TiU) (Heathcote, 1984; Heggstad, Eriksson & Rasmussen, 2013; Jackson, 1993).

Den interaktiva pjäsen *Världen är så stor* bygger på Zacharias Topelius (1818–1898) *Björken och stjärnan* (1906/2017). Pjäsen förflyttar berättelsen över hundra år gamla flyktingtematik till ett samtida sammanhang och inleds med att eleverna år 2025 inkvarteras i en högteknologisk flyktingförläggning i Litauen på grund av oroligheterna i hemlandet Finland. Genom vardagliga aktiviteter vid förläggningen lär eleverna känna karaktärerna Lasse och Rosa, två ungdomar som i pjäsen gestaltas av skådespelare. Pjäsen dramatiska klimax inträffar då situationen i Finland stabiliserat sig men enbart en del av barnen kan återvända till Finland genast medan andra blir tvungna att vänta vid förläggningen under en obestämd tid. Karaktärerna Rosa och Lasse ifrågasätter situationen och uppmuntrar eleverna att protestera genom skriftliga hälsningar i en fiktiv video på nätet, se figur 1.

Helhetsskapande undervisning och mångvetenskapliga lärområden lyfts fram som en del av skolans verksamhetskultur i läroplansgrunderna för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen, 2014), vilket även präglat projektets utformning och arbetssätt: ”Samarbetet har gjort det möjligt för oss att skapa en produktion som, förutom att den har ett underhållande värde, också stöder läroplanen” (Utdrag 1, teaterpedagog 1 & 2, öppen enkät). Temat aktualiserades i och med att det är 200 år sedan Zacharias Topelius föddes, men framförallt är det den tematiska återkopplingen mellan berättelsen i *Björken och stjärnan* (Topelius, 1906/2017) och dagens flyktingsituation som underströk pjäsens aktualitet. I relation till de teaterformer som traditionellt präglat skolverksamheten uppfattade klasslärarna att teaterpersonalens närvaro gav pjäsen en form av trovärdighet.

Klasslärarnas roll i samarbetet präglades av en dubbel karaktär då de samtidigt hade ansvar för eleverna och gav teaterpersonalen rum att leda, vilket framkommer i följande citat: ”Att ta steget tillbaka och låta ’andra’ sköta uppdraget. Som lärare blandar man sig gärna i för att styra upp saker och ting...” (Utdrag 2, klasslärare 2, fria reflektioner). Vidare beskriver klasslärarna en problematik i den didaktiska designen av projektet i relation till skolvardagen. Klasslärare 2 lyfter fram frånvaro: ”Att få elever som varit

sjuka/frånvarande att catcha up så att de fattar helheten och har den bakgrundskunskap som krävs för uppgiften” (Utdrag 3, fria reflektioner) medan klasslärare 1 tar fasta på det schematekniska: ”Det mest utmanade i samarbetet mellan teater och skola var logistiken och att få ihop tiderna” (Utdrag 4, öppen enkät). Varken teaterpedagoger eller regissören har uppfattat motsvarande problematik: ”Jag var beredd på att det skulle varit mer utmanande med skolornas schema men allt gick så smidigt [...] vilket resulterade i att vi ville vara så tillmötesgående som möjligt från vårt håll” (Utdrag 5, regissör, telefonintervju).

3.2 Deltagande aktionsforskning

Teaterpedagoger, lärare och forskare har deltagit i förarbetet, planeringen och genomförandet av en interaktiv pjäs. Det material som genererats är förutom videodokumentation av förarbete, skapande och genomförande av den interaktiva pjäsen även pedagogernas reflektioner kring processen. Genom deltagande aktionsforskning (Cohen et al., 2000; Genat, 2009; Koch, Mann, Kralik & van Loon, 2005) där en av lärarna fungerar som aktiv agent (Priestley et al., 2015) säkerställdes analysens relevans ur ett lärarperspektiv.

Videomaterialet samlades in genom två kameror: en kamera följde en fokuselev försedd med mikrofon, medan den andra kameran dokumenterade deltagarna som helgrupp. I materialet för helgrupp ingår förutom eleverna den lärare, skådespelare eller teaterpedagog som deltog i den aktuella sekvensen. Vidare hölls en intervju med en grupp elever där fokuseleven ingick. Eftersom den här studien undersöker ett lärarperspektiv har elevintervjun och filmerna av fokuseleven använts som stöd för att uppfatta det som sägs i helgruppsfilmen och inte analyserats enskilt. För att säkerställa att respondenternas integritet inte hotas har vi anonymiserat respondenterna och hänvisar till dem som hen eller som elev 1 (E1) och klasslärare 1 (L1).

Eftersom deltagande aktionsforskning innebär en etiskt komplex forskningssituation i och med närheten till den beforskade kontexten (Cochran-Smith & Lytle, 2007; Doyle, 2007) har vi lagt fokus på en tydlig arbetsfördelning och god kommunikation mellan de olika parterna. Även om den slutgiltiga pjäsen var ett resultat av samarbetet hade klasslärarna det pedagogiska huvudansvaret, teaterpersonalen det konstnärliga ansvaret samt forskarna ansvaret för de vetenskapliga publikationerna. Den interna arbetsfördelningen mellan artikelförfattarna utgör där ett led: som deltagande och dokumenterande forskare har Ståhl huvudansvar för artikeln, med teoretiskt och analytiskt stöd av Kaihovirta. Analysen har därpå i olika skeden diskuterats med klassläraren Rimpilä för att säkerställa dess relevans och förankring i lärarupplevelsen.

I studien ges deltagande självreflektion relevans (Koch et al., 2005) för kunskapsutvecklingen. Reflektionerna har olika karaktär: lärarreflektioner i fri form, fältanteckningar av den deltagande forskaren samt texter

producerade av teatern. Ett antal öppna frågor sändes även till klasslärarna, teaterpedagogerna och regissören som deltog i projektet och de valde själva det medium genom vilket de besvarade frågorna och blev därmed hörda på det sätt de föredrog. Tanken var inte att generera jämförbara svar utan att belysa upplägget ur olika synvinklar, se utdrag 1–6. Respondenterna – klasslärare, teaterpedagoger och regissör – hänvisas till kollektivt som *pedagogerna*.

Studien är avgränsad genom att fokus var på samarbetet mellan klasslärare, elever i årskurs 6, teaterpedagoger samt regissör. Motiven till avgränsningen är att tidigare deltagande aktionsforskning med en av klasslärarna vid skolan har varit fruktbara och att studien är ett led i longitudinellt forsknings- och utvecklingssamarbete kring didaktisk design, lärande och spelifiering i konst- och färdighetsämnen inom den grundläggande utbildningen (Ståhl et al., 2017, 2018). I telefonintervjun beskrev regissören samarbetet med klasslärare och elever i årskurs 5–6 som speciellt givande i arbetet med den interaktiva pjäsen. Vidare poängterade regissören att såväl klasslärare som ämneslärare hade en positiv inställning till samarbetet, men att klasslärarnas arbetsvardag innefattade en större flexibilitet som möjliggjorde fördjupning i pjäsens tematik.

Den deltagande forskaren (Ståhl) tog del av planeringsskedet genom att dokumentera två klasslärares förarbete och de tillfällen då eleverna tillsammans med teaterpersonalen planerat, diskuterat och genomfört pjäsen. Den deltagande forskarens närvaro i planeringsskedet satte sin prägel på utformningen av pjäsen: ”Själva begreppet spelifiering var något vi diskuterade sen i vår arbetsgrupp och som styrte vår process en del. Det väckte tankar som virtual reality.” (Utdrag 6, regissör, telefonintervju). Under genomförandet av pjäsen karaktäriserades främst Ståhls roll av att dokumentera och notera situationer med spelmekaniska meningserbjudanden, exempelvis från samtalet efter den första genomgången (se avsnitt 4.2) framgår följande i fältanteckningarna: ”Rungande majoritet tycker att det är mer spännande att en av dem stannar. Ser fiktionen som något föränderligt. Spel!”. Utgående från anteckningarna fortskred sedan arbetet med analysen av relevanta nedslag (se avsnitt 4).

Som en del av den cykliska karaktären mellan verkställande, analys och reflektion inom deltagande aktionsforskning (Genat, 2008) erbjöds regissör och teaterpedagogerna möjlighet att ta del av det dokumenterade videomaterialet för fortsatt utvecklingsarbete. Teaterpersonalen påmindes om principer för etisk användning av forskningsmaterialet (Vetenskapsrådet, 2002) och den fil som teaterpersonalen sedan fick ta del av delades genom en säker fildelningstjänst.

4. Att spelifiera Topelius

För att undersöka hur spelifiering kommer till uttryck i estetiska processer inom den didaktiska designen, har vi inom studien valt ett abduktivt grepp då det möjliggör att växla blicken mellan teori och praktik. Forskarnas fältanteckningar av spelmekaniska meningserbudanden formades av en initial förståelse av teori på området (t.ex. Nacke & Deterding, 2017) och utgående från dem utkristalliserades tre induktiva kategorier: en strukturell nivå, en narrativ nivå och en semiotisk nivå. För att delta i spelifieringsdiskursen diskuterar vi exempel av de tre nivåerna i relation till det Koivisto och Hamari (2019) kallar för spelifieringens tre huvudsakliga element: meningserbudanden, erfarenheter och beteenderesultat. Genom analysen avser vi därmed artikulera de speglingar (Folkerts, 2011; Kirkpatrick, 2011) som genom spelvärldens meningserbudanden synliggörs i samarbetet mellan teater och skola.

4.1 Strukturell nivå: Gameshow om Zacharias Topelius

Utdrag 7. Förarbete. Hösten 2018.

- | | | |
|---|----|---|
| 1 | L1 | Zacharias Topelius (.) e de nån som på förhand redan vet nånting om honom nånting de kan va va som helst (.) elev 1 |
| 2 | E1 | att han ha dött |
| 3 | L1 | han ha dött jo (.) elev 2 |
| 4 | E2 | han skrev böcker |
| 5 | L1 | han skrev böcker han kallas nästan för Finlands sagofarbror å vet ni va (.) nu (.) så kommer vi att ha en <u>gameshow</u> |
| 6 | E5 | åh ((reser sig, gör en segergest och sätter sig ivrigt tillbaka på sin plats)) |

Att närma sig Topelius genom en gameshow finns som förslag på förarbete i studiematerialet (Wasa Teater, 2018, se figur 2). Eleverna har även läst valda delar av *Björken och stjärnan* (Topelius, 1906/2017) som inledning till projektet. Klassläraren (L1) introducerar uppgiften, delar in eleverna i grupper och ger förslag på gemensamma minnesstrategier. Då eleverna sett filmen får de en minut på sig att summera vad de minns. Grupperna skriver turvis fakta på tavlan medan klassläraren organiserar vems tur det är att skriva. Hen uppmanar eleverna att själva kontrollera om informationen redan är uppskriven och antar rollen som domare för vad som räknas som ny information.

De avslutar då eleverna inte har mer information på lager. Klassläraren redogör för antalet korrekta fakta per grupp, men låter eleverna själva räkna ut hur de presterat. Klassläraren anpassar upplägget enligt kontext,

exempelvis genom att nämna att en viss bok finns i skolans bibliotek. I studiematerialet tipsar teaterpedagogerna om att läraren kan anta rollen som värd för gameshown genom att ändra sitt beteende och/eller klädval. Läraren viskar för att understryka att de behöver tänka på hur de pratar sinsemellan så att inget annat lag snappar upp deras information. Vidare introducerar hen momentet genom att betona att det är en gameshow det handlar om (se rad utgrad 7, rad 5). Därmed har läraren anpassat de instruktioner som teaterpedagogerna erbjöd, se figur 2, enligt den kontext hen undervisar i.

GAMESHOW: VEM VAR TOPELIUS?

De flesta känner nog till eller har åtminstone hört namnet Zacharias Topelius nämnas någon gång. Men vem var han och vad gjorde han? Låt oss utforska!

Delat in barnen i mindre grupper och be dem hitta på ett lagnamn. Låt lagen titta på ett av videoklippen som finns länkade nedan. Alternativt kan du läsa högt "Framför min hälsning till tjugonde seklets ungdom" som du hittar i studiematerialet. Uppmuntra lagen att vara uppmärksamma, för nu kommer en hel del viktig information om Topelius i rätt snabb takt. Det gäller att memorera så mycket som möjligt.

När videon är slut/ du läst klart låter du lagen under någon minut sammanfatta vad de kommer ihåg. Det gäller att vara taktfull, så inte de andra lagen hör vad man säger. När tiden är slut delar du in tavlan i så många delar som det finns lag i klassrummet. Låt ett lag i gången komma upp till sin ruta och skriva ner någonting de kommer ihåg. Man får inte skriva något som ett annat lag redan antecknat på tavlan. När ett lag inte kommer på något mer, så stiger de ur tävlingen som fortsätter tills de andra lagen inte har något mer att tillägga. Spänningen stiger – hur mycket information har ni tillsammans lyckats fånga upp? Se videon/läs texten ännu en gång och låt en elev ur varje lag kontrollera att svaren på tavlan stämmer. Fanns det i videon ännu någon information som alla lagen hade missat? Vad var det i så fall? Vilket lag kom ihåg mest och hade flest rätt?

Tips! Varför inte spetsa till tävlingen ytterligare med en överentusiastisk gameshow-värd? Sök upp en färgglad kavaj och ett par roliga glasögon eller annat du kan ha på dig och använd dig av. Uttryck dig och använd dig av typiska klichéer som du tycker en gameshow-värd besitter. Överdriv gärna med stora yviga rörelser och ett glatt humör. Det skapar en lekfull stämning i klassrummet.

<https://arenan.yle.fi/1-4332957>

"Topelius på 4 minuter", YLE arenan, vetamix, modersmål och litteratur

https://www.youtube.com/watch?v=4XT_AjFCbiU

"Topelius 200 år", Svenska litteratursällskapet i Finland

Figur 2. Skärmdump ur Wasa Teaters studiematerial för pjäsen *Världen är så stor* (Wasa Teater, 2018).

Arbets sättet kan ses som ett tydligt svar på det som läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen, 2014) förespråkar beträffande användning av spelifiering. Konceptet går att anpassa enligt ålder och tematik och kan fungera som variation till mer traditionella undervisningsmetoder. Exemplet kan ses som en klassisk form av spelifiering då upplägget innehåller flera av spelvärldens *meningserbjudanden*: poäng och resultatavslut, ett klart uppdrag, tävlingsmoment, tidsbegränsning samt samarbete.

De *erfarenheter* som pedagogerna erbjuder eleverna genom det spelifierade upplägget är exempelvis motivation och engagemang, lojalitet gentemot det egna laget men även risk för obehag och frustration. Läraren

valde att inte klä ut sig, vilket kan ha inverkat på de erfarenheter eleverna erbjuds. Tävlingsmomentet kan uppfattas som motiverande (se elev 5, utdrag 7, rad 6), men kan även uppfattas som svårt eller skrämmande och det är sannolikt därför läraren väljer att tona ned tävlingsaspekten. Det spelifierade upplägget uppmuntrar *beteenden* som samarbete, att följa de regler som klassläraren presenterat, utvecklande av minnesstrategier och upprepade försök att lära sig faktakunskaper.

4.2 Narrativ nivå: Samtal kring den interaktiva pjäsen

Utdrag 8. Regissör och skådespelare på besök efter genomgång 1. Hösten 2018.

- | | | |
|----|----|---|
| 1 | R | kan vi kolla en liten sån här handuppräckning (.)
hur många vill att de blir så att ingen av Lasse
å Rosa får fara hem hur många tycker att de sku
vara spännande att se |
| 2 | | ((tre stycken elever räcker upp handen)) |
| 3 | E1 | ((vänder sig till sin kompis)) men de va ju förra
gången |
| 4 | R | hur många tänker att de sku vara spännande att se
att båda får fara hem |
| 5 | S1 | alltså få flygbiljetter |
| 6 | R | ja få flygbiljetter |
| 7 | | ((tre stycken elever räcker upp handen, varav en
som även räckte upp handen tidigare)) |
| 8 | E2 | de behöver vara mer drama |
| 9 | R | vem tycker att de sku vara mest spännande att se
att en av dem åker hem |
| 10 | | ((25 elever räcker upp handen)) |
| 11 | S2 | ahaa |

Regissören och två av skådespelarna besökte eleverna i klassrummet dagen efter den första helhetsgenomgången av pjäsen. Inledningsvis frågade regissören efter elevernas allmänna intryck av pjäsen och hur eleverna upplevt specifika scener. Därefter diskuteras det skede där huvudpersonerna, Lasse och Rosa, får besked om huruvida de får åka hem till Finland. Regissören diskuterar människor som idag lever som flyktingar och ber därefter eleverna räkna upp handen om de är intresserade av att se a) att ingen av dem får åka hem (det alternativ de redan tagit del av), b) att båda får åka hem, eller c) att en av dem får åka hem.

I likhet med spelets narrativa struktur, erbjuder regissören här eleverna möjligheten att påverka berättelsen. Andra *meningserbjudanden* från spelvärlden som erbjuds är upprepade försök att i en trygg miljö ta del av ett narrativ som kan uppfattas som skrämmande. Genom upplägget erbjuds eleverna *erfarenheter* som att bli medvetna om sin samtid och att uppleva engagemang såväl i pjäsen som i tematiken men även erfarenheter som kan leda till ångest över den tunga problematik som lyfts fram. Upplägget

uppmuntrar till en förändrad syn och ett *förändrat beteende* i fråga om flyktingproblematiken.

Eleverna visar att de är medvetna om det narrativ de tagit del av (se elev 1, utdrag 8, rad 3). I likhet med hur speldesignern möjliggör vissa narrativ för spelaren, erbjuder regissören eleverna möjligheten att potentiellt förändra berättelsen genom alternativen. Merparten av eleverna räcker upp handen för alternativ c, ett narrativ de ännu inte upplevt men som kan uppfattas som spännande till skillnad från alternativ b (se elev 2, utdrag 8, rad 8).

När eleverna sedan tar del av pjäsen genom ytterligare en genomgång har teaterpersonalen valt att inte förändra berättelsen, trots den diskussion som de fört tillsammans med eleverna. Möjligtvis har teaterpersonalen uppfattat att elevernas tankar färgats av den föreställning de redan tagit del av, alternativt vill de vara Topelius (1906/2017) berättelse trogen där syskonen företar resan hemåt tillsammans. Det är möjligt att regissören inte är medveten om spelvärldens meningserbudanden, utan förhåller sig till arbetssättet som en del av TIU-upplägget. Eventuellt kunde insyn i spelens narrativ och betydelsen av de val man gör för upplevelsen inom spelvärlden ha påverkat hur teaterpersonalen sedan valde att genomföra pjäsen.

4.3 Semiotisk nivå: Spelets symboler och symbolismen

Utdrag 9. Förarbete inför pjäsen. Hösten 2018.

- | | | |
|---|----|--|
| 1 | L2 | PEGI ser till att vi har åldersgränser o märkningar på spel (.) de här får du spela om du e sexton år å så har dom såna här symboler som säger va de finns i de spelet (.) om de finns en sån här symbol i ett spel va e de då i dedå spele (.) elev 1 |
| 2 | E1 | de e dåligt språk man svär |
| 3 | L2 | jo man svär å de e ett sånt här ganska grovt språk (.) om ett spel har en sån här symbol en knytnäve å de kommer en blix (.) vad är det då elev 2 |
| 4 | E2 | nå att där kan finnas slagsmål |
| 5 | L2 | ja våld (.) å till exempel det här de e två vita människor å i mitten e en svart människa va sku de kuna vara de står faktiskt discrimination där under på engelska va sku de kuna vara |
| 6 | E3 | de e typ att de e två personer som mobbar |
| 7 | L2 | ja de e nån typ av diskriminering i spelet |

Som en del av förarbetet inför den interaktiva pjäsen valde klasslärarna att lyfta fram symbolens betydelse och symbolismen som konstriktning. Upplägget är inte en del av det studiematerial som teaterpedagogerna förberett, utan baserar sig på klasslärarnas kompetens. Klasslärare 2 (L2) har det huvudsakliga ansvaret för undervisningen. Inledningsvis diskuteras

symboler i elevernas vardag genom varumärken, tatueringar, de symboler som används för att förtydliga åldersgränsbestämningen för spel (PEGI, 2019) samt schackpjäser. Så gott som alla elever känner igen schackpjäser, men få känner till deras egenskaper.

Symbolismen som konstriktning diskuteras utgående från tre målningar: *Skriet* av Edvard Munch (1893), *Kullervos förbannelse* av Akseli Gallen-Kallela (1899) samt *Dödens trädgård* av Hugo Simberg (1896). De tolkningar som målningarna väcker diskuterades, men även traditionell användning av symboler som den knutna näven. Eleverna diskuterar hur känslor, t.ex. sorg och hopp, kan symboliseras. Därefter uppmanas de att välja en känsla utan att avslöja den för någon och skapa en symbol för den känslan. De får praktiska instruktioner för att uppnå det minimalistiska uttryck som finns i spelets och serietidningens symboler. Eleverna arbetar individuellt och under en gemensam avslutning gissar läraren vilka känslor elevernas konstverk symboliserar.

Klasslärarens tanke var att öppna elevernas ögon för kopplingen mellan Topelius (1906/2017) berättelse, pjäsens innehåll och den samtida flyktingproblematiken. Under introduktionen använder sig klassläraren av olika grepp för att öppna upp symboler och symbolismen för att stödja eleverna i förståelsen och tolkningen av pjäsen *Världen är så stor*. Genom diskussionen kring åldersgränsmarkörer för spel framgår det att symbolerna är bekanta för eleverna sedan tidigare och att de har en förståelse för symbolernas innebörd, se utdrag 9. Fenomen som våld och diskriminering förankras i deras verklighet genom ordval som slagsmål och mobbning (se rad 4 respektive rad 6). Därmed utgör spelvärldens symboler de meningserbjudanden som upplägget utgår från.

Symbolismen som konstriktning öppnar klassläraren upp genom målningarna på två olika sätt. Utgående från *Dödens trädgård* (Simberg, 1896) ställer klassläraren inledningsvis frågor kring vad blommorna och skeletten kan tänkas symbolisera. Efter att de kommit överens om tolkningarna liv respektive död frågar läraren vad man vill säga med att döden planterar blommor som symboliserar liv. Eleverna tolkar målningen som motpolerna liv och död, att ”döden tar livet” och livet efter döden. Därefter fokuserar läraren på symbolernas betydelse i tolkningen av *Kullervos förbannelse* (Gallen-Kallela, 1899) genom att ställa frågor kring vilket element i målningen som kan tänkas symbolisera hämnd och bortgång varpå eleverna föreslår den knutna näven respektive den blodröda filten. Introduktionen innebär därmed en fördjupning från symboler i den egna vardagen till en förståelse för symboliken bakom olika element i ett konstverk.

Upplägget erbjuder såväl en ögonöppnande *erfarenhet* då elever ser sambandet mellan symboler och det de representerar som en frustration över att inte kunna se sambandet. För att återknyta till speltematiken och elevernas vardag hade läraren kunnat öppna upp för spel som konstform och dess

speglingar. Diskussionen om mörker och ljus utgående från Dödens trädgård (Simberg, 1896) hade kunnat fortsätta med exempelvis spelet *Fable* (Lionhead studios, 2004) där spelarens handlingar i etiska frågor, såsom att offra människoliv för personlig vinning, återspeglas i huvudkaraktärens utseende. Den här typen av kopplingar förutsätter att läraren har en insyn i spelvärldens mimesis och vilka teman och narrativ som finns representerade där. Upplägget erbjuder *beteenden* som att se symboler i den egna vardagen men även att göra kopplingen till mer abstrakta former av symbolism, att kunna använda symbolismen i ett eget konstverk och att se kopplingen mellan symboliken i pjäsen, i Topelius berättelse och i samhället omkring dem.

5. Diskussion

Syftet med studien var att genom ett lärarperspektiv synliggöra de speglingar spelvärldens meningserbudanden möjliggör i en interaktiv pjäs. De tre nivåer som framkom utgående från forskarens fältanteckningar och videomaterialet i helgrupp – strukturell nivå, narrativ nivå och semiotisk nivå – analyserades utgående från spelifieringens tre huvudsakliga element: meningserbudanden, erfarenheter och beteenderesultat (Koivisto & Hamari, 2019).

Inom den strukturella nivån fanns *meningserbudanden* som tidsbegränsning, tävlingsmoment, poängsystem och en resultattavla. Varierande arbetssätt och tävlingsmomentet kan förstås som argument för spelifiering (Palmquist, 2018). Spelifiering på strukturell nivå ligger nära den, numera ifrågasatta, klassiska synen där spelifiering i huvudsak innebär användningen av spelvärldens belöningssystem som PBL (Nacke & Deterding, 2017).

Inom den narrativa nivån möjliggjordes ett möte med flyktingproblematiken i en trygg lärmiljö. I likhet med spelets narrativ där spelaren samtidigt utgör berättare och lyssnare (Beavis, 2007) erbjöds eleverna här möjligheten att genom röstning påverka den berättelse de tog del av. Pittner och Donald (2018) lyfter fram att det kan vara såväl problematiskt som erbjuda möjligheter då en linjär berättelse transformeras till en interaktiv berättelse. I det här fallet transformerades Topelius ursprungstext till en interaktiv pjäs, och den problematiken kan förklara regissörens val att inte förändra berättelsen enligt elevernas önskemål. Spelsymboler, bland annat symboler för åldersgränsrekommendationer (PEGI, 2019) utgjorde de meningserbudanden som fanns tillgängliga under exemplet på semiotisk nivå, även om klassläraren inte öppnade för att diskutera spelens mimesis (Folkerts, 2011; Kirkpatrick, 2011).

De *erfarenheter* som pedagogerna erbjuder eleverna på en strukturell nivå genom det spelifierade upplägget är exempelvis engagemang, men även risk för frustration. Genom upplägget erbjöds eleverna på den narrativa nivån

erfarenheter där de blev medvetna om sin samtid, upplevde delaktighet och engagemang såväl i pjäsen som i tematiken. Men upplägget kan även leda till frustration över den tunga problematik som lyfts fram. På den semiotiska nivån erbjuds ögonöppnande erfarenheter då eleven ser kopplingen mellan symboler och det de representerar, alternativt frustration över att inte kunna se kopplingen. På samtliga nivåer finns det därmed potential för såväl positiva som negativa erfarenheter, vilket är av betydelse för den didaktiska designen (Selander & Kress, 2010) och speciellt viktigt att notera inom spelifieringsforskningen för att stärka dess trovärdighet (Koivisto & Hamari, 2019). Samtliga nivåer ses som meningsskapande och motiverande lärsituationer vilket tyder på att spelifiering i skolmiljö inte behöver utgå från PBL (Nacke & Deterding, 2017) för att vara engagerande.

I ett pedagogiskt perspektiv uppmuntrar den strukturella nivån till *beteenden* som samarbete, att följa de regler som klassläraren presenterat, utvecklande av minnesstrategier och upprepade försök att lära sig faktakunskaper. På en narrativ nivå uppmuntrar upplägget till en förändrad syn och ett förändrat beteende i fråga om flyktingproblematiken. På semiotisk nivå erbjudes beteenden som att se symboler i den egna vardagen och göra kopplingen till mer abstrakta former av symbolism, att kunna använda symbolismen i ett eget konstverk och att se kopplingen mellan symboliken i pjäsen, i Topelius berättelse och i samhället omkring. Såväl den narrativa som den semiotiska nivån öppnar därmed upp för ett mimetiskt perspektiv på ett tematiskt plan, även om en linjär, narrativ struktur kan uppfattas som icke-mimetisk då den är olik vardagens splittrade narrativ (Upton, 2015). Sannolikt erbjuder narrativen deltagarna en "successful play space" (Upton, 2015, s. 254) och möjliggör mimesis genom tematiken om än inte till formen.

Den strukturella nivån erbjuder inte speglingar av pjäsens tematik, vilket de följande två nivåerna erbjuder på olika vis. Mimesis inom olika konstformer, såväl drama som spel (Folkerts, 2011; Kirkpatrick, 2011), kan möjliggöras genom spelvärldens meningserbudanden, förutsatt att efterlysningen från Nacke och Deterding (2017) höras och att utgångspunkten är andra meningserbudanden än poäng, resultattavlor och tävlingsmoment.

6. Konklusion

Föremålet för festskriften, professor Ria Heilä-Ylikallio, har systematiskt arbetat över institutionsgränser, exempelvis i läromedlet *Trolltrumman*, en didaktisk modellutveckling för tolkande läsning (Kaihovirta, Heilä-Ylikallio & Østern, 2011). För oss innebar arbetssättet en möjlighet att uppnå ny kunskap inom området. En utgångspunkt vi anammat genom deltagande aktions-forskning (se t.ex. Genat, 2009) är att läraren som aktiv agent (Priestley et al., 2015) inte enbart inkluderas på verkstadsgolvet utan även får

möjlighet att utvecklas didaktiskt genom att gå i dialog med forskning på området. Närheten till den beforskade kontexten innebär en etiskt komplex situation (Cochran-Smith & Lytle, 2007; Doyle, 2007), vilket naturligtvis även kan innebära begränsningar. Klassläraren Rimpilä har förutom den aktuella artikeln bidragit till pedagogisk dokumentation (Rimpilä & Kaihovirta, 2017), vetenskapligt granskade skrifter inom konstpedagogik (Kaihovirta & Rimpilä, 2016) samt deltagit i spelpedagogiska konferenser för att få ett större insyn i vad spel i undervisningen kan innebära (Ståhl et al., 2018).

De erfarenheter som pedagogerna erbjöd eleverna omfattade på alla nivåer estetiska processer, men pedagogerna använde nödvändigtvis inte alla tillgängliga meningserbudanden. Pedagogerna var engagerade i den estetiska upplevelsen av att skapa den interaktiva pjäsen och mötet mellan två olika institutioners verksamhet kan i sig ha tagit mycket uppmärksamhet, vilket kan ha resulterat i mindre fokus på tillgängliga meningserbudanden och de speglingar de kan innebära. Vidare kunde även den deltagande forskaren ytterligare ha öppnat upp diskussionen om tillgängliga meningserbudanden och möjliga speglingar av pjäsen i planeringsfasen.

Tillgång till Koivisto och Hamaris (2019) ingång till spelifiering hade möjliggjort en mer systematisk kategorisering av spelmekaniska meningserbudanden under fältarbetet, något vi noterar för framtida forskningsprojekt, men ett mer systematiskt grepp hade möjligen även begränsat den deltagande forskarens syn på närvarande meningserbudanden. Lärafokus i den här studien har möjliggjort en närmare analys av de pedagogiska grepp som används, men ett elevperspektiv är av stor betydelse för en fortsatt diskussion om spelifieringens närvaro i en skolkontext. Upplägget på materialinsamlingen med videomaterial av såväl en fokuselev som i helgrupp möjliggjorde analys av läraren men erbjuder även närmare insyn i ett elevperspektiv. Videomaterialet kommer att analyseras i relation till elevintervjuer och därigenom fortsätter vi en akademisk diskussion på temat (Ståhl, Kaihovirta & Rimpilä, kommande). För att hörsamma Nacke och Deterdings (2017) upprop att se spelifieringens möjligheter i ett bredare perspektiv än PBL, behöver vi utforska spelvärldens estetiska värden och beforska hur estetiska processer ges tid och rum i en utbildningskontext.

Finansiering och tack

Vi vill tacka Högskolestiftelsen i Österbotten, Stiftelsen för Åbo Akademi samt Svenska Österbottens kulturfond för de medel som möjliggjorde det vetenskapliga arbetet. Vi vill även tacka granskarna för insiktsfulla kommentarer som hjälpte oss vidare i processen. Avslutningsvis vill vi även rikta ett stort tack till våra samarbetspartners vid Vasa övningsskola och Wasa Teater!

Referenser

- Beavis, C. (2007). Writing, digital culture and English curriculum. *L1 Educational studies in language and literature*, 7(4), 23–44.
- Burman, A. (2014). Det estetiska, kunskapen och lärprocesserna. I A. Burman (red.), *Konst och lärande. Essäer om estetiska lärprocesser* (s. 7–28). Stockholm: Södertörn studies in higher education 3.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (2007). Everything's ethics: practitioner inquiry and university culture. I A. Campbell & S. Groundwater-Smith (red.), *An ethical approach to practitioner research. Dealing with issues and dilemmas in action research* (s. 24–41). London och New York: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5:e uppl.). London och New York: Routledge Falmer.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". *Proceedings of MindTrek'11*. Tampere, Finland: DiGRA.
- Doyle, D. (2007). Transdisciplinary enquiry. Researching *with* rather than *on*. I A. Campbell, & S. Groundwater-Smith (red.), *An ethical approach to practitioner research. Dealing with issues and dilemmas in action research* (s. 75–87). London och New York: Routledge.
- Folkerts, J. (2011). Video games, walking the fine line between art and entertainment. *DiGRA 2011 Conference: Think Design Play*, 6. Utrecht School of the Arts: DiGRA.
- Gadsden, V. L. (2008). The arts and education: Knowledge generation, pedagogy, and the discourse of learning. *Review of Research in Education*, 32(1), 29–61.
- Gee, J. P. (2005). *Why video games are good for your soul. Pleasure and learning*. Common Ground publishing Pty Ltd.
- Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy* (2:a uppl.). New York: Palgrave Macmillan.
- Genat, B. (2009). Building emergent situated knowledges in participatory action research. *Action Research*, 7(1), 101–115.
- Hamari, J., Koivisto, J. & Sarsa, H. (2014). Does gamification word? – A literature review of empirical studies on gamification. *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences*. Hawaii, USA.
- Hanghøj, T., Hautopp, H., Jessen, C. & Christoffersen Denning, R. (2014). Redesigning and reframing educational scenarios for minecraft within mother tongue education. *Proceedings of European Conference on Game Based Learning 2014*. Berlin, Tyskland: Academic Conferences and Publishing International Limited
- Heathcote, D. (1984). Signs and portents. I L. Johnson & C. O'Neill (red.), *Dorothy Heathcote – collected writings on education and drama* (s. 160–169). London: Hutchinson.
- Hebert, C. & Jenson, J. (2017). Digital game-based pedagogy: Exploring teaching strategies for classroom teachers in the use of video games in K-12 classrooms. *Proceedings of European Conference on Game Based Learning 2017*. Graz, Österrike: Academic Conferences and Publishing International Limited.
- Heggstad, K. M., Eriksson, S. A. & Rasmussen, B. (red.). (2013). *Teater som danning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Houtari, K. & Hamari, J. (2017). A definition of gamification: anchoring gamification in the service marketing literature. *Electronic Markets*, 27(1), 21–31.
- Jackson, A. R. (1993). *Learning through theatre – New perspectives on theatre-in-education*. London: Routledge.
- Jimenez, A. P. M. (2018). Game co-creation with young music students: A pedagogic approach to promote creativity and engagement. *Proceedings of European Conference on Game Based Learning 2018*. Sophia Antipolis, Frankrike: Academic Conferences and Publishing International Limited.

- Kaihovirta, H. M., Heilä-Ylikallio, R. & Østern, A-L. (2011). Didaktisk modellutveckling för tolkande läsning. En studie i multimodalt konstpedagogiskt utvecklingsarbete. I J. Smith (red.), *Tekst og tegn. Lesing, skrivning og multimodalitet i skole og samfunn* (s. 217–235). Oslo: Tapir Akademisk Forlag.
- Kaihovirta, H. & Rimpilä, M. (2016). Social semiotics and art education in a blended learning space. *IMAG*, 1(3), 48–55.
- Kasurinen, J. & Knutas, A. (2018). Publication trends in gamification: A systematic mapping study. *Computer Science Review*, 27, 33–44.
- Kirkpatrick, G. (2011). *Aesthetic theory and the video game*. Manchester: Manchester University Press.
- Koch, T., Mann, S., Kralik, T. & van Loon, A. M. (2005). Reflection. Look, think and act cycles in participatory action research. *Journal of Research in Nursing*, 10(3), 261–278.
- Koenitz, H. (2017). The 'Story Arc' – a ghost of narrative game design. *Proceedings of DiGRA 2017*. Melbourne, Australien.
- Koivisto, J. & Hamari, J. (2019). The rise of motivational information systems: A review of gamification research. *International Journal of Information Management*, 45, 190–210.
- Lindstrand, F. (2009). Lärprocesser i den rörliga bildens gränsland. I F. Lindstrand & S. Selander (red.), *Eстетiska lärprocesser* (s. 153–173). Lund: Studentlitteratur.
- Mäyrä, F. (2016). Epilogue: Life in mixed reality. Interactive storyworlds in game cultures. I H. Höglund & R. Heilä-Ylikallio (red.), *Framtida berättelser. Perspektiv på nordisk modersmålsdidaktisk forskning och praktik* (s. 227–232). Rapport från Åbo Akademi. 36/2016.
- Nacke, L. & Deterding, S. (2017). The maturing of gamification research. *Computers in Human Behaviour*, 71, 450–454.
- Palmquist, A. (2018). *Det spelifierade klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- PEGI (Pan European Game Information). (2019). *Two levels of information as a guide: The PEGI age labels*. Hämtat den 5 december 2018 från: <https://pegi.info/what-do-the-labels-mean>
- Pittner, F. & Donald, I. (2018). Gaming the heart of darkness. *Arts*, 7(46), 1–13.
- Priestley, M., Biesta, G. J. J. & Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? I R. Kneyber & J. Evers (red.), *Flip the system: Changing education from the bottom up* (s. 134–148). London: Routledge.
- Rapp, A., Hopfgartner, F., Hamari, J., Linehan, C. & Cena, F. (2018). Strengthening gamification studies: Current trends and future opportunities of gamification research. *International Journal of Human-Computer Studies*. Advance online publication.
- Rimpilä, M. & Kaihovirta, H. (2017). Blandad lärmiljö och multilitterärt lärande i bildkonstundervisning. I E. Backlund-Kärjenmäki, U. Granfors & R. Heilä-Ylikallio (red.), *Digitala dimensioner: DIDIDI vid Vasa övningskola i 10 år!* (s. 61–68). (Dokumentation från Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier: nr. 8). Vasa: Åbo Akademi.
- Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande: Ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Ståhl, M., Kaihovirta, H. & Rimpilä, M. (2017). Visual learning and identity construction through gamification in visual art education. *Proceedings of European Conference on Game Based Learning 2017*. Graz, Österrike: Academic Conferences and Publishing International Limited.
- Ståhl, M., Kaihovirta, H. & Rimpilä, M. (2018). Visual learning and identity construction through gamification in visual art education – A student perspective. *Proceedings of European Conference on Game Based Learning 2018*. Sophia Antipolis, Frankrike: Academic Conferences and Publishing International Limited

- Ståhl, M., Kaihovirta, H. & Rimpilä, M. (kommande). Gamifying literature and aesthetic processes – a student perspective on an interactive play. *Proceedings of European Conference on Game Based Learning 2019*. Odense, Danmark: Academic Conferences and Publishing International Limited.
- Topelius, Z. (1906/2017). *Björken och stjärnan*. Helsingfors: Scriptum.
- Upton, B. (2015). *The aesthetic of play*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Hämtat den 12 november 2018 från:
https://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wasa Teater. (2018). *Studiematerial för pjäsen Världen är så stor*. Hämtat den 6 november 2018 från: https://www.wasateater.fi/wp-content/uploads/2018/01/VASS_studiematerial-2.pdf

Referentgranskad artikel

Design av tankeredskapet ”Trumman” i bruk i storyline – performativa agenter identifierade genom en diffraktiv läsning med teori och data

Anna-Lena Østern¹

¹Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim, Norge

Sammanfattning

I denna studie med metodologiskt fokus används begreppet performativ agent inspirerat av agentisk realism, i en nyläsning av designen av tankeredskapet ”Trumman” och vad den producerar som performativ agent. Metodologin är läsning med teori, och data är ”Trumman” och reflexiva minnesanteckningar baserade på loggtexter från det forsknings- och utvecklingsprojekt som designen av ”Trumman” är en del av. Exemplet i denna läsning med teori är tre agentiska snitt genom storylineprojekt baserade på fantasyberättelsen *Vargbröder* med handlingen förlagd till stenåldern och med ekologiskt tänkande som en huvudtematik. De performativa agenter som beskrivs genom agentiska snitt genom tre projekt producerar diffraktiva vågor som kan betyda ”skillnader i sig” som glöd och engagemang i undervisning och lärande. Den analytiska fråga som vägleder forskaren i läsningen med teori och data är: *Hur kan betydelsen av tankeredskapet Trummans design beskrivas på nytt genom performativa agenter i en diffraktiv läsning med begrepp från agentisk realism?*

Nyckelord

didaktisk design; tankeredskap; estetiska ingångar; tolkande läsning; agentisk realism; diffraktiv analys

1. Introduktion

Nya tankesätt kan få didaktiska projekt att glöda genom den optik som ges genom nya begrepp. I dag är till exempel litteracitetshändelse ett begrepp som inspirerar forskande lärare (se t.ex. Björklund, 2008; Björklund, 2010). Begreppet har sällskap med en rad andra begrepp knutna till en performativ, kroppslig vändning och till det paradigmskifte som i denna artikel

Kontakt: Anna-Lena Østern, anna.l.ostern@ntnu.no

Hänvisa till artikeln: Østern, A.-L. (2019). Design av tankeredskapet ”Trumman” i bruk i storyline – performativa agenter identifierade genom en diffraktiv läsning med teori och data. I H. Höglund, S. Jusslin, M. Ståhl & A. Westerlund (red.), *Genom texter och världar. Svenska och litteratur med didaktisk inriktning – festskrift till Ria Heilä-Ylikallio* (s. 307–324). Åbo: Åbo Akademis förlag.

© 2019 Anna-Lena Østern

exemplifieras genom en optik hämtad från vetenskapsteorin agentisk realism. Vad betyder det då att ett didaktiskt projekt glöder? Om ett datamaterial glöder blir läsaren engagerad, intresserad, nyfiken på vad som kan utforskas. Om didaktiken och ett didaktiskt projekt glöder blir studenter och elever affektivt-kognitivt, sinnligt och kroppsligt berörda i sitt lärande. Jag introducerar först några begrepp knutna till agentisk realism och förklarar dem litet senare, i avsnitt 3. I denna artikel använder jag begreppet performativ agent inspirerad av agentisk realism i en nyläsning av utformningen av tankeredskapet "Trumman" och vad den producerar som performativ agent. Jag läser *med* teori och mina data är både "Trumman" och mina reflexiva minnesanteckningar baserade på mina loggtexter från det forsknings- och utvecklingsprojekt som utformningen av "Trumman" är en del av. Mina exempel i denna läsning med teori är tre agentiska snitt genom olika storylineprojekt baserade på *Vargbröder* (Paver, 2004). Den analytiska fråga som vägleder mig i läsningen med teori och data är: *Hur kan betydelsen av tankeredskapet Trummans utformning beskrivas på nytt i en diffraktiv läsning med begrepp från agentisk realism?*

Det är betydelsen av tankeredskapet "Trumman" som jag undersöker genom en nyläsning med data från storylineprojekt och med teori från agentisk realism.

2. Bakgrund

I ett forsknings- och utvecklingsprojekt, som pågick under perioden 2004–2012 har ett team om fyra personer – Ria Heilä-Ylikallio, Hannah Kaihovirta, Brita Rantala och Anna-Lena Østern – utvecklat estetiska/konstnärliga ingångar till tolkande läsning i grundskolan. Ingångarna var både estetiska genom fokus på bruk av olika sinnen och kroppsliggörande, men också konstnärliga genom konstnärlärare och bruk av inslag från olika konstformers tekniker och material. I finlandssvensk kontext var det namnändringen av ämnet modersmål till modersmål och litteratur 1998, som ledde till önskan om utveckling av en utvidgad förståelse för ämnets potential i skolan. Det var också en önskan hos oss att utveckla modersmål och litteratur som estetiskt ämne som svar på önskemål från lärare om en tyngdpunktsförskjutning från fokus på ortografi och språkriktighet mot "något annat" i ämnet, vilket också visas i boken *Svenska med sting!* (Østern, 2001). Projektet hade därmed en grund i den finlandssvenska och allt mer flerspråkiga skolans behov av didaktisk förnyelse. De estetiska/konstnärliga ingångarna bestod av uppgifter från olika konstformer som skapande skrivande, visuella uppgifter och dans, drama, film och musik i olika tolkande uppgifter.

Jag skriver denna artikel med ett inifrånperspektiv som en i författarteamet. Vi önskade presentera ämnet modersmål och litteratur som ett livskunskapsämne med ekologiskt tänkande i förgrunden. Vår utgångspunkt var att man med ett utvidgat textbegrepp kan arbeta med tolkande läsning från förskola till vuxen ålder. Litteratur för in komplexa, fiktiva världar i förskolan och klassrummet. Vi ville arbeta ämnesövergripande, skapa projekt genom till exempel storyline, och föreslå undersökande uppgifter, som inte hade facitsvar. Projektet hade nedslagspunkter främst i svenskspråkig lärarutbildning och lärarfortbildning i Finland, men också i Trondheim genom att jag började arbeta vid Norges teknisk-naturvetenskaplige universitets lärarutbildning hösten 2007. Detta möjliggjorde att de andra i teamet kunde besöka Trondheim och på olika sätt presentera forsknings- och utvecklingsarbetet också där. Det är därför möjligt att beskriva detta projekt som ett exempel på utveckling av modersmålsdidaktik i nordisk kontext. Dessutom fick utvecklingsprojektet också ett nedslag i lärarutbildningen vid Morogoro i Tanzania (Østern & Kalanje, 2012). Vid ämneslärarutbildningen i Trondheim kunde utvecklingsarbetet fortsätta från 2007 som samarbete mellan olika ämnen om estetiska ingångar till lärande (Østern, 2015; Østern, Dahl, Strømme, Petersen, Østern & Selander, 2019; Østern & Strømme, 2014). Som forskningsresultat har gruppen i Trondheim utformat en mer omfattande beskrivning av vad ”estetisk tilnærming til læring” i princip omfattar:

- Estetisk tilnærming til læring
- Kroppslig læring
- Multimodale impulser og materialer, som fungerer performativt
- Ulikhet og friksjon som verdifullt for meningskaping, læring og undervisning
- Undersøkende, relasjonell og intra-agerende læring
- Deltakende kunstmøter
- Vektlegging av dramaturgi i didaktisk kontekst. (Østern et al., 2019, s. 65).

I projektet i svenskspråkig lärarutbildning i Finland (och som ännu lever som en del av klasslärarstudierna och som fortbildning) producerade vi fem litteraturantologier för elever från förskola till årskurs 6–7. Dessa litteraturantologier utgavs på Söderströms förlag och senare Schildts och Söderströms förlag som serien ”Litteraturboken”. Till antologierna producerade vi fem lärarhandledningar som också utgavs. För varje handledningshäfte utformade vi kollaborativt en didaktisk modell, ett tankeredskap, som kunde vägleda lärare som ville använda handledningshäftets idéer – både som arbetsredskap i undervisningsplanläggning och som analysredskap. I den här artikeln ser jag i backspegeln på ett exempel av den didaktiska utformning vi skapade kollaborativt. Mitt exempel är modell 4,

tankeredskapet "Trumman". Jag beskriver hur detta tankeredskap fungerade som vägvisare vid olika projekt med storyline baserade på *Vargbröder*. Jag gör en nyläsning av betydelsen av "Trummans" design genom begrepp från agentisk realism (Barad, 2007).

2.1 Vargbröder som utgångspunkt för litterär storyline

Vargbröder är den första fantasyberättelsen i en serie som författaren Michelle Paver (2004) gett namnet *Han som föddes att möta mörkret*. I fantasyberättelsen förflyttas läsaren 6000 år tillbaka i tiden till stenåldern. Tolvårige Torak och en vargunge möter ondskan från en demon i en rasande björns gestalt. Boken handlar om vänskap, svek och överlevnad i nomadiska klaner. Boken passar för barn i åldern 7–12 år. Som underlag för storyline blir olika klaner och deras livsvillkor viktiga. Det ekologiska perspektivet är centralt för klanernas överlevnad. Omgivningen där handlingen utspelar sig kan tolkas som en nordlig miljö med hav, skogar, fjäll, glaciärer och laviner.

Storyline som pedagogik har en tematisk ram, ett tema som är angeläget och som undersöks genom storylinen. Deltagarna skapar fiktiva karaktärer och en fiktiv värld. Den pedagogiska dokumentation som produceras visas som en storylinevägg. Det utforskande, undersökande arbetet vägleds av nyckelfrågor. En nyckelfråga är öppen med olika möjliga svar (Bell, Harkness & White, 2007; S-Team Delivery, 2012; Østern & Østern, 2016).

2.1.1 Ett ekologiskt perspektiv

På grund av larmrapporter om klimatförändringar som troligen är förorsakade av människan har ekologiska frågeställningar blivit allt mer angelägna att undersöka. Värri (2018) föreslår i boken *Kasvatus ekokriisin aikakaudella* [Fostran i den ekologiska krisens tidevarv] en ekologisk vändning i utbildning mot mera djup i det dagliga livet. I texten framgår att om alla levde som västvärlden skulle det behövas 3,6 planeter. I internationell kontext har FN rapporterat att klimatförändring är vår tids kritiska tema:

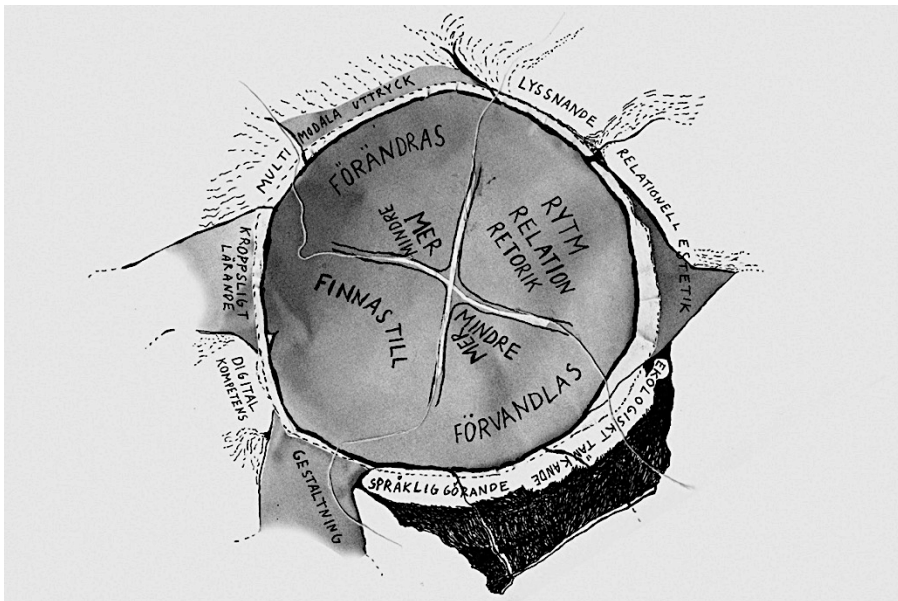
Climate Change is the defining issue of our time and we are at a defining moment. From shifting weather patterns that threaten food production, to rising sea levels that increase the risk of catastrophic flooding, the impacts of climate change are global in scope and unprecedented in scale. Without drastic action today, adapting to these impacts in the future will be more difficult and costly. (United Nations, 2018)

Det ekologiska tänkandet syns i utformningen av "Trummans" membran som en kiasm, ett öppet X, i mitten av trumman. Begreppet kiasm myntades av Merleau-Ponty (1968) för att beskriva det oundvikligen samtidiga i att röra vid och bli berörd. I "vår" kiasmfigur står det "mer-mindre" och "mindre-

mer”. Detta omfattar det ekologiska tänkandet i uppgifterna: om vi ska ha mer får någon annan mindre, men om vi nöjer oss med mindre kan någon annan få mer av det nödvändiga för överlevnad. I *Vargbröder* är just detta, hur tillgångar och områden fördelas mellan olika klaner, ett återkommande tema.

2.2 Utformning av tankeredskapet (modellen) ”Trumman”

Till Litteraturboken 4, *Trolltrumman*, (Østern, Heilä-Ylikallio, Kaihovirta-Rosvik & Rantala, 2010a) skrev vi kollaborativt en lärarhandledning, *Tusen trollformler* (Østern, Heilä-Ylikallio, Kaihovirta-Rosvik & Rantala, 2010b). För handledningen skapade vi modellen ”Trumman” som ett tankeredskap för lärarens planläggning och analys av undervisningsförlopp. Modellen visas i figur 1. Den konstnärliga utformningen av vårt gemensamma tänkande konkretiserades av konstnärslärare Hannah som en trumma med den tidigare nämnda kiasmen mitt på membranen. Omkring placerade vi centrala begrepp som rytm, relation, retorik och centrala verb som förändras, förvandlas, finnas till. Dessa begrepp konkretiserades i olika uppgifter i lärarhandledningen. Runt kanterna av trumskinet finns flera begrepp som visar förslag på hur man kan arbeta med en tematik: lyssnande, relationell estetik, språkligt uttryck, digital kompetens, kroppsligt lärande, gestaltning och ekologiskt tänkande.



Figur 1. Tankeredskapet, modellen ”Trumman” (Østern, Heilä-Ylikallio, Kaihovirta-Rosvik & Rantala, 2010b, s. 19).

I modellen nämns relationell estetik (Bourriaud, 2002) som ett förslag till interaktivitet med betoning av det sociala i elevers och lärares gemensamma utforskande. På själva membranen finns relation som ett centralt begrepp. Modellen skapades för ett decennium sedan genom ett intensivt kollaborativt, didaktiskt utformningsarbete. Hannah har skrivit en kommentar till sin konstnärliga utformning av modellen:

The artist's line

I have been listening very carefully to your stories, and the line has equal importance for me as the words, because of their importance for the design. How strongly I push with the pen, broader, thinner, with the transformations of the line I try to manage the experiences. When I move around over the paper all concepts are there. I try to make the line vibrate, in order to make the concepts vibrate from life. (Artist and researcher Hannah) (Østern & Kaihovirta, 2019, s. 104f., min kursivering)

I vårt forsknings- och utvecklingsprojekt var fokus på tolkande läsning. I denna artikel gör jag en diffraktiv (ny)läsning av "Trummans" utformning och av vad den genererade i storylineprojekt, med hjälp av begrepp och tankegods från agentisk realism. Jag förflyttar mig som forskare från det sociokulturella perspektiv som var dominerande i arbetet med utformningen av "Trumman" och tar på mig andra glasögon genom begrepp från agentisk realism för att kunna se något annat, eller i varje fall mer nyanserat kunna artikulera de skillnader i mönster i lärande som blir synliga genom det socio-materiella perspektivet som positionen möjliggör.

3. Teoretisk referensram – agentisk realism

Den teoretiska referensramen omfattar tänkande inspirerat av agentisk realism som kvantfysikern Barad (2007) har utformat. I Norden har till exempel Lenz Taguchi (2012) tillämpat detta tänkande i sin forskning. Härnäst presenterar jag kort några begrepp som är av betydelse för den läsning med teori som jag gör i artikeln, nämligen performativ agent, materialitet, intra-aktion, affekt och händelse.

Agentisk realism (Barad, 2007) är en vetenskapsteori som placeras inom posthumanistiska, socio-materiella teorier om hur vi existerar i världen och hur vi får kunskap om denna värld. Agentisk realism kallas en onto-epistemologi, därför att människans varande och blivande i världen enligt denna positioneringen inte skiljs från hur människan får kunskap om världen. "Post" i posthumanism syftar på att också det materiella ges agens genom att mänskliga och mer än mänskliga aktörer ses som varande i relation ömsesidigt. Det materiella, omgivning, natur, kultur, olika system och människa – allt ses som sammanflätat, i relation. Denna relation kallar Barad

intra-aktiv för att peka på en ömsesidighet i påverkan, och på att vi aldrig har varit åtskilda från materialitet, utan beroende och i relation. Vi samkonstituerar varandra och situationen, inklusive materialiteten. Enligt denna position är det alltså inte separata, mänskliga aktörer som interagerar med passiv materialitet. En mänsklig aktör är en *performativ agent* i intra-aktion med andra performativa agenter som affekt, kropp, känslor, tankar, materiella förhållanden samt andra mänskliga och icke-mänskliga aktörer. En performativ agent blir en performativ agent genom att den producerar något, som kunskap i någon betydelse. *Affekt* ges avgörande betydelse för forskning, undervisning och lärande. Affekt beskriver enligt Åsberg, Hultman och Lee (2012) "[...] den förkroppsligade upplevelsen, och det förkroppsligade uttrycket, av känslor och sinnesstämningar innan det egentligen satts ord på dem." (s. 201) *Materialitet*, tid och rum kan vara performativa agenter som producerar kunskap i samhandling. Kunskapsproduktion blir en process i ständig tillblivelse, liksom människans lärande också är i tillblivelse.

Detta synsätt får konsekvenser för undervisning, lärande och forskning. Ett relevant exempel är synen på litteracitet som *händelse*. När man ser på litteracitet som händelse betyder det att det som sker är i rörelse, det är något som är i tillblivelse. Det samarbete som ingår i utformningen av "Trumman" och de uppgifter som skapas i storyline utgående från *Vargbröder* ses i denna nyläsning som händelser, föränderliga och icke-repetitiva så snart en grupp arbetar med dem. Detta får metodologiska konsekvenser som att man inte strävar efter att kategorisera. Analysen blir experimenterande. Burnett och Merchant (2018, s. 8) utvidgar gränserna för en händelse på olika sätt genom att röra sig från sociokulturella relationer till socio-materiella, då de fokuserar på det som är emellan snarare än på det situerade. I avsnitt 4 fokuserar jag på de metodologiska konsekvenserna av agentisk realism som position och vad det innebär att läsa diffraktivt *med* teori och data.

4. Metodologi – diffraktiv läsning av agentiska snitt med teori och data

Barad (2007) har utvecklat begreppet *diffraktion* och diffraktiv analys för att beskriva skillnad, skillnad i sig (utan att jämföra). Därför är forskaren i en diffraktiv analys inte främst upptagen av att reflektera detsamma som en spegel, utan att leta efter *skillnader* och nyanser av betydelse. Barad använder begreppet diffraktion, som i kvantfysik omfattar ett optiskt fenomen gällande ljusets brytning, eller vågrörelsers brytning när vågor stöter på motstånd som till exempel en trång passage eller en klippa. Vågmönstret ändras genom brytningen, men i de nya mönstren syns spår av den gamla vågrörelsen. Eftersom forskaren med en agentisk realism som position är intresserad av

händelser som inte är statiska utan i rörelse, måste en händelse "frysas" för att man ska kunna studera den och observera skillnader i mönster. Detta kallas att snitta genom materialet, att göra ett *agentiskt snitt*. När jag i denna diffraktiva läsning med teori och data gör tre agentiska snitt genom storylineprojekten så fryser jag händelser som var under utveckling, i rörelse, för att kunna genomföra analysen och identifiera performativa agenter. Jag vet att när jag i nästa omgång ser på händelserna har de förändrats och nya mönster kan beskrivas. Lenz Taguchi (2012, s. 57) skriver att om kunskapande förstås som materiella praktiker av intra-aktion, så förflyttas fokus till *skillnaderna i sig*, och till de performativa agenter som blir *annorlunda sig själva* i det lärande mötet de ingår i.

4.1 Om att som performativ forskare läsa med teori och data

När jag som forskare gör en diffraktiv analys läser jag en text genom något annat, till exempel i denna artikel genom de begrepp som jag använt från tänkande i agentisk realism med performativ agent och intra-aktion som de centrala. Jag försöker göra begreppen produktiva genom läsning med teori och data (Kuby, 2014). Jag prövar i denna artikel att kombinera två tankesätt för att genom dessa förstå ett nytt sammanhang.

Hultman och Lenz Taguchi (2010) skriver: "When reading diffractively, seeing *with* data, we look for *events* of activities and encounters, evoking transformation and change in the performative agents involved." (s. 535) Forskaren är en del av de händelser som utgör data, och också forskaren är en performativ agent genom att läsa med teori och data "[...] where her/his bodymind perceptions move like a wave flowing in-between different qualities [...]" (Hultman & Lenz Taguchi, 2010, s. 537). En performativ forskare inser att affekt (Massumi, 2015), som den känsla som förnims men ännu är oartikulerad, har stor betydelse för forskning, undervisning och lärande.

Gergen och Gergen (2018) skriver att en performativt orienterad forskare inte är en distanserad forskare, utan forskarens värderingar är tydliga. En performativ forskare frågar vad forskningen kan bidra med konstruktivt. Vad är det som kan förändras till exempel i utbildningens didaktiska tänkande, i utbildningens praktik? En performativ forskare är upptagen av textlig uttrycksfullhet, och väljer gärna forskningsteman och genererar forskningsmaterial som metaforiskt sett glöder. I följande avsnitt beskriver jag några glimtar som agentiska snitt genom storylineprojekt omkring tematiken i *Vargbröder*. Artikelformatets begränsning gör att snitten ur datamaterialet blir små glimtar in i projekten.

5. Diffraktiv analys – agentiska snitt och performativa agenter

Analysen inleds med tre agentiska snitt genom olika storylineprojekt utgående från *Vargbröder*. Samtidigt som dessa projekt genomfördes arbetade vi med att utveckla formgivningen av ”Trumman”. Därför återkommer jag till ”Trumman” som designprocess efter den diffraktiva analysen av snitten från storylineprojekten för att avslutningsvis göra en diffraktiv analys eller möjlig nyläsning av designprocessen i förbindelse med tankeredskapet ”Trumman”. Deltagargrupperna i storylineprojekten jag behandlar är (1) Hannahs och Britas årskurs 5 i Vasa, (2) lärarutbildare i Trondheim och (3) elever i årskurs 6 och i årskurs 9 i Trondheim.

Jag gör en diffraktiv analys (Barad, 2007; Burnett & Merchant, 2018; Lenz Taguchi, 2010) av exempel från materialet. Jag snittar genom materialet genom att beskriva moment från projekten med fokus på vem och vad som blir performativa agenter i arbetet med storyline utgående från *Vargbröder* och ett fokus på ekologisk livsstil. De performativa agenterna producerar kunskap. De agentiska snitten bygger på mina loggtexter under de olika projektperioderna, sammanskrivna som minnesanteckningar.

5.1 Agentiskt snitt 1

Brita (klasslärare) och Hannah (konstnär och forskare) genomför hösten 2008 ett storylineprojekt vid Britas skola i Vasa. De prövar ut klientematiken i Vargbröder genom att ha ett storylineprojekt där de med eleverna skapar klanidentiteter på olika sätt, bland annat genom att eleverna ändrar sina namn till stenåldersnamn genom att svänga på ordningsföljden på bokstäver i riktiga förnamn; så blir t.ex. Isak Asik. De två klanerna får namnen Havsörnsklanen och Vargklanen. Eleverna undersöker vad klanerna behöver för att överleva under stenåldern. Klassrummet flyttas i ett skede ut i närheten av skolan. Där skapar eleverna boplatser för två klaner: Havsörnsklanen vid stranden och Vargklanen i skogen intill. Eleverna fotograferar berättelser de skapat ute. Boplatserna är fotograferade av elever i figur 2. Erfarenheterna från detta projekt blev transformerade till text i ”Tusen trollformler”.

5.1.1 Diffraktiv analys av agentiskt snitt 1

De performativa agenterna jag ser tydliga spår av i detta agentiska snittet är *lärarteamet* och *materialiteten i naturen* i det utvidgade klassrummet i *intra-aktion med elevernas skapande*. Att Brita kunde ha Hannah som konstnär och forskare med i genomförandet, och att deras täta intra-aktion fungerade som performativ agent bidrog till det estetiska tänkandet i projektet och till rikligt med möjligheter att använda fantasi för att leva sig in i hur människor levde för 6000 år sedan. Britas engagemang i hållbar utveckling kunde integreras i detta storylineprojekt. I förbindelse med att jag försäkrade mig om rätt att använda bilderna i figur 2 svarade Brita i e-postkommunikation (11.1.2019):



Figur 2. Elever i årskurs 5 i Vasa har byggt boplatser för sina klaner.

Jag tänker att det är härligt att projektet lever vidare också akademiskt. För mig är det ett minne jag månar varmt om för vi var alla, små och stora, så intensivt tillsammans med och upplevde. Att sedan få fortsätta att utveckla storylinen i vår arbetsgrupp gav nya dimensioner.

Brita och Hannah som performativa, forskande lärare var de i författarteamet som prövade ut uppgifter i praktiken för alla lärarhandledningar, och på det sättet kvalitetssäkrade de olika förslag till uppgifter i lärarhandledningarna.

Materialiteten i naturen som performativ agent möjliggör rikligt med sinnesintryck och möjlighet att bygga boplatser för de två klanerna av befintliga naturresurser. Uterummet med boplatser för klanerna stöder också en resa i tid i fantasin till stenålderns livsvärld och värderingar. Lärandet har möjlighet att vara sinnligt, kroppsligt, skapande och upplevelserikt. Britas e-postkommunikation bekräftar hur processen också som minne har varit affektivt djuplärande: ”[...] vi var alla små och stora, så intensivt tillsammans med och upplevde”. Man kan tentativt säga att de blev annorlunda sig själva genom och i projektet. Det performativa agenter bidrog med av skillnad gjorde att lärandet blev en helhet som kunde ha potential för existentiellt djup. Djup i undervisning och lärande är en tematik som aktualiserades i ett forsknings- och utvecklingsprojekt genomfört i Trondheim några år senare (Østern et al., 2019).

5.2 Agentiskt snitt 2

Trettiofem lärarutbildare för norsk ungdomsskole och videregående skole i Trondheim deltar i januari 2009 i en tre timmars workshop om storyline, som jag ledde. Vi använder ”Vargbröder” som ingång och uppgiften vid denna workshop är att skapa klanidentitet. Jag läser den dramatiska början på ”Vargbröder”. Fem klanger arbetar med att laga klantatuering i ansiktet (med tape i olika färg). Varje klanmedlem ger sig ett fiktivt namn baserat på att svänga om bokstäver i ett av

förnamnen. Gruppen producerar klansmycken av tunna snören som flätas; de skapar klanhälsning och klanritual, baserade på diskussioner om klanens styrkor och värderingar. Klanritualen är en rörelseserie som avslutas med klanhälsningen; de olika grupperna visar för varandra. I denna performativa del samarbetar lärarutbildarna energifyllt och generöst med varandra. Till slut producerar grupperna vid ett klanmöte regler för klanerna. I metareflektionen efter diskuteras storylinepedagogikens möjligheter och utmaningar i årskurs 8–10 och gymnasiet. Som resultat av denna skolning skapar gruppen naturvetenskapliga ämnen en storylinedag för blivande lärare med temat ”Karolinerna på fästningen”. Språkgruppen och samhällsvetenskapliga gruppen skapar en storyline för blivande lärare: ”Rambergs Bed and Breakfast” med fokus på interkulturella möten, och konst- och färdighetsämnen genomför en del av en storyline om ekologisk livsstil med utgångspunkt i ”Vargbröder” med lärarstuderande i arbete med besökande elever från årskurs nio från en ungdomsskole i Trondheim. Lärarutbildaren i konst och hantverk tar i introduktionen rollen som schaman med pälsjacka, över naken överkropp och han svingar en vinare konstruerad som ett norskt stenåldersinstrument, en brummer, som inledning till dagen. Eleverna från den gästade ungdomsskolan producerar en stor väggmålning med ett dramatiskt motiv från inledningen till ”Vargbröder”. Senare fortsätter de arbetet med denna storyline vid sin egen skola i samarbete med ett lärarteam och med lärarstuderande i praktik vid skolan. De skapar till exempel en scen som visar en klangrupp vars område har blivit översvämmat och de måste paddla till ett annat område och be en annan klan om att få vara där. De skapar träsnitt med visuella tecken som markerar att här finns det vatten man kan dricka. De producerar också videofilmer i utemiljö vid en älv, en film med tidshopp från stenålderns fruktan för sjukdom till svältkatastrofi vår egen tid. (Minnesanteckning 15.12. 2018, baserad på logg).

5.2.1 Diffaktiv analys av agentiskt snitt 2

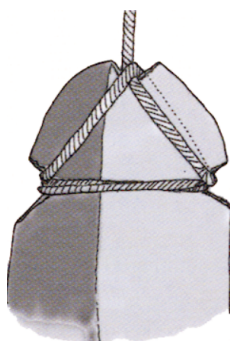
Jag har snittat i materialet genom en kedja av händelser som följde efter varandra, från en lärarutbildarfortbildning, till tre storylineprojekt som del av studerandes ämnesdidaktiska studier (se Østern, Sandvik & Strømme, 2012) och till lärarstuderandes praktik vid en norsk ungdomsskola (årskurs 8–10) med fortsättning på storylineprojekt utgående från *Vargbröder*.

De performativa agenter jag lyfter fram i denna analys är den *energi* och den *intra-aktion* som producerade nya idéer och så starkt engagemang att energin från den första händelsen (lärarutbildarfortbildningen) kunde transformeras till tre projekt med lärarstuderande och vidare till ett praktikprojekt. Också i denna kedja av händelser är *intra-aktion* med *materialitet* och *sinnesupplevelser* av betydelse i form av den historiska byggnaden Fästningen som arena för *Karolinerna*, ett källaraktigt undervisningsrum som frukosttrum i *Rambergs Bed and Breakfast*, samt en älvstrand för videofilmande niondeklassare i *storyline baserad på Vargbröder*.

De olika rummen skapar en skillnad i lärandet. Materialiteten i vinaren, ljudet av den, kroppsligheten hos läraren i roll som schaman som svingar den i öppningssekvensen är exempel på intra-aktion mellan mänsklig och icke mänsklig agens, som producerar den stämning som kan öppna för djup i lärande (Tochon, 2010; Østern et al., 2019). I figur 3 visas en skiss av en vinare lik den norska Brummaren från Tuv (Brummare, 2019). Dessa händelser visar samhandlingar där olika (elev)grupper och lärare intra-agerar med performativa agenter som aktiveras genom samhandling.

Den skillnad i lärande som produceras kan knytas till helhetserfarenheter som är sammanflätade och som enligt Tochon (2010) är en förutsättning för existentiellt djup i lärande.

I det tredje agentiska snittet snittar jag med fokus på konstnären Hannahs bidrag.



Figur 3. Skiss av ett norskt stenåldersinstrument, Brummaren från Tuv (Brummer, 2019).

5.3 Agentiskt snitt 3

Genom upprepade besök i Trondheim av Hannah som konstnär, i samarbete med lokala lärare, kunde den konstnärliga bearbetningen av storylinetematik i ”Vargbröder” förstärkas på många olika sätt: genom arbete med monokrom (blått/vitt) kollektiv målning (se figur 4) av vatten, genom kollektivt collage av is vitt i vitt med hjälp av sönderrivet/destruerat kopieringspapper (årskurs 9). Materialcollaget vitt i vitt fungerade inte så bra, eller fick för lite tid, och blev bortslängt.



Figur 4. Som dokumentation från den kollektiva elevmålningen i blått producerades en elevpärm @quarelle storyline. (Foto: Anna-Lena Østern)

Några dagar med Hannah och elever i årskurs sex i en barnskola i Trondheim ledde till en dokumentation som blev en utställning. Eleverna skapade prototyper av stenåldersverktyg och instrument och målade motsatta känslor som finns i "Vargbröder". Genom bruk av overhead för att förstora elevernas teckningar av viktiga personer i "Vargbröder" kunde figurer i naturlig storlek målas och klippas ut för storylineväggen.



Figur 5. Utsnitt från storylinevägg med dokumentation från storylineprojekt med utgångspunkt i *Vargbröder*. (Foto: Anna-Lena Østern)

Detta blev en utställning (figur 5) där eleverna i årskurs 6 vid skolan guidade grupper av föräldrar och andra vuxna genom dokumentationen av storylineprojektet. Eleverna i årskurs 6 skapade också klanregler för stenåldern och i avslutningsfasen skapade de regler för klanen mänskligheten i vår tid. Reglerna utformas baserade på sinnlig, kroppslig och affektiv kunskapsproduktion i storylineprojektet. Två elevgruppers förslag visas i tabell 1.

Tabell 1. Klanregler för stenålder och för vår tid (producerade av elever i årskurs 6, min översättning från norska).

Klanregler för stenåldern	Klanregler för vår tid för klanen mänskligheten
Bidra efter förmåga; få enligt behov. Bringa inte skam över klanen!	Alla måste bidra till hållbar användning av jordens resurser. Gör mot andra det du vill de ska göra mot dig. Inga gränser.
All mat måste delas rättvist. En för alla och alla för en. Skydda klanens område i skogen.	Dela på resurserna. Dialog framför konflikt. Skydda klanområdet Tellus.

Hållbarhet och rättvisa lyfts fram i elevernas förslag. Klangruppen som kom paddlande för att söka ny boplats när deras eget område lagts under vatten är exempel där intra-aktion med den underliggande, ekologiska tematiken stiger fram. (Minnesanteckning baserad på logg 1.12.2018).

5.3.1 Diffraktiv analys av agentiskt snitt 3

Den performativa agent jag identifierar som en kraftfull agent i snittet genom storylineprojektet i Trondheim är *konstnärlig kompetens* förkroppsligad genom konstnären Hannah. Kompetensen producerar intresse och engagemang hos eleverna. Den bidrar också till ett konstnärligt lärande hos eleverna. Betydelsen visas i att elever i årskurs nio intra-agerar med konstnären, med varandra och med det stora, vita rullpappret och blått-vittfärgerna i den monokroma målningen, men också i att de kastar vitt-i-vittcollaget som ganska misslyckat (möjligen ett uttryck för en starkare estetisk medvetenhet hos eleverna än tidigare?). Det konstnärliga lärandet visas också i stoltheten eleverna i årskurs sex visar som guider för sina familjer genom utställningen med storylineväggen (figur 5). I figur 5 visar ett utsnitt av storylineväggen, dels centrala karaktärer i berättelsen, dels landskapet som händelserna utspelas i, och nere i högra hörnet syns ett exempel på motsatta känslor i *Vargbröder*. Detta konstnärliga lärande utgör en skillnad och något som eleverna kan ta med sig som en erfarenhet. Medan de *intra-agerar* finns ytterligare en performativ agent som producerar kunskap, nämligen fantasyberättelsens *tematik kring hållbar utveckling* som affektrik och

engagerande. I målningar av motsatta känslor i *Vargbröder* bearbetas dessa affekter till ett medvetet, men ganska abstrakt uttryck. Denna performativa agent har potential att stärka eleverna i deras engagemang för hållbar utveckling.

5.4 Sammanfattning av diffraktiv analys av tre agentiska snitt

Jag har i analysen gjort tre agentiska snitt som gett glimtar av hur den didaktiska utformning som ”Trumman” föreslår har bidragit till olika storylineprojekt baserade på tematiker i *Vargbröder*. Jag har gjort en nyläsning med teori och data och har identifierat följande performativa agenter som exempel: lärarteam som intra-agerar, materialitet i naturen, intra-aktion i elevers skapande (agentiskt snitt 1); energi, intra-aktion, materialitet (agentiskt snitt 2); konstnärlig kompetens, tematik i *Vargbröder*, i synnerhet hållbar utveckling (agentiskt snitt 3).

Den skillnad dessa performativa agenter producerade kan sammanfattas som mönster i helhet i lärande som har potential att skapa existentiellt djup och medvetenhet om hållbar utveckling, samt vara en skillnad i den lärandes förståelse i förhållande till tidigare förståelse. Både elever och lärare, inklusive författarteamet kan bli ”annorlunda sig själva” genom projekten. Analysen visar också *hur* projekttematiken engagerar och får datamaterialet att glöda genom de performativa undersökningarna av deltagarnas arbete med tematiken.

6. Den kollaborativa designprocessen knuten till utformningen av ”Trumman”

Genom den diffraktiva analysen har jag kunnat komma en metanivå i didaktiskt tänkande på spåret, med nya tankar om tänkandet presenterade i ”Trummans” design. I det avslutande avsnitt 6 ser jag på designprocessen knuten till tankeredskapet ”Trumman” med de nya begrepp positionen agentisk realism ger. Jag har tidigare i artikeln nämnt hur vi som forskande lärare har arbetat fram material till lärarhandledningar och modeller genom kollaboration, och genom att pröva ut performativt, dvs. handlande i praktiken med elever, studerande, lärarutbildare och kursdeltagare i Finland och Norge.

Som team har vi arbetat affektivt-kognitivt med utmaningar knutna till nytänkande om hur arbete med estetiska och konstnärliga ingångar kan vara ett bidrag till att vitalisera undervisning i skola och utbildning. Vi har gjort etiska avvägningar på olika nivåer utgående från tankar om hur vi kan bidra till något konstruktivt. En performativ agent av grundläggande betydelse för vårt explorativa arbete med tolkande läsning av fiktionstext är *viljan* att bidra till att stärka den svenskspråkiga kulturen och skolan i Finland. Därför har vi

lagt in vår samlade erfarenhet och kompetens både som lärare, konstnärer och forskare. Vi har på olika sätt varit modiga genom att vandra på stigar som ännu inte då vid ingången till det 21 århundradet var upptrampade. Vi har önskat att bidra med något som betyder en skillnad, något som förändrar förståelsen både hos oss som forskar och hos de som är våra elever, studerande och kollegor.

Tankeredskapet "Trumman" med begreppen på membranen har varit starka performativa agenter i de projekt jag har beskrivit. När jag med bakgrund i den diffraktiva analysen jag har gjort också ser på "Trumman" med en diffraktiv analysblick, ser jag att det kollaborativa som är så starkt i designprocessen kan kallas intra-aktion. Glöden, entusiasmen vi har arbetat med kan kallas affektiv-kognitiv. Estetiska ingångar kunde stärkas ännu mera om vi inser att en lärare behöver vara både lärare, konstnär och forskare i sitt arbete med undervisning och lärande. Konstnärlig kompetens har en sprängkraft i didaktiskt utvecklingsarbete som, när den kombineras med etisk medvetenhet, kan skapa djup i lärande om, som i exemplet i denna artikel, hållbar utveckling.

6.1 Konklusion

Tankeredskapet "Trumman" har skapat diffraktiva vågor, skillnader som betyder en skillnad för elevers och studerandes lärande – från fokus på det sociokulturella till det sociomateriella, från fokus på en social semiotik till en materiell semiotik, och också från ett avgränsat socialkonstruktionistiskt till ett postkonstruktionistiskt tänkande genom den performativa ansatsen i studier av händelser. Om vi i dag skulle utarbeta en version två av "Trumman" med en starkare metablick på vad modellen kan producera som performativ agent, ville jag föreslå följande begrepp på trumskinnsmembranen i mitten: performativ ansats, etik, litteracitet som händelse och affekt. De ursprungliga begreppen ligger fortfarande där, men som bakgrundsvågor medan de nya begreppen utgör nya diffraktioner som skapar skillnad.

Begreppen i kanterna av trumskinnet kunde på liknande sätt förskjutas som bakgrundsvågor och nya diffraktiva vågor skapas av begrepp som betydelsefulla ögonblick, experimentering, digital iscensättning, konstnärlig kompetens, rörlighet, kroppslighet, kollaboration, relation, materialitet, nya frågor och glöd.

Livets puls hörs i litteraturen och i projektet har vi önskat skapa lärande händelser där livets hjärtslag kan förnimmas som en grundläggande puls. *Mod* och *sårbarhet* som performativ agent i konstnärlig undervisning kombinerad med *mod hos de elever och studerande* vi möter kan lyfta fram viktiga frågor om hur vi kan leva i fred på vår planet genom ekologiskt tänkande som visar att all materialitet har betydelse och agens, både mänsklig och mer än mänsklig i natur och kultur.

Tack

Tack till författarteamet Ria Heilä-Ylikallio, Hannah Kaihovirta och Brita Rantala som varit modiga, kreativa och envist fört fram tron på att estetiska och konstnärliga ingångar till lärande, undervisning och forskning betyder en skillnad och skapar mening för elever, studenter och lärare.

Referenser

- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press.
- Bell, S., Harkness, S. & White, G. (red.). (2007). *Storyline past, present & future*. Glasgow: University of Strathclyde. Enterprising Careers.
- Björklund, C. (2010). Att fånga komplexiteten i små barns lärande: En metodologisk reflektion. *Nordisk barnehageforskning*, 3(1), 111–120.
- Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet: Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan* (Doktorsavhandling). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bourriaud, N. (2002). *Relational aesthetics*. Paris: Les Presses du reel.
- Brummer. (2019). *Stenåldersinstrument (vinare)*. Hämtat den 1 januari 2019 från: <http://www.saltstraumen.info/spor-ved-saltstraumen-gjennom-10-000-ar/brummeren-fra-tuv>
- Burnett, C. & Merchant, G. (2018). Literacy-as-event: Accounting for relationality in literacy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1–12.
- Gergen, K. & Gergen, M. (2018). The performative movement in social science. I P. Leavy (red.), *Handbook of arts-based research* (s. 54–67). New York: Guilford Press.
- Hultman, K. & Lenz Taguchi, H. (2010). Challenging antropocentric analysis of visual data: a relational materialist methodological approach to educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 525–542.
- Kuby, C. R. (2014). Understanding emotions as situated, embodied, and fissured: thinking with theory to create an analytic tool. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(19), 1285–1311.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: Introducing an intra-active pedagogy*. London & New York: Routledge.
- Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent. Introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Massumi, B. (2015). *Politics of affect*. Cambridge: Polity Press.
- Merleau-Ponty, M. (1968). *The visible and the invisible. Followed by working notes*. Evanston: Northwestern University Press.
- Paver, M. (2004). *Wolf brother*. New York: Harper Collins.
- S-Team Delivery. (2012). *Four storyline projects connected to water as threat and hope*. Hämtat den 15 augusti 2018 från: <http://docplayer.net/10355788-Combining-art-and-science-through-the-scottish-storyline-method-in-explorations-of-themes-connected-to-water-locally-nationally-and-globally.html>
- Tochon, F. V. (2010). Deep education. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 1, 1–12.
- United Nations. (2018). *Climate change*. Hämtat den 30 december 2018 från: <http://www.un.org/en/sections/issues-depth/climate-change/>
- Värrin, V.-M. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudesta [Fostran i den ekologiska krisens tidevarv]*. Helsingfors: Vastapaino.

- Åsberg, C., Hultman, M. & Lee, F. (red.). (2012). *Posthumanistiska nyckeltexter*. Lund: Studentlitteratur.
- Østern, A-L. (2001). *Svenska med sting! Didaktisk handledning med tyngdpunkt på modersmål, litteratur och drama*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Østern, A-L. (2015). Aesthetic pedagogical design. I S. Schonman (red.), *International yearbook for research in arts education. The wisdom of the many – key issues in arts education. Volume 3* (s. 486–492). Rotterdam: Waxmann Verlag.
- Østern, A-L., Heilä-Ylikallio, R., Kaihovirta-Rosvik, H. & Rantala, B. (2010a). *Litteraturboken 4: Trolltrumman*. Helsingfors: Söderströms.
- Østern, A-L., Heilä-Ylikallio, R., Kaihovirta-Rosvik, H. & Rantala, B. (2010b). *Tusen trollformler. Lärarhandledning för Litteraturboken 4: Trolltrumman*. Helsingfors: Söderströms.
- Østern, A-L. & Kaihovirta, H. (2019). Experimenting with experience – searching for "the middle ground" of artful literature teaching. I A-L. Østern & Knudsen, K. N. (red.), *Performative approaches in arts education: Artful teaching, learning and research* (s. 96–116). London och New York: Routledge.
- Østern, A-L. & Kalanje, E. (2012). Meningsutvidelse i skapende læring gjennom storyline. I J-B. Johansen (red.), *Entreprenørskap og skapende læring* (s. 145–174). Trondheim: Akademika.
- Østern, A-L., Sandvik, L. V. & Strømme, A. (2012). Storylines åpne arkitektur i lærerutdanning. *Konferanserapport FoU i praksis* (s. 473–482). Trondheim: Tapir Akademisk.
- Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J. A., Østern, A-L. & Selander, S. (2019). *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østern, T. P., Selander, S. & Østern, A-L. (2019). Dybde//undervisning – sanselig design-teoretiske og dramaturgiske perspektiver. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, A-L. Østern & S. Selander (red.), *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 57–78). Oslo: Universitetsforlaget.
- Østern, T. P. & Strømme, A. (red.). (2014). *Sanselig didaktisk design SPACE ME*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Østern, T. P. & Østern, A-L. (2016). Storyline as a key to meaningful learning: Arts and science combined in SPACE ME. I T. Mitchell & M. M. Naughton (red.), *Storyline: A creative approach to learning and teaching* (s. 116–135). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Författare

Siv Björklund är professor i språkbad vid Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi i Vasa. Hon har sedan slutet av 1980-talet varit aktiv inom såväl språkbadsforskning som språkbadkundervisning, nationellt och internationellt. Hennes forskning innefattar svenska som andraspråk samt två- och flerspråkigt språktillägnande. Björklund är projektforskare inom bl.a. projektet Skrivkompetens där hon framför allt är intresserad av utvecklingen av emancipatoriskt skrivande hos elever med svenska som första- och andraspråk i olika klassrumsmiljöer.

Nikolaj Elf är professor i utbildningsvetenskap med särskilt fokus på ämnesdidaktik vid Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet. Elf har forskat i danskämnets och mer generellt modersmålsämnets didaktik samt skrivdidaktik med fokus på multimodala, teknologiska och litteraturundersökande perspektiv. Han har publicerat i danska, nordiska och internationella sammanhang, t.ex. artikeln "Writing development and education standards in cross-national perspective" i *Writing and Pedagogy* (2018, med Jeffery, Skar & Wilcox). Elf är en av redaktörerna för tidskriften *L1 – Educational Studies in Language and Literature* och är medlem i styrgruppen för Nordiskt nätverk för modersmålsdidaktisk forskning tillsammans med bl.a. Ria Heilä-Ylikallio.

Satu Grünthal är docent i inhemsk litteratur vid Helsingfors universitet och Åbo universitet. Hon arbetar som universitetslektor vid Pedagogiska fakulteten vid Helsingfors universitet och hennes forskning samt undervisning fokuserar på litteraturpedagogik och litteraturvetenskap. Hon är medlem i forskningsgruppen Lukuklaani (Läsklanen).

Saara Haapamäki är professor i svenska språket vid Åbo Akademi. Hon är intresserad av språkets funktioner i samhället och har bl.a. forskat om språkvetenskapens historia och teoretisk-metodiska grundvalar, två- och flerspråkighet i tal och skrift, minoritetsspråksstrategier, svenskt talspråk i Åbo och invandrares integration på svenska i Finland.

Bente E. Hagtvet är professor emerita i specialpedagogik vid Universitetet i Oslo med fokus på typisk och avvikande språkutveckling i tal och skrift. Centrala forskningsområden är förhållandet mellan muntlig och skriftlig språkutveckling, läs- och skrivsvårigheter, tidig identifiering av barn med risk för språksvårigheter, samt betydelsen av kvalitet i dialoger mellan vuxna och barn i förskola och skola. Ett överordnat intresseområde är förebyggande arbetsmetoder särskilt gällande skrivandets betydelse i övergången från förskola till skola. Hagtvet har språklig/pedagogisk grundutbildning och vidareutbildning i logopedi. Hon har bidragit med ett stort antal publikationer om den tematik som nämns ovan.

Sven-Erik Hansén är professor emeritus i tillämpad pedagogik vid Åbo Akademi i Vasa. Han är också docent vid Helsingfors universitet, professor II vid Nord universitet, Bodø och tidigare professor II vid Oslo universitet. Hans forskning har rört utvecklingen av läroplaner för Finlands svensk-språkiga befolkning. Under senare år har lärares arbete och lärarutbildningen stått i fokus. Han har också medverkat i och lett utvärderingar av lärarutbildningar och pedagogisk forskning i och utanför Norden, bl.a. utbildningsprojekt i Tanzania på bachelor- och mastersnivå sedan 1995 och sedan 2007 även på doktorsnivå.

Froydis Hertzberg är professor emerita i norsksdidaktik vid Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Hon har framför allt arbetat med skrivforskning, muntliga färdigheter och grammatik, och de senaste åren speciellt med skrivning i alla skolämnen.

Pirjo Hiidenmaa arbetar som dekanus för Humanistiska fakulteten vid Helsingfors universitet. Hon är professor i facklitteratur och hennes forsknings- och undervisningsområden omfattar t.ex. populärvetenskaplig litteratur, sakprosaskrivande och olika synvinklar på läsning. Hiidenmaa har också publicerat läroböcker i modersmål och litteratur på finska samt artiklar och fackböcker. Hon leder forskningsprojektet Lukuklaani (Läsklanen).

Charlotta Hilli, filosofie doktor, skrev sin doktorsavhandling med fokus på virtuella lärmiljöer med Ria Heilä-Ylikallio som huvudhandledare. Hilli har en bakgrund som historie- och samhällslärare på gymnasienivå och är nu verksam inom allmän pedagogik samt högskolepedagogik vid Åbo Akademi i Vasa. Inom ramen för hennes forskning utvecklar hon distansundervisning på första, andra och tredje stadiet i samarbete med lärare, administrativ personal och rektorer.

Hilde Hofslundsengen är filosofie doktor i specialpedagogik, med inriktning på språkutveckling, vid Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett vid Høgskulen på Vestlandet i Sogndal, Norge. Hofslundsengen är utbildad förskollärare och logoped. Hennes forskningsintressen omfattar tidig skrivning och läsning, flerspråkighet och språk- och kommunikations-svårigheter. Hofslundsengen är medlem i nätverket Nordic Early Literacy tillsammans med Ria Heilä-Ylikallio.

Heidi Höglund, pedagogie doktor, är universitetslärare i modersmålets didaktik vid Åbo Akademi. Hon disputerade 2017 med avhandlingen *Video poetry: Negotiating literary interpretations. Students' multimodal designing in response to literature* och erhöll år 2018 forskarpriset Harry Elvings legat för avhandlingen. Hennes forskningsintressen berör litteraturundervisning med särskilt intresse för ungdomars reception, poesididaktik, barn- och ungdomslitteratur samt estetiska responser. Hon är styrgruppsmedlem i Nätverk för litteraturdidaktisk forskning i Norden och huvudredaktör för publikationen *Framtida berättelser. Perspektiv på nordisk modersmålsdidaktisk forskning och praktik* (2016).

Sofia Jusslin, pedagogie magister, är doktorand i pedagogiska vetenskaper, med inriktning på svenska och litteratur med didaktisk inriktning, vid Åbo Akademi. Hennes forskningsintressen omfattar integrering av kreativ dans i skolan, kroppsliga perspektiv på läsande och skrivande, samt akademiskt skrivande på universitetsnivå. För närvarande skriver hon sin doktorsavhandling där hon tillsammans med klasslärare och danslärare integrerar kreativ dans i ämnet modersmål och litteratur i grundskolans lägre årskurser. Hon är också forskare i projektet Akademisk skrivhandledning i avhandlings-skrivandet (ASKA).

Hannah Kaihovirta, filosofie doktor, är docent i bildkonstens didaktik och universitetslektor i estetiska ämnenas didaktik vid den svenskspråkiga lärarutbildningen vid Helsingfors universitet. Hennes fokusområden inom lärarutbildningen är bildkonst, dramapedagogik, samtidskonst, hållbar didaktik och multilitteracitet. Hennes forskningsinriktningar är samtidskonstens pedagogik och digital och multimodal litteracitet i konstbaserad såväl som konstinformerad undervisning. Hennes forskning är representerad i publikationer, föreläsningar, utställningar och internationella forsknings- och utbildningsnätverk.

Ellen Krogh är professor emerita vid Institut för Kulturvetenskaper, Syddansk Universitet. Hennes forskningsområden är ämnesdidaktik, dansk-ämnets didaktik samt skrivning i skolämnen och hon har publicerat ett flertal studier inom de tre områdena. Hon var ledare för projektet Faglighed og skriftlighed (2010–2016) som genererat en rad publikationer, varav den senaste boken *Skriverudviklinger i gymnasiet* också har getts ut på engelska av Routledge. Hennes senaste projekt är ett nordiskt samarbete – med bl.a. Ria Heilä-Ylikallio – om utvecklingen inom den nordiska PhD-forskningen i modersmålsdidaktik, Holmberg et al. (2019) ”On the emergence of the L1 research field” publicerad i tidskriften *L1 – Educational Studies in Language and Literature*.

Stefan Lundström är biträdande professor och docent i svenska med didaktisk inriktning vid Luleå tekniska universitet. Lundströms forskningsintressen rör främst litteraturredidaktiska frågor i relation till ungdomars medievanor, med särskilt fokus på bildning och lärande kopplat till berättelser i olika medier.

Maria Magnusson är lektor i pedagogik vid Linnéuniversitetet i Kalmar. Hennes forskningsområde är barns tidiga lärande och undervisning i förskolan och innehållsområdet skrift och grafiska symboler. Hon har tidigare varit koordinator för nätverket Nordic Early Literacy i flera år.

Elisabeth Mellgren, filosofie doktor, är universitetslektor i pedagogik med inriktning mot tidigt läs-skrivlärande i förskola och förskoleklass vid Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande vid Utbildningsvetenskapliga fakulteten, Göteborgs universitet. Mellgren har en bakgrund som förskollärare och disputerade med avhandlingen *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person* (2005). För närvarande är hon programansvarig för förskolläraryrket vid Göteborgs universitet och ägnar sig åt forskning om läs- och skrivdidaktik i förskola och förskoleklass. Ria Heilä-Ylikallio var diskutand på hennes licentiatuppsats *En studie om barns skrivlärande*.

Anna Nordenstam är professor i svenska med didaktisk inriktning vid Luleå tekniska universitet och docent och universitetslektor i litteraturvetenskap vid Göteborgs universitet. Nordenstam forskar om litteraturredidaktik, barn- och ungdomslitteratur och feministiska svenska tecknade serier.

Christina Olin-Scheller är filosofie doktor i litteraturvetenskap och professor i pedagogiskt arbete vid Karlstads universitet. Olin-Scheller är vetenskaplig ledare för forskningsgrupperna CSL, Centrum för Språk- och Litteraturdidaktik och ROSE, Research on Subject-specific Education. Hennes forskningsintressen är frågor som rör läsning och läsundervisning i relation till dagens medielandskap. I samarbete med Marie Tanner m.fl. arbetar Olin-Scheller i ett pågående projekt som har fokus på förändrade litteracitetspraktiker och interaktion i uppkopplade klassrum. Olin-Scheller samarbetar med nordiska forskare i frågor som rör multimodalitet i L1, samordnar det nationella literacynätverket och sitter i redaktionsrådet för tidskriften *ForskUL*.

Katarina Rejman disputerade 2014 vid Åbo Akademi med avhandlingen *Litteratur och livskunskap – modersmåslärares berättelse om undervisningen i årskurs 7–9*. Sedan 2014 är hon lektor i svenskämnets didaktik vid Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet. Hennes forskningsintresse rör litteraturläsning i skolan, läs- och skrivundervisning och andra frågor som rör undervisning och lärande i svenskämnet, men också lärarstudenters skrivande och lärande inom utbildningen.

Minna Rimpilä, pedagogie magister, är lektor vid Vasa övningsskola F–6. Rimpilä är en erfaren klasslärare som länge samarbetat med forskare för att utveckla den egna undervisningen. Exempelvis var hon öppen för att undersöka spelifiering inom bildkonstundervisningen tillsammans med Matilda Ståhl och Hannah Kaihovirta. Hon sprider gärna nya bildkonstdidaktiska arbetssätt till kollegor och till de lärarstuderande hon handleder.

Astrid Roe är professor i norsksdidaktik vid Institutt for lærarutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Hon har arbetat med läsforskning, kopplat till PISA-projektet och de nationella proven i läsning. De senaste åren har hon studerat norsklärares undervisning i läsning och skrivning.

Sara Routarinne arbetar som biträdande professor i modersmålets didaktik (finska och litteratur) vid Åbo universitets institution för lärarutbildning. De senaste åren har hon studerat elevtexter samt växelverkan i olika inlärningssituationer. Hon leder ett projekt som forskar om skrifthändelser i omgivningslära i den grundläggande utbildningen. Som en av forskarna i ett projekt lett av Liisa Tainio reder hon ut den sociala organisationen av kroppslig kontakt i klassrummet. Routarinne och Ria Heilä-Ylikallio har samarbetat som ledamöter i projektet OVET som syftar till att utveckla intagning av studerande till lärarutbildningen i Finland. Routarinne representerar Åbo universitet i forskningsgruppen Lukuklaani (Läsklanen).

Kaisu Rättyä är docent i litteraturredaktik. Hon arbetar vid Tammerfors universitet som universitetslektor i modersmåls- och litteraturredaktik och undervisar både blivande klass- och ämneslärare. Hennes forskningsintresse har länge varit barn- och ungdomslitteratur och litteraturundervisning. Hennes senaste litteraturvetenskapliga artikel behandlade en ekokritisk läsningsmodell för bilderböcker ("Ecological settings in text and pictures", 2018) men hon har också forskat i undervisningsmetoder för grammatik (*Kielitiedon didaktiikkaa*, 2017) samt prövat på nya evalueringsmetoder för ämneslärarutbildningen.

Henri Satokangas arbetar som koordinator vid Helsingfors universitet och koordinerar forskningsprojektet Lukuklaani (Läsklanen). Han är även doktorand i språkvetenskap och intresserad av populärvetenskaplig och pedagogisk litteratur, speciellt framställning av fackterminologi i populärvetenskapliga böcker.

Anna Slotte är docent i pedagogik vid Åbo Akademi och universitetslektor vid Helsingfors universitet, där hon är verksam vid den svenskspråkiga lärarutbildningen. Hennes forskning berör barns och ungas flerspråkiga praktiker i och utanför skola, med särskilt fokus på lärande och språköverskridande verksamhet. Till hennes intressen hör språkstärkande undervisning, digital litteracitet och andra textpraktiker inom såväl modersmålsämnet som andra ämnen och hon har lång erfarenhet av videonetnografiskt arbete. Slotte ingår i ledningsgruppen för det nordiska excellenscentret QUINT, Quality in Nordic Teaching, är ordförande för NERA, Nordic Educational Reserach Association och medlem i styrgruppen för nätverket för L1-forskning i Norden. Hon deltar i utvecklingen av läroplansgrunderna vid Utbildningsstyrelsen.

Matilda Ståhl, pedagogie magister, är doktorand i pedagogiska vetenskaper vid Åbo Akademi i Vasa med ett forskningsfokus på spel, visualitet och lärande. Förutom att ha utfört etnografiska studier i spel och sociala medier i en pedagogisk kontext har Ståhl i samarbete med Hannah Kaihovirta och Minna Rimpilä utforskat spelifiering ur ett deltagande aktionsforskningsperspektiv. Deras posterpresentation utgående från det forskningssamarbetet blev under konferensen ECGBL 2018 i Sophia Antipolis, Frankrike, utnämnd till årets bästa poster.

Mindy Svenlin, filosofie magister, är utbildad ämneslärare i modersmål och litteratur och arbetar som forskningsassistent och doktorand i pedagogiska vetenskaper vid Åbo Akademi i Vasa. Hennes doktorsavhandling handlar om kollaborativt och kreativt skrivande i ett musikalprojekt på gymnasienivå. Sammanläggningsavhandlingen belyser olika aspekter av förhandlingarna kring samskrivandet och skapandeprocessen. Hon är också med i forskningsprojektet Skrivkompetens.

Ann-Katrin Svensson är professor i pedagogik med inriktning mot tidigt lärande vid Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi i Vasa. Hennes huvudsakliga forskningsområde är språkutveckling, språkstimulans och flerspråkighet hos barn i åldern 0–8 år. Ett annat område är utvecklingen av och de förändrade villkoren för förskolläraprofessionen i Sverige.

Liisa Tainio är professor i modersmål och litteratur vid Pedagogiska fakulteten vid Helsingfors universitet. Hennes forskningsintressen innefattar växelverkan i klassrummet samt pedagogisk praxis, speciellt på lektioner i finska och litteratur. Hon har även forskat om bl.a. högläsning, skrivning i digitalt berikade klasser och beröringens betydelse för växelverkan i klassrummet. Därtill har Tainio granskat skrivna texter, t.ex. läroböcker och skolminnen. Hon är också med som forskare i forskningsprojektet Lukuklaani (Läsklanen) som studerar litteraturundervisningens praxis i den grundläggande utbildningen. Med Ria Heilä-Ylikallio har hon samarbetat bl.a. i ett nordiskt projekt som kartlägger forskning inom modersmålets didaktik i de nordiska länderna.

Marie Tanner är docent i pedagogiskt arbete vid Karlstads universitet. Hennes forskning handlar om lärande, undervisning och literacypraktiker i klassrummets interaktion. Tillsammans med Christina Olin-Scheller studerar hon bland annat nya digitala literacypraktiker i det uppkopplade klassrummet i relation till lärares undervisningspraktik och mot bakgrund av skolans samhällsliga uppdrag. Hon ingår även i den ämnesdidaktiska forskningsgruppen ROSE, Research on Subject-specific Education, samt i det nordiska excellenscentret QUINT, Quality in Nordic Teaching. Hon är samordnare för literacynätverket inom NERA, och ingår även i styrgruppen för NNMF, Nordiskt nätverk för modersmålsdidaktisk forskning.

Mia Österlund är docent och verksam som universitetslärare i litteraturvetenskap vid Åbo Akademi. Efter avhandlingen *Förklädda flickor. Könsöverskridning i 1980-talets svenska ungdomsroman* (2005) har hon publicerat en rad artiklar om genus i bilderboken samt varit medredaktör för antologier som *Flicktion. Perspektiv på flickan i fiktionen* (2013) och *Novel Districts. Critical Readings of Monika Fagerholm* (2016). Hon är vetenskaplig redaktör för *Barnboken – tidskrift för barnlitteraturforskning*, verksam som kritiker samt ledare för det barnlitterära forskningsprojektet Konkurrerande tidsordningar vid Svenska litteratursällskapet i Finland. Hon är utbildad modersmåls lärare, lärarutbildare samt har varit involverad i läroplans- och studentexamensarbete.

Anna-Lena Østern är sedan 2007 professor i konstämnenas didaktik vid Institutt for lærerutdanning vid Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim. Hon var under perioden 2010–2015 *faglig leder* för den nationella norska forskarskolan för lärarutbildning, NAFOL. Hon har sedan september 2016 arbetat som emeritaprofessor med forskarhandledning, forskarundervisning och forskning. Østern arbetade från 1984 till 2007 på heltid vid Åbo Akademis svenskspråkiga lärarutbildning i Vasa, först som lektor i talteknikens didaktik och från 1998 som professor i modersmålets didaktik. Ett exempel på hennes verksamhet som forskare är *Performative approaches in arts education. Artful teaching learning and research* (2019), som hon varit redaktör för tillsammans med Kristian N. Knudsen.

Redaktörer



Heidi Höglund är postdoktoral forskare och universitetslärare i modersmålets didaktik vid Åbo Akademi. Hon har flera års erfarenhet av undervisning och handledning inom lärarutbildning och lärarfortbildning, med ett särskilt intresse för litteraturredaktik. Hon disputerade år 2017 vid Åbo Akademi med Ria Heilä-Ylikallio som huvudhandledare.



Sofia Jusslin är doktorand i pedagogiska vetenskaper, med fokus på svenska och litteratur med didaktisk inriktning, vid Åbo Akademi. Hon är utbildad klasslärare och ämneslärare i modersmål och litteratur och från och med hösten 2019 studerar hon samtida dansdidaktik vid Dans- och cirkushögskolan i Stockholm. Ria Heilä-Ylikallio är hennes handledare.



Matilda Ståhl är doktorand i pedagogiska vetenskaper, med fokus på visualitet, spel och sociala medier i en pedagogisk kontext, vid Åbo Akademi. Hon är utbildad klasslärare och har genom olika forskningsprojekt öppnat upp estetiska ingångar på spelifiering inom den grundläggande utbildningen. Ria Heilä-Ylikallio var hennes inkörspport till forskningsvärlden.



Anders Westerlund är universitetslärare i modersmålets didaktik och doktorand i pedagogiska vetenskaper vid Åbo Akademi. I sin doktorsavhandling belyser han gymnasiestudenters skrivande genom att kombinera skrivforskning med litteraturvetenskaplig essäteori. Han är med i forskningsprojektet Skrivkompetens. Han har Ria Heilä-Ylikallio som handledare.



Genom texter och världar är en antologi med vetenskapliga artiklar tillägnade professor Ria Heilä-Ylikallio vid Åbo Akademi på hennes sextioårsdag.

Artiklarna i festskriften är skrivna av forskare från Finland, Sverige, Norge och Danmark. Festskriften lyfter fram fyra relevanta delområden av forskningsfältet svenska och litteratur med didaktisk inriktning. Den första ger inblickar i den finlandssvenska kontexten. I den andra och tredje avdelningen behandlas ett flertal aspekter på skrivande respektive litteratur och fiktion. I den avslutande delen tar artikelförfattarna sig an estetiska ingångar till ämnet.

ISBN: 978-951-765-926-0

ISBN: 978-951-765-927-7 (digital)

