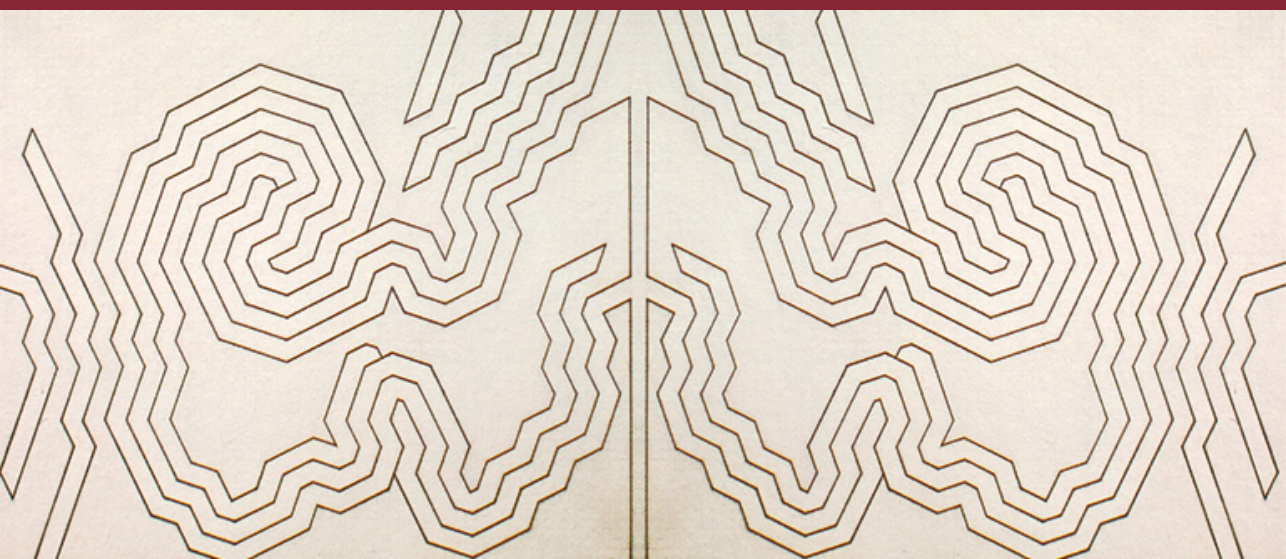


Grænsegængere og grænsedragninger i nordiske modersmålsfag



Redaktion

Nikolaj Elf, Tina Høegh, Kristine Kabel,
Ellen Krogh, Anke Piekut & Helle Rørbech

Udgivet af

Syddansk Universitetsforlag og
Nordisk Netværk for Modersmålsdidaktisk Forskning, 2020

Grænsegængere og grænsedragninger i nordiske modersmålsfag

Redaktion

Nikolaj Elf, Tina Høegh, Kristine Kabel,
Ellen Krogh, Anke Piekut & Helle Rørbech

Udgivet af
Syddansk Universitetsforlag og
Nordisk Netværk for Modersmålsdidaktisk Forskning, 2020

Grænsegængere og grænsedragninger i nordiske modersmålsfag

Redigeret af

Nikolaj Elf, Tina Høegh, Kristine Kabel, Ellen Krogh, Anke Piekut og Helle Rørbech.

Udgivet som e-publikation 2020 af Syddansk Universitetsforlag og Nordisk Netværk for Modersmålsdidaktisk Forskning.

Forfattere

Mette Vedsgaard Christensen, Magne Drangeid, Nikolaj Elf, Ola Erstad, Jenny Wiksten Folkeryd, Marianne Furumo, Åsa af Geijerstam, Therése Haglind, Merete Hull Havgaard, Tina Høegh, Maritha Johansson, Ewa Jacquet, Kristine Kabel, Karna Kjeldsen, Ellen Krogh, Helle Pia Laursen, Eva Lindqvist, Mary Macken-Horarik, Bengt-Göran Martinsson, Anne-Beathe Mortensen-Buan, Anke Piekut, Helle Rørbech, Stina-Karin Skillermarck, Tom Steffensen, Anette Svensson.

© 2020: Forfatterne, Syddansk Universitetsforlag og Nordisk Netværk for Modersmålsdidaktisk Forskning.

ISBN: 978-87-408-3300-3 (EPUB)



(CC BY-NC 4.0)

Grafisk design

Leif Glud Holm

E-publikationen er en open access-udgivelse og foreligger på Syddansk Universitetsforlags hjemmeside.

Publikationen udgives i Konferencaserien for Nordisk Netværk for Modersmålsdidaktisk Forskning, er godkendt af Bibliometrisk Forskningsindikator (BFI) og pointgivende i Danmark.

Publikationen er støttet af Svenska kulturfonden i Finland, Institut for Kulturvidenskaber (IKV), Syddansk Universitet, og Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet.

Forsidens illustration

Manipuleret foto (ved David Binzer) af Jørn Larsens værk: *320 Labyrinth IV - Diffundering* (u.d.).

Mange tak til Inge Lindemark, enke efter Jørn Larsen, for generøst og vederlagsfrit at have stillet billedet til rådighed.

Disclaimer

Det har i enkelte tilfælde ikke været muligt at identificere eller få kontakt til rettighedshavere til nogle af bogens illustrationer og tekster. Ønsker nogen at påberåbe sig disse rettigheder, kan forlaget kontaktes.

Indhold

Forord.....	5
Grænsegængere og grænsedragninger i nordiske modersmålsfag <i>af Nikolaj Elf, Kristine Kabel & Helle Rørbech</i>	7
DEL I	
Grenseflater i unges læringsliv <i>af Ola Erstad</i>	21
Tracking and mentoring semogenesis in boundary students <i>af Mary Macken-Horarik</i>	43
Grænser og grænsegængere – territorier, rum og magt i et dansksdidaktisk perspektiv <i>af Helle Rørbech</i>	85
Kunsten at gænge grænser – om forhandlinger af forestillede literacyverdner i og uden for skolen under interviews <i>af Helle Pia Laursen</i>	101
DEL II	
Skjønnlitteraturen og elevleseren – en undersøgelse av en lærers modellering av litterær faglighet og elevens engasjement i arbeidet med Hamlet <i>af Anne-Beathe Mortensen-Buan & Marianne Furumo</i>	125
Transmediala spel en möjlighet för en engagerande (svensk)undervisning? <i>af Ewa Jacquet & Eva Lindqvist</i>	141
Textuniversum och gränsöverskridande lärande – att arbeta med kreativt lärande i gymnasieskolans litteraturundervisning <i>af Anette Svensson & Therése Haglind</i>	165
Medborgerskabsdannende danskundervisning <i>af Tom Steffensen, Karna Kjeldsen & Merete Hull Havgaard</i>	185

Skolen i hjemmet og hjemmet i skolen – om læsefærdigheder og læsepraksisser på tværs af hjem og skole <i>af Mette Vedsgaard Christensen</i>	205
---	-----

DEL III

Implementering och legitimering av nya lärandemål i gymnasiets svenskundervisning – exemplet litterära begrepp <i>af Maritha Johansson & Bengt-Göran Martinsson</i>	223
--	-----

Poetiske passasjer til naturens omverdener – en øko-didaktisk lesning av Inger Hagerups barnedikt <i>af Magne Drangeid</i>	241
--	-----

Att fånga sin publik – om meningsskapande och modelläsare i utbildningsradioens program om antiken <i>af Stina-Karin Skillermark</i>	261
---	-----

Utveckling av metaspråk för tidigt skolskrivande <i>af Åsa af Geijerstam & Jenny Wiksten Folkeryd</i>	277
--	-----

Forfatteromtaler	297
------------------------	-----

Forord

Denne publikation udspringer af et levende og mangeårigt nordisk forskningsmiljø for modersmålsdidaktisk forskning, eller dét, man internationalt kalder *Language 1*-forskning (L1). I Norden er der inden for de seneste to årtier blevet etableret et Nordisk Netværk for Modersmålsdidaktisk Forskning (NNMF). NNMF har som opgave at skabe rum for forskning i de nordiske førstesprogsfag, blandt andet gennem konferencer, udgivelser og etablering af hjemmesiden <https://nordisknetværkformorsmålsdidaktiskforskning.wordpress.com>. NNMF-netværket består af medlemmer af nationale netværk i Norden. Det omfatter aktuelt Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning (SMDI), Netværk for Forskning i Danskfagenes Didaktik (DaDi), Netværk for Norskdidaktisk Forskning (NNDF) og MOD i Finland (MOD repræsenterer den modersmålsdidaktiske forskning i svensk (L1), men arbejder for nærværende på at inddrage de finsksprogede universiteter og forskere inden for L1-området), mens NNMF i forhold til Island er på udkig efter partnere og et etableret netværk. NNMF-netværket ser det som sin fremmeste opgave at udvikle og udfordre aktuel forskning i hele Norden i dialog med anden international L1-forskning samt ikke mindst den undervisningspraksis, den på samme tid har som sit genstandsområde og ønsker at bidrage til udviklingen af.

En primær aktivitet for NNMF er at arrangere en nordisk konference og en prækonference for ph.d.-studerende hvert andet år. Nærværende publikation er et resultat af konferencen og prækonferencen afholdt på Syddansk Universitet (SDU) i Odense november 2017 med DaDi som vært. Alle NNMF-konferencer har deres særlige tematik og inviterer til bidrag både inden for temaet og alle andre felter af modersmålsdidaktisk forskning. Konferencen i Odense var nummer 6 i rækken og havde titlen *Grænsegængere*. Bidragene i denne publikation, som altså har fået titlen *Grænsegængere og grænsedragninger i nordiske modersmålsfag*, er bearbejdede keynotes og paper-præsentationer fra denne konference.

Der knyttede sig et særligt drama til afholdelsen af konferencen i 2017. Dramaet endte lykkeligt, men fylder os i dag også med vemod. Den australske L1-forsker professor Mary Macken-Horarik var inviteret som den første af to keynotes til at adressere konferencetemaet – *boundary students* på engelsk. Det havde Macken-Horarik med stor entusiasme takket ja til, og hun var på vej fra Australien med sin præsentation, da hun undervejs på rejsen måtte melde afbud på grund af sygdom. Til alt held lykkedes det at overtale professor Jenny Folkeryd til at erstatte Macken-Horarik's præsentation og respons på den velbesøgte prækonference for ph.d.-studerende. Det lykkedes også at overtale Gunther Kress, bosat i London, til at springe til og erstatte Macken-Horarik som keynote på konferencens anden dag. Så Kress, denne prominente, meget efterspurgte ældre professor og æresdoktor ved flere universiteter, stod op kl. 4 om morgenen for at flyve til Danmark, holde en inspirerende keynote over for et meget taknemmeligt publikum og rejste så hjem igen samme dag. Det er en historie, der fortjener at blive fortalt til Kress' ære. Ikke mindst fordi han nu ikke længere er iblandt os i levende live. Men Kress har efterladt et imponerende eftermæle, som har inspireret mange, inklusive L1-forskere og mange af bidragene i denne bog. Kress adresserede grænsegængere på sin helt egen, generøse måde gennem et langt forskningsliv. Denne publikation er derfor tilegnet Gunther Kress.

Det skal bemærkes, at alle bidrag har været gennem dobbelt *blinded peer review* med inddragelse af aktive og anerkendte fagfællebedømmere fra hele Norden. Den samlede publikation har derudover været reviewet af en af redaktionen kendt nordisk fagfælle. Stor tak til alle fagfællebedømmere for at bidrage til kompetent kvalitets-sikring af modersmålsdidaktisk forskning.

Denne publikation er den første i en ny konferenciserie, som kaldes *Konferenceserien for Nordisk Netværk for Modersmålsdidaktisk Forskning*. I samarbejde med styregruppen for NNMF søgte redaktionsgruppen den danske enhed for Bibliometrisk Forskningsindikator (BFI) om at få publikationen anerkendt som første bidrag i en pointgivende konferenciserie i en dansk kontekst, hvilket lykkedes. Det er NNMFs ambition at udgive tilsvarende publikationer i konferencerien i forlængelse af efterfølgende konferencer (NNMF 7 er i mellemtiden blevet afholdt i Trondheim i 2019).

Konferencerien udgives af NNMF, og denne e-publikation udkommer på Syddansk Universitetsforlag og NNMFs hjemmeside. Publikationen er blevet støttet af Institut for Kulturvidenskaber (IKV), Syddansk Universitet, idet instituttet gav tilladelse til, at noget af overskuddet fra konferencen i Odense måtte bruges til publicering. Derudover er publikationen generøst støttet af Svenska kulturfonden i Finland for at NNMF kan synliggøres mere i Finland. Endelig har Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet, støttet med slutkorrektur og færdiggørelse af publikationen, foretaget af ph.d.-studerende Charlotte Folkmann Reusch. Vi takker SDU, DPU og Svenska kulturfonden for deres store generøsitet.

På vegne af redaktionen
Nikolaj Elf, Odense, 2020

Grænsegængere og grænsedragninger i nordiske modersmålsfag

af Nikolaj Elf, Kristine Kabel og Helle Rørbech

If (institutional) authority is blind to certain means for making meaning, then those who use these means are placed outside the domain of recognition. If (institutional) authority is regarded as paramount, then the principled transformative engagement of all learners and of most learning is ruled out of court.

Jeff Bezemer & Gunther Kress, 2016

Det at udfordre vante grænser for modersmålsdidaktisk forskning og undervisning er eksplicit adresseret med titlen på denne bog, *Grænsegængere og grænsedragninger i nordiske modersmålsfag*. Vi introducerer i denne indledning metaforen *grænsegængere* og de tilstødende begreber *grænsedragninger* og *grænser* som et nyt perspektiv på undersøgelser af modersmålsfag. Grænsegængermetaforen dannede overskrift for en konference i regi af Nordisk Netværk for Modersmålsdidaktisk Forskning (NNMF), der afsøgte dens betydninger og udsigelseskraft. Grænser undersøges teoretisk og empirisk i en række af bogens bidrag og åbner således op for en ny måde at forstå modersmålsfaget på. Andre bidrag leverer nye perspektiver på modersmålsfagene med andre afsæt og agendaer, som imidlertid også implicit adresserer grænsedragninger i modersmålsfaget.

Indledningsvis skal det bemærkes, at modersmålsfaget – ligesom alle andre fag – er historisk skabt og afspejler et bestemt undervisningsformål. Selve termerne 'modersmålsfag' og 'modersmålsdidaktik' er i sig selv udtryk for grænseproblematikker

i faget, både i nordisk og international sammenhæng. Når de findes og bruges, også i denne bog, har det historiske og erkendelsesmæssige grunde knyttet til dét som faget som faget har haft til formål at undervise i. Modersmålsfag er således en bred betegnelse, der refererer til de undervisningspraksisser, der knytter sig til landes dominerende fag for førstesproget, traditionelt betegnet modersmålsfaget, eller internationalt: *Language 1* (forkortet L1). Konkret vil modersmålsfag i en nordisk kontekst sige skolefagene svensk, dansk, norsk, finsk, finlandssvensk, islandsk, færøsk. Det er store og obligatoriske fag på skoleskemaet. Det er ubestrideligt, at undervisning i 'førstesproget' spiller en væsentlig rolle i disse fag. Omvendt er det i stigende grad sådan, at det for mange elever med migrationsbaggrund ikke er modersmålet eller førstesproget, der undervises i – det kan være deres andet- eller tredjesprog eller delte førstesprog. Det er heller ikke sådan, at der kun undervises i sprog i nordiske modersmålsfag; på den måde er modersmålsfagstermen også problematisk. Selv hvis sprog refererer til både litteratur- og sprogundervisning, undervises der i modersmålsfaget i andet og mere end det: medier, multimodalitet, drama, teknologi, tekstkonsumtion og -produktion i bredeste forstand (Krogh et al., 2017). I den forstand er modersmålsfagstermen en relativt upræcis term for fagets rammesætning, men ikke desto mindre den historisk traderede, ret udbredte og nok mindst ringe fællesnævner i mangel af bedre alternativer.

Grænser i fag(didaktik)

Det at tænke fag ud fra et grænseperspektiv er veletableret inden for fagdidaktikken. Sigmund Ongstad har bemærket, at fag er et begreb, der kommer af det tyske ord *fach*, der både betyder 'noget sammenføjet' og 'noget samlet' (Ongstad, 2018, p. 44). Ordet kan også referere til en afgrænsning af et rum eller et område, fx mellem to stolper (www.ordnet.dk, u.å.). Fag rammer et område af virkeligheden ind. Fagtænkning kan med andre ord forstås som *territoraltænkning*: Noget er inden for faget, andet udenfor. Noget inkluderes, andet ekskluderes. På den ene side rammesætter fag et tydelig fagligt udsnit af virkeligheden, som faget er forpligtet på at undervise i, og som institutionelt er forankret gennem styredokumenter. På den anden side vil selvsamme rammesætning uundgåeligt lukke dele af virkeligheden ude.

Omvendt er fags grænser ikke statiske. Hverken virkeligheden eller fag står stille. Fag er heller ikke identiske på tværs af nationale og regionale kontekster. Det gælder ikke mindst et humanistisk sprog- og kulturfag som modersmålsfaget (Ongstad et al., 2007; Krogh et al., 2012). Modersmålsfaget er foranderligt og forskelligt i både tid og rum. Både i den daglige undervisning og på politisk niveau sker der løbende prioriteringer, justeringer og større eller mindre reformer af, hvad der skal undervises i, hvordan, hvorfor.

Fags foranderlige grænser er nok mest synlige i løbende fagdebatter og reformer. I de seneste årtier har man kunnet iagttage en stadigt stigende reformiver påvirket af globale trends. Et oplagt eksempel, relevant for modernismefaget, er det stærke internationale fokus på elevers læsekompetence målt igennem PISAs læseundersøgelser, hvilket har ført til ændringer af de nordiske L1-curricula (se fx Christensens kapitel i denne bog). På den anden side er forandringer af fag en kompleks proces. Fags grænsedragninger er træge og svære at forandre *i praksis*, det tager lang tid, og der knytter sig ofte en kamp til forsøg på forandringer. Det gælder ikke mindst et traditionsbundet fag som modernismefaget. Hermed rejses et konstant *kritisk* spørgsmål om modernismefagets grænser: Er grænserne nu også de rigtige, hvordan bliver de draget i aktuel klasserumspraksis, og hvordan kunne de drages? Er grænserne vide nok? Sidstnævnte spørgsmål er den problematik, Bezemer og Kress adresserer i indledningscitateret. De efterlyser i det institutionaliserede skolesystem og andre læringsarenaer en større grad af anerkendende generøsitet – *generosity of recognition* – over for lærendes engagerede betydningssskabelse. De hævder, at skoleinstitutioner har en problematisk tendens til at få grænser til at stivne, fossilere, fremstå som uforanderlig natur. Med Bezemer og Kress kan man kritisk spørge, om modernismefags aktuelt etablerede faggrænser risikerer at gøre faget blindt, ikke-ankerkendende og ekskluderende over for deltagelse og videnproduktion? Er man for lidt lydhør over for ny viden om elevers erfaringer og måder at lære på? Er der noget eller nogen, der ikke tæller for fagets autoriteter, for de aktører, der definerer, hvad der er anerkendelsesværdigt, men som tæller for elever og andre aktører i og uden for faget – og måske også i et bredere samfundsperspektiv?

Grænsegængere som ny metafor

Denne slags kritiske spørgsmål om institutionelle grænsedragninger må løbende tages op i en hastigt foranderlig verden. Det særlige ved denne udgivelse er, at den introducerer en ny metafor, *grænsegængere*, til forståelse af modernismefaglige grænsedragninger. Udviklingen af dette begreb er et produkt af en længere forskningsproces, der udsprang af NNMF-konferencen og prækonferencen i Odense 2017, der for første gang introducerede grænsegængermetaphoren i et modernismefagdidaktisk perspektiv. Som det blev formuleret i conference-kaldet:

I såvel nordiske modernismefag som internationalt observeres elever der kan opfattes som grænsegængere. Grænsegængere forstår vi som elever der har svært ved at få adgang til og engagere sig i modernismefaget, eller som af forskellige årsager ikke kan identificere sig med faget. I læseforskningen taler man fx om læsesvage elever, i skriveforskningen om struggeling writers, i flersprogs-pædagogikken om minoritetssproglige elever, i mediedidaktikken

om digitale superbrugere der er aktive i uformelle læringsnetværk, men ikke i modersmålsfaget. Alle disse elevgrupper – og flere til – agerer på grænsen af faget eller helt uden for. De har svært ved at få en stemme i faget og ønsker det måske heller ikke. De udfordrer modersmålsfagets grænser og selvforståelse. Denne konference sætter fokus på hvordan vi forsker i grænsegængere, hvad vi véd om dem, hvordan deres adgang til og engagement i fremtidens nationale og transnationale modersmålsfag kan støttes, og hvad det betyder for fagets identitet og afgrænsninger.

Os bekendt er termen grænsegængere ikke anvendt tidligere i nordisk sammenhæng, hverken i relation til modersmålsfag eller andre fags didaktik. Derfor er det naturligvis også nødvendigt at anlægge et kritisk blik på begrebets udsigelseskraft – og grænser. Som det fremgår af kaldet, blev grænsegængermetaforen lagt åbent frem som et afsæt for fælles undersøgelse. På konferencen blev der ført en række grundlagsdiskussioner af grænsegængermetaforen, hvordan den kunne defineres og give mening i forhold til at undersøge, forstå og udvikle undervisningspraksis. I den forbindelse var de to *keynotes*, Mary Macken-Horarik og Ola Erstad, inviteret til at reflektere over modersmålsfagets grænsegængere, eller *boundary students* som det blev betegnet på engelsk. Skæbnen ville at Gunther Kress måtte agere *stand-in* for en sygemeldt Macken-Horarik. Kress brugte anledningen til at sætte spørgsmålstejn ved *boundary students*-termen og anlagde et bredere socialsemiotisk 'generøsitets'-perspektiv på modersmålsfaget, som skitseret ovenfor. Kress' forelæsning er ikke med i denne publikation. Vi hilser hans kritiske indvending velkommen, men holder naturligvis fast i grænsegængermetaforen og anlægger et bredere perspektiv, ikke mindst inspireret af Erstads og Macken-Horariks to kapitler. Begge tager metaforen til sig og leverer de første og væsentlige bidrag til en yderligere forståelse af grænsegænger/*boundary students*-metaforens relevans for modersmålsfaget og uddannelse mere alment. Ligeledes blev der i løbet af konferencen arrangeret paneldebatter, symposier og paper-sessioner, der havde samme fokus, hvilket også har ført til bidrag i denne publikation.

Fire forståelser

En hovedpointe i bidragene er en refleksion ikke kun over grænsegængere og grænsedragninger, men også over grænsens betydning. Der er flere mulige produktive forståelser af begrebet, og åbenheden har været central for NNMF-konferencen i Odense og for redaktionsgruppen bag denne antologi. Vi vil i det følgende opridse fire særligt distinkte bud på grænsens betydning, og hvad disse bud kan trække med sig i forhold til en forståelse af modersmålsfaget. Første bud angår en forståelse af

grænsen som semipermeabel og foranderlig membran (i); det næste af grænsen som forbundet med såvel diskontinuitet som kontinuitet (ii); det tredje af grænsen som situationelt forhandlet (iii); og det fjerde og sidste angår grænsen konstitueret af en antaget kerne i faget (iv).

i) Grænsen som semipermeabel og foranderlig

Modersmålsfagets grænse forstået som en semipermeabel membran knytter an til Ongstads almene forståelse af fag introduceret ovenfor. Ongstad beskriver modersmålsfag som *amorfe*, det vil sige, at de er i stadig dialog med deres omgivelser (Ongstad, 2012). De er tillige *osmotiske*, har han tidligere pointeret (Ongstad, 2004), med et billede lånt fra naturvidenskaben. Samlet set er fag åbne for gennemstrømning, og deres form og konstitution er i stadig forandring. I netop denne åbne forstand forstår vi denne antologis titel, *Grænsegængere og grænsedragninger i nordiske modersmålsfag*. Hverken grænser eller fag er fast givet, men må grundlæggende forstås som processuelt i bevægelse. Det betyder ikke, at grænser for fag ikke findes, og at de ikke på et givet tidspunkt eller fra et givent perspektiv kan udpeges, selvom humanistiske skolefag som de nordiske modersmålsfag og deres faglige praksisser i nogle tilfælde kan være svære at udskille fra deres omgivelser. Sylvi Penne og Ellen Krogh (2015) fremhæver således de nordiske modersmålsfags sårbarhed, fordi de er karakteriseret ved en nærhed til hverdagsprog og det, de beskriver som skiftende kulturelle distinktioner. Forståelsen ligger i tråd med Basil Bernsteins udpegning af, hvordan fag med en horisontal vidensstruktur stadigt giver plads til og udvikler sig gennem nye sprog, nye perspektiver og "most importantly a new set of speakers" (Bernstein, 1996, p. 162; se også Macken-Horariks kapitel i denne bog).

Med denne åbne forståelse af grænser og fag kan elever som grænsegængere undersøges med fokus på de nordiske modersmålsfag, som de aktuelt er konstitueret. Grænsegængerforskning i dette perspektiv kan rette sig mod, hvad der karakteriserer faglige praksisser, og mod hvordan de faglige praksisser kan synliggøres i klasserummets undervisning med det formål at kunne støtte elever i at få øje på og deltage i undervisningen og derved i at bevæge sig fra det at være elever på grænsen til at få adgang til at deltage legitimt og på værdsatte måder. Elever som grænsegængere kan også undersøges med fokus på elever som *deltagere*. Liberg (2001) skelner mellem tre perspektiver på modersmålsdidaktik: et deltager-, tekst- og literacypraksisperspektiv. Deltagerperspektivet vil rejse spørgsmål som: Hvad er elever engageret i også uden for faget, og hvad bringer elever med sig, som kan være værdifuldt og inviteres indenfor i klasserummets undervisning? Det sidste spørgsmål kan føre til såvel et forandret indhold eller et fornyet fagligt 'tekstleksikon' som til forandrede literacypraksisser i undervisningen med større blik for, hvordan elevers erfaringer får plads i fagene gennem dialog og aktiviteter, der særligt giver mulighed for dette.

ii) Grænsegængere i et (dis)kontinuitetsperspektiv

Elever på grænsen eller som grænsegængere kan forstås som elever, der på denne måde bevæger sig mellem fag og fritid, og *grænser* kan i tråd med dette forstås som noget, der ikke kun adskiller de to kontekster fra hinanden gennem en diskontinuitet eller forskel, men også forbinder dem med hinanden og gør dem vigtige for hinanden, som det fremhæves i et ofte refereret review af studier om *boundary crossing* og *boundary objects* i uddannelsesforskningen: "Boundaries simultaneously suggest a sameness and continuity in the sense that within discontinuity two or more sites are relevant to one another in a particular way." (Akkermann & Bakker, 2011, p. 133; se også Erstad denne bog).

Skole og hverdagsliv uden for skolen er centrale elementer i det enkelte barns og den enkelte unges liv, og en fornem didaktisk opgave er at gøre begge dele gensidigt meningsfulde og på sin vis forene dem i det enkelte fags undervisning. Også derfor er fag som de nordiske modernmålsfag og L1-fag mere alment amorfe og under indflydelse fra omgivelserne, herunder også fra nye generationer af elever og det, de møder skolen med. Med afsæt i denne forståelse kan de nordiske modersmålsfag undersøges med fokus på elevers uden-for-skole-praksisser og på elevers bevægelser og skift mellem forskellige territorier og tilhørende praksisser. Der kan også udvikles og forskes i undervisning, der genkender det, børn og unge har med i bagagen.

iii) Grænsegængere i et situationelt forhandlingsperspektiv

Grænserne er imidlertid ikke kun semipermeable, foranderlige og betinget af (dis)kontinuiteten mellem skolens indenfor og udenfor, men kan også forstås som situationelt til forhandling i det enkelte klasserum. Der kan være flere perspektiver på, hvor de nordiske modersmålsfags grænser går: Grænserne kan drages i fællesskab i den enkelte klasse, på den enkelte skole, på det enkelte trin i uddannelsessystemet og på nationalt-lokalt niveau, men de kan også være konfliktuelt sat, eller sættes forskelligt alt efter hvem, man spørger. Den enkelte elev kan vende faget eller en disciplin inden for faget ryggen, eller positioneres på grænsen af den enkelte lærer eller de andre elever i et klasserum, mens noget andet ville være sket i et andet klasserum.

Disse dynamikker inviterer til modersmålsdidaktisk forskning i grænsegængere og grænsedragninger, hvor det er forhandlingen *in situ* og de forskellige forståelser af fag samt elevpositioneringer, der er genstand for opmærksomheden.

iv) Grænsen konstitueret af en antaget kerne i faget

Det fjerde og sidste perspektiv på grænser og grænsegængere kalder vi grænsen konstitueret af en antaget kerne i faget. Grænsegængere og grænsedragninger kan således implicere en forestilling om, at noget er mere centrum end andet, eller i vores sammenhæng, at de nordiske modersmålsfag består af nogle faglige praksisser, der er

mere genkendelige og anerkendelsesværdige end andre, trods stadig foranderlighed og forhandling herom. En politisk anvendt og omdiskuteret metafor til at gribe dette forhold har været 'kernefaglighed', som man har brugt som afsæt til at opstille mål og delmål for det, som elever i faget (som minimum) skal vide og/eller kunne.

Et mål med modersmålsundervisning kan i dette perspektiv forstås som det at støtte en elev i at bevæge sig fra at være på grænsen til perifer central deltagelse til at være fuldgyldig medlem (Lave & Wenger, 1991). Igen vil forskning kunne undersøge dette perspektiv fx ved at skabe større viden om, hvad der karakteriserer ekspertens faglige praksisser (Shanahan & Shanahan, 2012). Men grænser afmærkes ikke kun mellem de nordiske modersmålsfag og omgivelserne, men også mellem de enkelte discipliner i faget, der kan håndteres helt forskelligt og på forskelligt videnskabs-teoretisk grundlag. Tænk fx på hermeneutisk forankret litteraturundervisning over for traditionel strukturel funderet grammatikundervisning: Eleven skal her krydse grænser og navigere i en kompleks grænsefyldt skolehverdag. Lige sådan kan der også være flere samtidige og modstridende faglige praksisser inden for den samme disciplin både på samme klassetrin nationalt-lokalt og i et tværnordisk perspektiv og set på langs i uddannelsessystemet i det enkelte land. Hvad det sidste angår, kan den enkelte elevs vej gennem modersmålsfaget således også konceptualiseres og undersøges som bevægelser mod og væk fra flere i sig selv diskontinuerte centre eller kerner gennem skoletiden.

Bogens bidrag

I den forstand er grænsen og grænsegængere produktive metaforer, der lægger op til forskellige konceptualiseringer og forskningsmetodologier i konkrete undersøgelser. Bidragene i denne antologi kan ordnes efter, hvordan de placerer sig i forhold til en eller flere af disse forståelser af grænsen som metafor. I præsentationen nedenfor af bogens bidrag vil vi forsøge at karakterisere de forskellige bidrag ud fra de fire skitserede grænse-forståelser. Vi inviterer samtidig til en refleksion hos læseren over, hvordan bidragene medskaber den nordiske modersmålsdidaktiske forskning i grænsegængere og grænsedragninger.

Bogen er inddelt i tre dele. Første del rummer de to keynote-bidrag samt to yderligere bidrag, som alle forankrer grænsegænger/*boundary students*-begrebet til forskellige forskningsfelter og afprøver det som kategori for fagdidaktisk analyse med særligt fokus på modersmålsundervisning. Anden del undersøger begrebet i forhold til mere specifikke empiriske studier, det vil sige som perspektiv i modersmålsdidaktisk forskning. Tredje del rummer andre forskningsbidrag til modersmålsdidaktisk forskning, som adresserer grænse(gænger)problematikker som mere eller mindre implicite figurer, der bidrager til udvikling og transformation af fagets indholds-, metode- og legitimeringssspørgsmål.

Del I

Grænser og grænsedragninger tematiseres således i det første kapitel i antologiens første del, "Grenseflater i unges læringsliv" af Ola Erstad, som relationerne mellem forskellige arenaer for læring i børn og unges skole- og fritidsliv. Artiklen placerer sig i spændingsfeltet mellem norskfagets indholdsdimensioner og elevernes hverdagserfaringer med at skrive, læse og producere digitale tekster. Erstad, som er særligt optaget af teknologisk betydning for børn og unges læringsbaner i og uden for uddannelse, argumenterer for, at digitaliseringen i samfundet har skabt nye vilkår og muligheder for at inddrage børn og unges hverdagserfaringer i skolen, men de medier, kommunikationsformer og medieringer som eleverne benytter sig af i de uformelle og ikke-formelle arenaer i deres fritid, udgør en udfordring for lærerne i norskfaget. Han viser tillige, at grænseområderne mellem literacies i og uden for skolen ikke er uproblematisk for eleverne at navigere i. I artiklen præsenterer Erstad materiale fra et etnografisk studie af børn og unges læringsliv. Analysen viser at forskellige elever har vidt forskellige strategier i forhold til at krydse, udnytte eller cementere grænsefladerne mellem forskellige læringsarenaer og literacies. Relationen mellem skole- og fritidsliteracies og mellem de formelle, uformelle og ikke-formelle læringskontekster i børn og unges liv karakteriseres derved både ved foranderlige og *osmotiske* grænser og ved *diskontinuitet og kontinuitet*.

I kapitlet "Tracking and mentoring semogenesis in boundary students" sætter Mary Macken-Horarik fokus på udgrænsede elever og elevtekster og spørger polemisk, om dette blik på elever og deres tekster kan forandre vores forståelser af L1-fagene og af elevers læring og læringsmuligheder. Hendes definitoriske afsæt er følgende: "The term 'boundary students' refers to students who are on the edge of school learning whether by choice or social disadvantage." I empiriske analyser fremhæver hun vækstpoterentialer i elevernes tekster og peger derved på, at positioneringen som grænsegængerelev i sig selv synes at forøge afstanden mellem anerkendte og værdsatte faglige praksisser og praksisser i fagets periferi. Samtidig demonstrerer artiklen, hvordan afstanden mellem *centrum* og *periferi* kan undersøges og beskrives så grænsegængerelevernes udvikling af literacies ikke blokeres, men adresseres.

De to følgende kapitler i første del behandler grænser og grænsedragninger som *situationelt forhandlede* fænomener. Helle Rørbech bruger i første del af kapitlet "Grænser og grænsegængere. Territorier, rum og magt i et danskdidaktisk perspektiv" begreberne til at belyse forhandlinger af forståelseskontekster i danskfagets litteratur-undervisning og diskuterer potentialerne i begrebet *border pedagogy* (Giroux, 1989; 1991). I anden del anvendes grænsegængerbegrebet i en undersøgelse af steder og rum i efterskoleelevers kortfilm. Fælles for de to cases er, at individuelle og kulturelle grænser og grænsedragninger reflekteres i mødet med andres læsninger, andre rum (Foucault, 1986) og andres verdener. Dermed knytter kapitlet

grænsegængermetaforen til spørgsmålet om L1-fagenes formål og foreslår et rumligt perspektiv på fagenes dannelsestænkning.

I "Kunsten at gænge grænser. Om forhandlinger af forestillede literacyverdner i og uden for skolen under interviews" fremlæser Helle Pia Laursen kronotopiske konturer, værdisystemer og handlemuligheder, der er knyttet til forestillede literacyverdner i 12-13 årige elevers fortællinger. Laursen tilgår 'kunsten' at gænge grænser fra et identitets- og investeringsperspektiv og demonstrerer i sine analyser, hvordan interviewsituationen gennem dialog bliver et rum, hvor de værdier og muligheder eleverne forbinder med hhv. literacy-i-skolen og udenfor, forhandles og potentielt forandres. Med denne tilgang, hvor grænsedragninger mellem de forestillede literacyverdner i børnenes fortællinger både peger på deres begrænsede handle- og investeringsmuligheder som læsere i danskfaget og samtidig fremhæver interviewsituation som en arena, hvor forhandlinger og muligheder for at gænge grænser finder sted, bidrager kapitlet til at medskabe og udforske grænsegængermetaforen som *situationelt for-handlet* fænomen, der er forbundet med konkrete og forestillede rum.

Del II

De fem kapitler i antologiens anden del bidrager alle med nyskabende tilgange til forskning i L1-fagene og adresser er eksplicit eller mere implicit antologiens overordnede tematik. I "Skjønslitteraturen og elevleseren. En undersøgelse av en lærers modellering av litterær faglighet og elevens engasjement i arbeidet med Hamlet" adresserer Anne-Beathe Mortensen-Buan og Marianne Furumo et velkendt dilemma i nordisk litteraturredidaktisk forskning, valget mellem en informations- eller begrebsdreven og analytisk læsemåde og en læsemåde, som medtænker elevernes erfaringer og livsverden. Gennem uddrag fra et aktuelt forskningsprojekt demonstrerer forfatterne, hvordan fag og elever kan nå eller nærme sig hinanden.

Ewa Jacquet og Eva Lindqvist undersøger i bidraget med den spørgende titel "Transmediala spel en möjlighet för en engagerande (svensk)undervisning?" hvordan transmediale spil kan påvirke elevernes motivation for at deltage aktivt i undervisningen. De er særligt optagede af den type grænsegængerelver i udskolingen (högstadiet), som de udpeger som elever, der har "svårare att engagera sig i skolans läs- och skrivundervisningar". Gennem et interventionsstudie med fokus på spildidaktik viser de, hvordan engagementet kan rykke sig blandt elever, og hvordan lærere udvikler en større anerkendelse af transmediale spils modersmålsdidaktiske potentiale. Dette fund står i kontrast til tidligere forskning og tyder på forandringer i svenskdidaktikkens grænsetænkning i praksis.

Anette Svensson og Thérèse Haglind demonstrerer i "Textuniversum och gränsöverskridande lärande. Att arbeta med kreativt lärande i gymnasieskolans

litteraturundervisning", hvordan fritidens og skolens tekstformater i et konkret forskningsprojekt integreres, så litteraturundervisningen placeres i digitaliseringens tidsalder og de didaktiske potentialer af mødet mellem forskellige tekster i et 'Textuniversum' udnyttes. Derved belyser artiklen de bevægelser mellem literacies i og uden for skolen, som blev knyttet til begreberne kontinuitet og diskontinuitet ovenfor.

Tom Steffensen, Karina Kjeldsen og Merete Hull Havgaard undersøger i "Medborgerskabsdannende danskundervisning" udgrænsningen af minoritets elever i danskfagets styredokumenter og i dets socialiseringspraksisser. Perspektivet er elevsolidarisk, og kapitlet diskuterer, hvordan undervisningen gennem andre blikke og vægtlægninger kan invitere de minoritets elever, der ellers ikke har adgang som legitime deltagere i fx litteraturundervisningens faglige praksisser.

I "Skolen i hjemmet og hjemmet i skolen. Om læsefærdigheder og læsepraksisser på tværs af hjem og skole" præsenterer Mette Vedsgaard Christensen resultater fra to forskningsprojekter, der begge viser, at grænserne mellem literacypraksisser i skolen og i hjemmet er *osmotiske*, og at samarbejdet mellem skole og hjem beforder literacypraksisser på tværs af de to læringsrum. Her bliver *forældrestemmen* også vigtig at inddrage i et deltagerperspektiv på modersmålsfaget og i forståelsen af grænsergængerbegrebet.

Del III

Antologiens sidste del består af fire kapitler, som ligeledes præsenterer nyskabende forskningstilgange og sætter spot på aktuelle problemstillinger inden for den modersmålsdidaktiske forskning og bidrager til at videretænke den. Grænsedragninger i faget behandles implicit, idet væsentlige indholds-, metode- og legitimeringsaspekter af faget undersøges og diskuteres.

Maritha Johansson og Bengt-Göran Martinsson demonstrerer således i "Implementering och legitimering av nya lärandemål i gymnasiets svenskundervisning. Exemplet litterära begrepp", at indførelsen af en række litterære begreber i styringsdokumenterne til gymnasiets svenskundervisning ikke begrundes i litteraturvidenskabelig eller litteraturdidaktisk forskning eller adresseres i de medfølgende vejledninger til lærerne. Forfatterne viser desuden, at den fremherskende tilgang til begreber blandt brugere af et netforum for svensklærere sker med et bedømmelsesperspektiv, som beforder en instrumentel tilgang til begreber i litteraturundervisningen. Det sker på bekostning af en brug, hvor begreber anvendes til en dybere forståelse og fortolkning af litterære tekster.

I kapitlet "Poetiske passasjer til naturens omverdener. En øko-didaktisk lesning av Inger Hagerups barnedikt" undersøger Magne Drangeid, hvordan en biosemiotisk og økologisk læsning kan kaste nye perspektiver over relationen mellem menneske og

omverden i Hagerups digte og udfordre etablerede litteraturanalytiske og didaktiske tilgange. Kapitlet er dermed et eksempel på, hvordan nye teoretiske og interdisciplinære bevægelser, der reflekterer udviklinger i vores samfund og, ja på kloden, i form af klimabevidsthed, økokritik og bæredygtighed, og som rejser nye grundlæggende problemstillinger, gennemstrømmer og fornyer L1-fagene og gør grænsen mellem fag og omverden *osmotisk* og foranderlig.

Stina-Karin Skillermark vender i kapitlet "Att fånga sin publik. Om menings-
skapande och modellläsare i utbildningsradioens program om antiken" fokus mod formidlingen af antikken i fire uddannelsesprogrammer i radio (1) og tv (3). Skillermark viser gennem næranalyser af udsendelsernes indledninger, at programmet fra 1960 hovedsageligt formidler antikken gennem tale og oplæsning, mens det sidst producerede program fra 2010 anvender flere modaliteter i formidlingen af antikken. På den måde viser Skillermark, hvordan forandrede formidlingsformer og medieringer skaber forandrede modellæsere og vilkår for elever og lyttere.

I det sidste kapitel "Utveckling av metaspråk för tidigt skolskrivande" præsenterer Åsa af Geijerstam og Jenny Wiksten Folkeryd resultater fra et forskningsprojekt, som undersøger udviklingen af læreres metasprog til karakteristik af informerende elevtekster i indskoling (tidligt skolskrivande) gennem et efteruddannelsesforløb. Afsættet er, at et udviklet og fagrelevant metasprog har betydning for, i hvor høj grad lærere kan støtte elevers skrivning. På denne måde bidrager kapitlet med et bud på, hvordan der kan skabes mulighed for at kunne støtte *alle* elever i at udvikle de sproglige ressourcer, der er centrale for at kunne deltage i faglige praksisser - og hermed antydes igen et grænseperspektiv.

Samlet set rummer bogen en række bidrag med eksplicite og implicite undersøgelser og diskussioner af grænsegængere og grænsedragninger i modersmålsfaget. Bidragene spænder vidt – fra svenske, norske og danske kontekster til den L1-kontekst i Australien, som Mary Macken-Horarik refererer til. Det forhold, at grænsegængertermen kan have stor udsigelseskraft i forhold til disse forskellige kontekster, er for os et vigtigt pejlemærke for, at den har stor relevans for en forståelse og udvikling af modersmålsfag. Grænsediskussioner er ikke kun en pædagogisk problematik. Det er en fagdidaktisk problematik. I forhold til modersmålsfaget er den central for at forstå fagets didaktik og dynamik. Vi håber, at denne publikation kan inspirere modersmålsdidaktikken til at forske videre i et grænsegængerperspektiv.

Referencer

- Akkerman, S.F., & Bakker, A.** (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169.
doi:10.3102/0034654311404435
- Bernstein, B.** (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. (2004 Revised ed.). Boston: Rowman, & Littlefield Publishers Inc.
- Bezemer, J., & Kress, G.** (2016). *Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame*. London: Routledge.
- Krogh, E.** (2011). Undersøgelser af fag i et fagdidaktisk perspektiv. In E. Krogh, & F.V. Nielsen (red.), *Sammenlignende fagdidaktik* (Vol. 7). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Krogh, E., Elf, N., Høegh, T., & Rørbech, H.** (2017). *Fagdidaktik i dansk*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Krogh, E., & Penne, S.** (2015). Introduction to Languages, literatures, and literacies: Researching paradoxes and negotiations in Scandinavian L1 subjects. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 15, 1-16.
doi:10.17239/L1ESLL-2015.15.01.10
- Krogh, E., Penne, S., & Ulfsgard, M.** (2012). Oppsummering. Den nordiske skolen, fins den? In N.F. Elf, & P. Kaspersen (red.), *Den nordiske skolen - fins den?* (pp. 244-258). Oslo: Novus.
- Lave, J., & Wenger, E.** (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liberg, C.** (2001). Svenska läromedelstexter i ett andraspråksperspektiv - möjligheter och begränsningar. In K. Naucclér (red.), *Symposium 2000 – Ett andraspråksperspektiv på lärande. Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk* (pp. 108-128). Stockholm: Sigma Förlag.
- Ongstad, S.** (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktik*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ongstad, S.** (2012). Før en sammenligner. Metaforer som amorf, sentripetal og sentrifugal for dynamikk i fag og fagdidaktisk forskning. In S. Ongstad (red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk: Forskning, felt og fag* (pp. 311-329). Oslo: Novus Forlag.
- Ongstad, S.** (2018). Fadidaktisk forskning i Norden. In T.S. Christensen, N. Elf, P. Hobel, A. Qvortrup, & S. Troelsen (red.), *Didaktik i udvikling* (pp. 44-58). Aarhus: Klim.
- Ongstad, S., van de Ven, P.-H., & Herrlitz, W.** (Ed.) (2007). *Research on Mother Tongue Education in a Comparative International Perspective: Theoretical and Methodological Issues*. Utrecht: Rodopi.
- Shanahan, T., & Shanahan, C.** (2012). What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7-18.

Del I

Grenseflater i unges læringsliv

af Ola Erstad

Abstract

Betegnelsen 'læringsliv' er ment som et forsøk på å åpne opp vår forståelse av de unges læring og betydningen av å studere hvordan læring utvikles og endres over tid. I dagens debatt om skole og læring er det skolen selv og dens innholdsfokus som står i sentrum, og ikke elevenes egne erfaringer og opplevelser som lærende. 'Læringsliv' er dermed et uttrykk for barn og unge som navigatører i grenseflater mellom ulike arenaer for læring av betydning for deres personlige utvikling. Morsmålsfaget i skolen er spesielt interessant som faglig kontekst i denne sammenheng. Både fordi morsmålsfaget tradisjonelt har forholdt seg til spenningsforholdet mellom skolens opplæringsmandat og de unges forhold til ulike tekstformer i sin hverdag, og fordi dette fagområdet handler om hva det vil si å kunne lese og skrive i vår samtid. Eksempler fra egen forskning vil anvendes for å diskutere sammenhenger og brudd som barn og unge erfarer i grenseflater mellom ulike arenaer for læring.

Introduksjon

En rekke sosiale og kulturelle prosesser aktualiserer betydningen av å problematisere forholdet mellom formell og uformell læring. Det gjelder et endret arbeidsliv og utdanningen sin rolle i å kvalifisere for et skiftende og uforutsigbart arbeidsmarked; det gjelder forståelsen av læring som en livslang prosess som ikke avsluttes etter endt skolegang; og det gjelder endrede kompetansekrav til barn og unge som samfunnsborgere, både i forhold til demokratisk deltakelse og det å leve i et samfunn med raske endringer. Dessuten gjelder det digitaliseringen som på alle nivå av samfunnet

skaper nye vilkår for forståelsen av formell og uformell læring – om hvor læring skjer, på hvilke måter og med hvilke formål.

Slike prosesser aktualiserer også grunnlagsperspektiv på hva skolen er til for, og for hvem. Det vil føre for langt å gå inn på slike grunnlagsspørsmål i dette kapitlet, men betegnelsen 'læringsliv', som vil stå sentralt i min presentasjon, er ment som et forsøk på å åpne opp vår forståelse av de unges læring og betydningen av å studere hvordan læring utvikles og endres over tid. I dagens debatt om skole og læring er det skolen selv og dens innholdsfokus som står i sentrum, og ikke elevenes egne erfaringer og opplevelser som lærende. 'Læringsliv' er dermed et uttrykk for barn og unge som navigatører i grenseflater mellom ulike arenaer for læring av betydning for deres personlige utvikling.

Morsmålsfaget i skolen er spesielt interessant som faglig kontekst i denne sammenheng. Både fordi morsmålsfaget tradisjonelt har forholdt seg til spenningsforholdet mellom skolens opplæringsmandat og de unges forhold til ulike tekstformer i sin hverdag, og fordi dette fagområdet handler om hva det vil si å kunne lese og skrive i vår samtid. Nye lese- og skrivepraksiser oppstår der den nye teknologien skaper stadig nye premisser og muligheter for den sosiale og kulturelle betydning slike praksiser til enhver tid har. Jeg skal ikke forholde meg til morsmålsfaget spesielt i dette kapitlet, men referere til studier av læringspraksiser og læringsprosesser av betydning for dette fagområdet. Min interesse retter seg mot de sammenhenger og brudd som barn og unge erfarer i grenseflater mellom ulike arenaer for læring. Viktige forskningsspørsmål er så hvordan slike grenseflater defineres og den betydning de kan sies å ha for den enkelte. Slike spørsmål er viktige fordi de handler om de grenser som barn og unge naturlig beveger seg mellom i sin hverdag, fysisk og virtuelt, og som har betydning for hva de lærer, og hvordan. For å eksemplifisere hvordan vi kan studere slike prosesser vil jeg presentere noen empiriske data fra et prosjekt jeg ledet i en bydel av Oslo.

Barn og unges læringsliv

I seg selv er ikke barn og unges læring på ulike arenaer et nytt forskningsfelt, og betydningen av å trekke inn hverdagslivets erfaringer har preget skolens praksis i mange år, blant annet gjennom prosjektarbeid og det å trekke populærkulturen inn som ressurs i undervisningssammenheng. I sin tid utfordret John Dewey (1859-1952) den rådende skolske tradisjonen på begynnelsen av forrige århundre, med vektlegging på memorering og ensidig kunnskapsformidling fra lærer til elever i klasser, og rettet fokus mer mot elevenes involvering i selve læringsprosessen. Han bidro også med vesentlige bidrag om utdanningens betydning for demokrati- og samfunnsutvikling. Av den grunn la han også vekt på at skolen ikke må sees isolert fra elevenes liv utenfor skolen, for eksempel når han skrev at: "The learning in school should be continuous

with that out of school. There should be a free interplay between the two. This is possible only when there are numerous points of contact between the social interests of the one and of the other.” (Dewey, 1916, p. 358). Ifølge Dewey skulle skolen fungere i nær kontakt med lokalmiljøet, og derigjennom oppfylle sitt samfunnsoppdrag. På denne måten ville barn og unge oppleve læringsprosessen som mer autentisk og relevant for deres egen bakgrunn. Samtidig ville skolen kunne gi barnet det som manglet i deres hverdagsliv og derigjennom skape gode utviklings- og vekstvilkår. Frem til våre dager har denne tematikken blitt tatt opp på ulike måter og er kanskje mer aktuell enn noensinne ut fra ungdomstilværelsen i dagens samfunn med aktiviteter på mange arenaer, og ikke minst gjennom bruken av digitale medier (Erstad, 2016).

En problematisering av det formelle og uformelle ved læring aktualiserer også en diskusjon av betegnelsen kontekster for læring (Edwards, Biesta & Thorpe, 2009). Hva definerer en læringskontekst, og hvordan definerer vi likheter og forskjeller mellom ulike læringskontekster? En grunnleggende forskjell kan trekkes mellom å forstå kontekst som sirkler rundt individet, med referanse til Uri Bronfenbrenner (1979), og kontekst forstått som interaksjonistisk gjennom samspill mellom personer og omgivelser, det Michael Cole (1996) betegner som ‘the weaving of context’. Jeg forholder meg til den sistnevnte forståelsen. Studier av læringskontekst vil da være rettet mot bestemte praksiser som inngår i visse situasjoner og omstendigheter der vi gjør ulike erfaringer, enten det gjelder klasserommet, vårt eget rom hjemme eller steder i lokalmiljøet der vi utøver fritidsaktiviteter.

Vi kan også snakke om ulike arenaer for læring som utfordrer barn og unge på ulike måter i deres forhold til innhold og aktiviteter som bringer dem videre i en prosess mot økt innsikt og ferdigheter. Læringsarenaer deles tradisjonelt sett inn i tre ulike grupper. For det første er de *formelle* læringsarenaene kjennetegnet av et tydelig mandat og siktemål og er som regel knyttet til visse institusjoner som skoler. For det andre er de *uformelle* i større grad enn de formelle selv-initierte, og de er ikke bestemt av fysiske kontekster som de formelle arenaene. For det tredje er det som betegnes som *ikke-formelle* arenaer i forskningslitteraturen uttrykk for organiserte aktiviteter utenfor skolen, ofte med voksenpersoner involvert, slik som sport og speider.

En fare ved et slikt situert perspektiv er at man blir opphengt i det som skjer innenfor bestemte kontekster, for eksempel om interaksjon mellom lærer og elever i klasserom eller læringsfellesskap i forbindelse med sport eller å delta i dataspill på nett. En vil da gå glipp av det som skjer mellom og på tvers av ulike kontekster og situasjoner og hvordan læring for den enkelte kan endre seg over tid, det enkelte betegner som studier av ‘læringsforløp’ (‘learning trajectories’, Ludvigsen et al., 2011). Jay Lemke bruker begrepet ‘timescale’ (2000) som uttrykk for at vi alle forholder oss til ulike tidsskalaer i våre hverdagsliv, fra det øyeblikket vi befinner oss i, til det som skjer den dagen eller uken, til det som gjelder et helt liv fra fødsel til død, med ulike

forventninger knyttet til fortids-, nåtids- og fremtidsorienteringer. Jeg mener at det nettopp er i brytninger mellom ulike kontekster for læring og ulike opplevelser av tid at interessante dynamikker av samspill oppstår, og at vi gjennom slike perspektiv kan få en dypere forståelse av hva læring betyr for den enkelte.

Bærbare maskiner, nettbrett og mobiltelefoner fungerer alle som nye måter å kommunisere og innhente informasjon på, noe som også medfører at læring endrer karakter. Analyseenheten er naturlig nok rettet mot personen som følges mellom ulike kontekster for læring, eller mer korrekt det James Wertsch (1998) betegner som "mediated action" eller "person-acting-with-mediational-means". Personen blir studert som handlende i forhold til sine omgivelser gjennom ulike former for læringsaktiviteter og med bruk av ulike former for mediering. De digitale mediene representerer slik sett nye måter å forholde seg til meningsinnhold på.

For egen del har jeg argumentert for å bruke begrepet "læringsliv", eller "learning lives" på engelsk (Erstad & Sefton-Green, 2013). Dette innebærer å studere barn og unge i brytninger mellom ulike kontekster for læring og over tid. Læring, og det å tilegne seg kunnskap, handler dermed ikke bare om hva som skjer i klasserommet, men i større grad hvordan dette kobler seg til mange ulike aktiviteter de unge inngår i der digitale medier spiller en vesentlig rolle. I forskningslitteraturen er det også en rekke andre betegnelser som nå brukes om samme tilnærming til barn og unges læring i våre dager, slik som *connected learning* (Ito et al., 2013), *learning bridges* (Kumpulainen et al., 2009) og *boundary crossing* (Akkerman & Bakker, 2011). Slike studier forsøker å 'pakke ut' læringsbegrepet som noe mer dynamisk som involverer den lærende på andre måter enn det man tradisjonelt forbinder med den formelle læringen i skolen. Tre kjennetegn er at læring forstås som (Banks et al., 2007):

- Livs-bred (life-wide). At læring ikke bare forstås som noe som skjer i skolen, men noe som defineres som del av folks hverdagsliv og innen lokalmiljø med varierte aktiviteter og praksiser.
- Livs-dyp (life-deep). At læring ikke kun handler om å tilegne seg kunnskap på et epistemologisk plan, men også om endringer på et personlig plan, om hvem man er og hvordan en utvikler seg over tid.
- Livs-lang (life-long). At læring ikke er noe som kun pågår i en bestemt periode av livet, dvs. den formelle læringen i skole, men strekker seg gjennom hele livsløpet, og som betraktninger om kontinuerlig samspill mellom fortid, nåtid og fremtid.

Som implikasjon av disse tre kjennetegnene blir 'læringsidentitet' viktig å forstå (Wortham, 2006; Erstad, 2013). Identitet i denne sammenheng innebærer en forståelse av hvordan unge mennesker selv posisjonerer seg og blir posisjonert av andre

i ulike sammenhenger. Det er uttrykk for en prosessorientert forståelse av identitet i den forstand at en person kan ha flere ulike identiteter i ulike sammenhenger og at slike læringsidentiteter kan endre seg over tid.

Disse perspektivene aktualiserer betydningen av å studere elever på tvers av ulike arenaer for læring og hva grenser betyr i denne sammenheng.

Om å krysse grenser

Hva betyr egentlig 'grense' i pedagogisk forstand? Hvem etablerer slike grenser, og med hvilke formål? Det er relevante spørsmål å få belyst hvis vi ønsker å forstå barn og unge som lærende. Slike spørsmål kan analyseres fra ulike perspektiv. Innen kunnskapssosiologien har mange problematisert de ulike interessene og spenningene som våre utdanningssystem innehar. To fremtredende forskere er B. Bernstein og P. Bourdieu som i sine teorier og studier skriver om betydningen av sosioøkonomisk bakgrunn og klassetilhørighet gjennom utviklingen av visse koder og habitus som medfører at ulike grupper av elever er tilpasset utdanningssystemet på ulike måter. Mitt perspektiv derimot bygger videre på sosiokulturell teori om læring. I pedagogisk sammenheng er grense definert av skole, læreplan og lærere - for elevene. Både i fysisk forstand fordi skolen er en egen fysisk bygning, ofte med en mur eller et gjerde omkring. Elevene går hjemmefra og til skolen og passerer en grense når de entrer skolens område. Skolen er videre definert gjennom sin spesielle organisering med timer og friminutt som ikke eksisterer i andre sammenhenger, og med fokus på å tilegne seg innhold som er definert av andre enn elevene selv og som i liten grad er koblet til elevenes liv utenfor skolen.

Grunnleggende sett handler dette om måter å lære på i skolen og måter å lære på utenfor skolen. Læring i skolen er tradisjonelt sett orientert mot kunnskapsproduksjon som er dekontekstualisert og abstrahert i forhold til de sosiale praksiser der slik kunnskap anvendes. Skolen representerer en annen ramme for instruksjon, veiledning og utfordringer i barn og unges læringsforløp og utvikling enn det man møter i hverdagen, det Vygotskij, Bartlett og andre har betegnet som forholdet mellom hverdagsbegreper og "vitenskapelige begreper". Og det å gå i skolen handler om å lære seg dette skillet og at kunnskapstilegnelsen av kjernebegreper i ulike fag krever noe annet av en enn i andre kontekster, slik Lauren Resnick uttrykker det når hun skriver at "The decontextualized nature of learning and knowledge practices in schools in many subject domains is something students have to learn." (Resnick, 1987, p. 3). Men dette forholdet mellom hverdagstekning og akademisk tekning er ofte blitt betegnet som om den sistnevnte er bedre og viktigere enn den førstnevnte. Mitt poeng er at slike kunnskapspraksiser er vesensforskjellige og har ulike funksjoner, og at dette forholdet i våre dager bør problematiseres i større grad enn det som tidligere er blitt gjort.

Hvordan og i hvilken grad læring i skolen og læring utenfor skolen henger sammen vil blant annet variere avhengig av personers interesser, kjønn, alder og variabler knyttet til deres sosioøkonomiske bakgrunn. Som vi skal se senere kan sammenhenger på tvers av grenser mellom skole og fritid av og til direkte henge sammen, mens det i andre sammenhenger og for andre elever kan være klare brudd. I den pedagogiske litteraturen omtales slike sammenhenger mellom læringsarenaer gjerne som kontinuitet eller diskontinuitet (Erstad & Smette, 2017).

Bronkhorst og Akkemann (2016) har gjort en systematisk gjennomgang av forskning som omhandler kontinuitet og dis-kontinuitet. De dokumenterer hvordan elever på ulike måter definerer seg selv, eller blir definert av læreren eller andre, i et spenn mellom sammenheng og brudd i forhold til det skolen står for og deres egne liv utenfor skolen. De mener også at dette åpner opp for mer fundamentale spørsmål om hvem og hva skolen er til for. De konkluderer blant annet med at:

When discontinuity is given it is reported to have negative consequences for students in terms of being distressed and also possibly lead to disruptive classroom behavior, lower academic efficacy, lack of engagement or motivation, and failure to identify. Not surprisingly, most cases of lacking continuity concern students who are considered to be a minority, academically at risk, or both. (...) Underlying conditions for continuity is the degrees of freedom afforded by school. (Bronkhorst & Akkerman, 2016, p. 27).

Slike studier om hvordan elever forholder seg til og opplever mestring på svært ulike måter er viktige ikke minst fordi skolen er definert som å skulle ivareta alle elevers behov for og engasjement omkring læring. Igjen aktualiserer dette en større bevissthet om hvordan ulike grupper av elever forholder seg til og krysser ulike grenser, det enkelte betegner som 'new mobilities' (Leander, Phillips & Taylor, 2010).

Språk, kommunikasjon og identitet

Relatert til språkfaget i skolen er det relevant å trekke frem hva det vil si å lese og skrive i dagens digitale kultur (Elf, Hanghøj, Erixon & Skaar, 2015), og hvordan barn og unge forholder seg til det man i engelskspråklig litteratur betegner som 'literacy'. Den oppvoksende generasjonen forholder seg til helt andre måter å kommunisere på enn tidligere generasjoner, blant annet gjennom Twitter, Snapchat og en rekke andre kanaler for formidling av lyd, bilde og tekst. Slike endrede vilkår for kommunikasjon har også endret måten barn og unge produserer tekst på, ikke fordi læreren eller andre voksne ber de om å gjøre det, men fordi det er en del av ungdomskulturen. På denne måten blir også identitet iscenesatt på nye måter ved at man kan velge ulike måter å fremstille seg selv på og ivareta relasjoner til andre gjennom kommunikative nettverk.

Spesielt relevant i denne sammenheng er utviklingen av 'new literacy studies' (NLS), som er uttrykk for hvordan lesning og skriving som aktiviteter knyttet til læring og utvikling i dag er mye mer sammensatt og dynamisk enn det tradisjonelle fokus på det skriftbaserte. I løpet av 1970- og 1980-tallet var det i økende grad forskere som stilte kritiske spørsmål til datidens tradisjonelle og universelle forståelse av lese- og skrivekyndighet ("literacy"). Det eksisterte store programmer blant annet i regi av UNESCO som skulle lære opp barn og unge i alle verdensdeler basert på en vestlig forståelse av hvordan slik opplæring best kan gjøres. Men gjennom studier som ble foretatt av Scribner og Cole i Liberia, Street i Iran og Heath i rurale strøk på Østkysten av USA, ble lese- og skrivekyndighet knyttet til en kulturell forståelse. De viste til hvordan det å lese og skrive var innbakt på ulike måter i ulike sosiale praksiser utenfor skolen, noe skolen i liten grad tok hensyn til. Senere er denne forskningen blitt videreført blant annet av González, Moll og Amanti i det de betegnet som "funds-of-knowledge" (2005) og Barton og Hamilton i studier av "local literacies" (1998). For morsmålsfaget i skolen hadde disse utviklingstrekkene implikasjoner i forhold til et utvidet tekstbegrep og større åpenhet for audio-visuelle og skriftbaserte tekster som elevene selv forholdt seg til i sin hverdag.

Teknologiutviklingen i våre dager har skapt nye vilkår for hva det å lese og skrive betyr i skolesammenheng og de forbindelser det representerer til lese- og skrivepraksiser utenfor skolen. I løpet av de siste ti årene har en rekke studier dokumentert både sammenhenger og brudd mellom slike praksiser i og utenfor skolen ved at ungdom deltar i ulike skrivepraksiser innenfor skolen, der penn og papir fremdeles er rådende, og skrivepraksiser utenfor skolen med bruk av digitale medier (Coiro et al., 2008; Hull & Schultz, 2001). Lese- og skrivepraksiser defineres som bredere aktivitets- og læringsformer blant unge, noe som kan eksemplifiseres med følgende sitat: "There is a growing consensus that we can come to understand more about learning if we document both similarities and differences between learning processes inside and out of school and focus on the study of the complex relationships between them." (Barron, 2006, p. 198) Tekstproduksjon inngår som en flyt i løpet av hverdagen og det er interessant å studere hvordan multimodale lese- og skrivepraksiser i skole og fritid gjensidig påvirker hverandre – som en 'økologi av tekstlige uttrykk' (Barton, 1994/2007; Erixon, 2014; Olin-Scheller, Sahlström & Tanner, (forthcoming); Olin-Scheller & Wikström, 2010).

Parallellt med denne utviklingen innen literacy-forskningen dokumenterte man innen ungdomsforskningen hvordan unge var involvert i ulike praksiser på uformelle arenaer med å lage musikk, film og annet. 'Cultural studies'-tradisjonen og studier av ulike sub-kulturer blant ungdom i løpet av 1970- og 80-tallet viste den betydning alternative arenaer til skolen hadde for mange unge.

Samtidig har flere studier vist hvordan barn og unge opplever skolen som uengasjerende og at en rekke ungdommer faller fra i utdanningsforløpet. I boka "Tre års kjedsomhet – om å være elev i ungdomsskolen" (Grepperud, 2000) presenteres ungdomskoleelevers egne synspunkter på ungdomsskolen sammen med perspektiver fra skole- og ungdomsforskere. I et kapittel hevder for eksempel Stafseng at forståelse av forholdet mellom skole og ungdomskultur må basere seg på "mer enn tilfeldige rocke- og videoprojekter" (ibid., p. 155), fordi det gir lite mening å trekke elementer fra ungdomskulturen inn i skolen løsrevet fra den konteksten disse elementene opptrer i. I følge Stafseng er at av hovedproblemene for ungdomstrinnet at identitetsarbeid avsondres fra skolen og kvalifiseringen og plasseres i privatsfæren eller fritiden (Stafseng, 2000).

Et interessant bidrag i denne sammenheng i forhold til morsmålsfaget er å se det som et identitetsfag (Penne, 2001). Det er uttrykk for en overgang fra at læreren i morsmål introduserer elevene til den 'gode' litteraturen til å definere lærerens oppgave som å skape og bruke språk og tekstlige uttrykk på engasjerende måter som involverer den enkelte elev. I skolesammenheng kan faget 'Medier og kommunikasjon' og mediepedagogikk sies å være interessante uttrykk for faglig identitetsarbeid, der moderne medier både skal være gjenstand for kritisk analyse og refleksjon og middel for personlig engasjement i egen læring.

For barn og unge som vokser opp i dagens medie- og tekstkultur representerer teknologiutviklingen nye muligheter for utvikling av identiteter. Sosiale medier handler i stor grad om hvordan vi presenterer oss for andre gjennom multimodale uttrykk. Barn og unge blir vant til å eksperimentere med egne identitetsuttrykk, både på godt og ondt i og med at ikke alle er bevisste hva de publiserer for andre. Dette kan også bety at barn og unge i dag lettere går identifiserende ut og inn av ulike fag i skolen og posisjonerer seg som elev og lærende på ulike måter.

Spørsmålet er i hvilken grad fagenes innhold og læreres undervisningsformer skaper rom for involvering og identifisering av studentene. Hva ved faget er det som gjør at elevene opplever økt engasjement og hvilken betydning har det for deres læring? Sentralt i denne sammenheng er relevans og autenticitet. Det vil si at elevene opplever fagets innhold som noe som berører dem på et personlig plan og som har koblinger til deres egne hverdagsliv og derigjennom kan skape gjenkjennelse. Selv om betydningen av å koble skolens innhold til elevenes egne liv er blitt fremhevet i utdanningspolitiske dokument gjennom flere år, viser forskning at dette er vanskelig å få til for mange lærere (Silseth & Erstad, 2018). En viktig grunn er at lærere i liten grad har fått opplæring i hvordan man kan tilrettelegge for dette på best mulig måte.

Slike grenseflater til de unges læringsliv kan både skape spennende muligheter for å styrke elevenes læring og motivasjon, men kan også by på utfordringer og spenninger mellom elever og lærere i undervisningen.

Metodologiske overveielser

Det er en rekke metodologiske utfordringer ved å studere sammenhenger og brudd mellom ulike læringskontekster. Dels fordi det er krevende å følge barn og unge over tid og mellom formelle og uformelle læringskontekster, og mellom aktiviteter online og offline. Dels også fordi vi har behov for å utvikle nye metoder som kan gjøre oss i stand til å studere slike sammenhenger.

I egen forskning har jeg de senere årene vært inspirert av nye perspektiv innen etnografi. Spesielt gjelder det Judith Green og kollegaer som har skrevet om metodologiske overveielser innen det de betegner som 'interactional ethnography' og 'educational ethnography'. Etnografi defineres da ikke som en metode, men som en 'logic of inquiry':

In arguing that ethnography is not a method but a logic-in-use, we draw on Agar's (2006) conceptualization of ethnography as a non-linear system, guided by an iterative, recursive and abductive logic. Ethnographers construct systems to learn what members of particular groups need to know, understand, produce and predict as they participate in events of everyday life within a group. Thus, ethnographers strive to identify patterned ways of perceiving, believing, acting and evaluating what members of social groups develop within and across the events of everyday life. (Green, Skukauskaite & Baker, 2012, p. 309-310).

I de forskningsprosjektene jeg har ledet de senere årene har vi anvendt en slik etnografisk ramme i kombinasjon med ulike innganger slik som 'biografiske narrativer' (Thomson, 2009), 'å studere mennesker på ulike arenaer' ('multi-site ethnography', Marcus, 1995; Vittadini et al., 2014) og måter å involvere informanter i selve forskningsprosessen (participatory methods, Bergold & Thomas, 2012).

For å studere praksiser i folks hverdagsliv har vi brukt ulike metoder for å få tilgang til ulike prosesser. I de fleste prosjektene bruker vi forskningsdesign som kombinerer spørreskjema for å få tilgang til kvantitative bakgrunnsdata og aktivitetsformer i hverdagen, kvalitative data med kombinasjon av observasjoner og intervju, og selvrapporterte data produsert av deltakere i prosjektet i form av dagbøker, bilder tatt med mobil, skoleoppgaver, og lignende.

Nedenfor vil jeg presentere noen eksempler på empiriske data fra ett av prosjektene som jeg har ledet, som har tittelen 'Local literacies and community spaces. Investigating transitions and transfers in the 'learning lives' of Groruddalen' (2009-2013), finansiert av Norges forskningsråd. Forskningsdesignet i dette prosjektet bestod av et utvalg på 60 informanter i 3 ulike kohorter, men 20 informanter i hver gruppe, som hver ble fulgt i løpet av gjennomsnittlig 18 måneder. Vi fulgte 20 førskolebarn og deres familier i overgangen til å begynne på skolen, og i neste gruppe fulgte vi 20

elever i 10. klasse i overgangen til å begynne på videregående skole, og 20 elever i avslutningen av videregående skole som gikk videre til høyere utdanning, friår, jobb, militærtjeneste og annet. Poenget med disse eksemplene er at de viser to ulike måter å dokumentere lese- og skrivepraksiser på og en typologi over ulike grenseganger mellom ulike arenaer for læring.

Dagbok om 'en dag i mitt liv'

Barn og unges hverdag i dag er sterkt preget av å være på nett mer eller mindre hele dagen og derigjennom kunne følge med i hva som legges ut, kommentere og selv legge ut innhold. Spesielt mobiltelefonen har blitt en plattform for det å være konstant på nett. Dessuten viser dette hvordan det formelle og det uformelle ved læring og innholdsproduksjon er sammenvevd og sammenkoblet på ulike måter.

En måte å studere dette på er gjennom mediedagbøker som unge selv skriver om medienes rolle i deres liv. I metodelitteraturen betegnes dette nå som 'A day in the Life' metodikk (Gillen et al., 2007). I en innledende fase av Groruddalsprosjektet (2009-2010) nevnt ovenfor ble 14 ungdommer øst i Oslo og 14 ungdommer vest i Oslo, alle 15 år gamle, bedt om å skrive mediedagbøker i løpet av en hel uke. I disse mediedagbøkene beskrev ungdommene *hvordan* de brukte ulike medier, og *hvor* de brukte disse mediene, fra de stod opp om morgenen til de gikk til sengs om kvelden, hver dag en hel uke. Nedenfor (Figur 1) har jeg gjengitt et eksempel skrevet av en 15 år gammel jente som bodde vest i Oslo.

Beskrivelsen (se nedenfor) illustrerer hvordan en 15-årig jente bruker medier i løpet av en dag. Skolen utgjør en vesentlig del av mediehverdagen til denne jenta, og mobiltelefonen følger jenta gjennom ulike oppgaver på tvers av læringskontekstene. For eksempel ser vi at hun tar bilder på skolen. Disse redigerer hun i Photoshop på ettermiddagen. Dessuten er mediebruken mer variert og avansert hjemme enn den er på skolen. Selv om dette eksemplet er nesten ti år gammelt illustrerer det hvordan ulike typer digital teknologi fungerer som koblinger mellom det formelle og det uformelle ved læring og hvordan bruken av digitale medier fungerer fra morgen til kveld på en vanlig hverdag, noe som bare har forsterket i løpet av de siste ti årene. Hun har også en rekke kommentarer som signaliserer refleksjon om egen mediebruk og produksjon av innhold. Tekstproduksjonen er multimodal og i flyt gjennom hverdagen og knyttet til ulike praksiser.

Mediedagbok, Jente (15 år)*Mandag:*

Jeg stod opp rundt 06:30. Jeg ble vekket opp av den forferdelige lyden fra mobilen. Det første jeg gjorde var å kle på meg og lage meg frokost før jeg satte meg ned med frokosten foran pc'en. Da sjekket jeg facebook, selvom jeg vet at det er få som oppdaterer over natten eller så tidlig på morgenkysten, men det har blitt en vane. Dårlig vane! Jeg blir oppslukt på en måte, men når jeg tenker over det så skjønner jeg ikke hva det er som får meg til å kunne sitte foran facebook over lang tid. Jeg var jeg innom bloggen min for å oppdatere den. Jeg ringte også en venninne for å høre om hun hadde klart å stå opp etter den deilige ferien, noe jeg virkelig hadde problemer med!

På skolen i dag var vi på Klinikk for Seksualundervisning med klassen. På klinikken tok jeg endel bilder av venner med kameraet mitt som jeg senere bruker til bloggen eller bare koselige og morsomme minner. Da jeg kom tilbake på skolen etter storefri satt jeg på et av datarommene for å finne ut noe stoff om Cubakrisen til en prøve i morgen i samfunnsfag. Da jeg kom hjem fra skolen la jeg inn bildene jeg tok i løpet av skoledagen inn på pc'en og redigerte noen av dem på Photoshop. I og med at jeg har problemer med å legge fra meg ting som jeg synes er gøy, fortsatte jeg å lage litt webdesign i Photoshop, fordi det er en av hobbyene mine. I tillegg er jeg en smule fortvilet pga. MSN som ikke funker etter en crash med Windows Vista og den nyeste msn. Huff, jeg burde skjerpe meg... Det er jo bare et ekkelt lite luksusproblem! Senere satt jeg meg ned og leste i samfunnsfagboken og skrev notater på dataen pga. prøven i morgen. Da jeg var ferdig med notatene printet jeg det ut for å kunne lese på det igjen. Kl. 18:00 hadde jeg ekstramatte. Hos denne læreren får jeg hjelp med oppgaver jeg synes er vanskelige og for å forstå sammenhengen på ulike temaer bedre. Før jeg dro hjem igjen etter ekstramatten kjøpte jeg et COSTUME, et blad jeg leser hver måned. Dette bladet leser jeg på senga før jeg legger meg ned for å sove. Da jeg kom hjem satte jeg på en serie jeg liker veldig godt. Den går på MTV og heter "The Hills", men jeg har flere sesongpakker hjemme som jeg setter på når jeg er sliten eller ikke har noe spesielt å gjøre. Jeg har også lastet ned litt musikk til iPoden min og ladet den opp nå i kveld, fordi jeg liker å høre på iPod når jeg skal sove. Nå har jeg også litt ny musikk! Natta :-)

Figur 1: Dagbok skrevet av jente 15 år.

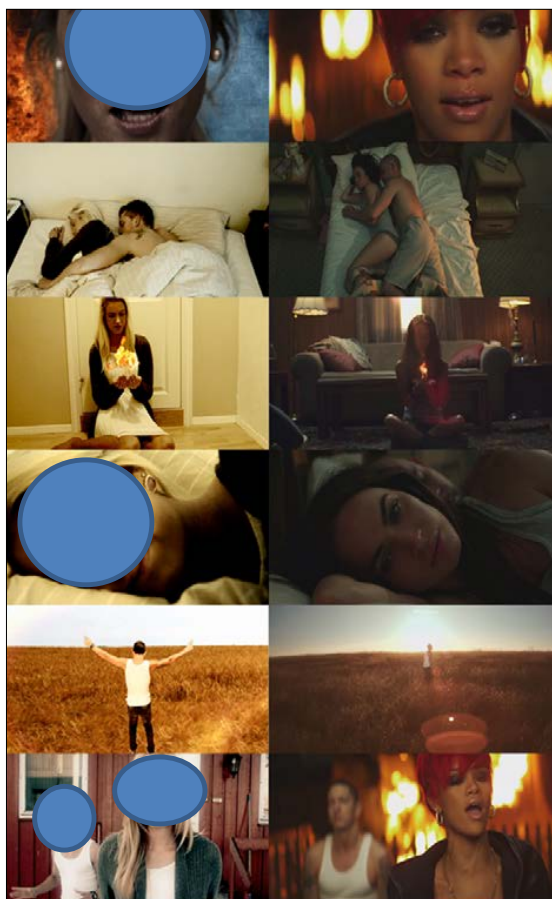
Et grenseoverskridende skoleprosjekt

Som ledd i datainnsamlingen på en av de videregående skolene i Groruddalsprosjektet, der vi fulgte elever i avslutningen av videregående skole, kom vi over et prosjektarbeid på tvers av fag og som illustrerer gråsoner mellom skole og fritid. Vi fulgte en klasse som gikk på medier og kommunikasjonslinjen (MK) fra november 2011 til mai 2012. Tre av elevene i klassen som vi fulgte tettere enn andre, det vil si at vi i tillegg til å observere i klassen også gjorde intervjuer med disse elevene flere ganger i løpet av denne perioden og 6-8 måneder etter at de var ferdig med videregående skole og at vi fulgte de ut i lokalmiljøet etter skoletid, inngikk i et prosjektarbeid som en kombinasjon av MK og norskfaget. Tema de skulle arbeide med var Henrik Ibsen sine skuespill. Hver elevgruppe skulle selv velge et av Ibsen sine skuespill og hvordan de ønsket å løse oppgaven med å tolke sentrale tema i skuespillet. Den gruppen jeg fulgte valgte Ibsen sitt skuespill 'Hedda Gabler'.

Måten de valgte å løse denne oppgaven på var ved å lage en musikkvideo med inspirasjon fra Eminem og Rihanna sin video til sangen 'Love the way you Lie'. De kalte sin musikkvideo for 'Love the way you lie, Hedda'. Det er to forhold ved denne

produksjonen som er relevant for argumentasjonen i dette kapitlet. Det ene gjelder tekstproduksjonen i dette prosjektet, og det andre gjelder en av elevene i denne gruppen (Mathias) som jeg fulgte tettere enn de andre som et eksempel der identitet og læring som en kobling mellom skole og fritid kom til uttrykk. Disse forholdene er ikke noe nytt i forhold til faget Medier og kommunikasjon i skolen siden det lenge har operert i spenningsfeltet mellom skolefag og medieinteresser elevene har i sitt hverdagsliv (Erstad, 2010). Men tilgangen til teknologi og programvare, og de unges mediebruk, har aktualisert grenseganger mellom læring i skole og fritid på nye måter.

Elevenes musikkvideo kan sies å bestå av ulike lag med tekst. I fremstillingen følger videoen tett musikkvideoen til Eminem og Rihanna. Elevene har tatt opp scener i kjelleren på skolen og hjemme hos en av elevene med bruk av et bakgrunnslerret der de kan legge på ulike bakgrunner til elevenes fremføring. Dette kan sees i følgende utsnitt (Figur 2) hentet fra elevene sin produksjon til venstre og videoen til Eminem og Rihanna til høyre.



Figur 2: Utsnitt fra elevenes video om Hedda Gabler på venstre side, og musikkvideo fremført av Rhianna og Eminem på høyre side. (Bildene er satt sammen av Øystein Gilje.)

Rent teknisk er videoen godt laget med gode overganger og kvalitet på lyd og bilde, noe som kan utgjøre en spennende multimodal tekstanalyse. Men mer interessant i denne sammenheng er de to neste lagene i videoen. I tillegg til å kopiere bildene fra artistene sin video valgte elevene også å dramatisere Hedda Gabler der de fulgte sentrale handlingssekvenser i Ibsen sitt stykke. Dette ble filmet hjemme hos en av elevene, der Hedda Gabler sitt intrigespill og de to mannlige rollefigurene ble spilt av elevene selv. Og som i Ibsen sitt skuespill viser elevene hvordan Hedda brenner et manus i peisen og en pistol som elevene har lånt blir brukt for å vise en av de mannlige hovedfigurenes selvmord. Disse scene med dramatisering av Hedda Gabler blir så flettet inn i musikkvideoen som en spennende kombinasjon av ulike tekstlige uttrykk og som en spenning mellom tematikken i Hedda Gabler og videoen av Eminem og Rhianna, som begge omhandler relasjonen mellom menn og kvinner og sterke kvinneskikkelser.

Et tredje lag består av hovedskikkelsen i musikkvideoen som er Mathias. For Mathias var dette prosjektet en mulighet til å bruke sine interesser og kompetanser utviklet i fritiden som en del av et skoleprosjekt. I musikkvideoen fremførte Mathias en rap-tekst som erstattet Eminem sin rap i den originale videoen. Denne rap-teksten som Mathias selv hadde skrevet var en meta-kommentar om Hedda Gabler sitt intrigespill, fremført på norsk. Gjennom flere år hadde Mathias vært en aktiv rapper og skrevet egne låter. Jeg fulgte Mathias i løpet av nesten to år, fra siste år på videregående og nesten ett år etter han var ferdig. Hans store lidenskap under oppveksten var rap, og hans store forbilde var Eminem. Han bygde seg en egen læringsidentitet gjennom musikken og det å være rap-artist som fremførte sin egen musikk på lokale scener. De digitale mediene var noe han brukte hele tiden til å skrive tekster, spille beats og spille inn sekvenser før han gikk i studio.

M: Jeg var jo fan av Eminem da. Og akkurat da dreiv de og bygde et lydstudio på (navn på spillested), så jeg følte at dette er ment for meg liksom. Og da var jeg der hele tida. Og så var det stadig flere som begynte. Og nå er det veldig mye bra rundt her.

I: Hva syns du om skolen den gangen da?

M: I 8 var det litt dårligere, og i 10 klasse så måtte jeg jo ha gode karakterer for å komme inn her, men nå på videregående så er det mer at jeg tenker på fremtiden og da har musikkinteressen dabbet av. Det fornuftige huet har tatt over. Jeg var kanskje ikke den beste på skolen, men det jeg gjorde med musikken det var det jeg kunne og det var ingen som kunne det bedre enn det jeg gjorde akkurat da. Følte at det her er min greie. Jeg føler jeg klarer skolen og så har jeg trent mye også. Føler fortsatt at jeg er god på musikken. Men jeg kjenner mange musikere som er utrolig flinke, men det er ikke bare det at du

skal være flink, alt skal klaffe. Du skal ha den ene personen som klarer å få deg på TVn, en som gir deg den avtalen. Det er mye konkurranse.

Dette utsnittet fra et intervju på slutten av videregående skole viser at Mathias har bygd en selvtillit til å prestere gjennom uformelle aktiviteter utenfor skolen. Han lyktes ikke spesielt godt på skolen, først og fremst fordi han ikke fant seg til rette der. Samtidig er han klar på at musikken ikke er noe han kan satse på for fremtiden fordi konkurransen er hard, og det er små muligheter for å lykkes. "Det fornuftige huet" har tatt over, og han tenker mer rasjonelt om hva som vil være klokt å velge for fremtiden.

Men i denne musikkvideoen får han mulighet til å iscenesette sin egen identitet som rapper, selv om han på det tidspunktet har sluttet som aktiv rapper. For skoleprosjektet blir Mathias svært viktig både ved å spille Eminem-karakteren og ved å fremføre sin egen rap som en kombinasjon av sin fortolkning av Hedda Gabler skikkelsen og sin egen erfaring som rapper. På denne måten blir dette skoleprosjektet et interessant eksempel der ulike tekstformer veves sammen på nye måter, og som illustrasjon på hvordan elever utvikler læringsformer i grenseland mellom skole og fritid.

Typologi av grensekryssere

Barn og unge forholder seg til ulike roller og forventninger i sine hverdagsliv, enten det gjelder elevrollen på skolen, jente eller gutt, eldst eller yngst i en søskenflokk, være sportsinteressert eller ikke og det å være barn eller ungdom. I forskningslitteraturen betegnes dette også som identiteter og posisjoner som de inntar i ulike sammenhenger (Holland et al., 1998). Min interesse retter seg mot hvordan identiteter og posisjoner fra en læringsarena kan ha relevans i en annen. Hvordan dette forholder seg i skolesammenheng er viktig fordi skolen utgjør en stor del av de unges tid og aktiviteter i hverdagen, både når de er på skolen og når de arbeider med lekser. Men hvordan de er som elever på skolen har også en sammenheng med hvordan de er som barn og unge i andre sammenhenger.

På bakgrunn av datamaterialet samlet inn i Groruddalsprosjektet, og som en sammenstilling av utvalget på 40 elever fra de elevene som var 15-16 år gamle (10. klasse over til videregående) og 18-19 år gamle (slutten av videregående og videre) er det mulig å definere tre ulike hovedtypologier av elever som grensegjengere. Disse er overordnede utledninger fra vårt materiale som beskriver hovedtrekk ved grenseflater mellom skole og fritid. De tre typologiene jeg vil legge vekt på her er:

‘Brobyggere’

Denne typologien er uttrykk for elever som strategisk kobler sine aktiviteter og interesser i fritiden med det å prestere som elever i ulike fag på skolen. Et særtrekk

var at disse elevene drev aktivt med sport på fritiden og posisjonerte seg både på skolen og i fritiden som prestasjonsorienterte ungdommer. Både gjennom observasjoner av elevene mens de trente på ettermiddagstid og gjennom intervjuer ble dette bekreftet. Et tydelig eksempel var en jente som i intervju fortalte om at hun lagde egne treningsplaner som aktiv langrennsløper for hver treningsøkt for å prestere optimalt i konkurranser i løpet av helgene. Det som overrasket oss var at hun gjorde det samme i forhold til skolearbeid. Hun kalte det ikke lekser, men treningsøkt, der hun skrev ned egne prestasjonsmål for hver uke og for hvert fag. I vårt materiale var hun også den eleven som presterte best på skolen av alle. Hennes mål var å komme inn på medisin og hun presset seg selv optimalt og brukte erfaring fra sport til å prestere på skolen. Selv om hun kan sies å være spesiell på denne måten å utfordre seg selv var det også en del av de andre elevene som snakket om det samme, det vil si at de lærte seg strategier gjennom sport som de brukte strategisk for å prestere som elever. Dette kom også til uttrykk der disse elevene var instruktører for yngre jenter og gutter innen langrenn, håndball, fotball og annet. Det å være instruktør gav dem erfaring med det å lære bort til andre og reflektere over hva som må til for å prestere og sette seg individuelle mål. 'Brobyggere' er altså de som utnytter måter å være ungdom på i fritiden til å fremme prestasjoner i skolen. Totalt sett dreide dette seg om et fåtall av elever i de klassene vi studerte.

'Grensesettere'

For en del elever fant vi også uttrykk for at de definerte avstand og grenser mellom sine fritidsinteresser og læring på skolen, både gjennom å gi uttrykk for at aktiviteter i fritiden fungerte som alternative læringsarenaer, og ved at de ikke selv så noen sammenheng mellom det de gjorde i fritiden og det å være elev på skolen. Eksempel på det førstnevnte fant vi blant en del gutter som var aktive med å spille dataspill. I fritiden tilbragte de relativt mye tid med å sitte hjemme og spille opp mot venner de også traff på skolen eller andre unge de ble kjent med gjennom spillingen. Som regel var disse elevene ikke blant høytpresterende elever i skolesammenheng. Gjennom intervju gav de uttrykk for at de definerte sin interesse for dataspilling som en alternativ arena til skolen med utvikling av ferdigheter og kompetanse som ikke verdsettes i skolearbeidet. Som eksempel på elever som satte grenser ved at de ikke så sammenhenger mellom fritidsinteresser og skolearbeid er en jente som på slutten av 10. klasse ble veldig opptatt av k-pop (Koreansk pop-kultur). Denne interessen ble i løpet av kort tid altoppslukende for henne og fikk konsekvenser for videre utdanningsvalg i og med at hun valgte å lære seg koreansk på videregående skole. Selv så hun ikke noen kobling mellom denne interessen og det å være elev på skolen og definerte det mer som en alternativ arena for egen læring.

‘Nytteorienterte’

Den siste typologien utgjøres av flertallet av elevene i vårt materiale. Jeg har betegnet denne som ‘nytteorienterte’, som i motsetning til de to foregående er mer åpen og mindre spesifikk om hvordan grenseflater mellom skole og fritid arter seg. Nytteorientert i denne sammenheng indikerer at elevene er mindre strategiske enn de to foregående typologiene, der elever bevisst kobler aktiviteter og måter å posisjonere seg på enten ved å gjøre strategiske koblinger eller skape avstand mellom skole og fritid, ved at de kun gjør det hvis det oppleves som relevant eller at læreren oppfordrer til det. I vårt materiale kommer denne nytteorienteringen til uttrykk på ulike måter. For det første handler det om den flyt i hverdagen som den mobile teknologien representerer, spesielt smarttelefoner. Dagboken, som er presentert i forrige del fra en dag i en jentes liv, er et eksempel på hvordan denne flyten i hverdagen arter seg og der denne jenta ut fra egen interesse gjør koblinger mellom skole og fritid ved å ta bilder for sin egen blogg som dokumenterer både hva hun gjør på skolen og i fritiden. For det andre kommer det til uttrykk i form av prosjekter i skolen som er overskridende mellom skole og fritid. I eksempelet der elevene lager en musikkvideo som et prosjekt om Ibsen og trekker inn sine egne erfaringer og identiteter fra andre læringsarenaer illustrerer dette. En tredje form kan være praksisfellesskap man er en del av i fritiden, både fysisk sammen med andre eller gjennom nettbaserte fellesskap. I vårt datamateriale fant vi en rekke eksempler på dette, for eksempel der elever brukte erfaringer fra etniske kultursentra i lokalmiljøet som også hadde skolelignende aktiviteter, eller elever som deltar i nettfora om miljøtrussel, politiske tema eller om hester eller biler, der de skaper relasjoner til personer i Norge eller andre deler av verden som er interessert i det samme som en selv. For det fjerde finner vi eksempler der elever viser til innhold de har fått med seg gjennom et fjernsynsprogram som kan være relevant for gjennomgang i naturfaget i skolen, samtaler med foreldre eller andre, eller fra reiser til andre land – altså erfaringer og tilgang til innhold som får betydning i skolesammenheng. Disse fire kategoriene er uttrykk for erfaringer og opplevelser fra fritiden som elever drar nytte av og viser til som en del av læringsarbeidet i skolen.

Alle disse tre typologiene er uttrykk for det man i forskningslitteraturen betegner som ‘funds of knowledge’ (Gonzalez et al., 2005) som uttrykk for ressurser for kunnskapsutvikling som elever kan trekke på fra sine aktiviteter i fritiden, eller å velge å ikke gjøre det. Poenget er at slike grenseflater mellom erfaringer og opplevelser på kryss av skole og fritid åpner opp læringsarbeidet i skolen ved at det ikke bare er læreren og læreboka som bestemmer tilgang til kunnskapsinnhold. Dessuten gir det muligheter for økt elevengasjement, identifisering og involvering gjennom at elevene i større grad kan trekke på og utforske egne erfaringer og praksiser. Disse tre typologiene er de mest fremtredende i vårt materiale, som kan videreutvikles og nyanseres. Men i

forhold til diskusjonen i denne artikkelen har poenget vært å tydeliggjøre noen former for grensegang som også de to foregående eksemplene konkretiserer.

Sammenvevde praksiser og grenseoverskridende læring

I dette kapitlet har jeg argumentert for betydningen av å studere barn og unges læring på tvers av ulike læringsarenaer og hvordan grenseflater mellom slike arenaer skapes og utvikles på ulike måter. Det er en rekke implikasjoner av et slikt perspektiv både for hvordan vi tenker om utdanningens rolle i et nåtids- og fremtids-perspektiv, for hvordan lærere kan forholde seg til dette i planlegging og gjennomføring av egen undervisning og for måter å studere barn og unges læring.

I et prosjekt jeg ledet ('Knowledge in Motion', 2013-2016) dokumenterte vi hvordan lærere i ulike fag er positive til å trekke inn elevers hverdagspraksiser i læringsarbeidet i skolen og ser betydningen av dette for elevenes engasjement og motivasjon for fagenes innhold, men at lærere samtidig er svært usikre på hvordan de beste kan tilrettelegge for slike prosesser (Erstad & Smette, 2017; Wiig, Silseth & Erstad, 2017). Som nevnt innledningsvis i dette kapitlet er ikke det å trekke inn hverdagspraksiser og interesser et nytt tema i skolesammenheng og innen fag som morsmålsdidaktikk har man lenge vært opptatt av hverdagskulturen. Likevel mener jeg vi lever i en tid der slike sammenvevde lese- og skrivepraksiser og grenseoverskridende læring skapes og utvikles på nye måter, ikke minst som følge av teknologiutviklingen. Det er også en tendens til at slike perspektiv nå skrives tydeligere inn som del av skolereformer for det 21. århundret. Et eksempel er den nye skolereformen i Finland som beskrives som: "The new core curriculum recommends learning environments and pedagogies that are based on experiential, integrated and student-centered learning, modeling real-life inquiry and problem-solving with relevant social and material resources." (Rajala & Kumpulainen, 2017, p. 311).

Eksemplene og typologiene som er presentert i dette kapitlet viser at slike praksiser blant unge er sammensatte og skjer gjennom ulike samspill mellom skole og fritid, som sammenvevde praksiser. Det som spesielt skiller dagens barn og unge fra tidligere generasjoner er måten digitale medier fremstår som en flyt i hverdagen som på ulike måter har betydning for læringsaktiviteter i skolesammenheng. Betegnelsen 'læringsliv' er her brukt for bedre å kunne forstå hvordan dynamiske læringsprosesser på et personlig plan er innvevd i de enkeltes liv. Teknologiutviklingen har utfordret oss i måten som elever tilegner seg kunnskap på kryss og tvers av ulike arenaer for læring i skole og fritid - nettbasert og ansikt til ansikt. Læring blir på denne måten direkte koblet til deres personlige utvikling og inngår i deres hverdagsliv gjennom deltakelse i ulike praksisfellesskap der de kan trekke med seg innsikt og erfaringer fra en kontekst over i en annen.

Men dette medfører også en fare for det enkelte betegner som 'pedagogisering' av hverdagslivet. Denne betegnelsen går tilbake til Basil Bernstein (1990) der han advarer mot tendensen til å bruke skolske perspektiv og vurderinger av andre praksiser barn og unge er involvert i utenfor skolen. Julian Sefton-Green (2016) har på lignende måte advart mot at de senere års orientering mot livslang læring og fokus på standardisering og prestasjonsmåling i skolen også 'smitter' over på aktiviteter på andre arenaer, som en form for "pedagogisering" av barn og unges liv.

I dette kapitlet har jeg argumentert for at studier av grenseflater mellom skole og hverdagsliv, som alle barn og unge beveger seg mellom, er viktig av flere grunner. For det første vil slike studier gi oss bedre innsikt om hvordan de unge lærer i ulike kontekster. Læring handler ikke kun om kunnskapsproduksjon, men også om identitetsarbeid og hvordan man utvikler seg som person. Et vesentlig moment de siste fem årene er at mobile teknologier som smarttelefoner har blitt viktige grenseobjekter mellom skole og fritid som gir nye perspektiv på hvordan elever får tilgang til informasjon og er del av sosiale nettverk. For det andre vil lærere gjennom økt innsikt om slike grenseflater i større grad kunne tilrettelegge for læringsprosesser som elevene vil kunne oppleve som mer autentiske og relevante og derigjennom mer motiverende og meningsfulle, men dette trenger vi mer forskning om. For det tredje handler slike grenseflater også om fremtidens skole og utdanning. Dels om hvordan skolen som institusjon kan tilrettelegge for samarbeid med andre arenaer for læring og utnytte læringsressurser tilgjengelig på nettet, og dels om de kompetanser (jfr. 21st century skills) som barn og unge må tilegne seg for fremtidens arbeidsmarked som ikke utelukkende er knyttet til skolen som læringsarena. Grenseoverskridende læring blir slik sett et viktig forskningstema de kommende årene.

Referanser

- Akkerman, S., & Bakker, A.** (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research, 81*(2), 81-132.
- Banks, J.A., Au, K.H., Ball, A.F., Bell, P., Gordon, E.W., Gutiérrez, K.D., Brice Heath, S., Lee, C.D., Lee, Y., Mahiri, J., Suad Nasir, N., Valdés, G., & Zhou, M.** (2007). *Learning in and out of school in diverse environments. Life-long, Life-wide, Life-deep*. The LIFE Center, Center for Multicultural Education, University of Washington, Seattle.
- Barron, B.** (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A Learning Ecology Perspective. *Human Development, 49*(4), 193-224.
- Barton, D., & Hamilton, M.** (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. London: Routledge.

- Bergold, J., & Thomas, S.** (2012). Participatory Research Methods: A Methodological Approach in Motion. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 13(1). Art. 30, Accessed January 2020 at: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1201302>.
- Bernstein, B.** (1990). *Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bronfenbrenner, U.** (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bronkhorst, L.H., & Akkerman, S.** (2016). At the boundary of school: Continuity and discontinuity in learning across contexts. *Educational Research Review*, 19, 18-35.
- Cole, M.** (1996). *Cultural psychology. A one and future discipline*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D.J.** (Eds.) (2008). *Handbook of research on new literacies*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Dewey, J.** (1916/1966/1997). *Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan Company.
- Edwards, R., Biesta, G., & Thorpe, M.** (Eds.) (2009). *Rethinking contexts for learning and teaching. Communities, activities and networks*. London: Routledge.
- Elf, N.F., Hanghøj, T., Erixon, P.-O., & Skaar, H.** (2015). Technology in L1: A Review of Empirical Research Projects in Scandinavia 1992-2014. *L1 - Educational Studies in Language and Literature* (Special Issue: Paradoxes and negotiations in Scandinavian L1 research in languages, literatures and literacies, guest edited by Ellen Krogh and Sylvi Penne), pp. 1-88.
- Erixon, P.-O.** (2014). Skolan, medierna och medieekologin. In P.-O. Erixon (red.), *Skolämnen i digital förändring: En medieekologisk undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Erstad, O.** (2010). *Digital kompetanse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Erstad, O.** (2013). *Digital Learning Lives. Trajectories, literacies and schooling*. New York: Peter Lang.
- Erstad, O., & Sefton-Green, J.** (Eds.). (2013). *Identity, community, and learning lives in the digital age*. New York: Cambridge University Press.
- Erstad, O., Gilje, Ø., & Sefton-Green, J.** (2016). *Learning identities, education and community. Young lives in the cosmopolitan city*. New York: Cambridge University Press.
- Erstad, O., & Smette, I.** (2017). *Ungdomsskole og ungdomsliv. Læring i skole, hjem og fritid*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Erstad, O.** (2016). Navigering i læringens grenseland - om grenseflater mellom formell og uformell læring, In R.J. Krumsvik (red.), *Digital læring i skole og lærerutdanning* (pp. 120-135). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gillen, J., Cameron, C.A., Tapanya, S., Pinto, G., Hancock, R., Young, S., & Gamannossi, B.A.** (2007). 'A day in the life': advancing a methodology for the cultural study of development and learning in early childhood. *Early Child Development and Care*, 177(2), 207-218.
- Gonzalez, N., Moll, L.C., & Amanti, C.** (Eds.). (2005). *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Green, J., Skukauskaite, A., & Baker, W.D.** (2012). Ethnography as epistemology. In J. Arthur, M. Waring, R. Coe, & L. Hedges (Eds.) *Research Methods and Methodologies in Education*, 309-321.
- Grepperud, G.** (red.) (2000). *Tre års kjedsomhet? Om å være elev i ungdomsskolen*.
- Holland, D., Lachicotte, W.J., Skinner, D., & Cain, C.** (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hull, G., & Schultz, K.** (2001). Literacy and learning out of school. *Review of Educational Research*, 71, 575-611.
- Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., Sefton-Green, J., & Craig Watkins, S.** (2013). *Connected learning. An agenda for research and design*. Accessed January 2020 at: https://dmlhub.net/wp-content/uploads/files/Connected_Learning_report.pdf
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J., & Rajala, A.** (2009). *Learning Bridges: Toward Participatory Learning Environments*. CICERO Learning, University of Helsinki.
- Leander, K., Phillips, N.C., & Taylor, K.H.** (2010). The changing social spaces of learning: Mapping new mobilities. *Review of Research in Education*, 34, 329-394.
- Lemke, J.** (2000). Across the scales of time: Artifacts, activities and meanings in ecosocial systems, *Mind, Culture and Activity*, 7(4), 273-290.
- Ludvigsen, S., Rasmussen, I., Krangle, I., Moen, A., & Middleton, D.** (2011). Intersecting trajectories of participation: Temporality and learning. In S. Ludvigsen, A. Lund, I. Rasmussen, & R. Säljö (Eds.), *Learning across sites. New tools, infrastructures and practices* (pp. 105-123). Oxford, England: Routledge.
- Marcus, G.E.** (2009). Multi-sited ethnography. Notes and queries. In M.-A. Falzon (Ed.), *Multi-sited ethnography. Theory, praxis, and locality in contemporary research* (pp. 181-196). Farnham, England: Ashgate Publishing.

- Olin-Scheller**, C., Sahlström, F., & Tanner, M. (forthcoming). Smartphones in classrooms: reading, writing and talking in rapidly changing educational spaces. *Learning, Culture and Interaction, special issue*.
- Olin-Scheller**, C., & Wikström, P. (2010). Literary Prosumers: Young People's Reading and Writing in a New Media Landscape. *Education Inquiry*, 1(1), 41-56.
- Penne**, S. (2001). *Norsk som identitetsfag norsk læreren i det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rajala A.**, Kumpulainen K. (2017) Researching Teachers' Agentic Orientations to Educational Change in Finnish Schools. In M. Goller., & S. Paloniemi (Eds.), *Agency at Work* (pp. 311-330). Professional and Practice-based Learning, vol 20. Springer.
- Resnick**, L. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16, 3-21.
- Sefton-Green**, J. (2016). Can studying learning across contexts change educational research or will it lead to the pedagogization of everyday life? In O. Erstad, K. Kumpulainen, Å. Makitalo, K.C. Schrøder, P. Pruihlmann-Vengerfeldt, & T. Jóhannsdóttir (Eds.), *Learning across Contexts in the Knowledge Society* (pp. 243-251). Rotterdam: Sense Publishers.
- Silseth**, K., & Erstad, O. (2018). Connecting to the outside: Cultural resources teachers use when contextualizing instruction. *Learning, Culture and Social Interaction*. 17, 56-68.
- Stafseng**, O. (2000). Fremtiden bør ikke lengre sitte på skolebenken? Ungdomsutdanningens doble utfordring. In G. Grepperud (red.), *Tre års kjedsomhet? Om å være elev i ungdomsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wertsch**, J.V. (1998). *Mind as action*. New York, NY: Oxford University Press.
- Wiig**, C., Silseth, K., & Erstad, O. (2017). Creating intercontextuality in students learning trajectories. Opportunities and difficulties. *Language and Education*, 32(1), 43-59.
- Wortham**, S. (2006). *Learning identity: The joint emergence of social identification and academic learning*. Boston: Cambridge University Press.

Tracking and mentoring semogenesis in boundary students

af Mary Macken-Horarik

Abstract

This chapter explores acts of meaning by students traditionally relegated to the dustbin in institutionally valorized assessment practices in school English. It takes up a social semiotic perspective on the spoken, written and multimodal responses of students whose texts often alienate teachers, 'making strange' their attempts to produce successful students who are well-prepared for cultural demands of life beyond the school. In this chapter, I look at the fate of students whose forms and processes of meaning making (semogenesis) often escape and certainly resist serious attention from educators and result in low grades and alienation from disciplinary learning. I then ask: What might educators (and indeed semioticians) be missing in their dismissal of texts that confound or ignore disciplinary norms? What might be the result of a shift in perspective (even if just in imagination), attending closely to student texts that fall short of expectations? Could the work of boundary students refresh, even renew, habitual ways of thinking – not just about 'them' but about disciplinary learning more broadly?

Introduction – challenges facing boundary students in Australia

In *The Practice of Everyday Life* (1984), Michel de Certeau argues that in everyday life, people without power lack access to control over what happens to them. In the face of institutional practices, they resort to adaptive practices to manage the limits imposed on them by the powerful. If a city planning authority determines the design of a civic space, people who inhabit this space find shortcuts, areas for impromptu soccer games, routes to places they want to get to that cut out the main street and its traffic. This resourcefulness is also evident in responses by students to institutional practices in L1 education. Their spontaneous gestures, unpremeditated insights and first draft responses are full of quirky potential that teachers often miss in their identification with the official strategies of schooling. Schools are places of power that impose norms on all students, and those without access to discourses of advantage often lose out. But losses also occur for teachers who think only from the perspective of institutional authority and its assumptions about what matters. Attention to learners' tactics as they attempt to manage the regimes of schooling can mean that we miss the potential in their acts of meaning and thus the opportunity to bring them in to school learning in engaging and powerful ways. A change of vantage point enables us to understand challenges facing students on the margins of schooling and the good sense in so-called tactics.

The term 'boundary students' refers to students who are on the edge of school learning, whether by choice or social disadvantage. Boundary students may be cowed by the regimes of classroom pedagogy and fail to read learning cues taken for granted by others. Or they may simply lack interest in what teachers are doing. Many attend remote schools where resources are few and teachers lack support available to their metropolitan peers. A significant proportion of boundary students have literacy or learning difficulties. Boundary students are a heterogeneous group in Australian schools, even if they share a common fate of being relegated to the margins in school learning. If we are to understand the challenges they face in L1 English, we need a socio-semiotic account of their starting points, difficulties *and* the goodness that gets lost if teachers are unable to track their reasoning and foster access to disciplinary knowledges that take them beyond the backstreets described by de Certeau and the tactics needed to survive in such places.

Australia is a country of low equity in terms of educational outcomes, and this impacts significantly the trajectories of Indigenous students and students from low socio-economic status (SES) households. Results from international tests of literacy confirm a pattern of entrenched disadvantage across the country (OECD, 2017; Thomson, Bortoli & Underwood, 2017). In the 2015 PISA test, for example, Indigenous students

achieved an average score of 435 points in tests of reading literacy, which was 71 points (or around two-and-a-third years of schooling) lower than the average score of 506 points achieved by non-Indigenous students (Thomson et al., 2017: p. xxii). Such disparate results for Indigenous and non-Indigenous students are not isolated findings. They are reflected in diverging patterns of achievement among children from home environments marked by lower and higher SES. Furthermore, the differences are increasingly evident in later years of schooling. As educational sociologist Richard Teese (2011) argues, poorly educated parents are less able to help their children understand and accomplish reading and writing tasks of increasing complexity. In addition, studies of the learning trajectories of low-SES students reveal that participation in L1 subjects like English becomes more difficult as the cognitive demands of the curriculum increase. Lack of knowledge about language on the part of their teachers only adds to this difficulty (Love & Arkoudis, 2006, 2004; Valdez, Bunch, Snow & Lee, 2005). The demands of abstraction and technicality in different subjects often become the rocks on which many students founder (Christie & Martin, 2007). In all these ways, poor achievement, challenging language demands and declining interest on the part of students pave the way for further failure. The 'Matthew principle' prevails, with rich (educationally advantaged) students profiting from education and poor (educationally disadvantaged) students slipping further and further behind. Students without access to academically demanding literacy practices suffer more as schooling unfolds.

Richard Teese explains this double disadvantage as follows:

Both the formal architecture of English as a codified school discipline (curriculum as law) and the way English is designed and taught in a school (curriculum as culture) enable advantages of cultural resources, economic power and early and continuous success in school to be applied in the cause of both individual distinction and school distinction. (Teese, 2011, p. 11).

Students who are unable to participate effectively in English as a discipline either resist engaging with its (increasingly) arcane texts and practices or go 'under the radar' and attempt to avoid the scrutiny of teachers who find them difficult to teach. This is not to suggest that boundary students do not want to communicate - to read narratives and respond to them. Rather it is to suggest that their attempts to do so are made difficult if teachers cannot discern stumbling blocks to a rich(er) practice. Sometimes the problem lies in the texts they are asked to read and sometimes with the orientation students bring to the task. But in other cases, researchers investigating their texts are the problem.

In my earlier research, I compared unsuccessful responses to narratives with those evaluated as successful by teacher-examiners and categorized the former as 'tactical readings' (Macken-Horarik, 1996, 2003, 2006; Cranny-Francis, 1996). The unsuccessful written responses shared some common features: they reacted subjectively to striking details in texts, pursued tangential lines of inquiry and appeared to miss the point of tasks and texts. I accepted the grade they were given and judged the responses problematic because they were so 'odd' and so different from A-range texts. In other words, I assumed the position of a linguistic expert who knew what the 'right' reading should be. As a result, my analyses missed the 'good sense' in some non-mainstream responses. They were often full of nascent insight that may have been awkwardly expressed but whose potential needed recognition and extension. This chapter returns to the texts that examiners did not reward to find the intimations of disciplinary potential that, if well-tended, yield rich and sometimes unexpected fruit. It aims to re-read the potential in students' processes of meaning making and offer insights about how this potential can be developed in L1 classrooms.

Unpacking the title of the chapter

The title of the chapter requires unpacking. The first morpheme in the word 'semogenesis' originates from the Greek 'sema' which can be translated as 'signs' or simply as 'meaning'. The second morpheme – 'genesis' – refers to the origins and growth of meaning. In systemic functional linguistics (SFL), language is interpreted as a semogenic system: a system that creates meaning. Unlike other semiotic systems, like traffic lights, whose meaning potential is fixed, "the meaning potential of language is open-ended: new meanings can be, and often are being, created" (Halliday, 2009, p. 60). In SFL, growth in meanings or semogenesis occurs in three different time frames. In the life of the culture, language evolves in what Halliday calls *phylogenesis*; in the life of the individual, language develops through infancy and childhood into adulthood, senility and death in *ontogenesis*; and in a text, there is unfolding meaning in *logogenesis* (Halliday 2009; Halliday & Webster, 2009, p. 239). In L1 education, we tend to focus on growth in students' capacities to make meaning and direct these capacities towards the horizons outlined in the discipline being taught, whether English, history, geography, biology etc. In all the aforementioned forms of genesis, language grows through interaction with its environment in an eco-social process. Furthermore, linguistic analysis opens windows on students' acts of meaning and the extent to which these acts them in more or less productive directions in L1 learning. In this chapter, I draw on Halliday's theory of logico-semantic meaning to explore the dynamics of students' reasoning processes (Halliday, 2004, p. 363-441). Analysis of clause complexes in students' speech and writing reveals the logic shaping the flow

of meaning in their texts. If L1 English is to be a discipline in which boundary (but actually all) students 'learn how to mean' (Halliday, 1993), then teachers can benefit from linguistic tools that enable them to track and understand semogenesis.

However, linguistics cannot tell us all we need to know about challenges facing boundary students. If all learners make meanings, they do not make them 'just as they please'. The social environment regulates their forms of reasoning, privileging some over others, making some inadmissible. It can be hard for learners to recognize what a context requires, especially if teachers cannot make this explicit. In his reflections on the remodelling of an English curriculum for an unstable social future, Gunther Kress argues that "what we make available to the child is a central factor in what the child will and can do" (Kress, 1995, p. 12). My reference to 'mentoring' in the title of this chapter highlights the vital role of teachers in mentoring semogenesis for students. This role is underscored in the adage associated with Sydney School genre pedagogy – "guidance through interaction in the context of shared experience" (Martin, 1999; Rose & Martin, 2012). The claim I advance here is that if teachers are to mentor students effectively, they must attend to, *and* value, the meanings learners make as they move towards meanings valued in the discipline. Furthermore, many boundary students do not understand the 'game' of schooling and the hidden features of institutional power that make it hard to play if one is on the margins of the system. This socio-cultural disadvantage doubles the importance of effective mentoring by teachers.

Just as boundary students are a heterogeneous group, so too is meaning a multifaceted concept in SFL. Halliday (1978, 2004) argues that utterances are multifunctional: they have a referential function, with messages developed in logically distinctive ways; they have an interactive function; and they have a text-creating function. In a metafunctional perspective, meaning is differentiated, rather like refracted colours of a rainbow. Each text (and each message within a text) communicates meanings about something to someone or other in a text that hangs together. Hence, semogenesis is multi-functional. A recent study of children's picture books identifies the principle of metafunctions as central to the study of meaning:

One central insight of linguistic theory is the idea that every text realises three kinds of meanings simultaneously, since every text fulfils a threefold purpose. First a text must be about something; it must represent the material and mental world. At the same time, it must enable communicative interaction with others: what is represented must be able to be asserted, queried, commanded, hedged, denied, imbued with feeling, and so on. Thirdly it must make sense in being relevant to previous utterances or to a shared situation. These three fundamental purposes, or 'metafunctions', create three kinds of meaning that are co-present in every instance of text. (Painter, Martin & Unsworth, 2013, p. 7).

This principle has informed much of the work I have done on students’ interpretive practices. It was a key tenet in recent research colleagues and I did with teachers and students using Hallidayan ‘grammatics’ (Halliday, 2002).¹

In working with students who operate at the margins of schooling, we need to ensure that we have a strong awareness of the semantic character of texts presented for interpretation (logogenesis), the starting points of readers (ontogenesis) and the social context influencing reading practices (phylogenesis). A key challenge for us as researchers is to relate each of these processes to the others. If we can do this, we have a means of helping teachers to understand students’ starting points, their current approaches to tasks like reading and the sociocultural factors that impact on these approaches – advantaging some and disadvantaging others.

Catherine Belsey, a leading theorist of interpretation, argues that “reading involves a circulation between social formation, reader and text” (Belsey, 1980/2000, p. 69). In this perspective, learning to read is a social-semiotic process: it is mediated by texts, by an individual’s orientation to meaning and by social (including pedagogic) formation shaping a reader’s orientation to meaning.

Figure 1 depicts each aspect of reading in terms of semogenesis.

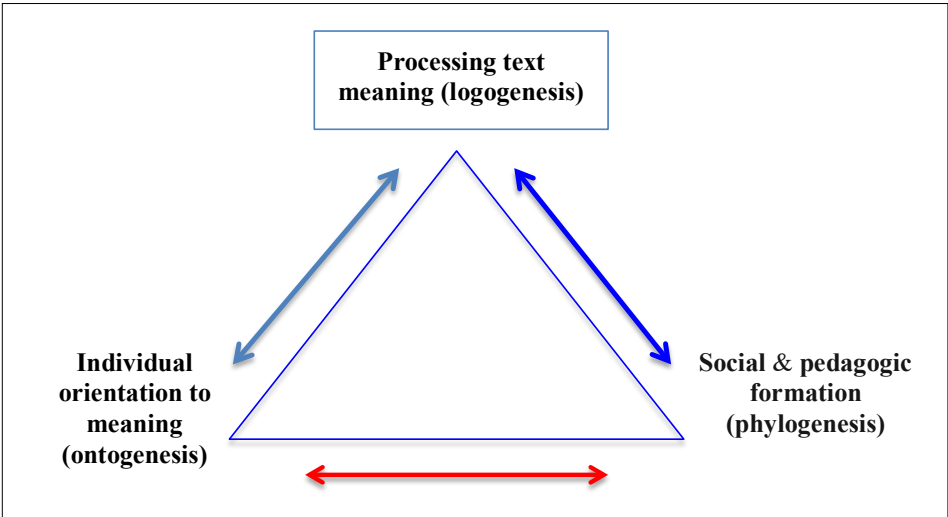


Figure 1: Reading (semogenesis) from a social semiotic perspective.

The remaining sections of this chapter take up this issue, drawing on spoken and written data emerging in the course of research into the conditions shaping development in students introduced to tools from systemic functional semiotics. Section three introduces ‘problem’ texts produced by boundary students in response to an enigmatic (and heavily truncated) narrative and a successful text given an A-grade by examiners.

1 This large Discovery project was funded by the Australian Research Council from 2011-2014 (DP110104309).

Looked at again, the 'tactical readings' reveal considerable potential, pursuing lines of inquiry invited by the text and seeds of development in the hands of a teacher 'alive' to what students are proposing and knowledgeable about what his or her discipline requires of students.

Section four offers a sociological account of the 'rules' that appear to operate in students' reading practices, drawing on Bernstein's theory of 'recognition' and 'realization rules' (Bernstein, 1990). It interrelates the semiotic and social factors as these influence students' responses and highlights the challenges facing boundary students when it comes to examination tasks.

The fifth section of the paper reports on aspects of the Grammatics project mentioned above which aimed to enhance teacher knowledge about resources for meaning so as to lead development towards semiotic readings and improve achievement for participating students. Here I focus on data from the final year of the project as teachers introduced primary and secondary students to interpretation of multimodal narratives. This picks up on the insight from Kress that children largely take up the resources we make available to them. Explicitness about tools for analysing images is a special feature of this section.

The sixth section presents oral and written responses by boundary students in case study classrooms and the dynamics of their reasoning processes. All students featured reveal striking uptake of their teachers' work with literary picture books and observable shifts from tactical into semiotic readings. I show how dialogic interactions with researchers and teachers enabled students to extend and develop their insights and thus to tap into powerful forms of reasoning about texts – the domain of meta-semiosis.

The final section draws out some implications of the discussion for teachers working with boundary students and highlights the conditions under which creative developments in their interpretive practices are likely to occur.

Reading practices of boundary students – a semiotic view

One enduring feature of examinations in L1 English is an unseen text that examinees must interpret in writing. The narrative considered here is a short story called *The Red-Back Spider* (Board of Studies, 1995)². This text is based on a longer published narrative by Peter Skryznecki (1986) about a migrant boy and his mother clearing weeds in the garden of an Australian woman – Mrs Burnett. Mrs Burnett shows no courtesy to the pair and refuses to let the young boy play with toys he has found while sheltering under her house from the summer sun. In fact, she seems uncaring about the mother's discovery of a dangerous red-back spider in a tin at the bottom of the

² The narrative can be found in the appendix, along with the examination question students faced.

garden. The story focuses on the young boy's growing curiosity about why Mrs Burnett behaves as she does and why his mother is so upset. The narrative ends with the sentence 'I knew it was nothing to do with the spider', and the question posed is: What do you think the story is about?' It is a puzzling story made more difficult because the text has a different ending from the original and was heavily truncated to fit the requirements of the examination. This affects intelligibility and the ability of students to make sense of it in their written responses.

The two examples below are typical of those in the lower range of achievement.³ Because of the length of students' responses, I present only one part of each written text. Response 1 tackles the enigma of Mrs Burnett's actions directly and is presented below as Figure 2.

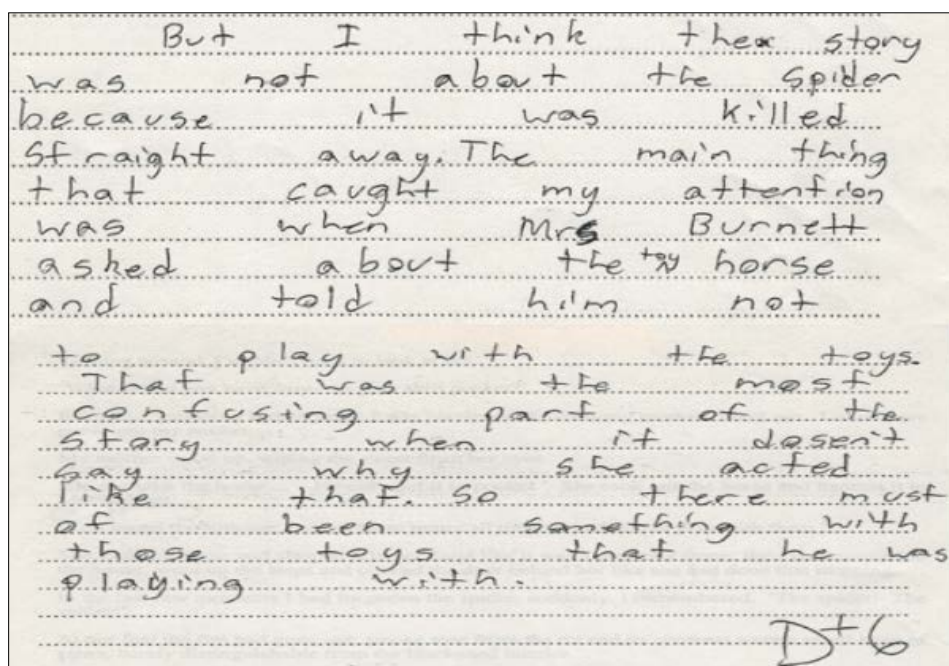


Figure 2: Response 1.

From an everyday perspective, the examination narrative is especially confusing if we ask why any woman would object to a small boy's use of toys relegated to storage under a house. We are simply not told why Mrs Burnett 'acted like that', as Response 1 makes clear. Whilst this reading engaged sensitively with the enigma of the truncated narrative, it fared poorly in the hands of examiners, achieving a mark of only 6 out of 20.

Response 2 is similarly perceptive and was judged inadequate, marked 5 out of 20. The small excerpt from the essay included below relates the 'lady's actions' to those

³ All spelling and grammar choices are as they were in the originals.

of the spider protecting her young and is actually a plausible reading of the event sequence in the narrative. Although there are problems of coherence in the writing, it is a reasonable first draft that pursues a line of reasoning sensitive to the logogenesis of the narrative. Part of the text is reproduced below as Figure 3.

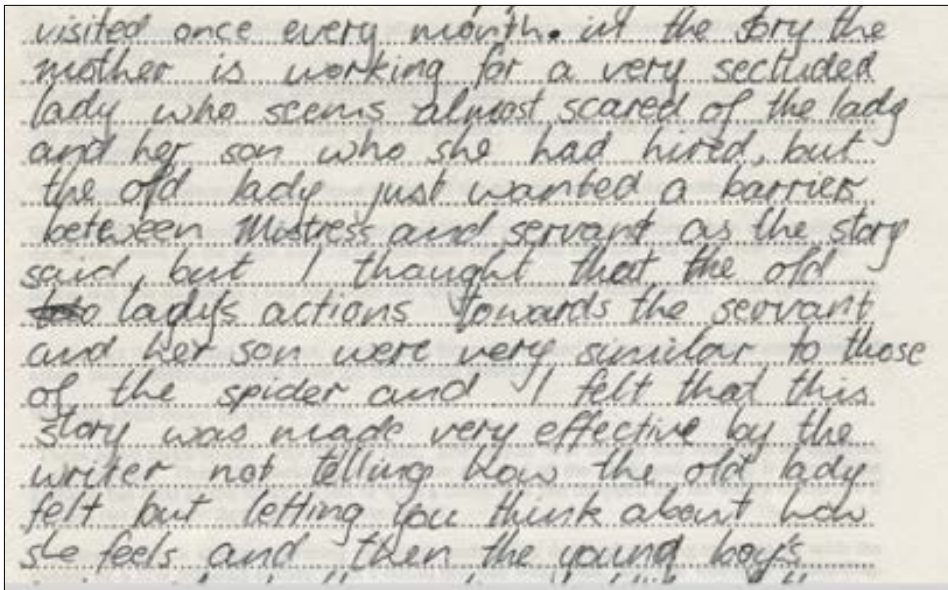


Figure 3: Response 2.

Students who produced texts like these paid a heavy price for their failure to recognize and produce what was (tacitly) required. This is not in the first instance a problem of literacy but of recognition of how to read the text and how to structure the written response. The responses suggest a 'failure' of orientation to task requirements.

What does a linguistic analysis offer educators keen to understand the logic of students' reasoning? One tool within Halliday's logical metafunction is the grammatical resource of Expansion used to develop messages in clause complexes. There are three types of **Expansion** in SFL, akin to mathematical processes of addition, multiplication and equation. In fact, we can use the mathematical symbols to represent each type of Expansion (Halliday, 2004). **Extension** (+) adds meaning to a prior clause using conjunctions like *and*, *but*, *or*, *besides* and *instead of*. This develops early in children's reasoning with the 'and-and' logic a feature of their writing for many years. **Enhancement** (x) expands meanings circumstantially through clauses of time, place, manner or cause and consequence and conjunctions like *when*, *as*, *before*, *after*, *by*, *because*, *if*, *so*, *although*, *even though* and *while*. Causal reasoning is a powerful form in discourses of explanation that feature in disciplinary contexts like history, geography and biology. **Elaboration** (=) reframes messages by reformulating or exemplifying a primary clause. We can reformulate implicitly through use of a colon or explicitly

using conjunctions like *for example*, *in other words* and *that is to say*. Elaboration is a powerful resource for offering an alternative picture of a phenomenon, making particular aspects more vivid or abstract. It is privileged in contexts like L1 English where students shift gears into symbolic abstraction (Christie, 2010; Macken-Horarik, 2009).

In monitoring students' processes of reasoning, we can turn Expansion into probe questions attuned to the kinds of logic employed by each writer. For example, we can ask: Are students adding information or offering alternatives in an aggregative logic (Extension)? Are they comparing things, giving reasons, situating events in time or space, explaining purposes or consequences in a causal logic (Enhancement)? Are they reformulating, distilling or exemplifying claims in a reframing logic (Elaboration)? Questions like these provide a 'window' on learners' current thinking and launching places for further development.

A second way to develop messages is through **voicing**. In this case, we analyse the 'front' of a clause complex where we often source messages to speakers or thinkers. A key grammatical resource in voicing is **Projection** (Halliday, 2004). Students can project a message using their own voice (e.g. 'I think') or another's voice (e.g. 'S/he thinks'). They can project messages as ideas (thinking) or locutions (saying); they can directly quote or indirectly report wordings. Expansion and Projection can be realized as relations between clauses or embedded within clauses, typically through rank shift. In my work, I notate voicing using the letter 'E' to indicate evaluation and the single quote sign for 'thinking' (E') and double quote sign for saying (E").

Let's return to the earlier student responses and consider their deployment of logico-semantic resources in the course of reasoning about *The Red-Back Spider*. Response 1 reasons about the implications of events in the narrative and why they proceed in this way. The dynamic quality of the student's query about the author's intentions is revealed in Expansion (x, +, =) and Projection (E' or E"). In the text below, I indicate embedding in double square brackets [[...]], following conventions in *An Introduction to Functional Grammar* (Halliday, 2004, p. 377).

Response 1

But I think (E') the story was not about the spider (x) because it was killed straight away. The main thing [[that caught my attention]] was (x) [[when Mrs Burnett asked about the toy horse (+) and told him (E") not to play with toys]]. That was the most confusing part of the story (x) when it doesn't say (E") why she acted like that (x). So there must of been something with those toys [[that he was playing with]].

Causal conjunctions like 'because' and 'so' reveal something of the student's inferencing processes. S/he engages with the text on its own terms and tackles the

enigma it presents directly. One can sense the press of the student's mind as s/he struggles to understand the actions of Mrs Burnett. Ironically, it is an insight directly relevant to the published version of the narrative, which reveals that Mrs Burnett is indeed hiding a child inside the house who is unable to play with the toys that the young boy wants to borrow. The student has insightfully tracked the issue inherent in the narrative even if this is not rewarded by the examiner.

The second response also tracks the unfolding meaning of the narrative (its logogenesis), but this is oriented to characters' feelings and the action of the author in shaping the reader's response.

Response 2

... but I thought (E') that the old lady's actions towards the servant and her son were very similar to those of the spider (+) and I felt (E') that this story was made very effective (x) by the writer not telling (E'') how the old lady felt (+) but letting you think (E') about how she feels ...

In this second text, we also encounter a reasoning consciousness and an opportunity for discussion with a teacher alive to the student's meanings. If we look closely at the logic of students' wordings, we are in a better position to understand their reasoning *and* shift them in the direction of the discipline's 'horizon of expectations' (Marshall, 2004).

In my research, I applied the principle of metafunctions to syndromes of meaning choices at different ranges of achievement in responses to narrative. Table 1 presents each metafunction and a related probe question.

Metafunction	Probe questions
Experiential	What is the text about for the student?
Logical	What is the dominant logic of reply?
Interpersonal	What evaluative stance is adopted towards the text?
Textual	How does the student engage with the text and how is this displayed in the method of development of response?

Table 1: A metafunctional perspective on students' meaning orientations.

The probes can be seen as 'optics' that make students' orientation to meaning visible. Seen through an experiential lens, a student can construe the 'content' of a story as enigmatic (about a few different things), as a window on experience (what happens in the story) or as symbolic (about big themes in life). Although the orientation is not always singular, there tends to be one dominant approach to interpretation of the text. The logic of 'reply' can be aggregative, retelling or reframing, or some combination thereof. The evaluative stance can be subjective, empathic (identifying with

one or more character) or text axiological (attuned to values privileged by the text). Engagement with composition can be local (even atomistic), global and chronological (syntagmatic) or global and relational (paradigmatic). Interestingly, there tends to be mutual attraction between semantic features associated with a reading. For example, a tactical reading often speculates over content, adopts an aggregative logic, reacts subjectively and engages locally with the composition. This suggests that a reading practice will have a distinctive semantic character even if there are individual differences within a student's interpretation of a narrative.

Figure 4 represents the options for meaning in a system network, with choices arrayed in response to a probe question:

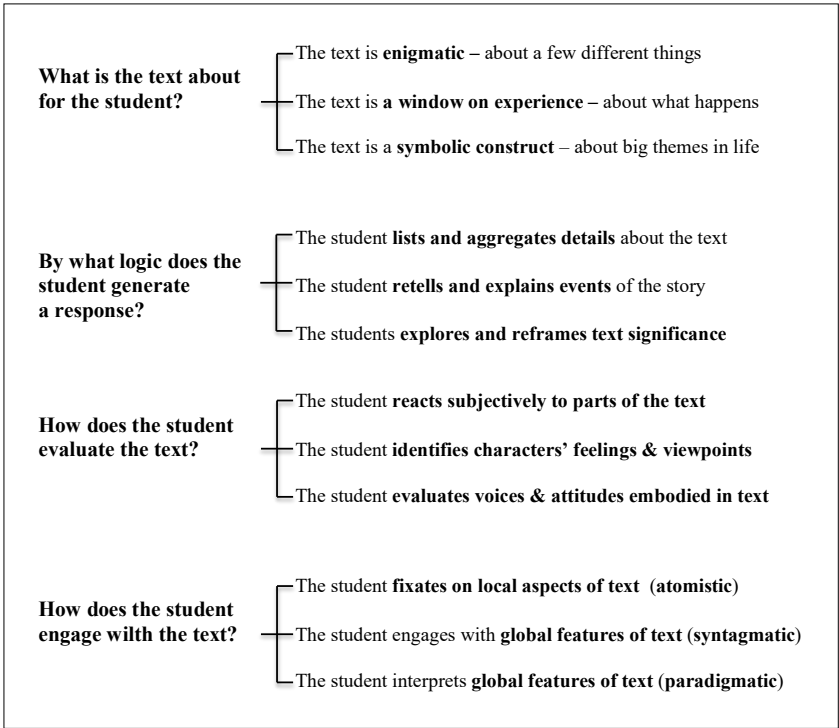


Figure 4: Options for reading narrative.

It is possible to infer the contextualization strategies employed by students if we take a semantic approach to their reading. Generally, tactical readings emerge in contexts where students take the ‘what do you think’ aspect of the context (and the question) seriously. They will often try to ‘say something about the text’ in what appears as a kind of ‘workaround’ typical of readings produced when the context and the text are confusing.

Table 2 below provides examples from tactical readings, all of which were relegated to low-range achievement by examiners. I have underlined relevant linguistic choices to bring out the semantic orientation associated with each metafunction and probe question.

Metafunction/ Probe Question	Tactical reading: ‘Say something about the text’
Experiential What is the text about for the student?	It’s a puzzle Example: <i>The <u>main thing</u> that caught <u>my</u> attention was when Mrs Burnett asked about the toy horse and told him not to play with toys ...</i>
Logical By what logic does the student generate a response?	Aggregative logic Example: <i>To me it <u>had a few things</u> the story was about. How the father is away from his wife and son <u>and</u> telling us how the wife is surviving with her son <u>and then</u> is goes near the end of the story how Mrs Burnett reacted <u>when</u> she saw the horse in the pocket <u>and</u> it sounded like she didn’t care if they got hurt</i>
Interpersonal How does the student evaluate the text?	Subjective response Example: <i><u>Know wonder</u> she was a old widow, the <u>silly old witch</u> <u>properly</u> drove him to die!</i>
Textual How does the student engage with the composition?	Local (atomistic) Example: <i>I think the story is good. <u>The writer uses similes “like a black pearl” and <u>very descriptive</u> about the spider.</u> I feel the story doesn’t really have much to do with red back spiders.</i>

Table 2: The semantic features of tactical readings.

Some students adopted a very different orientation to the task. They ignored puzzles in *The Red-Back Spider* and construed the task as a demand for a semiotic reading, privileging symbolic interpretation of events. An extract from Response 3 is presented as Figure 5 and achieved an A-range mark (15 out of 20). Even though the writing is somewhat awkward, the student interprets the task and the narrative in ways approved by examiners.

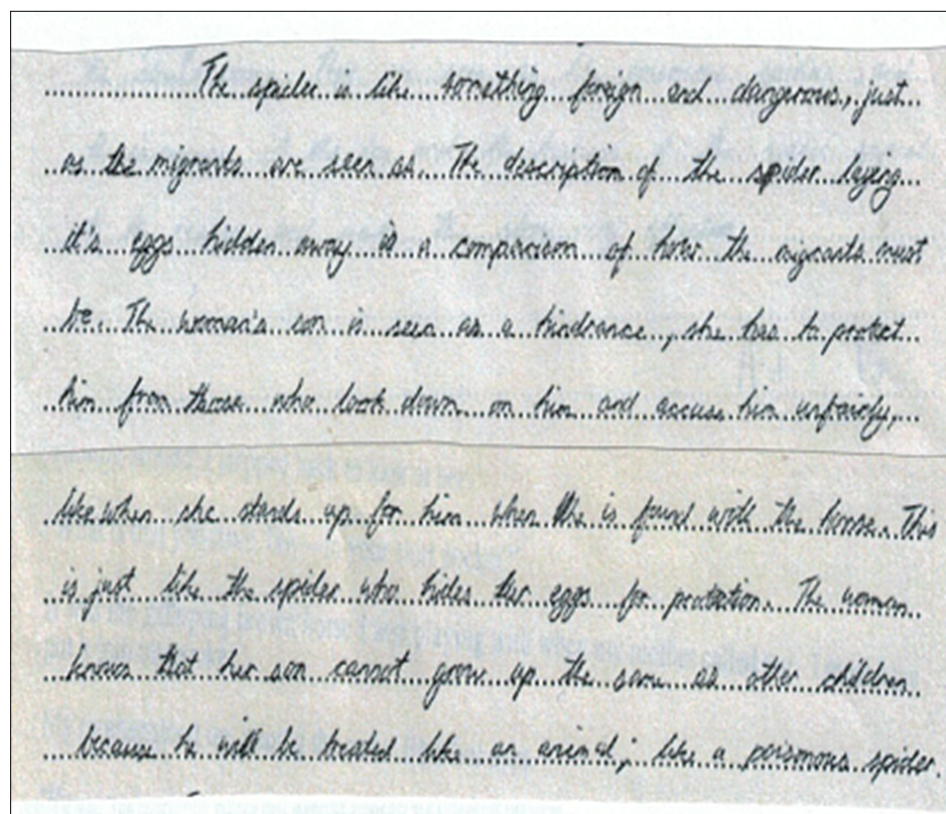


Figure 5: Response 3.

It is easy to discern the difference between successful and unsuccessful responses in their 'logics of reply'. Response 3 reframes the narrative, comparing the spider's hiding of her eggs to the woman's protectiveness towards her son. Elaboration is a key resource which enables the student to shift upwards in gears towards symbolic abstraction so highly valued in L1 English.

Response 3

The spider is like something foreign and dangerous, (=) just as the migrants are seen as. The description of the spider laying its eggs hidden away is a comparison of how the migrants must be. The woman's son is seen as a hindrance, (=) she has to protect him from those who look down on him and accuse him unfairly, like when she stands up for him when he is found with the horse. (=) This is just like the spider (=) who hides her eggs for protection. The woman knows that her son cannot grow up the same as other children because he will be treated like an animal; (=) like a poisonous spider.

Like others in the top range, this student ignores the red herring in the task and focusses on the text as symbolic. In this strategy, the inexplicable actions of Mrs Burnett are passed over for a reading that explains the treatment of the migrants in terms of discrimination. Thus, the dilemma of the woman's actions is ignored and the text is approached as if it is fully meaningful. The evaluative stance is appreciative without being overly subjective, and the student ranges over the whole text (and its relations) to produce a global (paradigmatic) response to the composition.

Table 3 depicts the semantic features of a semiotic reading such as that evident in Response 3.

Metafunction/ Probe Question	Semiotic reading - 'Attend to higher order significance'
Experiential What is the text about for the student?	It's a symbolic construct Example: <i>The separation between the two lifestyles, that of the lonely, selfish old woman, and the hardworking mother is the essence of the story.</i>
Logical By what logic does the student generate a response?	Reframing logic (=) Example: <i>The spider is like a comparison of the boy and his mother. They are treated in the way the spider is; = they are seen as if they are poisonous.</i>
Interpersonal How does the student evaluate the text?	Appreciative/impartial stance Example: <i>However the sadness of the child's mother runs deeper than her fear of the spider. She is upset that this old woman, like the spider, hides her precious things away, and runs to protect them at any sign of danger.</i>
Textual How does the student engage with the text?	Global (paradigmatic) engagement Example: <i>The spider is like something foreign and dangerous, just as the migrants are seen as. The description of the spider laying its eggs hidden away is a comparison of how the migrants must be.</i>

Table 3: The semantic features of the semiotic reading.

The reading practices of boundary students – a sociological view

Whilst a semiotic approach sheds light on linguistic aspects of students' readings, it does not explain their social origins. In my analyses of hundreds of student texts, I came to realize that literate responses were sometimes given low grades because they had not approached the text in the 'right way' (Macken-Horarik, 2003, 2006). In this respect, the difficulties were social rather than (just) linguistic. A sociological

perspective on trajectories of boundary students is necessary to fully understand why students whose insights are profound are vulnerable to failure in school English.

A sociologist of education, Basil Bernstein observed that differences in school achievement were not primarily related to students' intelligence or exposure to particular varieties of English, but connected to the interactive practices into which students were socialized. For Bernstein, as for Richard Teese in Australia (2011), a formative influence upon students' trajectories in schooling is class structure. This "influences work and educational roles and brings families into a special relationship with each other and deeply penetrates the structure of life experiences within the family" (Bernstein, 1971, p. 175). Bernstein realized that middle-class students communicated in ways that made them more likely to succeed in school than their working-class counterparts. He linked class differences to *classification* and *framing* values, which he operationalized through what he respectively called *recognition rules* and *realization rules* (Bernstein, 1982, 1990):

Classification and framing are theoretical concepts which attempt to specify the nature of the rules transmitters and acquirers are expected to learn if they are to produce what count as legitimate meanings and the legitimate form of their realization in relevant contexts. *We do not have classification and framing in our heads but tacit rules for the recognition and realization of contextually specific meanings and practices.* (Bernstein, 1990, p. 127, my italics).

Using Bernstein's categories, we can see how their social formation shapes some students' reading of task requirements. Within the portion of the school population able to 'recognize' what a question is *really* asking, some are better able to 'realize' requirements in a successful response. Socially advantaged students are more likely to contextualize a task (and thus read a text) in institutionally valorized ways. Others, often students on the boundaries of schooling, do not have access to the 'rules' that invisibly infiltrate practices in L1 classrooms. In my experience, they assume that a question about their thoughts about a text is akin to those asked by teachers every day in classrooms. Taking the 'what do you think' aspect of a question at face value, they will offer opinions and comment subjectively, saying 'something' about a text, as the question seems to imply. In Bernstein's terms, they will misrecognize the context as familiar (or everyday) and thus be unable to proffer an acceptable (literary) reading. Table 4 applies Bernstein's recognition and realization 'rules' to contextualization practices of boundary students and the kinds of response they produce as a result.

Recognition & Realization rules	Tactical reading
Recognition - 'What's required of me here?'	Contextualization: "This is an ambiguous situation. The story is enigmatic. Consider what it means for you personally. Try to imagine why it is written the way it is and what the author might have wanted to achieve. Tune into one or more details of interest."
Realization - What kind of response will work?	Response strategy: "Produce a personal response. Write about your reaction to one or more aspects of the text. You could imagine other endings, empathize with the characters or respond to something in the text. Just keep writing!"

Table 4: A sociological interpretation of the tactical reading.

No matter how plausible the line of inquiry adopted, and no matter how well they write, students' social (and class) formation will influence the 'rules' they apply to a situation and how they respond to its demands. The difficulty becomes more acute when the task is apparently open-ended, as in this case – 'Why *do you think* the story ends this way?'

Students who know how to 'read' contexts such as the one I am considering in this chapter operate differently again. Table 5 presents the 'recognition' and 'realization' rules tacitly influencing the readings of successful students.

Recognition & Realization rules	Semiotic reading
Recognition - What's required of me here?	Contextualization: "This situation requires literary competence. Even if we ask you why you think the story ends this way, you should not speculate. Adopt an appreciative (impartial) stance, interpret its symbolic significance and attend to binary oppositions that organize it."
Realization - What kind of response will work?	Response strategy: "Produce a literary reading interpreting events as symbolically akin; adopt a compliant reading of value positions invited by the text and demonstrate global, paradigmatic awareness of the pattern of meanings in the text".

Table 5: A sociological interpretation of the semiotic reading.

The analysis presented above reveals that even though tactical readings are not valorized, they yield insights that we miss if we accept institutional practices (and exclusions) of L1 English at face value. The semiotic reading *is* highly valued, even if it avoids the challenge of a close reading and lacks a willingness to puzzle over

perplexing logogenesis. A tactical reading is a launching pad for discussion and a stepping stone towards a semiotic reading. In this way, the first readings become part of the expanded repertoire that an attuned and effective teacher can mediate.

Effective mentoring only occurs if teachers have an appreciation of disciplinary directions in which to head and can scaffold a semiotic reading amongst other possible readings. But it also depends on a sociological appreciation of how their social formation might lead students to make more or less productive assumptions about the demands and possibilities of a learning context. The teacher must attend to all three factors affecting semogenesis – the text in focus, the individual's current orientation to meaning and the social formation currently influencing this. The task is to widen students' purview so they can interpret texts in ways apposite to the discipline. When it comes to a semiotic reading, this means relating local features of interest in texts to their global patterning in a composition, interpreting their symbolic significance and ways in which they position readers to see, feel and value what happens to characters in a story. Teachers have a vital role to play in helping students 'recognize' what is required in a task (what counts where) and scaffolding rhetorical nous so they can 'realize' requirements by writing a successful response. I turn to this challenge in the next section.

Introducing students to a semiotic reading – teacher challenge and uptake

Australian teachers are expected to induct students into semiotic analysis of multimodal texts like picture books, graphic novels, posters, websites and films (ACARA, 2012). The data presented in this section was collected in the final year of a project investigating the relevance of systemic functional (SF) grammatics for English (Macken-Horarik, Love & Unsworth, 2011; Macken-Horarik, Sandiford, Love & Unsworth, 2015). In adapting this metalanguage for multimodality, we exploited the resonance between meanings made in verbal and visual texts. For example, Projection in language is akin to speech bubbles in graphic novels and lip sync in films. Verbs of perception in linguistic narratives can be related to gaze vectors in picture books and even shot-reverse-shot in films. Attitudinal language can be related to colour choices that generate 'Ambience' in images (Painter, Martin & Unsworth, 2013) and so on. In the grammatics project, we made use of the analogic potential of SFL to explore the complementary contribution of image and verbiage to narrative semiosis.

If they were to move from an insightful tactical reading to a semiotic reading, students would need access to tools that helped them see texts as semiotic constructs – what I call meta-semiosis. Meta-semiosis is not something educators fully appreciate (Unsworth, 2014). But it can be made visible using a metafunctional framework

adapted for disciplinary knowledges like L1 English (Macken-Horarik, 2016). For example, when reading multimodal narratives, students needed to learn how to relate concrete particulars such as setting, character and action to their symbolic import (experiential). Logically, they needed to learn not just how to accumulate insights but to reframe these in light of themes of the text. Interpersonally, they needed to distinguish the feelings and views of characters from value positions privileged by the text (its axiology). Authors often distance readers from the values of characters in the diegesis through interpersonal choices in the text (Macken-Horarik, 2003). And textually, students needed to engage with texts as compositions rather than just as stories. This is not to privilege the semiotic reading by fiat, as if it were the only one worth teaching, only to show that its requirements can be made visible and students' chances of success improved.

The metalanguage of SFL is a challenge for teachers. In order to make it manageable for participating teachers in four workshop days, we needed to be selective about which aspects of the Grammatics project would be productive in supporting students in reading narratives. We focussed on interpersonal meaning, because it is an aspect that is often not taken into consideration in literacy teaching in Australia or taught in very superficial ways. Workshops introduced visual choices in Interactive Meaning systems such as Social Distance, Focalization and Subjectivity. These technical terms are capitalized because they designate choices within system networks outlined in SFL and recent adaptations of this for images. Drawing on seminal work by Gunther Kress and Theo van Leeuwen, we showed teachers how to analyse 'shots' of characters in literary picture books, posters and films (Kress & van Leeuwen, 2006). A semiotic reading requires identification of formal features and their functions (e.g. how close-ups engage viewers directly while distant 'shots' offer an impersonal view). But it also means relating features to 'big issues', such as animal cruelty in *The Great Bear* (Gleeson & Greder, 1999) or the healing power of love in *The Tunnel* (Browne, 1989), both of which featured in our work with teachers.

Some teachers also related choices in key systems to probe questions for teaching children about artists' choices.

Figure 6 presents one adaptation of interactive meanings developed by a teacher we called Carol in our project.⁴ It is based on systems explained in *Reading Visual Narratives* (Painter, Martin & Unsworth, 2013).

⁴ Carol, like all names for teachers and students, is a pseudonym to protect the identity of research participants.

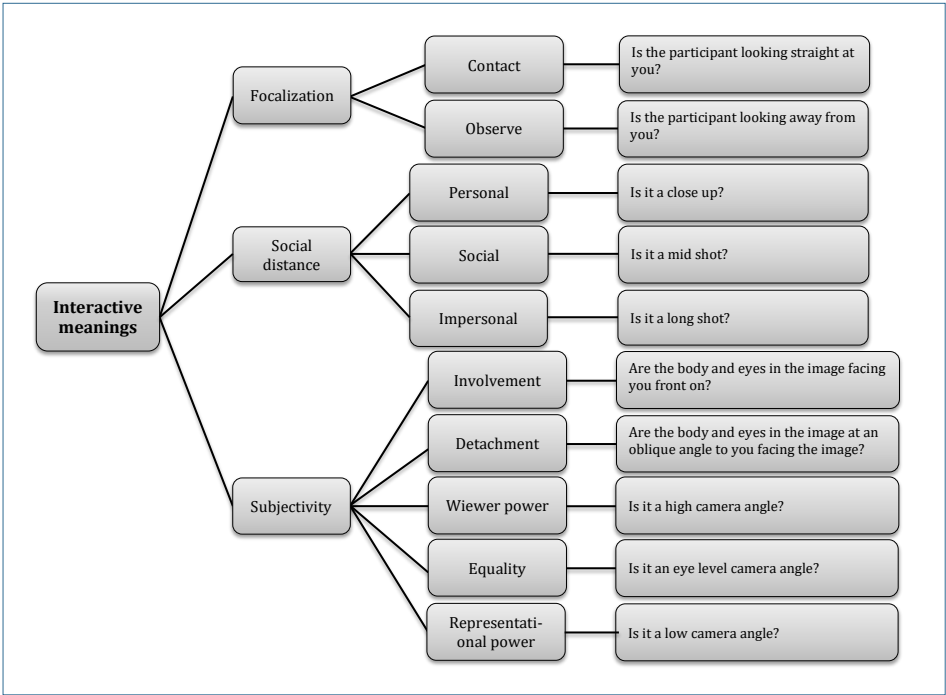


Figure 6: Options for interactive meaning in images and probe questions.

Students learned to identify and discuss images using their new semiotic vocabulary and participated in discussions about how they added to, opposed or counterpointed the language of picture books and other multimodal texts. Teachers used explicit pedagogies to scaffold higher order understandings – moving students from identification of choices made (e.g. type of shot, camera angle and gaze) to description of their function on the page and into interpretation of changes in these choices in the course of the narrative. Introduced to this semiotic toolkit, project students were able to develop a more global orientation to composition, attention to themes and text values and meta-semiotic awareness overall. Teacher mentoring took them in some exciting new directions in their reading and response repertoires.

One of the texts – *The Lost Thing*, written and illustrated by Shaun Tan (2000) – proved a wonderful resource for several teachers. *The Lost Thing* is a story about a boy who discovers a bizarre creature whilst collecting bottle tops at the beach. After some time playing with the ‘thing’, the boy realizes the creature is lost and decides to find out who owns it or where it belongs. The enterprise fails, with each person he contacts indifferent to the creature. The boy feels sorry for the lost thing and attempts to find somewhere to take it so it will no longer be lost. The story ends with a question about which character is really lost.

A Year 6 teacher, Megan, reported on the impact of *The Lost Thing* on her class. Figure 7 is an extract from her presentation for teachers about how she worked with interactive meanings. It includes shots of students' analyses of layout and emphasis.

*The first thing we did was to teach the students how the Interactive meanings could impact the reader and create meaning through the characters' positions. Firstly as a class and then individually, students looked at the layout of the text. They identified the backgrounds, borders, where and how the text was laid out. They then looked at how certain things within the layout stood out through colour, position or size. Students were able to easily look at the text level structure of *The Lost Thing* and identify the stages of the narrative. ...*

Layout	Emphasis
The background is layed out as an old newspaper background. All the pictures and text are in boxes. The lost thing is shown as an enormous red machine that has two large tentacles and quite a few small tubes.	At the start of the book everything is ordinary and dull and boring except for the lost thing which is bright and huge. They did this because the author wanted attention for the lost thing mainly.
In the problem the layout becomes more menacing and the surrounding area is darker. 	The things emphasized in the book complication is the tower and the darkness. It gives off and the tower is very intimidating. The paperwork is not extremely big and takes the main character to use two hands to carry the sheets of paper. Why? To make the tower menacing. 

Figure 7: An extract from Megan's presentation.

Megan was impressed by the impact of this new metalanguage on formerly disengaged students. We explore the response of one of these students in the next section. To assess development of semiotic awareness, we asked teachers to give students a common prompt and to collect and evaluate their written responses to questions about image and verbiage. *The Great Bear* by Libby Gleeson and Armin Greder (1999) was the text we used to assess students' starting points. Following a three-month period working with visual analysis, text response and interpretation, teachers gave students a second prompt – a picture book called *The Tunnel* by Anthony Browne (2000). The questions posed focussed on choices for Social Distance, Attitude and Focalization, which had been the major focus of teaching.

Students' responses to the first multimodal narrative were minimal in scope, highly subjective and superficial in significance. Many revealed an inability to recognize what was required in the task. As Tables 6, 7 and 8 below indicate, students typically identified the main character when asked what the story was about. Their explanations were framed in terms of the diegesis rather than the shaping of the story by artist and author. Most students were stymied by this first task.

Students' responses to the second narrative revealed a different story. Many students initially regarded as struggling by teachers revealed a shift from a limited focus on characters and events to a more global awareness of the text as construct. They demonstrated a richer capacity to reason semiotically – moving from the 'what' and the 'how' to the 'why' of an author's choices. For example, whereas in their first response most students had ignored front and end papers of the picture book (which in *The Great Bear* in the first task are central pivotal to the cosmological significance of the narrative), they now paid attention to the final pages of *The Tunnel* (also crucial to higher order significance). It was clear from both oral and written work that students' semogenesis was expanding

Tracking semogenesis in students' readings

It is possible to track semogenesis in oral and written responses by students, following teacher interventions. To reprise the model outlined earlier, readers learned to read multimodal texts and developed new orientations to meaning through the support of semiotically informed and explicit pedagogy. Figure 8 reprises each variable relevant to the development of text response.

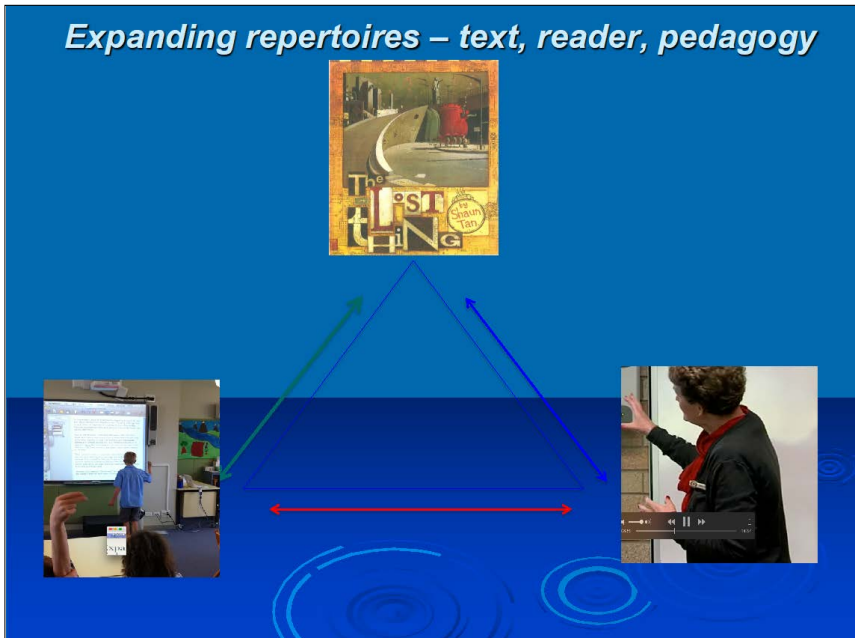


Figure 8: Three variables influencing expansion of students' repertoires.

Sociologically, we wanted to know how students construed not just the subject matter of the story but the kind of context they were 'in'. We asked the same kind of open-ended question in each prompt. When asked 'What is the story about?', students could interpret this as an opportunity to identify characters (a bear, a brother and sister), a retelling task (a story sequence) or a demand for symbolic interpretation (higher order themes). The kinds of questions we asked are included in tables 6-8 following discussion of responses by each student. Two earlier publications deal with the relationship between students' interpretations and visual aspects of the common prompt (Unsworth & Macken-Horarik, 2014; Macken-Horarik et al., 2018). In this chapter, I focus on emerging semiotic orientations in boundary students like Daki (Year 4), Theo (Year 5/6), Emile (Year 6) and Louise (Year 10). These were just four of the students who talked to us in interviews about their responses, elaborating on and explaining thinking evident in written work they had produced earlier.

Daki (Year 4)

One of the teachers working in a remote region of Australia – Alice – spent some weeks exploring interactive meanings with her Year 4 students, many of whom were disadvantaged through economic hardship and isolation. Like **Daki**, the other ten year-olds in Alice's class were new to semiotic reading. Daki spoke to a co-researcher (Carmel Sandiford) and I about her interpretation of *The Lost Thing*. The richness of her insights can be captured through logico-semantic analysis.

- Carmel:** Do you remember any parts of that story that made you think that he was the lost thing?
- Daki:** Well, at the beginning he was very - quite boring. (=) He was just looking for a bottle caps collection.
- Carmel:** That's right.
- Daki:** And then he sees the lost thing (+) and he's very peculiar about it (+) but lost in a way.
- Carmel:** Ah, ha.
- Daki:** He doesn't know (E') what it is, (=) how he got there. (=) He just seems lost himself.
- Mary:** Isn't that true.
- Carmel:** It is true, and at the very end, too.
- Mary:** What happens in the end? I can't remember.
- Carmel:** The very end is where - well do you remember?
- Daki:** Yeah... he gives the lost thing not to the prison, basically, (+) but it is - || it's very - || (x) because all the movie was very dull || (x) but when he got to this very nice place || it was very colourful || (+) and there were heaps of bright things and colourful lost things || (+) and he lets him go there, (+) || and I think (E') he actually found the lost thing || (x) so that he could open up || (+) and actually not be lost himself. (=) That's why he tried to solve the lost thing in himself (E') I think.

Daki's comments suggest an emerging understanding of the symbolic significance of the enigma of the lost thing. She realizes that the boy who finds the creature is the one who is really lost. It was clear to us that Daki arrived at this insight in the course of our conversation. Mary asked: 'What happens in the end?' and Daki responded freely, articulating her thinking in a dialogue which supports her reasoning. The logico-semantic connections highlight the generativeness of her reasoning – a growing awareness of the symbolic meaning of 'lost'. There is evidence in her use of Elaboration of a growing capacity for reframing, putting her in a strong position for later work in L1 English.

Theo (Year 5/6)

In a different class at the same regional school, Carol taught her Year 5/6 students about visual Focalisation, which refers to the perceptual angle on experience presented in the gaze of characters. Figure 9 is taken from Painter et al. (2013), which we used to outline Focalisation in images. I reproduce the figure (which at that time was 'in press') because it helps in understanding what Theo was able to see *and* explain as a result of his teacher's mentoring.

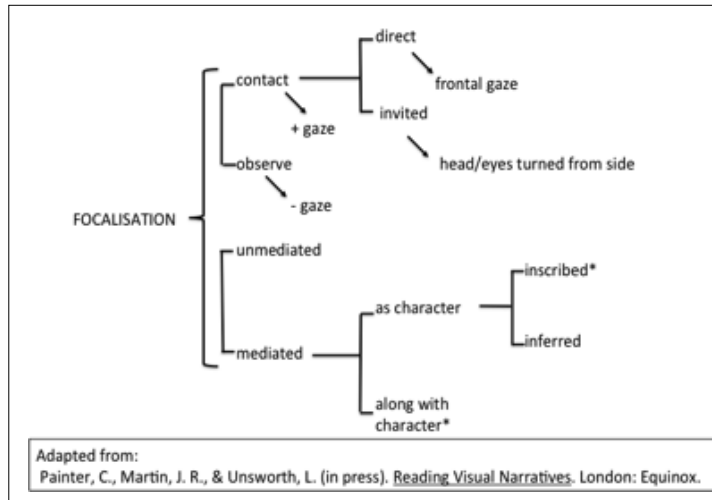


Figure 9: Focalisation options introduced to Year 5/6 by Carol Painter.

Theo was a boundary student whose written work was poor and who caused problems for his teacher when he felt alienated by literacy tasks. However, Theo was highly engaged by classroom work on Focalization. In our interview, he led me down an unexpected path – the connection between point of view and first- and third-person video games. Figure 6 demonstrates the depth of his engagement with the topic of mediated point of view and an ability to reason about its workings in video games.

Mary: Now, you mentioned something else which is quite complex and demanding – mediated and unmediated Focalization. Can you explain the difference, and can you find an example here? I don't know if there are any examples in *The Tunnel*.

Theo: I think unmediated is we're like not at all in the picture (+) but like with my video games that I play - You're like behind them, (=) you're like right behind them and (+) you are controlling them.

Mary: And is that unmediated, when you are right behind the character or mediated?

Theo: I think that's - Mediated.

Mary: Mediated is where you are actually looking behind with the characters as if you were standing there?

Theo: It's mediated either when you are facing - (=) You're the person (+) and you can see just their hands (+) or maybe nothing. (+) Or you're there (+) and you can see like a bit of their head and the shoulder (+) and you can see [[what they're doing]] (+) but you're not actually them - (=) It's like *Grand Theft Auto*.

Mary: What's that?

- Theo:** Oh, a video game.
- Mary:** How does that work in *Grand Theft Auto*? Are you looking at mediated images mainly there or unmediated?
- Theo:** Mediated. (x) Because it's like third-person camera. (x) So, like you are not all in there (+) but you are controlling them (+) but you are not in the picture or anything.
- Mary:** But it's as if you are.
- Theo:** Yeah, well he's running around (+) and you can see his back, (=) you can only see his back (+) and like you can turn around and that sort of stuff.
- Mary:** Okay.
- Theo:** But the first-person camera is *Modern Warfare 3*.
- Mary:** *Modern Warfare 3* is first person. How so?
- Theo:** (x) Because you can only see, (=) like you're the actual person and *you're* the person (+) and you're looking out the eyes. (=) You can only see thumbs and the arms -
- Mary:** Okay, that's interesting Theo. You've given me so much feedback on what you've been learning. I can see you've been learning a lot.

The logico-semantic features of Theo's discourse reveal his enthusiasm to not only elaborate on what he has learned, but to share it with me (who knew nothing of *Grand Theft Auto*). Many students in Carol's class talked with me about what they were learning, and their explanations were just as lively and engaging. Theo's oral explanations outstripped his written ones, which were tangential to questions posed about the text. But development is nevertheless evident.

Whilst his interpretation of *The Great Bear* was fairly minimal, it was more precise when he wrote about *The Tunnel*. There are signs of symbolic interpretation in verb choices like 'shows' and his use of causal conjunctions like 'because' and 'so' to develop messages. Theo's work on images provided him with a footing on the path to a semiotic reading and a way of looking afresh at games that were part of his everyday interactions with multimodal texts.

Emile (Year 6)

Emile was regarded by Megan (mentioned earlier) as one of her weaker students. He was new to Australia and to English as an additional language. His discourse reveals occasional difficulties with subject-verb agreement and pronoun reference. But Emile's intuitions about semiosis were strong, even in his first response. He was one of the few primary school students to 'get' the connection between the story of the great bear and the creation of the 'Great Bear' constellation in his response to the first question in the prompt. The following extract from Carmel's interview with Emile and a second student (Kian) focuses on what he had learned about interactive meanings from his teacher. Here he reflects on point of view in relation to the last picture of the brother and sister in *The Tunnel* (picked up in Q2i in Table 6):

- Carmel:** Okay. What else has your teacher helped you with? I know you talked a little bit about colour and how that helps you understand something about images. What about interactive meanings? Did you do anything on that?
- Emile:** Yes, we learnt some different modems (sic). For example, we learnt demand and - -
- Kian:** Equality?
- Emile:** Yes, equality in this picture.
- Carmel:** And you are looking at the very last picture in *The Tunnel*?
- Emile:** Yes, where the two main characters are looking at each other. In this one, they - it's intimate, so it's quite close, it's a headshot and it has a detachment, but it quite shows you how happy the face is. For example, you can see the detail that's in the face and the smile.
- Carmel:** So why close?
- Emile:** I'm guessing this - because in other pictures they don't really give you a good view of her face and she isn't really smiling in those faces. She's just - not much face detail. Whereas this one, they have finally been through something together; they're now a real family, so in this one they're showing they're actually friends, they are actually now a proper family.
- Carmel:** Thanks, that's terrific. Thanks, Emile.

Emile has pursued a line of inquiry that builds on what Megan emphasized in class-room interactions – a concern for the 'why' beneath the 'what' of semiotic choices in picture books. This is the reason why students analyse images in the discipline of English – they need to explain the effect of particular selections. English, after all,

is a subject about meaning, as Kress has observed (Kress, 2006). Let's pause for a moment on the unfolding dynamism of his insight using logico-semantic resources of Expansion and Projection. It is significant that Emile frames his excursion as a guess, which is the basis of abductive reasoning so apposite to a discipline like English, with its focus on meaning:

(E') *I'm guessing this* – (x) because in other pictures they don't really give you a good view of her face (+) and she isn't really smiling in those faces. (=) She's just - not much face detail. (+) Whereas this one, they have finally been through something together; (=) they're now a real family (x) so in this one they're showing (E') they're actually friends, (=) they are actually now a proper family.

There are two features to note about this short discourse. The first is that, like Emile, we are on the edge of his thinking as he integrates his understanding of the link between facial expressions like smiling and emotional states with awareness of the higher order theme of this narrative – becoming a real family. Emile deploys the full set of logico-semantic resources to build this argument – Extension, Enhancement, Elaboration and projection of ideas (E'). Emile is using language at full stretch and his reasoning activates a wide range of logical connections. The second is that Elaboration enables him to shift the discourse upwards into symbolic abstraction. So we get the facial view and the smile and then the reformulation in 'they're a real family ... they're actually friends' as he highlights the implications of the illustrator's choices. In comparing early and later moments in the narrative, Emile also demonstrates global awareness of relations between one part of the text and another. He is no longer limited to a retelling strategy but is moving into a relational reading of the oppositions.

In scaffolding meta-semiotic awareness, Emile's teacher achieved more than an introduction to technicality. She highlighted purpose (the 'why') behind visual choices. As with Theo, Emile's spoken response showed greater evidence of growth than his writing. Students learned about choices and their meaning through classroom interactions and could demonstrate this more easily in talk than they could in writing. This dialogism is a key aspect of pedagogies associated with the Sydney School – the importance of 'guidance *through interaction* in the context of shared experience' (Martin, 1999; Rose & Martin, 2012, emphasis added). Table 7 presents Emile's written responses with salient choices in bold typeface.

<i>The Great Bear</i>	<i>The Tunnel</i>
Q1) What is the story about? <i>A circus bear a dancing bear</i>	Q1) What is the story about? <i>The story is about a brother and sister who are nothing alike and then they come across a tunnel ...</i>
Q2f) Why are we looking down on the people in the picture? <i>We are at the bears point of view</i>	Q2a) This double page begins with “His sister was frightened.” Why is the first image of the girl shown as it is? <i>Because on the page the text says that “His sister was frightened” so part of the text relates to the text on a previous page cause it says “She was afraid of the dark”.</i>
Q2i) Why has the artist drawn the faces of the people like this? <i>It fits the book</i>	Q4) The last double page begins with “When they reached home...” Why do you think the last image is shown as it is? <i>This image is picked because “when they reached home” - the image for that part of the text won’t relate to the story.</i>
Q2j) The last double page has only one word. Why is this one word important to the story? <i>Because the bear is making this word and the bear is important to the book</i>	Q3c) Why do you think the last word, TOGETHER, is printed by itself on the last line? <i>On a previous page there mother says “Out you go together and try to be nice to each other just this once” so on the fourth image it shows that they are having a cuddle and being nice to each other.</i>

Table 6: Theo’s written responses to prompt questions about picture books.

<i>The Great Bear</i>	<i>The Tunnel</i>
Q1) What is the story about? <i>The story is about a bear who is in a circus and she dances for the crowd some of the clap but other hurt her but in the end she had enough so she jumped of a pole and became the constellation the great bear.</i>	Q1) What is the story about? <i>The story is about two people they were sister and brother but they had nothing in common untill her brother went into a tunnel but when he didn't come back out she had to go inside the tunnel to retrieve him although she was scared she went ahead to save him and at the end they became friends and sister and brother.</i>
Q2f) Why are we looking down on the people in the picture? <i>Because they are in charge.</i>	Q2a) This double page begins with "His sister was frightened." Why is the first image of the girl shown as it is? <i>It shows that the sister was frightened and scared also it shows that the girl is lonely without her brother.</i>
Q2i) Why has the artist drawn the faces of the people like this? <i>So we know the people are being cautious.</i>	Q4) The last double page begins with "When they reached home..." Why do you think the last image is shown as it is? <i>The last image is shown as it is because it shows that they are family and in this picture instead of the other shows cool and warm colours which brings out a great feeling to our hearts not only that but this is possibly the only picture smiling at such great detail it's also has equality and is an intimate shot so you can really see the detail of her face and happiness.</i>
Q2j) The last double page has only one word. Why is this one word important to the story? <i>it says that the bear has had enough</i>	Q3c) Why do you think the last word, TOGETHER, is printed by itself on the last line? <i>I think that together has its own line and is bold because they are now a proper family and that they love each other now.</i>

Table 7: Emile's written responses to prompt questions about the picturebooks.

Emile's attention to features of Social Distance (e.g. intimate) and colour (e.g. cool and warm) is noteworthy. Particularly revealing is his use of symbolic processes (e.g. shows) which enable him to highlight the abstract significance of forms. In his second response, Emile is reasoning more from text than story, with the composer 'causing' choices rather than the characters, as in his response to the first prompt. Furthermore,

he is taking account of different selections – gaze, colour and shot size – which he explains in detail.

Louise (Year 10)

In an earlier section of this paper, I signalled the value of reasoning about the ‘why’ beneath the ‘what’ of narrative composition. Tom’s Year 10 group responded to this emphasis and several of his students demonstrated growing awareness of intentionality in their reasoning. Like Daki, Theo and Emile, Louise revealed growing literariness in her interpretive practices.

The interview with Louise is taken from a longer dialogue between a peer (Helen) and researcher (Carmel) during which Carmel urged Louise to develop her account of the significance of events in *The Tunnel*. The extract below pivots around the transformation of the character of the brother, who had earlier made fun of his sister’s timidity, into a stone statue.

Carmel: Is there anything else you would like to say about *The Tunnel*, the work that you have been doing, anything? Go on, Louise – you’ve got an idea.

Louise: There was just one thing I noticed. I guess it just symbolizes – you know – when the brother went into the tunnel and the next time we see him as a stone in the dark, magical forest I guess, which is what you normally see in fairy-tale books, right.

Carmel: Ah ... yes ... Very good.

Louise: Yes, it just kind of makes me feel like the brother and the sister somehow are - um, how do you say it?

Helen: Are alike?

Louise: No, they kind of get the feel of what the other - what the other’s world is like,

Helen: That’s good.

Louise: ...like how the brother is so energetic and adventurous and like how the girl would not normally do that, but this time she went into the tunnel on her own, into this adventure. And then the boy, who doesn’t do anything with the fantasy stuff, with fairy tales, fantasy, monsters and witches - now we see him in the girl’s world, in this dark magical forest turned into stone. So ...

Carmel: That is so clever, Louise. You are so clever.

Louise: I just thought of that when I read the book. Pretty good.

- Helen:** Also it shows that they were able to experience the emotions that the other one would face in like the same situation, because he's running - normally he seems so brave and everything to his sister. But when he's frozen in stone, you can see on his face that he's really actually scared looking back and he's running really fast and he's frozen in that position and, in the tunnel, Rose is actually being the brave one and going in to get her brother.
- Carmel:** It's like a role reversal. It's wonderful.
- Louise:** That's it. That's it.
- Carmel:** Thank you so much. That was terrific to hear that from both of you.

The exchange is full of the energy of sudden insight and the dialogic context enables both Louise and Helen to develop their intuitions, building on each other's reasoning. A logico-semantic analysis of this discussion reveals the dynamism of their joint thinking. In fact, it is possible to see the whole discourse as a reformulation of the first message: 'they get to experience what the other's world is like' – a key symbolic meaning in the picture book.

- Louise:** (=) like how the brother is so energetic and adventurous (+) and like how the girl would not **normally** do that (x) **but** this time she went into the tunnel on her own into this adventure. (x) **And then** the boy, (=) who doesn't do anything with the fantasy stuff, with fairy tales, fantasy, monsters and witches – (x) **now** we see him in the girl's world, (=) in this dark magical forest turned into stone.

Louise's language choices suggest knowledge of an overarching narrative arc – the earlier 'state of affairs' of the characters indicated by the word 'normally', the girl's response to the crisis indicated by the conjunction 'but' and the boy's transformation indicated by the conjunctions 'and then'. She has developed global awareness of the text as crafted – as an aesthetic composition. She demonstrates insight into the text-reader relation in her final words – 'Now we see him in the girl's world', which is reformulated as 'in this dark magical forest turned into stone'. It is the reader who is addressed by the text now.

Sometimes growth appears in obvious ways. When it comes to writing, we noticed across the board that almost all students wrote markedly longer responses to the second prompt compared to the first. Table 8 presents examples from Louise's written responses to questions about the prompts.

Focus responses to picture books - Louise (Year 10)	
<i>The Great Bear</i>	<i>The Tunnel</i>
Q1) What is the story about? <i>The story is about a circus bear.</i>	Q1) What is the story about? <i>It's about two siblings, a brother and a younger sister, who at first doesn't get along due to the contrast of their personalities. But after they went through a mysterious tunnel, into a mysterious dark forest, they manage to overcome their differences and have learned to appreciate each other's way of living.</i>
Q2f) Why are we looking down on the people in the picture? <i>From my impression of them, it looks as if they are the menacing bullies to the bear.</i>	Q2a) This double page begins with "His sister was frightened." Why is the first image of the girl shown as it is? <i>The image of the girl frowning and having a negative look on her face shows the current emotions at this part of the story. The black background represents her acute fear of the dark, while the shape of it can clearly be seen as the tunnel.</i>
2i) Why has the artist drawn the faces of the people like this? <i>Dark colouring, shadowy faces and evil looking eyes drawn on the people's faces shows that they are not the sort of crowd you would like to hang around with.</i>	4) The last double page begins with "When they reached home..." Why do you think the last image is shown as it is? <i>The warm yellow lighting of this picture gives it a sense of warm feeling. The way how it shows the boy and girl really close to each other can symbolise how their relationship grew, to the point that they are really close now (compared to before, they are shown to be quite distanced apart all the time).</i>
2j) The last double page has only one word. Why is this one word important to the story? <i>This one word contains a lot of emotion (anger, courage), the part where a big change occurs, where in the storyline takes a big turn either for the better or worse.</i>	3c) Why do you think the last word, TOGETHER, is printed by itself on the last line? <i>It emphasizes the main message and the moral of the story, that siblings should love and appreciate each other.</i>

Table 8: Examples from Louise's responses to questions about prompt texts.

Although Louise is demonstrably aware of narrative structure in her response to Q2j on *The Great Bear*, her later work is palpably semiotic in character. In responding to the second prompt, she devotes attention to visual choices (gaze, colour framing) and to their significance (e.g. 'symbolizing how their relationship grew'). Development in symbolic abstraction is clear in the greater range of symbolic processes that enable her to demonstrate links between formal choices and significance (e.g. 'show', 'represent', 'emphasize' and 'symbolize'). A paradigmatic global orientation is evident too, whereby Louise highlights the contrast between the previous and current states of relatedness (Q 4). She is now reading the binaries that underpin the different worlds of the characters and the transformation of these through the warmth of the girl's response to her brother. Louise can process syntagmatic meanings in narrative (the diegesis), but is no longer captive to the sequence of events. In effect, she can read the paradigms that structure the text (the semiosis).

Conclusion

This chapter began with a commitment to return to an earlier space in which analysis occurred and think again about the inadequately recognized potential in students' responses to narratives. Tactical readings are not rare – they are often our first response to colour in an image, a troubling motif in a film, a meme, a joke or a blog post. We tend to react subjectively, wondering whether to read on or not. If we do read on, we process wordings, images and pages syntagmatically, deciphering choices 'on the run', working out what is going on. Later, we might reflect on the significance of choices – the layers of meanings they reveal. Paradigmatic interpretations shift out of sequences towards symbolic abstractions these sequences (may or may not) carry. This is not to disavow the importance of first responses. Without them, students are unlikely to move towards deeper and more nuanced readings. Central to this trajectory are dialogues that take students' responses seriously and reflect a willingness to track their unfolding insights carefully. This is more important if the student's oral or written response is halting, syntactically awkward, unfinished. The first response is often full of meaning and good sense, as I discovered when I looked again at several low ranked responses to *The Red-Back Spider*.

If teachers are to mentor semogenesis effectively, they need to allow time for reflection on the concrete particulars of a text, for initial subjective reactions to striking details in the composition and to listen attentively as students ponder the composer's interests and agendas. Conversations about texts such as those between researchers and students above often elicit insights are full of mutuality, play and the unforeseen insight. We make too little of the potential of such dialogues and as a result often vacate the space for interesting explorations with our students. In literacy classrooms,

repertoire development is central to what Martin and colleagues call 'individuation', in which young people take up the admittedly problematic resources of the larger culture (Martin, Zappavigna, Dwyer & Cleirigh, 2012). But culture can be found in moments of play too and in the leap of insight that is too easily relegated to the margins.

L1 classrooms are not just sites of semiosis but of semiotic study. One social semiotician who has influenced thinking in L1 English is Gunther Kress. He stresses the need for attention to theories of meaning in a renewed 'English':

In some form or another, theories of meaning (-making) are at the core of 'English'. This is so, whether we are raising questions of (literary) creativity or the imposition of the norms of a putative standard form of a language. Explicitly or implicitly, theories of how we make meaning underpin all aspects of the English curriculum and of English pedagogies. In rethinking 'English', it is essential to bring these theories to the fore. They shape our actions so potently, so insistently, that to leave them implicit is to make reflection and new thinking impossible. (Kress, 2006, p. 37)

Kress's appeal to make theories of meaning more explicit in English is crucial to the dialogue between social semiotics and L1 English. Attention to the text (logogenesis) and tracking of students' developing capacities for meaning (ontogenesis) should be part of a broader social formation that inducts all young people in the meaning potentials of the culture (phylogenesis). Figure 10 depicts development from tactical to semiotic readings for Theo, Daki, Emile and Louise.

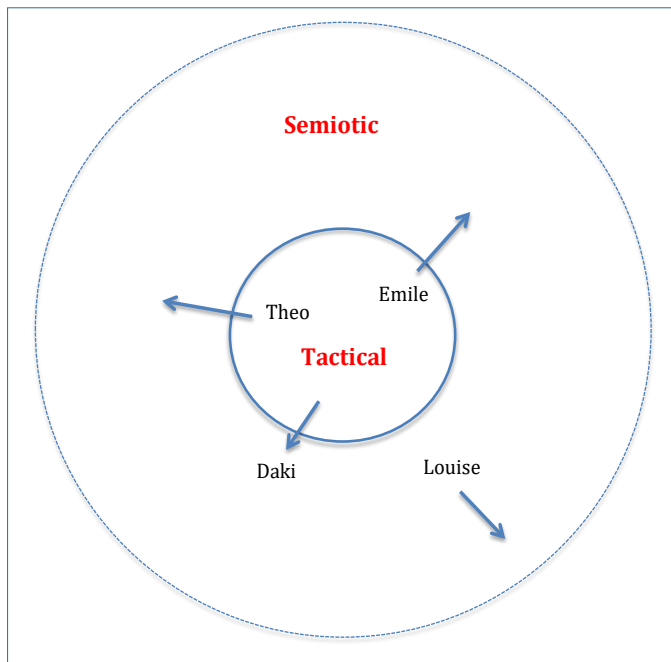


Figure 10: Widening purview.

Boundary students are students on the margins of classrooms, disciplines and (often) society. They participate, if at all, as visible or invisible outsiders. Many find it hard to invest in classroom discourses. They resist work on texts they find hard to read, act out, or (far too often) stay silent. As a result, they miss out on the discourse potential of English, they misrecognize high stakes contexts for everyday ones and fail to 'realize' not just an appropriate response but their potential as disciplinary insiders. Our job as researchers and teachers is to help students find a way in to L1 disciplines – a way they find engaging, revealing and fruitful. The tactics boundary students employ in first responses to a narrative, for example, are often full of insouciant liveliness. The examples presented in this chapter are a tiny sample of tactical readings that demonstrate powerful insights on narrative semiosis. Their forms of reasoning not only deserve recognition (perhaps the first 'rule' of teaching) but responsiveness on our part. The dialogues with Daki, Theo, Emile and Louise are examples of the richness of children's insights, which can be expressed, developed and extended if allowed to by the pedagogic formation.

However, we cannot leave our students where we found them. As teachers, we are all purveyors of the subjects we are paid to teach. There are favoured forms of reasoning and rhetoric in discipline knowledge that we must make visible to students in our talk, our pedagogies and our assessment practices. This means interacting to guide learners toward fuller and more apposite engagement with texts and greater explicitness about lines of argument that we value. In L1 English, this means mentoring students into strategies of reframing, symbolic abstraction, text axiology and composition in interpretation.

And because schools are social institutions, mentoring semogenesis is a task that is especially important for students whose class formations make them more vulnerable, less likely to recognize the tacit requirements of school learning. Boundary students are our gift and our profound responsibility. Those paid to induct them into the disciplines of schooling have a special role to play in this process. If teachers are paid to induct students into the meaning-making practices of the culture – and in particular its literacy practices – it helps if they have signposts guiding their mentoring and tracking of students' development. This paper represents one view of the possibilities for a social semiotic framework to inform this vital work.

References

- Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (ACARA)** (2012). *Australian Curriculum: English*. Version 3.0. Sydney: ACARA. Retrieved from <http://www.australiancurriculum.edu.au/English/Curriculum/F-10>.
- Belsey, C.** (1980/2000). *Critical Practice* (2. ed.). London and New York, Routledge.
- Bernstein, B.** (1971). *Class Codes and Control, Volume 1: Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B.** (1982). Codes, modalities and the process of cultural reproduction: a model. In M. Apple (Ed.): *Cultural and Economic Reproduction in Education* (pp. 304-355). London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B.**, (1990). *Class, Codes and Control, Vol. 4: The Structuring of Pedagogic Discourse*. London and New York, Routledge.
- Board of Studies** (1995). The Red Back Spider' Text for response in the NSW School Certificate Reference Test.
- Browne, A.** (1989). *The Tunnel*. London: Julia McRae Books.
- Christie, F.** (2010). The ontogenesis of writing in childhood and adolescence. In D. Wyse, R. Andrews, & J. Hoffman (Eds.), *The Routledge international handbook of English, language and literacy teaching* (pp. 146-158). London: Routledge.
- Christie, F., & Martin, J.R.** (2007). *Language, Knowledge and Pedagogy: Functional Linguistic and Sociological Perspectives*. London & New York: Continuum.
- Cranny-Francis, A.**, 1996: Technology and/or weapon: the discipline of reading in the secondary English classroom. In R. Hasan, & M. de Certeau, *The Practice of Everyday Life*. Translated by T.S. Rendall. Berkeley: University of California Press.
- Gleeson, L., & Greder, A.** (1999). *The Great Bear*. Sydney: Scholastic.
- Halliday, M.A.K.** (1978). *Language as Social Semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K.** (1993). Towards a language-based theory of learning, *Linguistics and Education*, 5, 93-116, in *Collected Works*, Vol. 4.
- Halliday, M.A.K.** (2002). On grammar and grammatics. In J. Webster (Ed.), *The Collected Works of M.A.K. Halliday Vol. 3* (pp. 384-417). London: Continuum.
- Halliday, M.A.K.** (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3. ed.), revised by Christian Matthiessen. London: Arnold.
- Halliday, M.A.K.** (2009). Methods – techniques – problems. In M.A.K. Halliday, & J.J. Webster (Eds.), *Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics* (pp. 59-86). London and New York. Continuum.

- Halliday**, M.A.K., & Webster, J.J. (2009). *Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics*. London and New York. Continuum.
- Kress**, G. (1995). *Making signs and making subjects: the English curriculum and social futures* [An inaugural lecture]. Institute of Education, University of London: London.
- Kress**, G. (2006). Reimagining English: Curriculum, identity and productive futures. In B. Doecke, M. Howie, & W. Sawyer (Eds.), *Only Connect: English teaching, schooling and community* (pp. 31-41). Kent Town South Australia: Australian Association for the Teaching of English.
- Kress**, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kress**, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: A grammar of visual design* (2. ed.). London & New York: Routledge.
- Love**, K., & Arkoudis, S. (2006) Teachers' stances towards international students: an Australian case study. In *Linguistics and Education*, 17(3), 258 -282
- Macken-Horarik**, M. (2003). Appraisal and the special instructiveness of narrative. In M. Macken-Horarik, & J.R. Martin (Eds.), *TEXT*, 23(2), 28-312.
- Macken-Horarik**, M. (2006). Hierarchies in Diversities: What students' examined responses tell us about literacy practices in contemporary school English. *Australian Journal of Language and Literacy*, 29(1), 52-78.
- Macken-Horarik**, M. (2009). Multiliteracies, metalanguage and the protean mind: navigating school English in a sea of change. *English in Australia*, 44(1), 33-42.
- Macken-Horarik**, M. (2016). Building a metalanguage for interpreting multimodal literature: Insights from systemic functional semiotics in two case study classrooms. *English in Australia*, 51(2), 85-99.
- Macken-Horarik**, M., Love, K., & Unsworth, L. (2011). A grammatics "good enough" for school English in the 21st century: Four challenges in realizing the potential. *Australian Journal of Language and Literacy*, 34(1), 9-23.
- Macken-Horarik**, M., Sandiford, C., Love, K., & Unsworth, L. (2015). New ways of working with "grammar in mind" in school English: Insights from systemic functional grammatics. *Linguistics and Education*, 31, 145-158.
- Marshall**, B. (2004). Goals or horizons – the conundrum of progression in English: or a possible way of understanding formative assessment in English. *Curriculum Journal*, 15(2), 101-113.
- Martin**, J.R., 1999: Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy. In F. Christie (Ed.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: linguistic and social processes* (pp. 123-155). London: Cassell (Open Linguistics Series). [reprinted in *Language in Education*, 2012, 224-254]

- Martin, J.R., Zappavigna, M., Dwyer, P., & Cleirigh, C. (2012).** Users in uses of language: embodied identity in Youth Justice Conferencing. *Text & Talk*, 33(4/5), 467-496. [reprinted in *Forensic Linguistics*, 2012, 258-288]
- OECD (2017),** *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en> (accessed 19/12/17)
- Painter, C., Martin, J.R., & Unsworth, L. (2013).** *Reading Visual Narratives: Image Analysis of Children's Picture Books*. London: Equinox.
- Rose, D., & Martin, J.R. (2012).** *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Skrznecki, P. (1986)** 'The red-back spider'. *Quadrant*, 30(7-8), 93-96.
- Thomson, S. De Bortoli, L., & Underwood, C. (2017).** *PISA 2015: Reporting Australia's Results*. Australian Council for Educational Research (ACER). Camberwell, Victoria.
- Tan, S. (2000).** *The Lost Thing*. Sydney: Lothian.
- Teese, R. (2011).** The new curriculum for English in Australia and student achievement under the old curriculum. In B. Doecke, G. Parr, & W. Sawyer (Eds.), *Creating an Australian Curriculum for English* (pp. 5-20). Putney, NSW: Phoenix Education.
- Unsworth, L. (2014).** Point of view in picture books and animated film adaptations: Informing critical multimodal comprehension and composition pedagogy. In E. Djonov & S. Zhao (Eds.), *Critical Multimodal Studies of Popular Culture*. London: Routledge.
- Unsworth, L., & Macken-Horarik, M. (2014).** Interpretive responses to images in picture books by primary and secondary school students: Exploring curriculum expectations of a 'visual grammatics' for *English in Education*, 49(1), 56-79.
- Valdez, G. Bunch, G, Snow, C., & Lee, C. (2005).** Enhancing the development of students' language. In L.D. Hammond, & J. Bransford (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World* (pp. 126-167). San Francisco: John Wiley.

Appendix: *The Red-Back Spider* (Based on a story by Peter Skrzynecki)

The house in Carp Street was a fibro cottage built on a sloping block of land, the foundations at the back being high enough for a child to stand under and an adult to crouch or sit down.

Except for its weeds, the yard was almost bare, empty of bushes or trees. A few geraniums straggled out of the cracked earth down one side of the house, under a window. The weeds were dried yellow, brown, and white by the hot summer sun. They grew densely at the back and more sparsely towards the front and down the sides of the house; patches of reddish-orange clay blended in with them. This was the

'gardening' my mother had been employed for. Her task was to clear the yard of weeds and stack them; later, they all had to be burnt. My mother had been recommended by Mrs Hunter, the owner of a farm where she worked as a domestic servant while we lived in a migrant hostel in the central west of New South Wales after our arrival in Australia. My father was living in Sydney and working for the Water Board as a pipe-layer-although he used to come by train once a month, to visit us.

The lady of the house, Mrs Burnett, a widow, was a bony woman whose brown-as-leather skin hung over her frame like a synthetic material and gave her an appearance of being fleshless. She spoke shrilly, bird-like, peering over her glasses as if my mother and I were hard of hearing. Despite her appearance, she did not seem to be very old. As she spoke, she pointed with a crooked finger.

'The gardening implements are under the house. You may stack the weeds over there, in the left corner. They must be burnt when they are dried out. I shall pay you at the end of the day. -Thank you. -Oh yes! The child may stay with you providing he does not become a hindrance.'

With that she hurried away, but at the top of the steps she closed the door slowly, deliberately, with a metallic click, as if to establish the necessary barrier that must exist unspoken between mistress and servant.

According to my mother the work would take two or three days, and these she would slot in between the days she worked for Mrs Hunter. As it was the period before Christmas, school at the hostel was finished and I was allowed to accompany her. We would catch the bus from the camp to the centre of town, then walk among the shops and houses with tiny rural gardens, past the post office, police station, and courthouse, skirt the hospital grounds and walk around the hill with a War Memorial on top, its pale blue light burning all night and into the early hours of the morning. Carp Street lay at the end of this circuit.

On the first day, while my mother worked, I played in the dirt and among the weeds, with two small rectangular blocks of wood that were imaginary cars: making tracks and roads. When the sun became too hot I would go under the house, continuing my game there. My mother wore a broad-brimmed straw hat and made me a cap by tying knots in the four ends of a handkerchief. We drank water from the tap by the back steps next to an outside toilet. We had our sandwiches for lunch under the house together in the cool.

There were boxes and cases under the house, some nailed and some shut; and when my mother returned to work after lunch, I found an open one. Inside, to my surprise, were toy animals of all kinds: sheep, cows, horses, pigs. There were soldiers too - standing at attention, firing rifles, attacking, charging with bayonets. Magically, as if in a dream, they became part of another dimension, a contrast to the world outside in the dirt and weeds. At last I had some real toys!

In the shade, under the floorboards, a new world of experience opened up to me that afternoon, as I made an imaginary farm and invented a war that my soldiers fought to the death to win. Talking to myself, giving orders and calling to animals, I became totally immersed in my games.

Then, at one point, as I galloped a brown horse through a scattering of weeds, there was a cry from my mother and I rushed over to the side fence where she was kneeling. 'Zarazliwy!' she cried.

The word meant 'poisonous' and I recoiled instantly.

Under a beam of the paling fence where the spade could not reach, between a small rusty tin and the ground, was a spider's web. Hung in its centre, like a black pearl, was a red-back spider, glistening in the sun, the red stripe on its back even more brilliant than the glossy black dome. Its front legs were raised, slender and fine, like a dancer's.

My mother held up a hand in caution. 'Uwazaj " she warned. Be careful.

With a stick she started to extract the spider awkwardly from its sticky web, but in the blink of an eye it scurried into the tin, its slim legs becoming a blur of movement.

Turning over the tin, my mother indicated the egg sacs of yellow-brown silk. 'Inside are its eggs', she said. 'Hundreds of them.' Peering over her shoulder I wondered why the spider had to hide its eggs like that, in a rusty tin under the fence among the weeds. What was wrong with laying them out in the sunlight, where they could warm more easily? Birds made their nests out in the open, in the trees; a butterfly spun its chrysalis and left it on a branch. Was it because it was poisonous, or was there something evil in its nature that it had to hide?

Without speaking my mother prodded the inside of the tin with a stick. 'Did you kill it?' I asked.

'I don't know, but we must make sure. It is a poisonous kind.'

She dropped dry weeds into the tin and pushed them in with a stick. Taking a box of matches from the pocket of her apron she dropped a lit match into the tin.

A tongue of fire rose up; wispy smoke curled in its wake, slowly becoming thicker.

Where is the spider? I thought. Why doesn't it come running out?

'What is the matter?'

It was Mrs Bumett; she stood behind us, her eyes straining in the sunlight, peering at us as if we had green skin.

'Spider', my mother replied. 'Black-with red on back.'

'Oh, I see... Very well, you may continue.'

Turning around, I stepped back to look at her.

'What is that you have, boy – in your shirt pocket?'

It was the galloping brown horse I was playing with when my mother called out. I must have put it into my pocket.

My mother stood up, wiping the sweat from her eyes.

'He not take the horse... He only put it in pocket.' She took out the horse and handed it to Mrs Burnett.

'You found the suitcase, I see. Please return all the toys and do not play with them.'

She took the horse and clasped it in her hand like it was a precious stone; then she returned to the house, went up the steps and clicked the door behind her like she had done that morning.

In the last few moments I had forgotten the spider; suddenly, I remembered. 'The spider! The spider!'

At our feet the fire had gone out; smoke rose from the tin and its contents were a small heap of ashes, barely distinguishable from the blackened interior.

We both knelt down on the hot earth.

'There is no more spider', my mother said. She tipped over the tin and scattered its contents with her foot. Then she picked up the tin on the end of the stick and carried it over to the garbage bin next to the toilet. It fell in with a clunk and she dropped the lid with a clatter, as if she did not care whether it made a noise or not.

She began to talk about something different, something that had nothing to do at all with the events of a few minutes earlier. But I could tell she was upset, that she was only pretending, distracting herself so as not to become upset. She was sad, I could tell that by the tone of her voice. Although I could not bring myself to ask why, I knew it was nothing to do with the spider.

QUESTION

- Although the story is called *The Red-Back Spider* it ends with the words '...I knew it was nothing to do with the spider'.
- What do you think the story is about?
- How does the writer make it an effective story?

Grænser og grænsegængere

– territorier, rum og magt i et dansksdidaktisk perspektiv

af Helle Rørbech

Abstract

Grænsegængerbegrebet lægger op til at forstå det fagdidaktiske felt i et rumligt perspektiv. Gennem to teoretiske perspektiver og to cases undersøger artiklen begrebets rækkevidde og grænser som fagdidaktisk metafor. I første del anvendes begreberne *bordercrossers* og *bordercrossing* (Giroux, 1989, 1991) til at belyse forhandlinger af forståelseskontekster i danskfagets litteraturundervisning. Litteraturundervisningen forstås med dette perspektiv som et rum, hvis grænser sættes, krydses og omgøres i klasserumsinteraktionen. Anden del af artiklen bruger begrebet *heterotopier* (Foucault, 1986) til at sætte fokus på rum i efterskoleelevers kortfilm. Med dette perspektiv undersøger artiklen forbindelsen mellem rummene i elevernes film og deres egne placeringer i rum i en kultur. Artiklen afrundes med en pointe om, at overskridelsen af faglige, personlige og kulturelle grænser sker gennem refleksion.

Et fagdidaktisk landkort

Ordet grænsegænger refererer i sin leksikalske betydning til en person, der bor i ét land og arbejder i et andet, eller til en person, der passerer en landegrænse ulovligt (*Den danske ordbog*, 2018). Når vi flytter ordet ind i en fagdidaktisk kontekst, får vi en række rumlige begreber at tænke fagdidaktisk med. Faget kan opfattes som et territorium eller et rum, der er afgrænset fra andre rum, og eleverne som nogle, der er på vej til at kortlægge rummet - eller holdes ude fra det. Grænsegængerbegrebet lægger på den måde op til at tænke i bevægelser og transformationer, men også i

magt, eksklusion og afmagt. Jeg vil i artiklen undersøge disse aspekter af grænssegængerbegrebet gennem to teoretiske perspektiver og med eksempler fra to cases. Hensigten med artiklen er at undersøge, hvilke muligheder grænssegængerbegrebet tilbyder fagdidaktisk tænkning, når det forbindes med kultur, rum og magt.

Med den amerikanske uddannelsesforsker Henry Girouxs begreber *borderpedagogy*, *bordercrossers* og *bordercrossing* (Giroux, 1989, 1991) samt med Michel Foucaults begreb om *heterotopier* (Foucault, 1986, 1998) foreslår artiklen to teoretiske indgange til at undersøge grænser, kultur og magt i danskfaget. Begge teoretikere er optagede af grænserne mellem indenfor og udenfor, hhv. i skolen og fagene, og når blikket rettes mod kulturers rum. Men de ser forskelligt på, hvordan grænser kan krydses eller flyttes. Giroux beskæftiger sig med, hvad man i mangel af bedre kunne kalde et diskursivt rum, og reflekterer over, hvordan elever og lærere kan *genkortlægge* fag og *reterritorialisere* viden. For Foucault er undersøgelsen af *heterotopier* eller *de andre rum* en mulighed for at reflektere vores egen placering inden for en kultur i rummene udenfor. De to perspektiver vil blive anvendt på to forskellige cases. Den ene stammer fra mit ph.d. projekt om kultur(er) i danskfagets litteraturundervisning (Rørbech, 2013, 2016, 2017), den anden fra et forskningsprojekt om kultur, identitet og meningsskabelse i efterskoleelevers filmproduktion (Rørbech, 2018).

Artiklen undersøger først, hvordan Girouxs begreber kan belyse forhandlinger af forståelseskontekster i danskfagets litteraturundervisning. Med dette perspektiv beskrives litteraturundervisningen som et rum, hvis grænser sættes, krydses og omgøres i klasserumsinteraktionen. Derpå rettes blikket mod heterotopier og mod, hvordan Foucaults tilgang til rum kan belyse efterskoleelevernes afsøgning af kulturelle normer og identiteter gennem deres filmproduktion (Foucault, 1986). Med dette perspektiv fokuseres på forbindelsen mellem rummene i elevernes kortfilm og deres egne placeringer i rum i en kultur.

Afslutningsvis diskuteres de to perspektivers potentialer og begrænsninger i forhold til at udforske grænssegængerbegrebet og anvende det til at belyse grænser og grænsekrydsninger i konkrete undervisningssituationer og i æstetiske elevprodukter. Artiklens antagelse er, at begge perspektiver kan bidrage til at udforske den sammenkædning af bevægelse, rum og magt, som grænssegængerbegrebet synes at lægge op til. Men de gør det med forskellige foki, og dermed vil de fremhæve forskellige rum og forskellige typer af grænser i danskfaget.

Genkortlægning og reterritorialisering

Henri Giroux beskæftiger sig med grænser, grænssegængere og grænsepædagogik i en række udgivelser (bl.a. Giroux, 1989, 1991, 2007). Som Foucault forbinder han grænser med viden og magt og med refleksion over de betingelser og rammer, de sætter for vores tænkning og handlinger:

(...) Border pedagogy serves to make visible the historically and socially constructed strengths and limitations of those places and borders we inherit and which frame our discourses and social relations. (Giroux, 1991, p. 52).

Girouxs tænkning har rødder i *Cultural Studies* og kritisk pædagogik. I forlængelse heraf forstår han grænser som diskursive størrelser, der gennemkrydser kroppe og kulturer, og regulerer uddannelse og adgangen til den. Sigtet med grænsepædagogikken er at medtænke disse grænser ved at give eleverne mulighed for at møde 'det andet' og for at udvikle nye identiteter gennem en undervisning, der udnytter et bredt spektrum af kulturelle resurser og repræsentationsformer. Grænsebegrebet taler, i følge Giroux:

(...) to the need to create pedagogical conditions in which students become border crossers in order to understand otherness in its own terms, and further create borderlands in which diverse cultural resources allow for the fashioning of new identities within existing configurations of power. (Giroux, 1991, p. 51- 52).

Jeg forstår intentionen i dette citat som et ønske om at sammentænke mødet med det 'andet', hvor fremmedheden på paradoksalt vis udgør både en grænse og grænseoverskridelsens mulighed med den kritiske pædagogiks mål om frigørelse. Begreberne grænse og grænselande giver på den måde anledning til at tænke didaktisk over, hvordan elever kan møde 'det andet', og over, hvordan en overskridelse af verbalsproglige territorier kan støtte elevernes identitetsudvikling.

Giroux argumenterer som en række samtidige forskere (Cazden et al., 1996) for andre tekster og andre repræsentationsformer i curriculum og for at arbejde med viden både inden for og på tværs af kulturelle koder og grænser. Han peger selv på, at grænsepædagogikkens bestræbelse er at forene modernismens begreb om frigørelse med det postmoderne begreb om modstand (Giroux, 1991, p. 51). I den forbindelse bruger han en række rumlige begreber om videnskonsstruktion, idet han taler om at genkortlægge (*remapping*) og at reterritorisere (*reterritorializing*) viden. Begreberne peger på nye muligheder for elevpositioner og – positioneringer (Hetmar, 2019), men stiller samtidig krav til læreren om at medtænke diversitet som et grundlag for viden, der tydeliggør grænserne i den enkeltes perspektiv. Tanken er altså ikke at lade den enkeltes elevs reterritorisering pågå i et tomrum, men at rette grænsetænkningens refleksion og kritik også mod elevernes egne stemmer. Dette gør ideelt set både eleven og læreren til bordercrossers:

By being able to listen critically to the voice of their students, teachers also become border crossers through their ability to not only make different narratives available to themselves and students but also by legitimating difference as a

basic condition for understanding the limits of one's own knowledge. (Giroux, 1991, p. 63).

Girouxs grænsepædagogik hviler på et almindeligt grundlag, idet han interesserer sig for undervisningens betingelsesstruktur samt dens temaer, medier og metoder på et generelt niveau (Jank & Meyer, 2006, p. 70; Krogh, Qvortrup & Christensen, 2016, p. 69). Disse almindelige tanker, skal derfor fortolkes eller transformeres for at kunne indgå i en fagdidaktisk refleksion. Den empiri, som jeg vil anvende Girouxs tanker på, stammer fra en undersøgelse af kultur i danskfagets litteraturundervisning (Rørbech, 2013, 2016, 2017). Lærerne i projektet var udvalgt, fordi de medtænkte interkulturel didaktik i deres undervisning og underviste i, hvad de selv beskrev som flerkulturelle klasserum. De havde forskellige interessante bud på en nytænkning af praksis og også visioner for interkulturel litteraturdydaktik. Men hverken forskningsprojektet eller lærernes didaktik bygger direkte på Girouxs grænsepædagogik og matcher heller ikke alle aspekter af tænkningen bag den; den observerede undervisning indeholder, hverken 'nye tekster' eller medtænker andre repræsentationsformer og medieringer end verbalsproglige.

Tøven og perspektivskifte

Det følgende uddrag fra en litteratursamtale i en 9. klasse kan alligevel bruges til at reflektere over Girouxs fordringer om, at læreren selv må blive grænsegænger for at give rum for elevernes stemmer og gøre diversiteten til et vilkår, som belyser rækkevidden og begrænsningen i ens egen viden og perspektiv. Hensigten er altså at anvende Girouxs tilgang som en analytisk optik, der kan belyse og fremhæve bestemte forhold i samtalen.

Undervisningen blev observeret med to videokameraer, og transskriberet med inspiration i de enkle principper, som Brinkmann og Tangaard foreslår (Brinkmann & Tangaard, 2010 p. 44-45). De metodologiske overvejelser i forbindelse med undersøgelsens forsknings- og metodedesign behandles mere udførligt i min ph.d. afhandling (Rørbech, 2013). I den danske time, som uddraget stammer fra, har eleverne i grupper arbejdet med den danske forfatter Mads Brenøes provokerende novelle, "Fristeren" (Brenøe, 1993). Novellen handler om en børnelokker og en handlekraftig dreng, som forstyrrer magtbalancen mellem de to, og ødelægger børnelokkerens planer. Mod slutningen af timen spørger læreren, Hanne, hvem der vil fremlægge deres analyse af novellen. Ingen melder sig, og Hanne improviserer selv en analyse og fortolkning. Da hun er ved at afrunde sin læsning, spørger hun eleverne, hvad hun har glemt. Derpå følger denne ordveksling:

Hanne: Hvorfor hedder..., hvad med titlen? Hvad skal vi stille op med titlen? Hvad betyder titlen? Hvilken betydning har titlen for novellen?

[Pia markerer]

[Nayja markerer]

[Hanne nikker til Nayja]

Hanne: Nayja?

Nayja: [svært at høre] Fristeren det er Djævlén...

Hanne: Hvabehar?

Nayja: Det betyder Djævlén, Djævlén.

[Pause. Læreren og de øvrige elever standser op, tøver, og retter deres opmærksomhed mod Nayja.]

Hanne: Ja, og hvad stod der, da du slog fristeren op? Fordi man kan godt, fordi ... det er jo bibelsk, det, du finder der, ikke?

Nayja: [utydeligt] Ja, det tror jeg.

Hanne: Ja, og hvad... det er meget spændende, det er meget spændende.

Nayja: Djævel.

Hanne: Der stod djævel.

Idres: Fordi Djævlén frister en.

Hanne: Det er en bestemt historie, ikke? Kan du huske den?

[Hanne peger på Pia]

Pia: Adam og Eva – altså slangen frister dem til at ta' en bid af æblet, hvor det er, det hele går galt.

[Tobias har markeret under hele samtalen]

[Hanne peger på Tobias]

Tobias: Jeg ser sådan på titlen. I den her sammenhæng. Der er det ikke børnelokkeren, der er fristeren. Der er det drengen, der frister børnelokkeren.

Hanne: Så Fristeren den dækker, kan man sige, over flere ting. Og vi bliver jo spillet ud mod vores forventninger her. Vores forventninger får en på sinkadusen. Det gjorde mine i hvert fald.

(Rørbech, 2013, p. 190-193; Rørbech 2016, p. 133-136;
Rørbech 2017, p. 54-55).

Man kan tilgå dette fragment af en samtale på flere måder. Det er vigtigt at slå fast, at der ikke er tale om en eksemplarisk litteratursamtale. Eleverne taler kort, fragmenteret, og udfolder ikke deres fortolkninger eller begrundelserne for dem – det samme gælder i øvrigt for læreren. Alligevel viser sekvensen, mener jeg, et udfoldet potentiale for

det, Giroux peger på, nemlig at gøre diversiteten til et grundlag og en anledning til at reflektere over begrænsningerne i ens eget perspektiv. Idet Nayja svarer "Djævel" sker der noget med klasserummet. Læreren standser op, de øvrige elever bliver pludselig helt stille, afventende og lyttende, som har Naya sagt noget uhørt eller uventet. Tiden sættes i gang igen, da Hanne accepterer udsagnet som et gyldigt svar på hendes spørgsmål, og spørger til, hvordan Naya fandt frem til denne betydning af ordet. På de sekunder, der går fra Hanne standser og tøver til hendes accept af Nayas bud, har hun formodentligt krydset en grænse, idet hun har søgt at begribe grundlaget for elevens uventede bud, og har foretaget et perspektivskifte. Hvad der rent faktisk foregik i Hannes bevidsthed i det korte tidsrum, har jeg ingen viden om. Min fortolkning af episoden bygger på elevernes og Hannes kropslige og affektive reaktioner på Nayjas udsagn og på udviklingen i Hannes måde at forholde sig til det på. En udvikling, som finder sted i skiftet fra tøven til anerkendelse. Da Hannes forudgående analyse og fortolkning af "Fristeren" var funderet i en tekst-og-læserorienteret tilgang, fortolker jeg episoden sådan, at Nayas bud på titlens betydning får Hanne til at se mulighederne i også at inddrage andre kulturelle tekster i fortolkningen af "Fristeren".

Dette perspektivskifte åbner for den efterfølgende forhandling af betydning, hvor de deltagende elever og Hanne præsenterer fire forskellige bud på, hvad ordet og titlen betyder. Det vil sige de positionerer sig inden for fire forskellige forståelseshorisonter eller *cultural contexts of understanding* (Kramsch, 2004). Med sit bud og sit bekræftende svar på Hannes spørgsmål: "Har du slået det op?" giver Naya en leksikalsk forklaring af ordet, mens Idres, som bygger videre på Nayjas forklaring, foreslår en religiøs fortolkning. Hanne søger i forlængelse heraf at skabe en intertekstuel forbindelse, som Pia fæstner til syndefaldsmyten. Her er det godt nok ikke Djævelen, men slangen, der er på spil, men klassen er fortrolig med denne intertekst, og Pias bud akkompagneres af elevernes mumlen: syndefald, syndefald. Tobias, som under hele samtalen har markeret, byder derpå ind med en mere tekstnær læsning, der fæstner titlen til konflikten mellem de to hovedkarakterer og det grænseoverskridende og absurde magtspil mellem dem.

I situationen får Hanne ikke lejlighed til at sammenfatte eller forbinde de forskellige bidrag til en fortolkning af novellens titel, for klokken ringer, og der skal gives lektier for til næste dag. Men i sin afsluttende replik peger hun på titlens flertydighed og den effekt, teksten eller rettere samtalen om den, har haft på klassen og ikke mindst på hende selv.

Som nævnt er uddraget, set gennem Giroux tænkning, *ikke* et eksempel på *grænsepædagogik*. Der er ikke tale om et gennemtænkt didaktisk design (Selanders & Kress, 2012), som stilladserer udviklingen af elevernes stemmer, gør diversiteten til grundlaget for undervisningen eller rammesætter grænsekrydsninger og den enkelte deltagers besindelse på sit eget perspektivs grænser. Situationen kan imidlertid

godt opfattes som et eksempel på *grænsekrydsning* og deltagerne som potentielle *grænsegængere*, der er i færd med at *genkortlægge* tekstens betydning. Muligheden opstår spontant, idet læreren tilsyneladende skifter perspektiv, accepterer Nayjas bud, og åbner for en forhandling af flere andre elevers forskellige forståelseskontekster. Dermed kan man se Hannes krydsning af grænsen mellem den fortolkning, hun tilsyneladende havde forventet, og Nayas overraskende bud (jf. hendes tøven), som en handling, der muliggør forhandlingen om genkortlægningen af tekstens mening.

Grænsekrydsning – et pædagogisk og didaktisk mål

Med Girouxs begreber får vi mulighed for at reflektere over fag som territorier med grænser, der bl.a. defineres af de tekster og kulturelle resurser, de omfatter og udgrænser, samt at se deres videnskonstruktioner som kulturelt og historisk betingede afgrænsninger, læreren og eleverne må synliggøre – og krydse. Giroux forbinder grænsepædagogikken med interkulturel pædagogik, men det er forbindelsen mellem lærerens didaktik og elevens resurser og muligheder, der bliver fremhævet og ikke elevens baggrund, som er i fokus. Giroux forstår på den måde ikke eleven som grænsegænger uafhængigt af faget og didaktikken. Det er de didaktiske rammer, lærerens handlinger og rummet for elevens handlemuligheder, som bidrager til elevernes genkortlægninger og retoritalisering af egen viden – og af faget. Grænsegængerens bliver derved identisk med den handling eller gøren ind i eller ud af fagets territorium, der også er grænsepædagogikkens refleksions-, frigørelses- og modstandsideal. Læst sådan, rammer vi måske grænsepædagogikkens egne grænser. For hvis grænsegængerens forstås som grænsepædagogikkens idealelev, hvad stiller vi så op med de faktiske elever, der falder udenfor? Problemstillingen peger i hvert fald på, at vi må gøre os klart, om vi bruger grænsegængerbegrebet deskriptivt eller præskriptivt – og hvordan?

Heterotopier – de andre rum

Hvor Girouxs pædagogik retter fokus mod diskursive grænsekrydsninger i klasserummet, tilbyder Foucaults begreb *heterotopier* et mere overordnet blik på *forbindelser* mellem *placeringer* i kulturelle rum og deres *spejling*, *neutralisering* og *omvendning* i rummene udenfor (Foucault, 1986, 1998). Hvad Foucault forstår ved andre rum eller heterotopier vil blive udfoldet i det følgende.

Begrebet rum har undergået store forandringer igennem filosofihistorien. Foucaults bidrag til denne diskussion er at definere rum som forbindelser mellem placeringer i en kultur. Han forstår på den måde rum igennem de mønstre eller konfigurationer, de indgår i:

Our epoch is one in which space takes for us the form of relations among sites (...) we live inside a set of relations that delineates sites which are irreducible to one another and absolutely not superimposable on one another. (Foucault, 1986, p. 23).

Foucaults primære interesse er, som nævnt, ikke at undersøge forbindelserne mellem rum inden for en kultur, men deres forbindelser til de andre rum, dvs. rummene *udenfor*, og disse rums funktion som mytiske og faktiske anfægtelser af de rum, vi lever i (ibid., p. 24). I forlængelse heraf definerer han andre rum eller heterotopier som *mod-placeringer* eller *steder uden for alle steder* (Foucault 1998). I essayet *Om andre rum* (Foucault, 1986, 1998) leger Foucault med tanken om at grundlægge en videnskab om heterotopier, dvs. en heterotopologi, og opregner i alt 5 principper, der karakteriserer *andre rum*. De 5 principper kan opsummeres sådan: Alle kulturer danner sandsynligvis heterotopier, heterotopiens funktion kan forandre sig over tid i overensstemmelse med de kulturelle og historiske kontekster, heterotopien kan sideordne flere rum og placeringer, som i sig selv er uforenelige, heterotopier er ofte forbundet med opdelinger af tiden, (museet og biblioteket er eksempler herpå), heterotopien forudsætter et system af åbninger og lukninger:

– enten er man tvunget derhen – det er for eksempel tilfældet med en kaserne eller et fængsel – eller også må man underlægge sig forskellige ritualer og renselsesceremonier. (Foucault, 1998, p. 94).

Blandt adskillige eksempler på heterotopier, nævner Foucault plejehjemmet, som vi vender tilbage til i den følgende case. Plejehjemmet er, ifølge Foucault, et rum på grænsen mellem to typer af heterotopier; en afvigelses-heterotopi på linje med psykiatriske hospitaler og fængsler, hvori mennesker med afvigende adfærd placeres i vestlige samfund, og en krise-heterotopi som i såkaldt primitive samfund udgøres af hellige eller forbudte steder reserveret unge, menstruerende kvinder eller gamle mennesker (Foucault, 1986, p. 24).

Plejehjemmet tilhører, i følge Foucault, begge typer heterotopier: "(...) since, after all, old age is a crisis, but it is also a deviation since, in our society where leisure is a rule, idleness is a sort of deviation." (ibid., p. 25).

En vigtig pointe i Foucaults skelnen mellem rum i en kultur og dem udenfor er, at grænserne mellem dem, dvs. hvad der forstås som hhv. normalt og afvigende, og hvilke borgere, der placeres i eller søger mod *de andre rum*, er historisk og kulturelt betinget. Et samfunds normer og værdier kan på den måde undersøges og aflæses i relationerne mellem rum inden for kulturen og rummene udenfor.

Kultur, identitet og meningsskabelse i 10. klasseelevers filmproduktion

Den følgende case, som kræver en del mere introduktion end den foregående, stammer fra et forskningsprojekt med arbejdstitlen: *Kultur, identitet og meningsskabelse i efterskoleelevers filmproduktion*, som jeg har arbejdet med i perioden 2016-2018. Da efterskoler er et dansk fænomen følger en kort forklaring af denne skoleform. Efterskoler er en slags kostskoler, dvs. at eleverne bor på skolen hele skoleåret med undtagelse af nogle weekender og ferier. Men i modsætning til andre kostskoler tilbyder efterskoler kun undervisning på skolens ældste klassetrin, og eleverne går typisk kun på en efterskole i ét (og i nogen tilfælde to) år. Efterskolerne følger de gældende bekendtgørelser for undervisning i folkeskolens (8.), 9. og 10. klasse, men tilbyder derudover en række valgfag fx musik, skuespil & drama, kunst & design, idræt og film & mediefag. Skoleformen nyder stigende popularitet i Danmark. I 2019 valgte 30.069 danske elever at tage (8.), 9. og eller 10. klasse på en efterskole (Efterskoleforeningen, 2019).

Forskningsprojektet om efterskoleelevers filmproduktion omfattede to hold 10. klasseelever, som fulgte et valgfag om film og medier på en efterskole på Fyn i skoleåret 2015/2016. Det er et kvalitativt single case studie, hvis mål er at beskrive filmproduktionen *in situ*, dvs. i dens naturlige tids- og steds kontekst. Undersøgelsen bygger på centrale etnografiske metoder som observationer, interviews og indsamling af diverse dokumenter, produkter og artefakter (Wolcott, 2001). Et af målene med etnografisk forskning er, som bekendt, at forstå betydningen af begivenheder og fænomener fra et deltagerperspektiv (Christensen, Elf & Krogh, 2014, p. 49). I studiet har jeg brugt triangulering af observationer, interviews samt dokumenter og produkter til at afstemme mine fortolkninger af de enkelte typer data og forsøge at opfylde dette kriterie (Ridder, 2017, p. 289).

Film- og mediealfagets didaktiske design og elevernes film er interessante i et danskdidaktisk perspektiv, idet multimodal tekstproduktion udgør en central del af danskfagets læseplan op igennem skoleforløbet og således også for både på 9. og 10. klassetrin (Undervisningsministeriet, 2014). Trods det, at efterskolen og filmvalgfaget udgør helt andre rammer for at arbejde med film end danskfaget i folkeskolen, byder denne ekstreme case (Flyvbjerg, 2006, p. 230; Ridder, 2017, p. 287) på en unik mulighed for at undersøge elevers arbejde med kortfilm under, hvad der fra et danskfagligt perspektiv kan synes som meget gunstige rammer. Samtidig egner et kvalitativt single case studie sig til at udvikle (fagdidaktisk) teori (Flyvbjerg, 2006; Ridder, 2017; Welch et al., 2011), hvilket er den overordnede hensigt med denne artikel og med antologien. Jeg har beskrevet og diskuteret valgfagets didaktiske design og rammesætningen af filmproduktionen andetsteds, hvor de metodologiske overvejelser

også er udfoldet (Rørbech forthcoming). I denne artikel er det produkterne, elevernes film, som er i fokus.

Forskningsprojektet fulgte undervisningen i 2. halvdel af film- og medievalgfacet, hvor kortfilmproduktionen fandt sted. Kulminationen på valgfaget var en filmfestival i begyndelsen af april, hvor filmgrupper fra tre efterskoler konkurrerede om ni filmpriser – med de øvrige efterskoleelever som publikum. Det fælles tema for filmene på filmfestivalen var *sted*. I forskningsprojektet blev tre filmgrupper valgt ud og fulgt tæt gennem den sidste del af filmproduktionen. Her vil jeg koncentrere mig om to af filmgrupperne; en gruppe bestående af seks drenge, der arbejdede med fiktionsfilmen *Stjålet* og en gruppe med tre piger, som arbejdede med dokumentarfilmen, *LOL – Liv og lykke* med undertitlen, *-en dag i en andens liv*. Det er de to gruppers film og uddrag fra gruppeinterviews med gruppemedlemmerne, der udgør casen i artiklens næste afsnit.

Spejling, neutralisering og omvending

I det interdisciplinære felt, som samler den topografiske vending, defineres begreberne sted og rum på forskellige og af og til modstridende måder. Her forstår jeg i forlængelse af Dan Ringaard og Anne Elisabeth Sejten (Ringaard, 2010; Sejten, 2014) sted, som de steder, der udfoldes gennem filmene og perciperes gennem kameraøjet, mens locations er de konkrete steder, hvor filmene blev optaget. Rum anvendes, når der er tale om et mere abstrakt begreb fx plejehjemmet som kulturelt rum, og når jeg med Foucault analyserer forbindelser og spejlinger mellem kulturelle rum fra et mere overordnet perspektiv. I casen bruger jeg Foucaults begreb *heterotopier* både til at klassificere de rum, eleverne har valgt at fremstille i deres film og til at undersøge betydningen af disse *andre rum* i filmene – og *for* eleverne. Det vil sige, jeg undersøger også, hvordan eleverne anvender filmenes heterotopier til at *spejle*, *neutralisere* eller *omvende* deres egne placeringer i rum i en kultur (Foucault, 1986, p. 24).

Undersøgelserne er samtidig en undersøgelse af grænsegængermetaforens potentialer for at tænke fagdidaktik i rumlige begreber, for hvad betyder heterotopierne i elevernes film? Og hvilke forbindelser er der mellem disse andre rum og de rum, eleverne er placeret i konkret og i mere abstrakt forstand? Kan elevernes betragtes som grænsegængere, hvis de spejler eller omvender deres egen situation og muligheder i disse andre rum?

Gennem uddrag af elevinterviewene kan vi få et indblik i elevernes fortolkninger af temaet *sted*, og i deres refleksioner over betydningen af stederne i deres film. I de følgende afsnit vil elevernes stemmer danne afsættet for analysen af filmenes heterotopier og deres mulige relationer til elevernes egne placeringer i kulturelle rum.

Campingvognen

Campingvognen spiller en central rolle i filmen *Stjålet*. Den figurerer ikke blandt Foucaults eksempler på heterotopier, imidlertid udpeger han båden som en heterotopi par excellence. Båden er "et stykke flydende rum", "et sted uden sted", skriver han bl.a. og på samme tid udgør den: "the greatest reserve of the imagination" (Foucault 1986, p. 27). Selvom campingvognen i forlængelse af Foucaults tænkning må betegnes som *et stykke rullende rum*, idet dens element er vejen og ikke oceanet, er der en række ligheder mellem campingvognen og båden, hvad angår de tilknyttede forestillinger og de omvendinger, begge rum udgør i forhold til rum inden for kulturen. På det grundlag vil jeg tillade mig også at forstå campingvognen som en heterotopi.

Inspirationen til fiktionsfilmen *Stjålet* var et rum i et nedlagt slagteri, hvor nogle hjemløse midlertidigt boede. To elever, der kom fra samme by, fortalte i interviewene om rummets specielle atmosfære og tiltrækning. Den ene elev pegede på dets filmiske kvaliteter:

Vi ville gerne lave en undergrundsfilm. Først ville vi faktisk lave en dokumentar om det her slummiljø. Og så snakkede jeg med en af mine venner om det. [Han fortalte om] et sted midt inde i (...) i centrum, oppeover nogle huse, hvor man skulle gå over en smal planke (...) Så ligger der bare et rum med nogle madrasser midt inde i [byen] over en Føtex. Det kunne være fedt at filme.

Den anden elev udpegede ét af stedets paradokser: "Vi tænkte, det er et sjovt sted. Tænk nu, hvis man boede der. (...) Det var der, det kom fra. Sådan ligesom hjemløs med et sted (...) Det var lidt sejt".

Afstanden mellem efterskolen og slagteriet betød imidlertid, at det var umuligt at lave optagelserne til filmen dér. Og en af lærerne foreslog, at eleverne i stedet kunne placere en campingvogn på havnen i en nærliggende by. Eleverne var lidt tøvende, men endte med at blive glade for dette alternativ:

(...) Jeg var faktisk ikke så meget for det. Jeg synes helt sikkert, at hele charmen ved filmen lå i, at det var sådan et forladt sted inde i byen, under alles næser (...). Det endte så med at blive rigtig fedt, faktisk (...), fordi vi fik lov at stille den [campingvognen] nede ved Middelfarthavn, så vi kunne få Lillebæltsbroen i baggrunden.

Billederne, stemningen og de æstetiske virkemidler var det vigtigste for eleverne i begyndelsen af processen, men efterhånden udviklede de en fortælling om en hjemløs dreng, der stjæler fra tilfældige forbipasserende, til han en dag møder en mand, der viser sig at være hans far. Ved at sammenligne et billede fra mandens pung med et iturevet fotografi, han selv har, går sammenhængen op for drengen. Og i de sidste scener op søger han huset, hvor manden bor.

I filmens fortælling udgør campingvognen et hjem for den hjemløse dreng. Filmen forklarer ikke, hvordan han har mistet sine forældre, men fragmentet af fotografiet med den iturevne familie, giver seeren en nøgle til at forstå, hvad han leder efter. Campingvognen udgør et ambivalent rum. Den synes både at være forbundet med frihed og eventyr og med tabet af relationer og familie. Dette "sted uden sted", som ifølge Foucault, er et af heterotopiens karakteristika, spejler hovedkarakterens eksistentielle situation. Samtidig anfægter campingvognen prototypen på et dansk middelklassehjem, parcelhuset, som i filmens sidste scener viser sig at være farens – og måske familiens hjem.

Campingvognen reflekterer også det kulturelle rum, eleverne lever i. På efterskolen bor eleverne uden deres forældre – formegentligt for første gang i deres liv, og de føler måske som filmens hovedkarakter en dobbeltheds af frihed og ensomhed i denne situation. På spørgsmålet om, hvad deres film egentlig drejer sig om, svarer elever i interviewene næsten enslydende: "At man skal holde sin familie tæt", "Man kan godt sige, vi gerne vil fortælle sådan en meget kliché ting: Pas på din familie". Idet campingvognen på én gang er et hjem og et ikke-hjem, spejler og omvender den elevernes eget midlertidige hjem på efterskolen, ligesom rummet i det nedlagte slagteri, der fascinerede dem og udgjorde et reservoir af *cool* billeder. Campingvognen synes for eleverne at repræsentere et rum, som på én gang er fascinerende og fremmed. I denne specielle kontekst kan den læses som en form for krise-heterotopi, idet den udgør stedet for *den farlige overgang fra ung til voksen* (Foucault, 1986, p. 24).

Plejehjemmet

Foucault placerer, som nævnt, plejehjemmet i skæringspunktet mellem en krise- og en afvigelsesheterotopi. I dokumentarfilmen *LOL – Liv og Lykke* udgør et nærliggende plejehjem sammen med elevernes efterskole filmens to centrale locations. Filmen er bygget op omkring et møde mellem to personer: En efterskoleelev, Jenna, og en plejehjemsbeboer, Grethe, der bytter liv for en dag: "Vi prøvede at lære hende at kende [Grethe] (...) vi ville gerne have fokus på personlighederne i den her film (...) vi havde to hverdage og to personligheder".

Eleverne i filmgruppen henviste til en dokumentarserie på TV2 med titlen *Ung med de gamle*, som den væsentligste inspirationskilde til deres film. I interviewene pegede de på, at forskellige betydninger af temaet *sted* havde formet filmen. Af helt central betydning var de forskelle og ligheder mellem efterskolen og plejehjemmet, de fik øje på gennem optagelserne. Blandt andet fremhævede de, at Grethe kunne genkende de tanker, de selv havde gjort sig, før de skulle starte på efterskolen:

Det er jo lidt det samme. Når du starter på en efterskole, så tænker du: *Kommer folk til at kunne lide mig, og kommer jeg til at få nogen venner*. Vi har snakket

med Grethe om, at på plejehjemmet, tænker man også sådan: *Åh nej, hvad er det for nogle typer, der er der. Og er der nogen, jeg kommer til at svinge godt med.* Man ændrer sig ikke sådan personligt, når man kommer op i alderen.

Dokumentargruppen fortolkede også temaet, *sted* som et stadie i livet, og i den forståelse af temaet er det de to personers forskellige livssituationer og forskellige placeringer, der blev fremhævet: "Jeg tænker det som en togtur. Vi er på ét af vores stop, men hun [Grethe] er på endestationen på en måde".

Konceptet med at bytte liv for en dag gav eleverne en mulighed for at se deres egen hverdag med *den andens* blik og for at opleve det fremmede liv på et plejehjem: "Man kommer hjem med sådan en klump i halsen. (...) På plejehjemmet er tempoet meget langsomt (...) man får en masse indtryk, der påvirker en personligt". På den måde fik mødet med Grethe og plejehjemmet igangsat flere processer ikke blot i dokumentarfilmen, men også for filmgruppen, der fortalte, at de efter optagelserne fik lyst til at ringe til deres egne bedsteforældre.

I filmen virker plejehjemmet også som en omvending og modplacering i forhold til elevernes liv på efterskolen. Mens Jennas liv portrætteres gennem hendes forskellige hverdags- og skoleaktiviteter, fremstilles Grethes liv primært gennem plejehjemmets rum, og de ting, hun gør brug af. I åbningsscenen ankommer Jenna til plejehjemmet, hvor Grethe sidder og venter i en anonym sofagruppe i et gangareal sammen med andre beboere. I andre scener ser vi Grethe og Jenna bøjet over Grethes fotoalbum, og gennem filmen minder Grethes rollator og kørestol os om, at hendes frihed er begrænset, og at hun ikke har de samme muligheder og kræfter, som efterskoleeleverne har. Filmens portræt af et liv på et plejehjem anfægter og udfordrer på den måde livet på efterskolen, og den atmosfære af glæde og latter, som Jenna er omgivet af. Læst sådan, fremstår plejehjemmet som en afvigelsesheterotopi i forhold til elevernes aktive liv på efterskolen.

I interviewene fremhævede eleverne imidlertid ligheden mellem deres egne følelser, før de skulle starte på efterskolen, og Grethes tanker, før hun skulle på plejehjem. Disse refleksioner kan, læst med Foucaults begreb, forklare relationen mellem de to rum og de to personer i filmen som en spejling – som også involverer elevernes eget liv og placering. Når det er lighederne mellem de to rum, som fremhæves, kan både plejehjemmet og efterskolen, forstås som kriseheterotopier, idet de udgør hhv. et rum på vej ind i (jf. analysen af den foregående film og interviewene med den foregående filmgruppen) – og et rum på vej ud af voksenlivet med de kulturelle normer og værdier, der er knyttet dertil.

Forbindelser mellem placeringer i rum

Heterotopi-begrebet anvendt som analyseoptik på efterskolelevernes film har gjort det muligt at rette fokus mod elevernes valg af locations, og at forbinde disse rum med spejlinger, neutraliseringer og omvendinger af eleverne egne placeringer. Foucaults begreb leverer på den måde et rumligt perspektiv på den fremmedhedserfaring, vi kender fra den hermeneutiske dannelsesestænkning, som har spillet og fortsat spiller en central rolle i litteraturredidaktisk forskning (Mortensen, 1998; Nussbaum, 2006; Attridge, 2010). En væsentlig forskel mellem denne dannelsesestænkning og den måde, hvorpå Foucaults begreb er anvendt her, er at grænseoverskridelsen og den potentielle dannelse i filmproduktionen finder sted gennem elevernes valg af og spejling i filmenes steder og mere abstrakt i den forbindelse mellem rum inden for og uden for kulturelle normer og strukturer, de etablerer og reproducerer med deres film. Heterotopi-begrebet egner sig på den måde til at kortlægge de ruter, eleverne selv etablerer gennem deres æstetiske tekstproduktion, og til at rette fokus mod deres fascination af steder uden for eller på kanten af deres erfaringsverden. Derved fremhæver denne tilgang nogle af grænsegængerbegrebets potentialer for at tænkte fag og fagdidaktik som rum, grænser og potentielle grænsekrydsninger.

Refleksion som overskridelse af faglige, personlige og kulturelle grænser

Magt og magtkritik spiller en central rolle for Giroux og i Foucaults tænkning generelt. Artiklen retter ikke et kritisk blik mod makroniveauet dvs. samfundet og dets (uddannelses)institutioner, eller danskfagets curriculum overordnet set. Den zoomer ind på hændelser i praksis, som søges undersøgt med grænsegængerbegrebet. Derved fremhæver jeg magtstrukturer på mikroniveauet og anlægger en undersøgende og analytisk tilgang, hvor aspekter af Giroux og Foucaults tænkning anvendes til at beskrive hhv. bevægelser henover diskursive grænser i klasserumsinteraktionen og til at kortlægge elevernes bevægelser ind i *de andre rum* gennem deres filmproduktion.

Grænseoverskridelser forstås i artiklen med afsæt i både Foucault og Giroux som refleksion over og kritik af den type diskursiv og strukturel magt, som findes i kulturelle, faglige og personlige naturaliseringer af verden og i de grænser og afgrænsninger, de er udtryk for. Gennem analyserne af de to cases har jeg peget på *refleksion* som et centralt aspekt af grænsegængermetaforikken og af dens potentielle magtkritik, som understreges med både Giroux og Foucaults tænkning – også *når den anvendes på analyser af didaktisk praksis* på mikroniveau.

Refleksion er i artiklen foregået gennem analyser af praksis og kun delvist i praksis. I den første case blev den forbundet med lærerens perspektivskifte og åbning af samtalerummet i litteraturundervisningen. I den anden case blev elevernes egne

refleksioner over stederne i deres film underbygget og udfordret gennem analysen af heterotopierne i deres film.

Artiklen har ved at undersøge grænsegængermetaforens muligheder for at tænke fagdidaktik som territorier, rum og magt fremhævet forbindelsen mellem lærerens og elevernes grænsekrydsning i den første case og forbindelserne mellem elevernes placeringer i kulturelle rum og rummene udenfor i den anden. På den måde har jeg søgt at give to bolde op for fremtidig forskning i grænser og grænsegængere: som metaforer, der muliggør at tænke fagdidaktik som kultur, rum og magt.

Referencer

- Attridge, D.** (2010/2004). *The Singularity of Literature*. London & N.Y.: Routledge.
- Brenøe, M.** (1998). *Englen og andre noveller*. København: Gyldendal.
- Brinkmann, S., & Tangaaard, L.** (2010). *Kvalitative metoder*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Cazden, C., et al.** (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Den Danske Ordbog:** <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=gr%C3%A6nseg%C3%A6nger> (besøgt d. 11.04.20).
- Efterskoleforeningen:** https://www.efterskolerne.dk/da/Aktuelt/Nyheder/August_2019/elevtal (besøgt d. 04.03.20).
- Flyvbjerg, B.** (2006). Five Misunderstandings about Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.
- Foucault, M.** (1986). Of Other Spaces. *Diacritics*, 16(1), 22-27.
- Foucault, M.** (1998). Andre rum (oversat af Mette Kristine Kjær). *Slagmark*, 27, 87-96.
- Giroux, H.A.** (1989). Border Pedagogy, Postmodernism and the Struggle for Student Voices. *Nordisk Pedagogik*, 9(2), 100-110.
- Giroux, H.A.** (1991). Border Pedagogy and the Politics of Postmodernism. *Social Text*, 28, 51-67.
- Giroux, H.A.** (2007). *Border Crossings – Cultural Workers and the Politics of Education*. N.Y.: Routledge.
- Hetmar, V.** (2019). *Fagpædagogik i et kulturformsperspektiv*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Jank, M., & Meyer, H.** (2006). *Didaktiske modeller*. København: Gyldendal.
- Kramsch, C.** (1993/2004). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krogh, E., Qvortrup, A., & Christensen, T.S.** (2016). *Almendidaktik og fagdidaktik*. Frederiksberg: Frydenlund.

- Mortensen, K.P.** (1998). Dannelse på dansk. In I. Dalsgaard, M. Hansen, & G. Ingerslev (red.), *Midt i ræset* (pp. 37-71). København: Dansk Lærerforening.
- Nussbaum, M.C.** (2006/1997). *Cultivating humanity. A Classical Defence of Reform in Liberal Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ridder, H.G.** (2017). The theory contribution of case study research designs. *Business Research*, 10, 281-305.
- Ringgaard, D.** (2010). Sted, landskab, rum. *Slagmark*, 57, 67-79.
- Rørbech, H.** (2013). *Mellem tekster – en undersøgelse af litteratur, kultur og identitet i danskfaget*. (Ph.d. afhandling), Emdrup: Aarhus Universitet.
- Rørbech, H.** (2016). *Mellem tekster – kultur og identitet i klasserummet*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Rørbech, H.** (2017). Litteratur og kultur i danskfaget. In E. Krogh et al. (red.), *Fagdidaktik i dansk* (pp. 33-43). Frederiksberg: Frydenlund.
- Rørbech, H.** (2018). De andre rum: <http://www.videnomlaesning.dk/aktuelt/forskerklummen/2018/de-andre-rum/> (besøgt d. 24.6.18).
- Rørbech, H.** (forthcoming). Didaktiske scenarier og andre rum – demokratiske dannelsespotentialer i efterskoleelevers filmproduktion. In C. Haas, & C. Mathiesen (red.), *Fagdidaktik og demokrati*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Sejten, A.E.** (2014). Topologi og topografi. In A.E. Sejten (red.), *Æstetiske topologier* (pp. 7-37). Hellerup: Forlaget Spring.
- Selander, S., & Kress, G.** (2012). *Læringsdesign – i et multimodalt perspektiv*. København: Frydenlund.
- Undervisningsministeriet** (2014). Fælles mål, dansk. Undervisningsministeriet. <https://emu.dk/grundskole/dansk/faelles-mal>. (besøgt d. 04.03.20).
- Welch, C. et al.** (2011). Theorising from case studies: Towards a pluralist future for international business research. *Journal of International Business Studies*, 42, 740-762.
- Wolcott, H.F.** (2001). *The Art of Fieldwork*. Walnut Creek, Lanham, N.Y: and Oxford: Altamira Press.

Kunsten at gænge grænser

– om forhandlinger af forestillede literacyverdner i og uden for skolen under interviews

af Helle Pia Laursen

Abstract

Med afsæt i data fra studiet *Tegn på sprog* (2018-2018), der stammer fra en forskergenereret aktivitet med det overordnede mål at få indsigt i, hvordan eleverne italesætter sig selv som læsere, undersøges med et investeringsperspektiv på literacy (Norton, 2010), hvordan 12-13-årige elever i samtale med et par klassekammerater og en forskningsassistent skriver sig ind og ud af forskellige forestillede verdner (Holland et al., 1998), knyttet til literacy i og uden for skolen. Analysen demonstrerer, hvordan der i børnenes fortællinger kan identificeres en række forestillede literacyverdner med forskellige kronotopiske konturer, der rummer forskellige værdisystemer og giver forskellige handle- og identitetsmuligheder. Analysen viser videre, hvordan disse processer involverer en løbende gængen af grænser i forhold til, hvad der tæller som læsning her og der. Som arena for disse forhandlinger udgør interviewsituationen samtidig i selv sig et rum, hvor literacy-i-skole dialogisk sammenflettes med andre forestillede literacyverdner uden for skolen. En sammenfletning, der ikke altid synes helt uproblematisk.

Figuren *grænsegænger*en fører os ind i et univers af individer, rum og bevægelse. Der er nogen, der bevæger sig gennem steder, hvorimellem der er grænser. Vi kender personen, der går; eller rettere, vi kender karakteren, ligesom vi kender helten og skurken. Vi træder ind i en fortælling, hvor vi ser figuren for os. Han eller hun har

bestemte træk og gør bestemte ting; hører måske ikke rigtig til, set derfra, hvor vi står, eller hvor de andre er. Det er der, konflikten opstår. Mellem gængerer og dem, der er inden for grænsen; mellem gængerer og dem, der synes, denne skal ind – eller ud; mellem kræfter i gængerer selv – skal jeg trække mig helt ud eller gå helt ind, eller skal jeg blive i grænselandet? Flere spørgsmål rejser sig. Bevæger gængerer sig på grænsen? Over grænsen? Hvilken grænse? Sat af hvem? Reguleret hvordan?

Med andre ord leder grænsegængerer os ind i en forestillet verden (Holland et al., 1998), der fungerer som en umiddelbar fortolkningssfære for os. Holland et al. definerer en forestillet verden som “a socially and culturally constructed realm of interpretation in which a particular set of characters and actors are recognized, significance is assigned to certain acts, and particular outcomes are valued over others” (Holland et al., 1998, p. 2). Disse forestillede verdner er en slags ‘som om’ verdner, der er befolket med bestemte generiske karakterer (for eksempel grænsegængerer) eller faktisk eksisterende personer (for eksempel elever, vi husker fra vores egen skoletid), der foretager bestemte typer af handlinger (for eksempel udfordrer gængse normer), drevet af bestemte motiver (for eksempel at finde sig en plads i gruppen) inden for rammen af en typisk storyline eller et standardplot (for eksempel en fortælling om, hvordan grænsegængerer er ved at falde ud over kanten, men måske i sidste øjeblik reddes derfra). Til disse forestillede verdner hører også bestemte kulturelle artefakter, som kan være materielle objekter (for eksempel formulerede forventninger, læseplaner), et særligt leksikon (for eksempel ‘at gå over grænsen’, ‘høre til’) og ofte også bestemte former for sociale kategoriseringer (for eksempel ‘udfordrede elever’). Ligesom de figurer, der befolker den forestillede verden, kan være såvel reelle som imaginære, kan de begivenheder, der finder sted, også både være aktuelt forekommende, forventede eller fiktive. Også artefakterne kan være faktisk eksisterende, eller de kan være fantaserede.

I beskrivelsen af den konference om modersmålsfaget med titlen *Grænsegængerer*, der ligger til grund for denne artikel defineres grænsegængerer som “elever der har svært ved at få adgang til og engagere sig i modersmålsfaget, eller som af forskellige årsager ikke kan identificere sig med faget”. Videre hedder det om disse elever, at de “agerer på grænsen af faget eller helt uden for”. I denne artikel vil jeg vende blikket om og ikke se på grænsegængerer udefra, men i stedet for se på, hvordan elever i en interview-situation – i samspil med hinanden og med en forskningsmedarbejder – gænger grænser, og hvordan der derigennem forhandles, (gen)skabes og nedbrydes grænser mellem forestillede literacyverdner med forskellige tids- og rummæssige konturer. De data, jeg trækker på, stammer fra literayinterviews med elever på sjette klassetrin, der indgår som del af projektet *Tegn på sprog*, som er et ti-årigt studie af literacy og sproglig diversitet i fem flersprogede klasserum (2008-2018).

Forestillede verdner som fortolkningssfærer

Holland et al. (1998) har vist, hvordan forestillede verdner spiller en betydelig rolle for menneskers måde at orientere sig i verden; ikke som samlede og færdigpakkede enheder i folks bevidsthed, der foreskriver, hvordan man gør det ene og det andet. Snarere kan man se dem som et slags socialt produceret og stadig foranderligt bagtæppe for, hvordan mennesker fortolker egne og andres handlinger og vurderer, hvad der for eksempel er typisk, og hvad der er overraskende inden for et givet felt af ens sociale liv som for eksempel literacy. Som fortolkningssfærer bidrager de for den enkelte til at håndtere følelser her og nu, ligesom de bidrager til at skabe forestillinger om ens *possible self* (Holland et al., 1998; Markus & Nurius, 1986; Pavlenko & Norton, 2007), der repræsenterer menneskers forestillinger om, hvem de måtte kunne blive, hvem de gerne vil blive, og hvem de er bange for at blive. De fungerer således ikke som redskaber til at opfylde præeksisterende mål, men er derimod medvirkende til at forme dem.

Forestillede verdner blev tidligt i projektet *Tegn på sprog* et relevant begreb i forhold til at forstå de sociale investeringsprocesser i literacy, vi i projektets forskningsgruppe så spille en betragtelig rolle for børnene, fra vi mødte dem i 2008, da de startede i nulte klasse (Laursen, 2010, 2019b; Laursen & Fabrin, 2014). Vi så her, hvordan børnene i deres investering – og i visse tilfælde også modinvestering – i literacy trak på forestillede verdner som ressourcer i deres sociale betydnings- og identitetsdannelse. Investeringsperspektivet kan føres tilbage til Bonny (Peirce) Nortons (1995) studie af andetsprogstilegnelse som en investeringsproces, men hvor investeringen hos Norton rummer en målrettethed, der er orienteret mod relativt specifikke forestillinger om konkrete afkast, bar børnenes investeringsprocesser, som de blandt andet kom til udtryk gennem literacyinterviews i nulte klasse, præget af en narrativitet, hvorigennem børnene fra skiftende perspektiver identificerede sig selv med eller distancerede sig fra forskellige 'typer' og derigennem tilførte betydning til forskellige literacypraksisser.

Leander (2004) har fremhævet, at enhver forestillet verden har bestemte tids- og rummæssige konturer og som sådan rummer særlige kronotoper (Bakhtin, 1981). Ordet kronotop er sprogligt sammensat af det græske ord for tid (kronos) og det græske ord for sted (topos). Bakhtin brugte kronotop-metaforen til at vise, hvordan tid og rum er uadskillelige elementer i litteraturen, og hvordan disse elementer i et stort omfang er med til at bestemme det billede af mennesket og dets muligheder, der tegner sig i fortællingerne. Tilsvarende kan der også i menneskers fortællinger og forestillede verdner identificeres kronotoper, der indgår i deres måder at beskrive sig selv og andre på (Leander, 2004). Sådanne kronotoper vil altid være i indbyrdes dialog og samtidig også i dialog med et lager af ophobede forestillinger, der er udviklet over

tid (Bakhtin, 1981, p. 153). Netop dette kronotopiske perspektiv fremstod i den første gennemarbejdning af det empiriske materiale fra *Portræt af mig som læser* særligt markant. Der tegnede sig her en overraskende ensartet og gennemgående forestillet literacy-i-skole-verden med temporale og spatiale konturer, der tog form af en *kronotopisk mellemtds-tilstand*, hvor læsning fremstod som en læringsgenstand, der befandt sig i et rum, der var afgrænset fra andre rum, og som dels hørte fortiden til og dels projiceredes ind i fremtiden (Laursen, 2017, 2019a). De temporale konturer omkring den forestillede literacy-i-skole-verden udgjordes af noget, der lå bag børnene eller foran dem, og som blev tilskrevet betydning i et fortidigt og fremtidigt lys, men sjældent i et nutidigt. Fortidigt blev det typisk emotionelt knyttet til noget, der engang var nyt og spændende, til en følelse af stolthed, når man (pludseligt) oplevede at kunne læse, eller til noget, der gav vanskeligheder, der aktuelt var overvundet. Derudover syntes det fremtidigt forbundet med mulig adgang til en forestillet (og endnu mere eller mindre uklar) fremtidig (uddannelses)verden. Ligesom fremstillingen af literacy-i-skole her-og-nu temporalt syntes afgrænset fra andre tider, pegede den spatialt ind et rum, der fremstod som afgrænset fra andre rum. Mange børn satte i det skriftlige læserportræt eksempelvis positive oplevelser af læsning og skrivning i kontrast til de oplevelser, de havde af læsning i skolen. For – for mig overraskende – mange elever blev (skole) læsning generelt eller dele af skolelæsningen forbundet med negative oplevelser, som de beskrev i forskellige grader fra 'kan ikke lide' og 'bryder mig ikke om' over 'kedeligt' til 'hade'. I et enkelt tilfældet var koblingen af læseoplevelse og sted dog en anden, idet en elev eksplicit gav udtryk for præcis den modsatte oplevelse af, hvor han helst vil læse, idet han skrev: "jeg kan lide at læse i skole på min egen plads", mens han ikke kunne lide at læse derhjemme, "fordi det er svært at holde fokus" (Laursen, 2017).

Den følgende analyse af tre udvalgte interviews vil udgøre eksempler på, hvordan eleverne i disse interviews dialogisk skriver sig ind og ud af forskellige forestillede verdner med forskellige kronotopiske konturer knyttet til læsning i og uden for skolen, og hvordan disse processer involverer en løbende gængen af grænser i forhold til, hvad der tæller som læsning her og der. Som arena for disse forhandlinger udgør interviewsituationen i selv sig et rum, hvor literacy-i-skole dialogisk sammenflettes med andre forestillede literacyverdner uden for skolen. En sammenfletning, der ikke altid synes helt uproblematisk. Men før jeg går til denne analyse, vil jeg først kort beskrive de data, der er i fokus her.

Portræt af mig som læser

Den forskergenererede aktivitet *Portræt af mig som læser* er del af det tiårige forskningsprojekt *Tegn på sprog* (2008-2018), der har som mål at undersøge børn og unges betydningsdannelsesprocesser omkring literacy og læring i sprogligt diverse

klasserum (Laursen, 2013a, 2013b, 2019b; Orluf et al., 2012). Studiet finder sted i fem klasser i fem forskellige danske kommuner. Til hver klasse er tilknyttet en forskningsmedarbejder (Line Møller Daugaaard, VIA, Uffe Ladegaard, UCL, Birgit Orluf, UCL, Winnie Østergaard, UCN, Lone Wulff, KP). Klasserne er blevet fulgt fra de startede i skole i 2008 frem til de gik ud af skolen i 2018. De fem involverede skoler er alle placeret i urbane områder med et socialt og sprogligt sammensat befolkningsgrundlag. De empiriske data i projektet består af videooptagelser og elevmateriale, dels fra to årlige interventionsforløb i hver af de fem klasser, der tilrettelægges i samarbejde mellem klassens lærere og den tilknyttede forskningsmedarbejder, og dels fra to årlige forskergenererede aktiviteter, der er designet til at belyse forskellige aspekter af børnenes betydningsdannelsesprocesser i relation til literacy. Disse aktiviteter tager typisk afsæt i forskellige verbale og visuelle repræsentationer, som eleverne selv producerer eller som vi i forskningsgruppen bringer ind med henblik på at åbne et rum for samtale (se fx Busch, 2012; Pietikäinen et al., 2008; Kendrick & McKay, 2004; Laursen & Mogensen, 2016). Ét blandt flere tilbagevendende perspektiver i fokus for aktiviteterne er børnenes forståelse af sig selv som læsere. Det gælder også aktiviteten *Portræt af mig som læser*, der blev gennemført i sjette klasse, da eleverne var 12-13 år gamle. Aktiviteten havde som mål at få indsigt i, hvordan eleverne i samtale med forskningsmedarbejderne og et par andre klassekammerater italesatte sig selv som læsere. Eleverne blev først præsenteret for en række billedportrætter af forskellige læsere. Efter at de havde studeret billederne, så blev bedt om at skrive et portræt af sig selv som læsere.



Figur 1: At være læser. Tavle med læserportrætter.

Kort tid efter blev dette fulgt op af en samtale mellem en gruppe af tre børn og den forskningsmedarbejder, der er knyttet til klassen. Interviewet tog afsæt i en semistruktureret interviewguide, der rummede følgende spørgsmål:

- Hvad lagde I mærke til, da I så billederne?
- Er der særligt et af billederne, I kan genkende jer selv i? På hvilket måde?
- Hvordan var det at skrive et portræt af jer selv som læsere?
- Hvad tænker I, når I ser sådan en læser?
- Kan I huske, eller har jeres forældre fortalt jer noget om, hvad I gjorde, da I var små?
- Hvad læser I nu?
- Hvad vil I gerne læse?
- Hvad tror I, I kommer til at læse senere i jeres liv?
- Hvordan ville et billedportræt af jer mon kunne se ud?

Det samlede empiriske grundlag for den følgende analyse udgøres af i alt 102 skriftlige portrætter og 33 gruppesamtaler med sammenlagt 95 børn i dialog med en forskningsmedarbejder. Alle gruppesamtaler er videooptaget. I analysen af materialet er forestillede verdner anvendt som fortolkningsramme for at undersøge børnenes investering i literacy som en betydningsdannelsesproces i tilblivelse. Det gælder for samtlige interviews, at interviewsituationen udgør en arena for elevernes forhandling af sig selv som aktører i forskellige forestillede verdner, selv om de konkrete forhandlinger er forskellige fra interview til interview. Som grundlag for denne artikel er tre interviews valgt ud med henblik på en mikroetnografisk analyse (Bloome et al., 2015), som er en tilgang, der sammenkæder næranalyse af sproglig interaktion med temaer, der er forbundet med sociale identitetsdannelsesprocesser (Street, 2005); i dette tilfælde med et blik på, hvordan der interaktionelt skabes og genskabes et gennemgående billede af literacy-i-skole med mere eller mindre gennemtrængelige grænser til andre forestillede literacyverdner med andre mulige forståelser af literacy og tilhørende handle- og identitetsmuligheder. De specifikke interviews er valgt dels for at illustrere det gennemgående billede, der tegnede sig henover materialet, og som de forskellige børn i større eller mindre omfang skriver sig ind i eller ud af; dels for at vise, hvordan grænserne og de institutionelle normer, der virker regulerende ind på elevernes bevægelser inden for og hen over grænser mellem forestillede literacyverdner, bliver genstand for løbende forhandlinger henover interviewene.

Interview 1: Konstruktion af forestillede literacyverdner

Interviewet med Cornelia, Yasim og Natasja illustrerer, hvordan en italesættelse og (re)konstruktion af en fælles forestillet literacy-i-skole-verden kan tage form i børnenes dialog med den tilknyttede forskningsmedarbejder, og hvordan den gives særlige kronotopiske konturer med mere eller mindre gennemtrængelige grænser til andre forestillede literacyverdner.

Efter karameldagen

Et af de spørgsmål, børnene bliver stillet, handler om, hvad de tror, de kommer til at læse som voksne eller de næste ti år af deres liv. Det spørgsmål sætter gang i dialog mellem børnene, hvor Cornelia og Yasim nærmest i munden på hinanden beskriver læsningens rolle 'efter skolen' som en tid med skole og lektier, der i uddraget nedenfor synes at tage sin start med den såkaldte karameldag, der er sidste skoledag for eleverne i niende klasse. På denne dag er der i Danmark tradition for, at niendeklasserne klæder sig ud og kaster karameller ud til skolens andre elever.

Yasim: Det er lektier jo.

Cornelia: Det er i skole.

FM: Lektier.

Cornelia: Det er skole.

Yasim: Det er skole.

FM: Studie?

Cornelia: Ja.

Yasim: Man har ikke tid til at læse sådan noget.

Cornelia: Altså hvis du- hvis du skal-.

Yasim: Aviser, man har ikke tid, når man går i gymnasiet og sådan noget.

Cornelia: Hvis du sk-.

Yasim: Det går hurtigt, lektierne.

Cornelia: Ja, nemlig. Hvis du skal i gymnasiet, sådan læse lektier, læse.

Yasim: Ligesom for, jeg- i morgen, så det karameldag for niende.

Yasim: De har slet ikke tid til at gøre noget.

(...)

Natasja: Det er ligesom med mor- min mor, da hun øh tog- havde fået sin studentereksamen, så havde hun ferie bagefter og så vidste hun ikke, hvad hun skulle lave, fordi hun plejede at bruge ferierne på... enten så var hun syg...

Cornelia: Eller læse.

- Natasja:** Eller også så læste hun.
(...)
- Yasim:** Ja. Det er sidste dag for dem.
- FM:** Ja, ja.
- Yasim:** Så de skal enten egnes til gymnasie eller 10. klasse, ik'?
- Natasja:** De har lektieferie først.
- Yasim:** Ja. Så har de præcis-.
- Cornelia:** Nej, læseferie hedder det.
- Yasim:** Så har de læseferie til at forberede sig til eksamen, om de skal videre eller ej eller de skal i 10. klasse.
- FM:** Ja. Og så tænker du, der læser man meget.
- Yasim:** Ja, der læser man. Man har ikke engang tid til at gå ud.

I den storyline, der her etableres, udgør karameldagen en grænse mellem skolen og det, der følger efter. Og det, der følger efter, er, hvis man ellers bliver erklæret egnet til gymnasiet, en tid, hvor der ikke er plads til andet end at læse lektier. I uddraget ses, hvordan børnene bekræfter og supplerer hinanden undervejs i skabelsen af denne forestillede verden, og Natasja kan indskyde et eksempel fra sin egen hverdag, der understreger dette. Man ser også, hvordan der til denne forestillede verden knytter sig et særligt ordforråd, som børnene endnu ikke er helt sikre i. Hedder det lektieferie eller læseferie? Tager eller får man en studentereksamen? Egnes man til gymnasiet?

For dem, der erklæres egnet, følger så i den storyline, der bygges op, gymnasietiden, som for Natasja har karakter af en periode uden megen ferie. "Jeg tror ikke, man har så meget ferie, når man går i gymnasiet", siger hun oven på fortællingen om moren, der, hvis ikke hun var syg i ferierne, måtte bruge tiden på at læse, indtil studentereksamen var i hus. Fortællingen om gymnasietiden som en periode, der sluger ens tid, leder forskningsmedarbejderen til at spørge, hvad de ville læse, hvis de selv kunne vælge. "Men jeg ville ønske, jeg var sån' en, der læste aviser hver dag. Bare sån' en avis pige... dame", er Cornelias svar. Det at læse avis hver dag knyttes således til en bestemt *slags* person, der med selvvrettelsen fra avis pige til -dame her også forbindes til forestillinger om livet som voksen og dermed også til et possible self. I dette plot indgår en 'happy ending', idet Cornelia afslutningsvis giver udtryk for, at hun tror, det *ender med*, at man igen kommer til at kunne læse 'en helt normal bog' ('-agtig').

Gennem interviewet skabes en forestillet verden, som for nogle er nemmere at identificere sig med end for andre. Hvor Cornelia og Natasja for eksempel begge nikker bekræftende til, at de kan genkende det med, at man bliver helt opslugt af en bog, svarer Yasim i første omgang nej, men fortæller efterfølgende, at han godt kender den følelse, som forskningsmedarbejderen udtrykker som 'arrh, jeg vil bare

læse videre' fra læsningen af en bog, der hed noget med Zombie og handlede om 'motorsave og sådan noget'. Udsagnet akkompagneres med et skælmisk blik, der kan signalere, at han er opmærksom på, at han her nok rokker ved den forståelse, af hvad en hel normal bog (-agtig) kan være, som Natasja og Cornelia tidligere i en samtale om Harry Potter har etableret.

På tværs af markante forskelle i de hverdagslige literacyverdner, børnene hver især fortæller om igennem interviewet, (re)konstrueres der en i betragtelig grad fælles forestillet literacyverden omkring skole og uddannelse med markerede grænser til andre literacyverdner. I disse verdner synes avislæsningen, lektielæsningen og læsningen af andre mere eller mindre 'normale bøger' at fremstå som konkurrerende literacypraksisser med hver deres bagvedliggende værdisæt, som børnene fra skiftende perspektiver på forskellig vis skriver sig ind og ud af. Hvor 'de normale bøger' under konstruktionen forbindes med lyst, der for nogen er mere til stede end for andre, og avislæsningen – sammen med læsning af nyhedsapps og Wikipedia – forbindes med et moralsk imperativ om at holde sig opdateret som samfundsborger, associeres lektielæsningen med et tidsligt altopslugende kapitel i ens liv, der spænder fra karآمدagen til – hvis man erklæres egnet – afslutningen af gymnasiet. Herefter kan der så blive plads til en eventuel læsning af andre ting, der på linje med at gå ud, holde ferie osv. associeres med frihed og egne muligheder for til- og fravalg.

Interview 2: Lyst og ulyst i mellemtiden

De følgende uddrag fra interviewet med Kebire, Akif og Ifrah udgør et andet eksempel på, hvordan der (gen)skabes en forestillet literacy-i-skole-verden med temporalt og spatialt skarpt optrukne grænser. De demonstrerer samtidig, hvordan det at flette forskellige forestillede literacyverdner med forskellige kronotopiske konturer sammen ikke nødvendigvis er ligetil, men er noget, der indgår i en dialogisk forhandling og fortolkning af grænser og i en diskursiv positionering af en selv og andre.

Tvangslæsning

Det første uddrag starter, hvor forskningsmedarbejderen netop har trukket et billede frem af en dreng, som sidder lænet ind over et bord med en tekst med hovedet i hånden og ser ud, som om han kæmper med læsningen.

- FM:** Hvad så med ham her? Det er modsætningen ikke? Kan I genkende ham? (*peger på billede af en dreng, der læser*).
- Ifrah:** Han laver lektier måske?
- Kebire:** Tvunget til at læse.
- FM:** Hvordan ville I karakterisere ham- ja tvunget til at læse noget med lektier.

- Akif:** Tvangslæsning.
- FM:** Der er et eller andet, han skal.
- Kebire:** Ja.
- FM:** Man kan sådan sige, han er sådan lidt opgivende, hvad tænker I?
- Akif:** Tvangslæser.
- FM:** Tvangslæser?
- Kebire:** (*ser på FM og nikker*).
- FM:** Er det det, du siger?
- Akif:** Ja.
- (...)
- Akif:** Man skal læse (*smiler og griner lidt*).
- Kebire:** Man skal bare læse det.
- FM:** Det er det, at man skal læse.
- Kebire:** Det er ikke så interessant.
- (...)
- Kebire:** Når man bare... når man er lille og lige har lært at læse, så vil du bare læse hundrede bøger, fordi du lige har lært at læse og du er stolt over det, ikke?
- FM:** Ja.
- Kebire:** Og når du så bliver ældre, så lærer du det jo meget bedre. Så begynder man at [komme] lidt væk fra det.
- (...)
- FM:** Hvad tror I, I kommer til at læse resten- altså ikke resten af jeres liv, men her- her i- i fremtiden? Sådan de næste ti år? Det er så i til I bliver først i tyverne ikke?
- Kebire:** Jo.
- FM:** Bliver det tvangslæsning eller lystlæsning eller, bliver det mere, sådan noget her (*peger på et af billederne på bordet*) kataloglæsning eller, avislæsning eller
- Kebire:** Uddannelseslæsning tror jeg.
- Akif:** Det tror jeg også (*stille mens han tegner på sit papir*).
- (...)
- FM:** Tænk alle de år, hvad? Tror I det bliver anderledes at læse så?
- Kebire:** Ja.
- Akif:** Ja.
- FM:** Bliver det mindre tvang og mere lyst eller hvad?
- Akif:** Ja.
- Kebire:** Ja.

FM: Mere interessant.

Akif: Der tænker vi os om og ved, hvad man vil, så man læser, men her tænker vi bare woow (*med himmelvendte øjne*).

Ud over den fælles etablering af 'tvangslæsning' som en del af literacy-i-skole, er det her interessant, hvordan literacy i skolen her og nu konstrueres som en slags mellemtid, og hvordan eleverne her beskriver det (at lære) at læse som noget, der hører fortiden til, eller som noget, der (i større eller mindre omfang) hører fremtiden til. I uddraget ovenfor ser vi Kebire og Akif svare ja til forskningsmedarbejderens spørgsmål om, hvorvidt 'uddannelseslæsning' bliver anderledes end den oplevelse, de har af læsning nu. Akif uddyber herefter, at om ti år, så "tænker vi os om", fordi man så ved, hvad man vil, i modsætning til nu i folkeskolen, hvor man bare tænker 'woow' (i betydningen "hvad sker der her"). Han forestiller sig således, at hans læsning i fremtiden i forbindelse med uddannelse vil være drevet af egen vilje (man tænker sig om og ved hvad man vil), snarere end andres påbud, hvor man læser, fordi der er andre, der siger, at man skal.

Tilbudsaviser

Det er ikke alene de tidsmæssige, men også de rummæssige konturer, der kommer i spil i dette interview. Forud for det følgende uddrag har forskningsmedarbejderen spurgt, om de har aviser derhjemme, hvilket tilsyneladende bringer børnene ud i et grænseland.

Akif: Ja? (*stille*)

Kebire: Altså vi får- vi får aviser, men jeg- jeg læser ikke helt aviser, mere sådan.

Akif: Jeg læser kun tilbud (*smiler lidt, ser ned i bordet*).

FM: Du ser til- du læser tilbud? (*smiler til Akif*).

(*Akif griner stille*)

FM: Nogle bestemte?

Akif: (*ser takksom ud, inden han svarer*) Netto.

(*Kebire og Ifrah ser begge ned i bordet og smiler*)

FM: Nettotilbud. For at se, om der er noget godt.

(*Kebire og Ifrah griner stille*)

FM: Ja, ja, men der er jo også læsning. (*Kebire og Ifrah ser på FM og holder op med at smile*) Det, det er jo. Hvis nu du forestiller dig, at du slet ikke kunne læse, hverken tal eller bogstaver...

Akif: Så jeg ville bare se.

FM: Så ville du se billeder, selvfølgelig.

Kebire: Det er også fordi, når du går rundt overalt, så er der bare læsning, når du for eksempel går ned [ad gaden], så er der en masse butikker og reklamer og sådan der. Altså, du læser uanset hvad, men du lægger bare ikke særlig mærke til det.

Som svar på forskningsmedarbejderens spørgsmål om aviser, byder både Kebire og Akif spontant ind. Akif svarer i første omgang blot stille ja, mens Kebire uddyber. Men da hun slutter, tager Akif over og siger med et smil, mens han ser ned i bordet, "jeg læser kun tilbud", hvilket tyder på, at han ikke er sikker på, at tilbudsaviser er den type avis, som forskningsmedarbejderen tænker på i sit spørgsmål. Ifrah og Kebire reagerer med smil og stille grin, da forskningsmedarbejderen tager hans bidrag seriøst og spørger, hvilke tilbud han foretrækker. Idet Ifrah og Kebires smil bliver til grin, da Akif uddyber "Netto", forsvaret forskningsmedarbejderen ham og tilbudsaviser som legitimt læsestof, der kræver at man kan afkode bogstaver og tal. Kebire knytter herefter an til tilbudsaviser som legitimt læsestof i sin følgende ytring, hvor hun gør opmærksom på, at man læser "overalt", men at man "bare ikke [lægger] særlig mærke til det". Den forhandling, der her finder sted, signalerer, at tilbudsaviser tilhører en gruppe af medier, som ligger længere nede i 'det moralske imperativ' (i modsætning til nyhedsaviser, bøger o.l.), og at børnene er usikre på, hvorvidt det tæller som rigtig læsning.

Fem minutter senere vender Ifrah tilbage til tilbudsaviserne. På et spørgsmål fra forskningsmedarbejderen om, hvad hun synes om at skrive læserportrættet, fortæller hun om sin og moderens læsning af tilbudsaviser, der kan karakteriseres som en fælles literacypraksis, der rummer både højtlesning, oversættelse og skrivning, og som foregår med brug af både dansk og somali.

FM: Hvad tænker du Ifrah om at skrive sådan en tekst?

Ifrah: Øhm, det er sådan- jeg tænkte sådan at-, vent lidt altså hvad gør jeg, når jeg ligesom læser mm tilbudsaviser og sådan noget? Jamen, så sidder jeg med min mor og så siger jeg til hende at det koster det. Og så siger min mor kan du skrive det ned. Og så siger jeg så bagefter, og så skriver jeg det ned til hende.

FM: Okay.

Ifrah: Så siger hun til mig okay, skal vi gå eller hv-, eller- eller- eller- skal jeg bare gå. Og så svarer jeg, om jeg skal gå med hende eller sådan noget.

FM: Okay.

Ifrah: Så skriver jeg meget- så skriver jeg ned og så ligesom læser jeg det, og så oversætter jeg det på somalisk, hvad det er, jeg har skrevet.

- FM:** Ja. Så d- så hjælper I hinanden med at læse tilbudsaviser og se, hvad der er af gode tilbud.
- Ifrah:** Mmm (*nikker og ser på FM med smil*).

Ifrahs detaljerede og emotionelt ladede fortælling om, hvad hun og hendes mor gør og siger i situationen, giver os et indtryk af tilbudsavislæsningen som en socialt situeret literacypraksis (Barton & Hamilton, 1998), der involverer et kompleks samspil mellem flere sprog, mellem tekst, tale og tal – og formentlig også billeder – samt en fordeling af roller, der sikkert er udviklet over tid. Den engagerede beskrivelse vidner samtidig om, at forhandlingen af sammenfletningen så at sige er faldet på plads, og at Ifrah på dette tidspunkt opfatter læsningen af tilbudsaviser som blåstemplet i situationen og dermed som noget, hun kan fortælle om uden at risikere at tabe ansigt.

Interview 3: Forhandling af agens og handlemuligheder i forestillede literacyverdner

Også i interviewet med Maazin er der tale om en ikke helt enkel gængen grænser mellem literacyverdner i og uden for skolen, som involverer en løbende forhandling af deltagelsesmuligheder og social anerkendelse.

Gadefester og bygningsarkitektur

Maazin er i interviewet sammen med Amaya, som er ret stille og sjældent griber ordet uopfordret. Med sig til interviewet har Amaya og Maazin deres skrevne portrætter. Maazins portræt er en relativ kort tekst: "At være læser / jeg læser Aviser og Fagbøger og Fakta bøger og jeg læser / også på FaceBook Facebook". Ud over denne tekst er hans papir forsynet med hans navn og klasse og en del M'er og mulige ord og enkelte udstregede kruseduller, hvilket kan være udtryk for, at han måske har haft problemer med at koncentrere sig om opgaven, ikke har kunnet komme i tanke om mere at skrive eller deslige. I det skrevne portræt nævner han først aviser, fagbøger og faktabøger som teksttyper, han læser, og føjer så efter et "også" Facebook til. Amaya har skrevet en længere tekst, hvor hun punktvis med sirlig skrift har oplistet ni forskellige literacypraksisser. Ved starten af interviewet får de begge teksten af forskningsmedarbejderen. Amaya sidder herefter med sin tekst under bordet. Maazin har den på skift over og under bordet, mens han ruller den sammen til et rør og krammer den sammen, så den krølles, hvilket i optagelsen bidrager til at give det indtryk, at han ikke er særlig stolt af det, han har fremstillet. Det indtryk bekræftes, da forskningsmedarbejderen bringer deres skriftlige portrætter på banen. Da Amaya tager sin halve pænt-skrevne side frem, skyder Maazin hovedet lidt frem og ytrer et næsten uhørligt "O" som et stille udbrud af overraskelse, da han ser hendes tekst. Mens

Amaya fortæller om sit skriftlige portræt, holder Maazin sit papir under bordet. Og da forskningsmedarbejderen spørger til, hvordan han har grebet sit portræt an, fortæller han med et seriøst udtryk, at han også læser på e Levintra. Forskningsmedarbejderen spørger, om han har fået det med i sin tekst, og Maazin spørger "i den her?", mens han trækker papiret op fra under bordet med et lille smil, hvorefter forskningsmedarbejderen i de første linjer af nedenstående uddrag beder om at se den:

- FM:** Må jeg lige se, prøv at lægge den op, nu er den helt krøllet sammen (*smiler*).
- Maazin:** Nja- jeg har ikke skrevet- jeg nåede det ikke (*taler mens han folder papiret ud*).
- FM:** Okay.
- Maazin:** Jeg har bare skrevet det der med, jeg læser aviser nogle gange.
- FM:** Okay.
- Maazin:** Fordi, der nogle- nogle gange er der vigtige ting, man kan læse.

Uden at forskningsmedarbejderen har indvendt eller kommenteret andet om hans tekst, end at den er helt krøllet sammen, påbegynder Maazin i de følgende linjer en undskyldning for sin egen tekst. Denne undskyldende tilgang præger hans deltagelse, når talen er om læsning, samtidig med, at han hele tre gange i løbet af det 25 minutter lange interview drejer samtalen om læsning over på sit eget aktive engagement i lokalsamfundet, som han ivrigt og detaljeret fortæller om.

Første gang er, da forskningsmedarbejderen spørger, hvordan et billede af dem selv skulle se ud, hvor de læser. Maazin nævner, at han skulle have en bærbar og sin telefon, og at han ville holde øje med tiden. Amaya peger ligeledes på sig selv som en, der læser på telefonen, og kommenterer videre, at "hvis man er ude, så kigger man, ser om der står noget". Forskningsmedarbejderen følger i nedenstående uddrag op på Amayas bidrag til samtalen, hvorefter Maazin tager over:

- FM:** Gør I det, når I går- når I går hen ad gaden for eksempel eller?
- Maazin:** Ja, der er alt muligt.
- FM:** Og så ser man, hvad der står eller?
- Maazin:** Ja, så læser jeg.
- FM:** Ja.
- Maazin:** Ting-. noget af det kan godt være interessant at læse.
- FM:** Ja, kan det også være xxx og sådan noget ikke?
- Maazin:** Ja, for eksempel der er også nogle festivaler og sådan noget for eksempel, lige når du kommer ind i din opgang, så der altid noget, der hænger deroppe.
- FM:** Okay.

- Maazin:** For eksempel, jeg har læst, der står, der er gadefest den tredje, på gaden.
- FM:** Okay.
- Maazin:** Det er den der.
- FM:** [Navn på fest].
- Maazin:** [Navn på fest].
- FM:** Er det den?
- Maazin:** Ja.
- FM:** Okay, ja så skal man lige læse hvad der står og hvornår?
- Maazin:** Ja.
- FM:** Det er godt at kunne læse hvornår det er, ikke?
- FM:** Er I med til det, [navn på fest]?
- Maazin:** Jeg skal- jeg skal arbejde der altså prøve- jeg skal begynde- jeg skal sælge popcorn og sådan noget der (*smiler lidt til FM*).
- FM:** Nåh hvor sjovt (*lyder lidt overrasket*).

Amayas fortælling om, at hun læser, når hun er ude i det offentlige rum, og forskningsmedarbejderens spørgen ind til det, får tilsyneladende Maazin til at komme i tanke om et specifikt opslag, han har set i sin opgang om en gadefest, og da forskningsmedarbejderen spørger, om det er i forbindelse med en bestemt fest, hun også kender til, svarer Maazin bekræftende. Det er her – i denne omgang – ikke Maazin selv, der bringer gadefesten ind i samtalen, men det er tydeligt, at han finder glæde ved at fortælle om sin egen aktive deltagelse i den og således griber muligheden for at positionere sig selv positivt som en aktiv del af festivalen – nemlig som en, der skal "arbejde der".

Åbningen for positiv selvpositionering og agens i forbindelse med lokalsamfundet går igen et par minutter senere i interviewet i forbindelse med, at forskningsmedarbejderen som tidligere nævnt bringer deres skriftlige portrætter på banen. Efter at have undskyldt sin skriftlige tekst, vendes den undskyldende tone til en engageret beskrivelse af aviser som et medium, hvor der kan være 'vigtige ting, man kan læse'. I fortsættelsen af interviewet spørger forskningsmedarbejderen, hvad det er for aviser, han læser:

- Maazin:** Fordi, der nogen- nogen gange er der vigtige ting, man kan læse.
- FM:** Ja, hvad er det for nogle aviser, du læser?
- Amaya:** Der mange forskellig (*i overlap med Maazin*).
- Maazin:** Den der [navn på lokalavis] (*i overlap med Amaya*).
- FM:** Så de- lokalaviser?
- Maazin:** Ja.
- FM:** Ja, som kommer ind til- kommer hjem til jer, ikke?

- Maazin:** Ja, så læser jeg nogle gange på grund af, jeg har lige har lavet [navn på løb], og så skulle jeg lige se, om det var kommet på avisen, det var det.
- FM:** Ja, okay, hvor der står på, hvem der har deltaget og hvor hurtigt.
- Maazin:** Ja, og hvem var den første, der kom i mål.
- FM:** Var det dig så?
- Maazin:** Nej, det ikke mig.
- FM:** Neeej (*med beklagende og lettere humoristisk tonefald*).
- Maazin:** Ja, jeg kunne ikke løbe det på grund af, vi skal stå på- vi skulle stå på ruter og sådan noget, så vi kan vise vej.
- FM:** Nårh, så du var med til at arbejde der.
- Maazin:** Ja.

Ved at pege på netop lokalavisen fremhæver Maazin igen sit lokale tilhørsforhold og betoner også sin egen aktive deltagelse i de lokale sociale praksisser, når han eksemplificerer, hvorfor det var relevant for ham at læse i lokalavisen: "jeg har lige har lavet [navn på løb], og så skulle jeg lige se om det var kommet i avisen". Da forskningsmedarbejderen i lettere humoristisk tone siger "neeej" til at Maazin ikke vandt løbet, glider Maazin af, men fortæller i et seriøst toneleje, at han ikke kunne løbe, fordi "vi skulle stå på ruter og sådan noget, så vi kan vise vej". Ligesom i forbindelse med uddraget ovenfor, hvor samtalen om opslagslæsning drejede over i gadefesten og Maazins aktive deltagelse i gadefesten, vendes samtalen her fra avislæsningsaktiviteten og den skrevne tekst til hans deltagelse og ansvarlighed i et arrangement i lokaleområdet, der tydeligvis fremstår som identitetsskabende for ham.

Denne drejning fra en samtale om læsning til hans deltagelse i lokalesamfundet ser vi igen godt ti minutter senere, da forskningsmedarbejderen spørger, hvad de sidst har læst:

- FM:** Hvad læser I nu. Hvis du skulle sige hvad. Hvad er det sidste, I har læst?
- Amaya:** Bøger.
- FM:** Bøger?
- Maazin:** Tror det sidste øh, jeg har læst. det var i matematikbogen.
- FM:** I okay, hvad-
- Maazin:** Nej nej, det var det var i frikvarteret.
- FM:** Hvad læste du der?
- Maazin:** Jeg læste, der stod, der var, der var festival dernede.
- FM:** Nåh selvfølgelig xxx.
- Maazin:** Så stod der (*remser nogle tal op*) et eller andet, kultur.

FM: Var det- var det et tidspunkt.

Maazin: Kulturfestival.

FM: Ja.

Maazin: Det var i dag.

FM: Ja.

Maazin: Det var i dag i parken.

Efter Amaya har budt ind med 'bøger' som svar på forskningsmedarbejderens spørgsmål om, hvad det sidste de har læst er, byder Maazin først ind med matematikbogen, men vender så opmærksomheden mod et opslag om en festival, han så i frikvarteret. Forskningsmedarbejderen hører tilsyneladende Maazins tal som et klokkeslæt, mens Maazin uddyber, at det er en kulturfestival, som finder sted i parken i dag, og viser med sin erindring om sted, tid og navn på begivenheden sit kendskab til og sin interesse for den. Vi ser her, hvordan Maazin atter engang griber lejligheden til at flette et andet forestillet literacyunivers ind i interviewet som led i en løbende forhandling af social identitet omkring læsning.

Den samme ivrighed genfinder vi sidst i interviewet, hvor talen er om, hvilken rolle, de tror, læsning kommer til at spille for dem i fremtiden. Da forskningsmedarbejderen har stillet spørgsmål til deres fremtidige læsning, bliver der først en pause, inden Amaya lidt stille svarer, at hun tror, de kommer til at 'læse lidt mere', hvortil Maazin tilføjer 'blive bedre'. Efter endnu en pause henvender forskningsmedarbejderen sig i et opfølgende spørgsmål direkte til Maazin:

FM: Hvad, hvad tror du, du kommer til at læse?

Maazin: Jeg kommer til at læse om bygninger og sådan noget.

FM: Okay. Hvorfor det?

Maazin: Fordi... jeg tror, jeg drømmer om at blive bygningsarkitekt.

FM: Ja, spændende.

Maazin: Ja.

FM: Så det klart... så det er studielæsning, kan man sige.

Maazin: Ja.

FM: Ja. Bliver det så noget andet? Bliver det mere interessant eller mindre interessant eller bare noget helt andet end at læse i skolen?

Maazin: Det bliver mere interessant, på grund af så ved jeg godt, hvordan man skal... når jeg kommer i gymnasium og får min uddannelse og xxx et arbejde.

FM: Ja.

Maazin: Så ved jeg godt, hvad det... hvordan jeg skal bygge.

- FM:** Ja.
- Maazin:** Og nej... altså hvordan jeg skal... hvordan lave huse.
- FM:** Ja.
- Maazin:** Skrive ned og tegne og så' noget.
- FM:** Så kan man læse sig til det?
- Maazin:** Det tror jeg.
- Amaya:** Det kan man godt.
- FM:** Læse sig til at blive bygnings... arkitekt.
- Maazin:** Arkitekt. Ja.

Maazin fortæller i ovenstående uddrag, at han "drømmer om at blive en bygningsarkitekt", og at han derfor "kommer til at læse om øh bygninger og sådan noget". Gennem sit valg af ord positionerer han sig som en, der ved, hvad han vil efter skolen. På samme tid indikerer hans umiddelbare respons ('jeg tror') og hans efterfølgende selvrettelse ('jeg drømmer om'), at han nærer en tvivl om, hvorvidt det vil lykkes for ham. Denne fremtidsdrøm om sig selv som bygningsarkitekt holder han i øvrigt fast i i en forskningsaktivitet halvandet år senere, hvor eleverne bliver bedt om at forestille sig, at det nu er år 2028, og at de skal til 10 års jubilæum med klassen og præsentere sig for hinanden.

Maazins fremstilling af sin forestilling om fremtiden rummer også en række konkrete elementer, knyttet til de emner, han mener at komme til at læse om. Han fortæller ivrigt og afbryder flere gange forskningsmedarbejderen, som forsøger at spørge ind til det, Amaya fortæller om, at hun gerne vil være læge.

- FM:** Vil du læse til læge?
- Amaya:** Ja.
- FM:** Ja. Hvad læser man så der?
- Maazin:** Om blod og hjerte og...
- Amaya:** Alt muligt (...)(?)
- Maazin:** Om bygninger skal man læse om matematik...
(...)
- Maazin:** Og cement og mure og hvordan de laver mure og...
- FM:** Ja-
- Maazin:** Metal.

Således bliver Maazin her meget konkret i forhold til, hvad det er han forestiller sig, at han skal læse, ligesom han gjorde det i sine referencer til sin deltagelse i aktiviteter i lokalsamfundet. Denne konkretisering står i kontrast til hans og Amayas umiddelbare første svar om, at de tror, de kommer til at læse 'mere' og 'bedre' i fremtiden. Med sine

konkrete forslag til, hvad han kommer til at læse og hans uopfordrede oplistninger af emner og fag i forbindelse med bygningsarkitektur, styrker han her sin position som en, der ved, hvad han vil, og hvad han taler om.

Maazin etablerer således gennem hele interviewet links til sin hverdag uden for skolen og til sine fremtidsforestillinger efter skolen, der giver ham muligheder for deltagelse i og medskabelse af et fællesskab og for social anerkendelse deri. I situationen fremstår disse kronotopiske forskydninger ud af skolerum og tid som værende i stærk kontrast til den sammenkrøllede tekst, der metaforisk ser ud til at repræsentere en autoriseret skoleliteracy, som for ham synes at rumme begrænsede identitets- og handlemuligheder.

Konklusion og diskussion

Analyserne af portrætinterviewene giver indsigt i, hvordan disse 12-13-årige er i gang med at udvikle et billede af sig selv som aktører i et literacyunivers gennem en proces, der rummer en dialogisk udforskning af egne handlemuligheder i forskellige sociale fællesskaber samt af moralske orienteringer og værdisystemer. I denne proces indgår forestillede literacyverdner som midler til at håndtere de tanker, følelser og drømme, der er del af processen, og til at skabe et ønskværdigt selv billede, der i større eller mindre grad modsvarer skolens literacyunivers, som det opleves af eleverne.

På tværs af det materiale, denne artikel er baseret på, fremstår der en gennemgående og tilsyneladende meget magtfuld forestillet verden omkring literacy-i-skole, der for mange af børnene både tidsligt og rumligt synes afgrænset fra andre literacyverdner. For samtlige literacyinterview gælder, at de i sig selv udgør et rum for social betydningsdannelse, hvor eleverne dialogisk involverer sig i en afsøgning af aktuelle og fremtidige forestillede verdner og mulige identitets- og handlemuligheder deri. Ovenstående analyser illustrerer, hvordan der i interviewene finder en løbende forhandling af literacyforståelser sted, og hvordan denne forhandling også rummer forhandlinger af mulige sammenfletninger af forskellige forestillede literacyverdner, der for nogen synes mere ligetil end for andre. Literacypraksisser er mobile (Stornaiuolo, Smith & Philips, 2017), og nogle er i forskellige sammenhænge mere mobile end andre. Vi ser i interviewene, hvordan der i situationen skabes og gænges grænser mellem forestillede literacyverdner, og hvordan denne gængen af grænser er forbundet med en udforskning af literacy som en stærk identitetsressource og som kilde til lyst og ulyst.

Dette studie peger ind i vigtigheden af at ofre analytisk opmærksomhed på dialogiske og ofte narrativt organiserede symbolske aspekter i børns og unge investeringsprocesser, hvis man vil forstå, hvordan investeringer skabes og genskabes. Investering i literacy er ikke en individuelt kalkuleret proces frem mod et prædefineret

mål, men snarere en social og symbolsk proces, der involverer mange stemmer med udspring i forskellige forestillede verdner. Som fortolkningssfærer spiller de forestillede verdner med deres forskellige kronotopiske konturer en central rolle for, hvordan børnene forstår læsningens og skrivningens betydning, og for, hvordan de over tid udvikler en forståelse af sig selv som sociale og semiotiske aktører og af de muligheder, de har for at handle i verden og være medskabende af omgivelserne omkring dem. I interviewene fremstår læsning for eleverne som en betydningsfuld social identitetsressource, der er forbundet med forestillinger om, hvad der falder indenfor og udenfor hvor, og dermed også med deres tilhørsforhold i nutidige og fremtidige fællesskaber. Der er en optagethed af at søge positioner, der giver mulighed for social anerkendelse. Hvor denne anerkendelse for nogen kan findes i den forestillede verden, der udgøres af literacy-i-skole, som den aktuelt tager sig ud for børnene, synes denne forestillede literacyverden for andre at udgøre en barriere for et positivt selv billede, der søges overvundet blandt andet gennem påkaldelse af og grænsedragning til andre forestillede verdner, hvor literacy måske spiller en mindre eller anden rolle. Det gør indtryk, når literacy-i-skole af rigtig mange af børnene forbindes med ulyst (Laursen 2017, 2019a). Det er vanskeligt at vide, hvor meget der er en måske aldersspecifik og forbigående oplevelse, men ved gennemsynet af interviewene opleves det som en stærk erfaring, der giver anledning til overvejelser over, hvilke muligheder der måtte være for at gøre det nemmere at gænge grænser og åbne literacyrummet, så flere kan se sig selv i det. Literacy udgør i dag et væsentligt eller måske ligefrem afgørende parameter for, hvad der betragtes som skolesucces og adgangsgivende til videre uddannelse. Kan det tænkes, at det bliver så stærkt et omdrejningspunkt for skolens literacyundervisning, at grænserne indsnævres, og potentialet for identifikation og oplevelsen af handlingsmuligheder mindskes? I hvert fald synes det i lyset af erfaringer fra analysen af portrætinterviewene også i pædagogisk sammenhæng værd at overveje, hvordan vi tager højde for de måder, hvorpå børn og unge mennesker tillægger værdi til literacy som en identitetsressource i nær tilknytning til deres sociale liv i og uden for skolen og til deres fremtidige forestillinger om, hvem de måtte kunne blive, hvem de gerne vil blive, og hvem de er bange for at blive.

Referencer

- Bakhtin, M.** (1981). Forms of Time and Chronotope in the Novel. In M. Holquist (Ed.), *The Dialogic Imagination by M.M. Bakhtin* (pp. 84-258) (C. Emerson & M. Holquist, Trans.). Austin: University of Texas Press. (Original work published 1937).
- Barton, D., & Hamilton, M.** (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Bloome, D., Carter, S.P., Christian, B.M., Otto, S., & Shuart-Faris, N.** (2005). *Discourse Analysis and the Study of Classroom Language and Literacy Events. A Microethnographic Perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Busch, B.** (2012). The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*, 33(5), 503-523. doi:10.1093/applin/ams056
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., & Cain, C.** (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kendrick, M., & McKay, R.** (2004). Drawings as an alternative way of understanding young children's constructions of literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4(1), 109-128. doi:10.1177/1468798404041458
- Laursen, H.P.** (red.) (2010). Literacyaktiviteter og deres funktioner i klasserummet. In H.P. Laursen (red.), *Tegn på sprog. Tosprogede børn lærer at læse og skrive. Tredje statusrapport* (pp. 13-18). Lokaliseret den 1. marts 2020 på <https://www.kp.dk/wp-content/uploads/2020/01/statusrapport-oktober-2010.pdf>
- Laursen, H.P.** (2013a). Umbrellas and Angels Standing Straight - a Social Semiotic Perspective on Multilingual Children's Literacy. *Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(6), 690-706. doi:10.1080/13670050.2012.709818
- Laursen, H.P.** (red.) (2013b). *Literacy og sproglig diversitet*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Laursen, H.P.** (2017). Lyst og ulyst i mellemtiden. Læsning i et investeringsperspektiv. In H.P. Laursen (red.), *Tegn på sprog. Tosprogede børn lærer at læse og skrive. Tiende statusrapport* (pp. 17-36). Lokaliseret den 1. marts 2020 på <https://www.kp.dk/wp-content/uploads/2020/01/statusrapport-2017-final.pdf>
- Laursen, H.P.** (2019a). Likes and loathing in the middle time: how adolescents time-space their figured literacy worlds. *Cambridge Journal of Education* 49(4), 457-476. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2018.1556607>
- Laursen, H.P.** (2019b). *Tegn på sprog. Literacy i sprogligt mangfoldige klasser*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Laursen, H.P., & Fabrin, L.** (2014). Children Investing in Literacy. *Linguistics and Education*, 24, 441-453. doi:10.1016/j.linged.2013.04.003

- Laursen, H.P., & Kolstrup, K.L.** (2018a). Multilingual children between real and imaginary worlds. Language play as resignifying practice. *Applied Linguistics*, 39(6), 799-822. doi:10.1093/applin/amw049
- Laursen, H.P., & Kolstrup, K.L.** (2018b). Clarifications and Carnival. Children's Embodied Investments in a Literacy Conversation. *Classroom Discourse*, 9(2), 112-131. doi:10.1080/19463014.2017.1392880
- Laursen, H.P., & Mogensen, N.D.** (2016). Timespacing competence: multilingual children's linguistic worlds. *Social Semiotics*, 26(5), 563-581. doi: 10.1525/eth.2004.32.2.188
- Leander, K.** (2004). "They Took Out the Wrong Context": Uses of Time-Space in the Practice of Positioning. *ETHOS*, 32(2), 188-213. doi: 10.1525/eth.2004.32.2.188
- Markus, H., & Nurius, P.** (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 4(9), 954-969.
- Norton, B.** (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31. doi: 10.2307/3587803
- Orluf, B., Laursen H.P., Daugaard, L.M., Wulff, L., Ladegaard, U., & Østergaard, W.** (2012). *Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive. Statusrapport 5*. Lokaliseret d. 1. marts 2020 fra <https://www.kp.dk/wp-content/uploads/2020/01/statusrapport-2012.pdf>
- Pavlenko, A., & Norton, B.** (2007). Imagined Communities, Identity, and English Language Learning. In J. Cummins, & C. Davison (Eds.), *International Handbook of English Language Teaching*. Springer International Handbooks of Education 15 (pp. 669-680). New York: Springer.
- Pietikäinen, S., Alanen, R., Dufva, H., Kalaja, P., Leppänen, S., & Pitkänen-Huhta, A.** (2008). Linguaging in Ultima Thule: Multilingualism in the Life of a Sami Boy. *International Journal of Multilingualism*, 5(2), 79-99. doi: 10.1080/14790710802152289
- Stornaiuolo, A., Smith, A., & Philips, N.C.** (2017). Developing a Transliterations Framework for a Connected World. *Journal of Literacy Research*, 49(1), 68-91.
- Street, B.** (2005). Foreword. In D. Bloome, S.P. Carter, B.M. Christian, S. Otto, & N. Shuart-Faris (Eds.), *Discourse Analysis and the Study of Classroom Language and Literacy Events. A Microethnographic Perspective* (pp. ix-xi). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Del II

Skjønnlitteraturen og elevleseren

- en undersøkelse av en lærers modellering av litterær faglighet og elevenes engasjement i arbeidet med *Hamlet*

af Marianne Furumo og Anne-Beathe Mortensen-Buan

Abstract

Denne undersøkelsen har for det første som mål å undersøke hvordan litteraturfaglighet og engasjement kommer til uttrykk i en klasse som arbeider med Shakespeares *Hamlet*. For det andre å undersøke om den litteraturfagligheten elevene tilbys, kan ha betydning for elevenes engasjement i arbeidet med teksten. Vi har benyttet observasjoner og samtaler med elever, samt analysert lesespørsmål knyttet til verket. Et hovedpoeng i diskusjonen er skillet mellom en kontekstorientert og analytisk lese måte, og en elevorientert lese måte. Vi oppsummerer med at kulturen for lesing i den gitte klassen er preget av en elevorientert og utforskende lese måte der elevene inviteres til å trekke inn egne erfaringer og følelser i leseprosessen, men uten å miste teksten av syne. Videre oppsummerer vi med at en slik litteraturfaglighet kanskje kan bidra til at elever ikke opplever faglighetens grenser som uoverkommelige og faget som fremmed og distansert.

Innledning og bakgrunn

En elev sitter en tidlig tirsdag morgen alene i klasserommet når norsklæreren kommer inn. Er du her allerede, sier læreren og skrur på lyset. Eleven myser mot henne der hun sitter med William Shakespeares *Hamlet* mellom hendene. Hvordan går det,

sier læreren videre. Hva synes du om det du leser? Jeg er sint, sier eleven. Hamlet er så forferdelig dum mot Ofelia! Hvorfor oppfører han seg slik, spør hun, og setter bekymrede øyne i læreren. Hun er tydelig engasjert i og berørt av teksten.

Det er nedfelt i kompetansemålene i skolens læreplaner for norskfaget at elevene skal lese et utvalg sentrale europeiske tekster fra middelalderen til og med romantikken på videregående skole, trinn 2. Videre står det at elevene skal sette tekstene inn i en kulturhistorisk sammenheng og kommentere form og innhold (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det er ikke spesifisert hvilke verk som skal leses. Metoder er heller ikke angitt, men fordi elevene skal kontekstualisere og rette oppmerksomheten mot form og innhold, peker kompetansemålet mot en arbeidsform og en litteraturfaglighet som vektlegger litteraturundervisning *om* litteratur (Rødnes, 2014). En slik litteraturfaglighet peker mot at undervisningens endemål er å utvikle en ekspertleser, eller en privilegert leser (Felski, 2015). Et spørsmål som kan melde seg i praksis, er hvordan den engasjerte og berørte eleven som er beskrevet over, passer inn i dette.

Kompetansemålene er formulert med utgangspunkt i at de skal være målbare. Et videre perspektiv på litteraturlesing finner vi i formålet med faget. Her står det at elevenes møter med litteratur skal gi dem en større forståelse for det samfunnet de er en del av. Norskfaget skal motivere til leselyst, og det skal åpne en arena der elevene får anledning til å finne sine egne stemmer (Utdanningsdirektoratet, 2013). Elevenes møter med litteraturen, og hvorvidt de finner slike møter meningsfulle, er et sentralt anliggende for læreren. Og en stor utfordring. For hvordan kan man kombinere en tekstfaglighet som vektlegger det analytiske og det kontekstuelle, med elevenes opplevelse av at litteraturen angår dem?

Litteraturredidaktisk forskning i Skandinavia har på ulike måter nettopp tematisert en motsetning i synet på litteraturfaglighet i skolen mellom elev- og dannelsesorientering på den ene siden, og tekst- og analyseorientering på den andre (Rødnes, 2014; Krogh & Penne, 2015; Ewald, 2015). Kari Anne Rødnes peker i en gjennomgang av skandinavisk klasseromforskning på problematiske sider ved begge disse uttrykkene for litteraturfaglighet. Den analytiske og begrepsorienterte litteraturundervisningen *om* litteratur representerer ifølge hennes gjennomgang av forskning, en fare for tap av motivasjon hos elever. Den elev- og erfaringsorienterte innstillingen representerer en tendens til å redusere litteraturfagligheten til elevpsykologi, og til å miste den litterære teksten av syne (Rødnes, 2014, p. 11).

Eleven kan være en besværlig figur i møte med læreplanene og lærerens utøvelse av et fag. De fleste elever opplever forhåpentlig stort sett at de identifiserer seg med klasserommets arbeidsmåter og uttrykksformer, og at det er meningsfylt å delta i fagenes aktiviteter. På den annen side hender det også at elever av ulike grunner ikke føler seg hjemme i fagets kultur. I slike tilfeller vil mangel på identifikasjon med den praksisen de møter, kunne bidra til å forsterke en opplevelse av utenforskap.

Den faglige praksisen læreren legger opp til modellerer for elevene hva som teller som faglighet, eller grensene for faget. I en litteraturundervisning som modellerer analytisk distanse til teksten, og som ser ekspertleseren som undervisningens mål, kan faglighetens grenser oppleves som uoverkommelige.

Spørsmål om litteraturfaglighet og om elevenes engasjement, er også et spørsmål om teori og praksis. En av bakgrunnene for denne artikkelen er en lærerutdannings ønske om å undersøke nærmere hvordan litteraturundervisning kan ivareta både det teksterorienterte og det elevorienterte perspektivet, og dermed kunne gi lærerstudentene flere analytiske verktøy for refleksjoner rundt litteraturdydidaktikk og egen praksis. En annen bakgrunn er en norsklærers behov for å få et analytisk perspektiv på egen litteraturdydidaktisk praksis som er utviklet over tid, og som i hverdagen oppleves som selvfølgelig. Praksisen vi undersøker tar utgangspunkt i en klasse på videregående trinn 2 og deres arbeid med Shakespeares *Hamlet* (Shakespeare, 2002) i en periode på fire uker. I det følgende er vi interessert i hvorvidt lærerens modellering av litteraturfaglighet kan bidra til å gjøre fagets grenser mer overkommelige for elever gjennom å bidra til engasjement. I en bevegelse fra observasjon av norsklærerens litteraturdydidaktiske praksis, til teoretisering over den fagligheten som kommer til uttrykk i denne praksisen, mener vi å se en sammenheng mellom lærerens modellering og elevenes engasjement.

En dominerende arbeidsform i praksisen vi undersøker er elevenes gruppesamtaler om *Hamlet* med utgangspunkt i lesespørsmål som læreren selv hadde laget. Vi har analysert lesespørsmålene for, om mulig, å identifisere hvilken litteraturfaglighet de tilbyr elevene, og videre hvordan litteraturfaglighet og engasjement kommer til uttrykk i klasserommet.

Forskningsspørsmålene tar utgangspunkt i lesespørsmålene og er som følger:

- Hvilken litteraturfaglighet finner vi avtegnet i lærerens lesespørsmål om *Hamlet*?
- På hvilke måter kan denne litteraturfagligheten tenkes å bidra til elevers involvering og engasjement i den litterære teksten?

I det følgende vil vi først presentere det teoretiske rammeverket for undersøkelsen. Deretter vil vi presentere undervisningsforløpet før vi gjøre rede for utvalg og metode. Videre vil vi presentere funn og drøfte disse.

Teoretisk bakteppe

En helt nødvendig forutsetning for at elevene skal stille seg åpne og nysgjerrige i møte med en tekst, er engasjement. Det er lett å få følelsen av stort engasjement

i et klasserom, men det er ikke like lett å konkretisere hva det faktisk er, og når det oppstår. Guthrie har imidlertid noen karakteristikk av både engasjerte lesere og av klasseromspraksis som stimulerer til engasjement (Guthrie, 2004, pp. 2-6). Han hevder at engasjerte lesere blant annet kjennetegnes av at de er motiverte, kunnskapsdrevne og interaktive. Motivasjonen uttrykkes ved at elevene ikke gir opp så lett når de ikke forstår, og at de er ivrige etter å løse oppgaven de har fått. De er kunnskapsdrevne gjennom at de ønsker å utvide kunnskapen og forståelsen, og de er interaktive på en slik måte at de ikke så lett lar seg forstyrre i faglig arbeid.

I beskrivelsen av klasseromspraksis som stimulerer til engasjement for lesing, vil vi særlig trekke frem karakteristikk som handler om samarbeid og lærerens involvering (Guthrie, 2004; Guthrie & Wigfield, 2009). For at elevene skal tørre å utforske og utlevere de tankene de får i arbeidet med en tekst, er det vesentlig at det er kultur for åpenhet og en opplevelse av tillit. Forutsetninger for engasjement er med andre ord noe som bygges opp over tid. Videre kreves det en lærer som har omsorg for elevene sine, som er opptatt av elevenes progresjon, som har kunnskap om den enkelte elev, og som har pedagogisk og didaktisk kunnskap om hva som aktiverer elevene (Guthrie & Wigfield, 2009).

Spørsmål og svar er en velkjent didaktisk øvelse. I arbeid med skjønnlitteratur har såkalt åpne spørsmål lenge vært ansett som en vei til genuin involvering og dialog (Hultin, 2006; Skardhamar, 2011). Slike spørsmål karakteriseres i forskningslitteraturen blant annet som spørsmål det ikke finnes endegyldige svar på (Andersson-Bakken, 2015, p. 281). Det er imidlertid en fare for at både skolekonteksten og iscenesettelsen av samtalen rundt spørsmålene likevel virker lukkende (op.cit., p. 295; Ranciere, 1991, p. 29).

Judith Langer legger vekt på litterær lesing som en utforskende prosess. I *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literary Instruction* (Langer, 2011) peker hun nettopp på at den skjønnlitterære lesingen er preget av utforsking av mulighets-horisonter (op.cit., p. 28). Prosessen der leseren forsøker å forstå en litterær tekst er åpen i den forstand at man i utgangspunktet ikke vet hva det er man skal forstå. Langer kaller den forståelsen vi til enhver tid har av teksten, for et *forestillingsbilde*, og artikulere fem ulike *posisjoner* ('stances') leseren bygger forestillingsbilder ut fra i møte med teksten.

Utenfor og på vei inn (posisjon 1) er en posisjon der leseren ser på tekstens overflate for å bygge seg en hypotese om hva teksten kan dreie seg om. Det kan være tekstens tittel, forfatter, sjanger, osv., og også kunnskap om, og tidligere erfaring med, tilsvarende lesing. En leser som er innenfor og på vei gjennom (posisjon 2 teksten), er opptatt med å forstå hva som foregår inne i teksten for å bygge en rikere forståelse av tekstens univers, og dermed utdype og berike forestillingsbildet. En posisjon Langer fremhever som en vesentlig grunn til å lese litteratur overhodet, er å tre ut

av teksten for å tenke gjennom hva en vet fra før (posisjon 3). Her henter leseren inn egne erfaringer for å utdype sin forståelse av teksten, eller bruker teksten til å justere tidligere forståelser av verden og seg selv. Når man som leser trer ut av forestillingsbildet for å objektivere leseerfaringen (posisjon 4), kan man innta en analytisk holdning til det man har forstått. I de tilfeller der leseren kan bruke erfaringen med å ha lest teksten i nye sammenhenger, kaller Langer det for å gå ut og videre (posisjon 5). Alt i alt representerer Langers posisjoner ulike ståsteder som aktiverer ulike sider ved å forstå en tekst. Det at hun beskriver de ulike posisjonene som et kontinuum i litterær fortolkning, bidrar til å kaste lys over det grunnleggende hermeneutiske i dette arbeidet: Forståelsen påvirker våre lesninger, og teksten selv bidrar til en utvidelse av vår forståelseshorisont.

Gjennom sin beskrivelse av ulike sider ved forståelsesprosessen, gjør Langer selve arbeidet med å forstå til en legitim del av litteraturfagligheten. Vi anser litteraturundervisningens aldri avsluttede vei mot litterær forståelse som en didaktisk kategori det er verdt å undersøke nærmere (Gourvennec, Michelsen, Skaftun & Sønneland, 2018, p. 261). Vi vil bruke Langers systematisering av dette fortolkningsarbeidet som kategoriseringsverktøy i analysen av lesespørsmålene.

En litteraturdidaktisk praksis som verdsetter elevenes uttrykk for litterær utforsking, kan også forstås som en pragmatisk orientert praksis. Det er de faktiske, empiriske lesernes bruk av det litterære verket som kommer til uttrykk i klasserommets samtaler. Disse elevuttrykkene, enten de er velformulerte resonnementer eller fragmenter av utforsking, blir en del av litteraturarbeidets kjerne. En slik litteraturdidaktisk praksis toner ned betydningen av formell analyse og litteraturhistorisk kontekst. I drøftingen av hvilken litteraturfaglighet lesespørsmålene signaliserer, trekker vi derfor på teori som ser kontekstualisering og formell analyse som kun to av langt flere legitime måter å uttrykke forståelse for den litterære teksten.

I *The Limits of Critique* (2015) tar Rita Felski avsnitt i Ricoeurs begrep om «mistankens hermeneutikk» i en polemikk mot analytisk distanserte lese måter som litteraturfaglig privilegerte lese måter. Resonnementet hennes peker spesielt på strukturalismens og poststrukturalismens begrensninger, særlig når det gjelder å svare på spørsmål om hvorfor og hvordan litteraturen faktisk betyr noe for oss (Felski, 2015, p. 28). Forfatteren vender stadig tilbake til de faktiske årsaker til at litteraturen har betydning for alminnelige lesere, og ser litteraturens sammenheng med livet som en slik årsak. De litterære verkene virker, eller agerer, i leserens liv gjennom sitt potensiale til å engasjere, begeistre, berøre og endre. Slik, gjennom nærhet fremfor distanse, kan litteraturen transformere leserens forståelse av både seg selv og verden. Langer kan sies å legitimere skjønnlitterær lesing på samme måte som Felski når hun fremhever den hermeneutiske prosessen i sin posisjon 3 som den viktigste årsaken til at vi leser litteratur. Det at verket har kontakt med leserens livs- og selvforståelse, er den viktigste grunnen til å lese det.

I det polemisk titulerte kapitlet «Context stinks!» problematiserer Felski dominerende litteraturteoretiske syn på både den historiske konteksten, det litterære verket, og den litterære fortolkningens rammer (Felski, 2015, pp. 151-184). I vår drøfting av hvilken litteraturfaglighet som kommer til syne i lesespørsmålene, og i refleksjonen over hvorvidt en slik litteraturfaglighet kan bidra til elevenes engasjement, er både hennes forståelse av det litterære verket, og av leseren, interessant.

Med Bruno Latour og hans Actor-Network Theory, foreslår Felski at vi ser den litterære teksten selv som en aktør. Det litterære verket selv tildeles agens, idet det kan påvirke leseren og verden gjennom sine bånd til virkeligheten (Felski, 2015, p. 153). Hun løfter frem både leserens intellekt og affekt som viktige tilganger til litterær forståelse. Hva tenner verket i oss, spør hun, og svarer med både følelser, nye forståelsesmåter og tilknytning. I vår sammenheng er særlig to sider ved hennes karakteristikk av leseren interessante. Det ene er at engasjement verdsettes som en relevant respons på litterær lesing. Det andre er at alminnelige leseres opplevelser av litteraturen løftes inn i en legitim litteraturfaglig ramme.

Undervisningsforløpet

Både en norsk oversettelse av Sofokles' tragedie *Antigone*¹ og islendingesagaen *Soga om Ramnkjell Frøysgode*² er hele litterære verk elevene tidligere hadde lest og arbeidet med på tilsvarende måter som med *Hamlet*. Norsk lærers erfaring med elevenes begeistring for og utbytte av hennes arbeidsformer bidro til at hun valgte å ta fatt på Shakespeares klassiker, og å sette av god tid til arbeidet. Det var læreren som valgte verket som objekt for undervisningen, etter at hun selv hadde lest det for første gang. En motivasjon for valget, var lærerens egen fascinasjon for Shakespeares *Hamlet*.

Arbeidet med *Hamlet* strakte seg over fire uker. Klassen hadde fire timer norsk per uke. Arbeidet skulle munne ut i en multimodal eller visuell tekst der elevene selv skulle hente frem motiver eller konflikter fra teksten som de hadde bitt seg merke i. Videre skulle disse arbeidene ledsages av en refleksjonstekst.

Den største delen av arbeidet foregikk imidlertid som samtaler mellom elever i grupper på tre. Innledningsvis, etter at læreren hadde lest den første scenen i *Hamlet* høyt, ble elevene plassert i grupper for å samtale om lesespørsmål til teksten. Lesespørsmålene hadde læreren utformet med utgangspunkt i sin egen utforskende lesing, og elevenes oppgave var først og fremst å snakke sammen om aspekter ved teksten som læreren hadde lagt merke til. I muntlige instruksjoner understreket læreren at poenget ikke var å finne rett svar, men å strekke tanken over verket, og å øve på å uttrykke litterær forståelse.

1 Elevene leste Jon Fosses (2008) gjendiktning av Sofokles' *Antigone*. Verket er ikke utgitt, men læreren fikk manuset tilsendt fra Det Norske Teateret på forespørsel.

2 Oversatt fra norrønt av Bjarne Fidjestøl for Samlaget (1995).

Etter at elevene hadde samtalt om spørsmålene, ble gruppenes svarforslag drøftet i hel klasse. Elevene fikk så beskjed om å lese et antall sider videre til neste økt, og mønsteret med lesing, gruppesamtale om lesespørsmål, og helklassesamtale utgjorde brorparten av arbeidet med verket. Den siste uken var elevenes arbeid konsentrert om de visuelle og multimodale tekstene, og om refleksjonsteksten de skulle skrive.

Utvalg og metode

Norsklæreren var kjent for lærerutdanneren som en engasjert student i master i norskdidaktikk. Det var derfor interessant å undersøke hennes litteraturundervisning. I tillegg var lærerutdanneren kjent med norsklærers aktive blogg om gleder og frustrasjoner ved å være en lærer som brenner for skjønnlitteratur og litteraturformidling, og det var grunn til å tro at hun var interessert i å forske på egen praksis for å få et grunnlag for analyse og videreutvikling.

Undervisningen foregikk i en klasse på videregående skole i en middel stor by sørøst i Norge. Da vi gjennomførte undersøkelsen, gikk elevene på 2. studieår. Læreren har vært elevenes norsklærer siden 1. studieår. Elevene ble ikke valgt på bakgrunn av spesifikke faglige prestasjoner. Vi har vært interessert i å undersøke litteraturundervisning i en normalt presterende klasse.

I forkant av studien møttes norsklæreren og lærerutdanneren for å diskutere litteraturfaglighet og litteraturundervisning, samt selve undervisningsforløpet. Vi samarbeidet om å finne gode forskningsspørsmål som kunne gi oss en bred inngang til å undersøke praksisen, men ble enige om å stille oss åpne slik at spørsmålene kunne justeres underveis. Selv om vi var to om å diskutere undervisningsforløpet, var det likevel viktig for oss at læreren skulle gjøre som hun pleide. Vi ønsket å se etter litteraturdydaktiske potensialer i lærerens allerede etablerte praksis. Det er selvsagt grunn til å stille spørsmål ved om det er mulig «å gjøre som man pleier» med en utenforstående tilstede i klasserommet, men vi vil hevde at læreren stort sett gjennomførte undervisningen på samme måte som hun ville gjort uten lærerutdanneren til stede.

Bjørndal peker på de kvalitative metodenes fortrinn for å få mange og komplekse opplysninger om få personer og hendelser (Bjørndal, 2015, p. 30). I denne undersøkelsen var det viktig for oss å danne både et helhetlig bilde av ett bestemt undervisningsforløp, og et innblikk i lærerens didaktisering og elevenes responser. Vi valgte derfor klasseromsobservasjoner og samtaler med elever både underveis og i etterkant av undervisningen. Vi mener det er grunn til å anta at praksisen vi undersøker er gjenkjennelig for andre lærere, noe Tracy betegner som en kvalitet i kvalitative studier (Tracy, 2010, p. 845).

Observasjonene foregikk i klasserommet der norsklæreren gjennomførte undervisningsopplegget, og lærerutdanneren observerte og noterte. Å være observatør kan

være utfordrende når mye skjer og mange er aktive. Det er også slik at observatøren ser noe, men slett ikke alt. Det var derfor til god hjelp at lærerutdanneren har mange års erfaring som lærer i videregående skole selv, og dermed kunne fokusere og sortere ut informasjon som ikke var av betydning for undersøkelsen. Norsk læreren kunne også bidra til et rikere og mer nyansert bilde av lærerutdannerens observasjoner fordi hun selv også deltok som elevenes samtalepartner i refleksjonene over lesespørsmålene.

I timene vekslet aktivitetene mellom helklassesamtale og gruppesamtaler, med mest tid til gruppesamtaler om lesespørsmålene. Under helklassesamtalene forholdt lærerutdanneren seg passiv. Under gruppesamtalene beveget hun seg i rommet for å få med seg aktiviteten i de enkelte gruppene, og for å få med seg noen av de samtalene som foregikk der. I tillegg forsøkte lærerutdanneren å ha et overblikk over alle gruppene samtidig, slik en lærer ofte må ha.

Våre observasjoner viste som nevnt at elevenes samtaler med utgangspunkt i lærerens lesespørsmål var en sentral del av praksisen i klasserommet. Vi har analysert spørsmålene med utgangspunkt i Langers leserposisjoner og med utgangspunkt i hvor tydelig lærerens stemme kommer til uttrykk i spørsmålene. Vi mener disse kategoriene kan bidra til å gi oss et bilde av hvilken litteraturfaglighet de er et uttrykk for, og om kulturen for lesing i denne klassen. Siden litteraturundervisningens faglige innstilling har vist seg å ha betydning for elevenes motivasjon i litteraturdydaktisk forskning (Rødnes, 2014, p. 11), vil vi videre se på litteraturfagligheten i lesespørsmålene, og betydningen av denne for elevenes engasjement.

Analyse og drøfting

Vi vil først presentere analysen av lesespørsmålene. Videre drøfter vi funnene i sammenheng med litteraturfaglighet. Deretter vil vi se nærmere på hvordan elevenes engasjement kommer til uttrykk i klasserommet, og samtidig sette engasjementet i sammenheng med den litteraturfagligheten som tegner seg i lesespørsmålene.

Lesespørsmålene og Langers leserposisjoner

Vi har sett etter hvilke av Langers posisjoner som tydeligst lar seg utskille i lesespørsmålene. Et overordnet funn er at de særlig inviterer til enten fortolkning av lokale handlinger eller ytringer i teksten (posisjon 2), eller til å tre ut av forestillingen, og eventuelt trekke paralleller til egne erfaringer (posisjon 3 eller 4).

Elevene fikk i løpet av perioden til sammen 68 lesespørsmål fra *Hamlets* fem akter. Av disse finner vi at 50 spørsmål inviterer til å utforske de forestillingene som oppstår når leseren er inne i teksten (posisjon 2). Et eksempel på en slik oppgave er:

Kongen sier at de burde ha sperret Hamlet inne allerede da han begynte å vise tegn til galskap. Hvorfor gjorde han ikke det, tror dere? (spørsmål til akt 3)

For å svare på slike spørsmål må elevene gå inn i teksten for å bygge ut forståelsen av personer, handlinger og motiver, og på denne måten bygge rikere forestillingsbilder med utgangspunkt i teksten.

Videre finner vi at 18 spørsmål kombinerer posisjon 2 og posisjon 3, noe som vil si at elevene inviteres både til å bevege tanken inne i tekstens univers, og til å se sammenhenger mellom teksten og det de vet fra før. I disse spørsmålene blir elevene bedt om å trekke inn erfaringer og tanker fra eget liv, eller det er helt klart at de trenger å gjøre det for å besvare oppgaven. Et eksempel på en slik oppgave er hentet fra et spørsmål til tredje akt:

Dronningen har kanskje grunn til å tro at Hamlet har blitt gal, der han snakker til et gjenferd hun ikke kan se. Læreren tenker at Hamlet nå opplever at det spillet han har spilt slår tilbake på ham selv. Hva tror dere; kan man bli gal av å spille gal lenge nok? Hva er det egentlig å være gal?

Dette spørsmålet er både direkte knyttet til tekstens univers, med lærerens påstand om hva Hamlet opplever, men det inviterer også elevene til å bruke egne tanker og erfaringer. Elevene må løfte blikket ut av teksten for å reflektere over galskap som begrep, og de må anvende egne erfaringer i refleksjonen.

Elevene kan også inviteres til å trekke inn erfaringer på en mindre eksplisitt måte. Et eksempel på en slik oppgave er hentet fra lesespørsmål til første akt:

Det kan virke som om Hamlet på s. 49-50 ikke helt tror at det er sin fars gjenferd han ser (kanskje ikke så merkelig). Hva kunne det ellers være?

Spørsmålet er klart tekstnært med sidehenvisning, slik at elevene kan lete i teksten og finne at Hamlet tviler på om skikkelsen han ser er en ånd sendt fra himmelen eller helvete, men elevene kan også trekke inn egne tanker og refleksjoner for å svare. Oppgaveformuleringen åpner derfor for elevenes egne forslag om hva en kunne tenke at gjenferdets skikkelse kunne representere.

Lesespørsmålene og lærerens stemme

Vi har sett på dialogiske trekk i lesespørsmålene, nærmere bestemt hvordan lærerens stemme eksplisitt kommer til uttrykk i disse. Vi finner lærerens stemme uttrykt på tre måter. For det første fremkommer den som spørsmål direkte henvendt til elevene. Denne typen spørsmål formuleres som «Hva tenker dere?», «Hvordan forstår dere

dette?», «Er dere enige i dette?», o.l. Et eksempel finner vi i dette spørsmålet til første akt (se vår understrekning):

Laertes skal reise til Frankrike. Hans far, Polonius, gir ham råd på reisen. Hva slags råd? Hva kan være grunner til at foreldre vil gi slike råd til ungdommer, tror dere?

For det andre kommer lærerens stemme tydelig frem i formuleringer som klart avviker fra standard lærebokformuleringer gjennom sin ekspressivitet. Et eksempel på en slik formulering er:

Polonius har også litt av hvert å fortelle Ofelia om hvordan hun skal te seg overfor Hamlet. I monologen på s 46, sier han blant annet: «Når blodet brenner, sløser tungen lett med eder». Hva i alle dager mener han med dette? (akt 1)

For det tredje finner vi lærerens stemme formulert som metakommentarer, der læreren for eksempel omtaler seg selv som 'læreren', og uttrykker en egen fortolkning. En slik metakommentar finner vi for eksempel i dette spørsmålet:

Hvem var Aleksander den store? Læreren tror det er ham Hamlet refererer til på s 233-234. Hvorfor en slik referanse, tror dere? (akt 5)

Av de i alt 68 lesespørsmålene finner vi at lærerens stemme er tydelig til stede i 36.

I det følgende vil vi reflektere over hvordan lærerens lesespørsmål, gjennom sin vekt på Langers posisjon 2 og 3, og gjennom sine dialogiske trekk, modellerer en bestemt litteraturfaglighet gjennom å invitere elevene til arbeid med teksten på bestemte måter.

Lærerens lesespørsmål og litteraturfaglighet

Lærerens forståelse av sitt fags kjerne har betydning for hva elevene oppfatter som fagets sentrale arbeidsmåter og uttrykksformer. Lesespørsmålene vi har analysert er et dominerende didaktisk element i undervisningen, og vi vil se nærmere på hvordan de modellerer bestemte arbeidsmåter og uttrykksformer som litteraturfaglig legitime, og dermed er uttrykk for en forståelse av litteraturfaglighetens kjerne.

I lesespørsmålene til *Hamlet* fant vi altså at mange av dem inviterer elevene til å utforske den litterære tekstens personer, deres ytringer, handlinger og mulige motiver (posisjon 2). Elevene skal, for å si det med Langer, bevege seg inne i teksten for å utvikle rikere forestillingsbilder. Dette trekket ved spørsmålene signaliserer at nærhet til tekstens innhold, og evnen til å sette seg inn i de litterære personenes situasjon, er en vesentlig faglig egenskap som litteraturundervisningen skal utvikle. Det at så mange

som 50 av de 68 lesespørsmålene har en slik innstilling, gjør at undervisningsforløpet som helhet bidrar til å modellere en litteraturfaglighet som gjør nærhet til tekstens innhold mer vesentlig enn analytisk distanse (Felski, 2015, p. 79).

Mange av lesespørsmålene inviterer, eksplisitt og implisitt, til at elevene skal se de litterære personenes ytringer, handlinger og motiver i sammenheng med sine egne holdninger, forståelser og erfaringer (posisjon 3). Flere spørsmål i denne kategorien beskriver eller fortolker den litterære teksten og ber elevene konferere både med teksten, seg selv og hverandre i arbeidet med å utvikle egne fortolkninger. Disse spørsmålenes koblinger til elevers egne erfaringer kan sies å modellere en litteraturfaglighet som anerkjenner den alminnelige leserens følelser og tanker som legitime elementer i litterær fortolkning (Felski, 2015, p. 166). Hva galskap er, eller om man kan bli gal av å spille gal, kan en hvilken som helst leser formulere like gyldige svar på som læreren. Videre kan slike spørsmål signalisere en faglighet som ser litteraturens tilknytning til virkeligheten og livene vi lever som sentral. Det litterære verket virker, eller agerer, i leserens verden, og omvendt (Felski, 2015, p. 153).

Læreren stemme slik den språkliggjøres i lesespørsmålene gjør overordnet læreren selv til en modell for litterær faglighet. De direkte henvendelsene i mange av spørsmålene, som «hva tenker dere?», kan være en modell for åpenhet i et tolkningsarbeid Langer beskriver som «utforsking av mulighetshorisonter» (Langer, 2011, p. 28). I spørsmål med metakommentarer modellerer læreren gjennom språklige trekk som «læreren *tror* at», nettopp en utforskende holdning til leseprosessen. Kanskje bidrar slike formuleringer også til at elevene ser seg som tilstrekkelig faglig kompetente til å uttale seg om verket, i og med at heller ikke læreren er helt sikker. De ekspressive trekkene i lesespørsmålene modellerer kanskje først og fremst en entusiastisk leser som kan uttrykke følelser som glede, frustrasjon og forbauselse over innholdet i den litterære teksten. Affekt modelleres, med andre ord, som en verdsatt respons til en litterær tekst (Felski, 2015, p. 191).

Lesespørsmålene kan altså sies å tegne et bilde av en litterær faglighet som ser møtet mellom leseren og litteraturen som et møte mellom to aktører, der både leseren og teksten påvirker hverandre gjensidig. Spørsmålene inviterer til, og modellerer, en nærhet til tekstens innhold. Videre anerkjenner de den alminnelige leserens forforståelse som et viktig element i et åpent og utforskende tolkningsarbeid. Endelig peker uttrykksformene i spørsmålene mot at både følelser og tanker som oppstår i leserens møte med teksten, er legitime grunnlag for å uttrykke litterær faglighet.

Hvordan kommer elevenes engasjement til uttrykk i klasserommet?

Engasjement er noe som bygges opp over tid, og som blant annet handler om en kultur for åpenhet og en opplevelse av tillit, og om lærerens involvering (Guthrie,

2004; Guthrie & Wigfield, 2009). Gjennom lærerutdannerens samtaler med elevene om arbeidet med *Hamlet* kan engasjement spores på denne bakgrunnen.

Elevene poengterer flere ganger at læreren selv formulerer oppgavene, og dette ser ut til å bety noe for dem. En av elevene sier blant annet at «Marianne (...) vil at vi skal komme videre». En annen elev uttrykker at «Hun vil at vi skal vide horisonten». De er opptatt av at oppgavene er annerledes enn hva de er vant til fra tidligere, og at de nå er på et trinn der det er viktig med selvstendighet: «Før var det fasit. Nå er det mere fritt». Videre uttrykker de at «Læreren er veldig flink til å stille spørsmål. De riktige spørsmålene. De får oss til å tenke». De uttrykker også at de er glad for at de får nok tid til å jobbe med stoffet, og at denne læreren ikke har så stramt tidsskjema, fordi «[Det er] bedre å jobbe med noe bra, enn mye ikke så bra». Det kan se ut til at lærerens stemme i lesespørsmålene, og i kommunikasjonen med elevene for øvrig, uttrykker en tillit til elevenes tankekraft og evne til fortolkning som virker engasjerende og motiverende på et mer overordnet nivå. Lærerens involvering oppfattes og verdsettes av elevene. De uttrykker at lærerens holdninger til deres utviklingspotensial er en viktig motivator i arbeidet med en utfordrende tekst. Det er en oppfatning i klassen om at de skal forstå mer av teksten i fellesskap, og at læreren er en viktig del av dette fellesskapet.

Engasjement i klasserommet kan kjennetegnes ved at elevene fremstår kunnskapsdrevne og interaktive (Guthrie, 2004). Lærerutdanneren oppfatter at engasjementet er høyt i denne klassen i alle timene hvor de samtaler om lesespørsmålene til *Hamlet*. Diskusjonene går i de seks gruppene, og så langt det er mulig å oppfatte for lærerutdanneren og læreren, handler alle samtalene om lesespørsmålene, og dermed om teksten. Verken læreren eller lærerutdanneren oppfatter at elevene snakker om noe annet, eller at de lar seg avspore til å bruke PC til andre ting enn det faglige. Hvis de googler noe, så er det for å oppklare ord og begreper, eller for å finne informasjon, slik vi ser i arbeidet med et spørsmål knyttet til akt 4:

Hvem var Alexander den store? – Læreren tror det er han Hamlet refererer til på s. 233-234. Hvorfor en slik referanse, tror dere?

Elev 1: Vi researcher litt rundt Alexander den store...

Elev 2: Ida sa hun fant noe.

Elev 3: Jo jo, her står det noe. Det står at det er to forskjellige versjoner av hvordan han døde. Det virker som uansett hvordan vi? eller han? døde, så ble han forgiftet.

Elev 1: Ok. Det kan være et frampek. Så vi kan trekke paralleller.

Elevene ser ut til å holde konsentrasjonen oppe i gruppearbeidet, og fremstår som kunnskapsdrevne. I en samtale med lærerutdanneren kommenterer en elev dette høye

engasjementet, og sier at «Vi ble ganske engasjerte. Klassen vår er litt spesiell sånn. Den er annerledes fra andre klasser. Jeg synes det er positivt da».

Noen av spørsmålene ser ut til å engasjere mer enn andre. Av de totalt 68 de fikk utdelt under perioden, registrerte vi spesielt 19 som elevene diskuterer mer og bruker mer tid på enn de 49 andre. Av disse 19 inviterer 11 til leserposisjon 2 og 3, og 8 inviterer til leserposisjon 2. I flere av oppgavene som krever tolkning og refleksjon kun med utgangspunkt i teksten (posisjon 2), tar elevene selv initiativet til å bringe diskusjonen over i egne erfaringer. Vi finner et eksempel på dette i en samtale om et spørsmål til akt 4:

*På s. 163-164 forsøker Hamlet å forklare for moren sin det hun ikke har forstått.
[...] Hvordan reagerer hun?*

Morens reaksjon er klart uttrykt i stykket, men elevene forsøker å gå dypere inn i det de oppfatter som morens fortrenghing, noe som også tyder på at de er kunnskapsdrevne i arbeidet, og søker å utvide forståelsen:

Elev 1: Hun vil ikke høre... sånn som hvis du har gjort noe veldig, veldig flaut.

Elev 2: Vel, det er jo å lyve for deg selv så lenge at du tror på det.

Elev 3: Som hun i [tv-serien] Broen.

Elev 4: Ja, det er absolutt mulig.

Flere av gruppesamtalene peker altså mot at elevene, også der oppgavene ikke eksplisitt inviterer til det, ser sine egne erfaringer og kunnskaper som relevante i fortolkningen av stykket. Dette kan indikere at de opplever sin egen kunnskap og erfaring, både i livet generelt og i forhold til andre tekster, som legitime redskaper i arbeidet med å forstå en litterær tekst.

Vi kan selvsagt ikke vise til eksakte data fra observasjoner av en hel klasse som jobber i grupper, men vi mener likevel at vi kan se en klar tendens til at elevene foretrekker og engasjerer seg i spørsmål der de får trekke inn egne erfaringer. Dette fremhever også elevene både under observasjonene og i samtalen, og de kobler bruken av egne erfaringer i fortolkningsarbeidet med utvikling av tankekraft. En elev sier blant annet om de oppgavene de får at: «Vi blir tvunget til å tenke. På en måte vanskelig, men bedre». En annen elev kommenterer lærerens praksis og sier at: «Hun går litt dypere inn... Som for eksempel scene 14, oppgave 1. Må tenke litt. Gøy. Å gå dypere liksom. Noe annet enn spørsmål om hva som skjer her og hva som skjer her». Slike kommentarer indikerer at elevene ser litteraturfagligheten som mer preget av utforsking, enn av faste konklusjoner. Oppgaven eleven referer til og som tydelig engasjerer flere i samtaler om menneskelivets forgjengelighet og verdi, er denne:

«Hva mener du med dette?» sier kongen til Hamlet på s. 181. Ja, hva ER det han mener med alt dette snakket om ormer og måltid og fisk?

Spørsmålet er åpent for flere tolkninger, og i sin ekspressivitet «Ja, hva ER det han mener (...)» gir det også uttrykk for lærerens egen undring over spørsmålet, og for verdsetting av elevenes tanker om dette.

Det kan være vanskelig å få elevene til å ville gå inn i en tekst som de kanskje opplever som gammel og tung. *Hamlet* må kunne sies å være en slik. Likeledes kan det være vanskelig å få elevene til å holde på konsentrasjonen når de først har gått inn i teksten, men møter på noe de ikke forstår språklig eller innholdsmessig. I denne klassen har elevene likevel gjort nettopp det. De har akseptert teksten som objekt for samtaler og diskusjoner, og de har tatt imot invitasjonene til å undersøke personer, motiv, tematikk mm. De har også tatt imot de mulighetene de har fått til å reflektere og til å prøve ut tanker de har om de store temaene i *Hamlet*, og i livet. Videre har de brukt muligheten til å prøve ut sin litterære faglighet i møte med en tekst som de er stolte av å ha lest, og som læreren ber dem klappe seg på skulderen for å ha arbeidet så bra med. Vi tror at mye av forklaringen ligger i at det over tid er bygget opp en kultur for å tørre å diskutere og å prøve ut tanker i klassen.

Oppsummering og avslutning

Utgangspunktet for denne undersøkelsen var lærerutdannerens ønske om å studere en eksisterende litteraturdidaktisk praksis med tanke på å bringe innsikter fra denne inn i sitt virke. For elevenes norsklærer var det av interesse å reflektere over hvordan undervisningen bringer elever i kontakt med litterære verk, og hvilke litteraturdidaktiske muligheter og begrensninger som ligger i dette.

Fordi vi fant at lesespørsmålene til *Hamlet* var et dominerende element i undervisningen, og at disse så ut til å engasjere klassen, ville vi undersøke dem nærmere. Det vi ønsket å få svar på, var for det første hvilken litteraturfaglighet vi kunne finne avtegnet i spørsmålene. For det andre ville vi se nærmere på hvordan denne litteraturfagligheten kunne tenkes å bidra til elevers involvering og engasjement i teksten.

Vi fant at lesespørsmålene tegner en litteraturfaglighet forbundet med pragmatiske og eksperimentelle lese måter som ikke har sitt utgangspunkt i på forhånd definerte fortolkningsrammer. De modellerer en litterær faglighet som inviterer elevene til å trekke inn egne erfaringer og følelser i møte med tekstens innhold, og toner ned viktigheten av analytisk distanse. Engasjementet viser seg på mange måter, men det vi overordnet ser som et uttrykk for det, er at klassen gjennom alle fire ukene er konsentrert om arbeidet med *Hamlet*. Elevene er utholdende, og de holder konsentrasjonen oppe i møte med en krevende tekst. Videre ser vi at elevene i gruppesamtalene om

lesespørsmål er rettet mot en dialogisk samarbeidsform, der de både kommer med egne forslag til fortolkninger, lytter til andres, og viser vilje til å se verdien av andres forståelser. Den litteraturfagligheten elevene tilbys, kan se ut til å bidra positivt til elevenes engasjement.

Norskfaget skal ifølge læreplanen stimulere til leselyst og bidra til at elevene finner sine egne stemmer (Utdanningsdirektoratet, 2013). Praksisen vi har undersøkt ser ut til å være preget av nettopp lyst til å lese og arbeide med *Hamlet*. Det er imidlertid et åpent spørsmål hvorvidt den bidrar til å oppfylle kompetansemålene i norsk etter videregående trinn 2 som vektlegger både elevenes evne til å reflektere over tekstenes form og til å sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng (op.cit.). Dette er demonstrert ved at lesespørsmålene ikke i nevneverdig grad legger opp til at elevene skal objektivere leseerfaringen slik Judith Langer beskriver det i sin posisjon 4 (Langer, 2011). Siden det var det høye engasjementet i elevenes arbeid vi ville undersøke, og siden vi så dette som en mulig effekt av lærerens lesespørsmål, har undersøkelsen ikke vektlagt den objektiverende, eller analytiske, leserposisjonen. Dette kan oppfattes som et *blind spot* i lærerens praksis. For er det ikke viktig at elever tilegner seg ekspertens analytiske språk og evne til å se teksten som del av sin politiske og kulturelle samtid?

En didaktisk innvendig mot å la elevenes personlige erfaringer spille for stor rolle i litteraturundervisning er, som Kari Anne Rødnes er inne på, faren for å miste den litterære teksten av syne (Rødnes, 2014). Vi mener vår undersøkelse bidrar til en forståelse av at elevorienterende lesemåter ikke nødvendigvis fører til at den litterære teksten reduseres til et spill for elevene. Det at elevenes egne erfaringer verdsettes i arbeidet med teksten, kan også fungere motiverende på deres vilje til å undersøke den nærmere. En slik måte å arbeide på kan kanskje også bidra til at de grensene elevene opplever i faget ikke er ugjennomtrengelige. En engasjert leser som er sint på hvordan prins Hamlet behandler Ofelia, og som deler slike affekter med læreren og medelevene, er kanskje også mer beredt til å undre seg over både blankversets funksjon, spillet i spillet og med hvilken nødvendighet tragediesjangeren fremstiller protagonistens vei mot fallet.

Referanser

- Andersson-Bakken, E.** (2015). Når åpne spørsmål ikke er åpne. Hva karakteriserer lærerspørsmål i en litterær samtale?. *Nordic Studies in Education*, 35(3-4), 280-298.
- Bjørndal, C.R.P.** (2015). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Ewald, A.** (2015). Litteraturredaktiska utmaningar och dilleman i systemskiftenas tid. In M. Tengberg, & C. Olin-Scheller, (red.), *Svensk forskning om läsning och läsupervisning* (pp. 183-196). Malmö: Gleerups utbildning AB.
- Fosse, J.** (2008). «Antigone». Gjendiktet for Det Norske Teateret til forestillingen *Døden i Teben*. Ikke utgitt.
- Felski, R.** (2015). *The Limits of Critique*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Gourvennec, A.F., Michelsen, P.A., Skaftun, A., & Sønneland, M.** (2018). Samtalen som representasjon av teksten. In N. Simonhjell, & B. Jager (red.), *Norsk litterær årbok*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Guthrie, J.T.** (2004). Classroom contexts for engaged reading: An overview. In J.T. Guthrie, A. Wigfield, & K.C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: concept-oriented reading instruction*, 1-24. New York & London: Routledge.
- Guthrie, J.T., & Wigfield, A.** (2009). Engagement and motivation in reading. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*, Volum 3, chapter 24. New York: Routledge.
- Hultin, E.** (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning. En ämnesdidaktisk studie*. Avhandling. Örebro Universitet.
- Krogh, E., & Penne, S.** (2015). Innledning til *Languages, Literatures, and Literacies. Researching Paradoxes and Negotiations in Scandinavian L1 Subjects*. University of Southern Denmark/Oslo and Akershus College of Applied Sciences.
- Langer, J.** (2011). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teacher's College Press.
- Ranciere, J.** (1991). *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Stanford: Stanford University Press.
- Rødnes, K.** (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1). Art. 5.
- Shakespeare, W.** (2002). *Hamlet*. Oversatt av Andre Bjerke (1959). Oslo: Aschehoug.
- Skardhamar, A.-K.** (2011). *Litteraturundervisning. Teori og praksis* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Soga om Ramnkjell Frøysgode** (1995). Oversatt av Bjarne Fidjestøl. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Tracy, S.J.** (2010). Qualitative quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851. doi:10.1177/1077800410383121.
- Utdanningsdirektoratet** (2013). *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Læreplan i norsk (NOR1-05). Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/>. Lest 16.03.19.

Transmediala spel en möjlighet för en engagerande (svensk)undervisning?

af Ewa Jacquet och Eva Lindqvist

Abstract

Artikelns syfte är att med utgångspunkt i ett New literacyperspektiv i kombination med multimodal socialsemiotisk teori beskriva och undersöka engagemang i ett transmedialt spel riktat mot högstadieungdomar. Ett antagande är att högstadieklasser infattar s.k. gränsgångare, elever som har svårare att engagera sig i skolans läs- och skrivundervisning. Artikeln ger även en inblick i hur lärare ser på möjligheter och utmaningar med transmediala spel i undervisningssyfte. Interventionsstudien visar att samtliga deltagande spelgrupper, om än i varierande grad, uppvisar ett engagemang. Tänkbara orsaker till dessa variationer i engagemang kan vara spelgruppernas tidigare literacyerfarenheter och spel-designen. Lärarna ser långt fler möjligheter än utmaningar med transmediala spel i undervisningssammanhang. Detta står i kontrast till tidigare studier där lärare uttryckt farhågor med dataspelande i undervisningen.

Inledning

Utifrån ett New literacyperspektiv är det viktigt att knyta an till elevers literacyerfarenheter för att engagera dem i undervisningen. Ett antagande är att ett närmande mellan skol- och fritidsvärldar kan bidra till ökad inkludering inom (läs- och skriv) undervisningen (jfr. Björkvall & Engblom, 2010; Fast, 2007). Tekniksatsningar, så kallade en-till-en-implementeringar, vilka innebär att eleven utrustas med en personlig bärbar

enhet att använda hemma och i skolan (Skolverket, 2013), kan innebära ett större utbyte mellan texter producerade inom privatlivet och i skolan och att broar byggs mellan informellt och formellt lärande (jfr. Björkvall, 2015). Det är därför som mycket forskning med utgångspunkt i ett New literacyperspektiv har fokus på teknik. Men även om tekniksatsningar görs – trenden går mot att alla högstadie- och gymnasieskolor omfattas av en-till-en-implementeringar (Skolverket, 2019) – är dessa investeringar knappast tillräckliga för att skapa en mer engagerande och inkluderande undervisning. Teknicsatsningar behöver paras med pedagogiska sådana (Skolinspektionen, 2011, p. 8; jfr. Jacquet, 2014), och lärare ges möjligheter att utveckla kunskap om digitala verktyg det vill säga IKT och IKT-resurser, i relation till det egna ämnet (jfr. Balanskat et al., 2013; Skolinspektionen, 2011, p. 9; Åkerfeldt, 2013, p. 5). Olika studier visar att lärares digitala literacyerfarenheter har betydelse för vilka potentialer de uppmärksammar med digitala verktyg i undervisningen (t.ex. Beavis et al., 2014; Tour, 2015; jfr. även Skolverket, 2007).

I en processinriktad utvärdering i samband med en en-till-en-implementering (2011-2012) i en större skolkommun i Stockholmstrakten visade det sig att en elevgrupp företrädesvis gjorde annat på sina en-till-en-datorer än vad som anvisades av läraren. Eleverna i fråga var sysselsatta med informella aktiviteter på datorerna, ofta spelade de datorspel och/eller var verksamma med och på sociala medier. En sådan elevgrupp kunde identifieras på samtliga skolor som utvärderades.¹ Lärarna beskrev att den här elevgruppen – som med varierande antal elever i princip förekom i samtliga klassrum – ofta hade inlärnings- och/eller koncentrationsproblem, och att de var oengagerade i skolarbetet (Jacquet, 2014). Dessa elever kallas här för gränsgångare och med det menar vi alltså elever som var högkonsumenter av informella nätkิจกรรมer men oengagerade i undervisningen. I ett försök att utveckla och länka undervisningen till de informella aktiviteter som engagerade dessa gränsgångare, och som det var tänkbart att breda elevgrupper skulle kunna finna ett engagemang i, iscensattes en intervention med transmediala spel. Ett transmedialt spel är ett digitalt, interaktivt och berättelsedrivet spel. Liksom i andra berättelsedrivna digitala spel förväntas deltagarna lösa en gåta eller ett problem som är relaterat till den berättelse som spelet baseras på. Narrativet i ett transmedialt spel har en koppling till den fysiska plats där spelet utspelas, och spelet pågår både i den fysiska och i den virtuella världen, i den virtuella på och genom sociala medier. Spelen baseras alltså på befintliga forum på nätet, som exempelvis Tumblr, Twitter eller Facebook (jfr. Hu, Zhang & Rhea, 2016). Sådana sajter erbjuder chattfunktioner för ett interaktivt deltagande och olika multimodala resurser, det vill säga olika kommunikativa resurser för textskapande.

1 Materialet som utvärderingen bygger på, består av elev- och lärarenkäter, observationer och fokussamtal med lärar- och elevgrupper. Elevenkäterna besvarades av 400 elever och lärarenkäten av 50 lärare.

Ett huvudsakligt syfte med artikeln är att med utgångspunkt i interventionsstudien beskriva och undersöka elevengagemang i ett transmedialt spel.² Ytterligare en ambition är att ge en inblick i hur lärare beskriver utmaningar och möjligheter med sådana spel. Elevengagemanget beskrivs och undersöks dels genom elevernas deltagande i de digitala *literacyaktiviteter*, det vill säga handlingar med direkt eller indirekt koppling till text där skrift ingår (jfr. Jewitt, 2006; Lankshear & Knobel, 2006; Schmidt, 2016) som erbjuds i spelet, dels genom hur engagemang kommer till uttryck i de texter som eleverna skapar inom ramen för spelet. Begreppet literacyaktivitet är hämtat från New literacyperspektivet och är en resurs för att analysera de handlingar som förekommer i spelet. I det transmediala spelet erbjuds multimodala resurser för textskapande, och för textanalyserna finns behov av en teori som kan rama in och omfatta olika *semiotiska modaliteter*, det vill säga kommunikationssätt (t.ex. skrift, bild, tal) och olika *semiotiska resurser*, det vill säga kommunikativa resurser (t.ex. konnektiver, bildvinklar, avstånd, färg, etc.). Den socialsemiotiska teorin med ett multimodalt perspektiv är en sådan teori (t.ex. Kress, 2003; Kress & van Leeuwen, 1996/2006). I interventionsstudien kombineras alltså ett New literacyperspektiv med socialsemiotisk teori.

Ett New literacyperspektiv och socialsemiotisk teori

Inom New literacyperspektivet betraktas literacy som socialt förankrat i konkreta situationer och i återkommande sociala praktiker. Literacy ses alltså som inlärat i aktiviteter i vardagen med indirekt eller direkt koppling till skrift (jfr. Barton, 2007; Heath, 1983). *Literacypraktiker* traderas genom återkommande literacyaktiviteter. De literacypraktiker som människor deltar i varierar utifrån olika kulturella och sociala sammanhang, och människor utvecklar till följd av detta olika literacyförmågor. Barn och ungdomar bär därav också med sig varierande literacypraktiker in i skolsammanhanget (jfr. Barton, 2007, p. 6; Heath & Street, 2008). I skolsammanhanget traderas andra literacypraktiker än i vardagliga sammanhang och därmed också andra värderingar och normer. De som har med sig literacypraktiker som liknar skolans har bättre förutsättningar att klara skolgången (jfr. Heath, 1983). Olika studier t.ex. (Fast, 2007, 181-182; Heath, 1983; Jacquet & Björkvall, 2014; Jacquet, 2016; jfr. Molloy, 2007; Svensson, 2014) visar, i likhet med den i inledning nämnda utvärderingen (Jacquet, 2014), att vissa ungdomars literacyerfarenheter blir explicitgjorda och tas tillvara medan andra, ofta de som ligger bortom skolans etablerade norm, lämnas utanför. Det är naturligtvis angeläget att skolans textpraktiker representerar mångfald, att alla elevers språkliga identiteter och varierande literacyerfarenheter bekräftas.

2 Delar av materialet har tidigare publicerats i Spante et al. (2018).

I studien är fokus på digital literacy, och ett mer multimodalt perspektiv antas. Här definieras literacyaktiviteter som handlingar med direkt eller indirekt koppling till text där skrift ingår (jfr. Jewitt, 2006; Lankshear & Knobel, 2006). Begreppet *spelpraktiker* tas i bruk eftersom återkommande literacyaktiviteter inom ramen för ett transmedialt spel är i fokus. Genom att fokusera på deltagarnas digitala literacyaktiviteter kan engagemang genom deltagande speglas och eventuella skillnader i spelgruppernas spelpraktiker diskuteras.

I transmediala spel erbjuds, som framgått, multimodala resurser för textskapande, därför har begrepp och analysmetoder hämtats från den socialsemiotiska teorin (t.ex. Kress 2003; Kress, & van Leeuwen, 1996/2006). En utgångspunkt för teorin är Hallidays (1978) systemiskt funktionella grammatik (SFG), en grammatik som snarare baseras på betydelse än på form och därför är det också möjligt att applicera den på fler semiotiska modaliteter än den verbalspråkliga (jfr. Holmberg & Karlsson, 2006, p. 11). Utifrån ett socialsemiotiskt perspektiv betraktas verbalspråket som ett bland flera semiotiska modaliteter uppbyggda av semiotiska resurser för att uttrycka betydelser. Semiotiska modaliteter har olika möjligheter och begränsningar utifrån hur de formats genom socialt och kulturellt bruk, och också beroende på den specifika modalitetens materialitet. Vissa modaliteter är uppbyggda på spatial logik, t.ex. bild, medan andra mer vilar på temporala resurser, t.ex. tal och skrift. I multimodala texter mixas spatiala och temporala resurser (jfr. Kress, 2003, 2010). När flera resurser används på ett mer organiserat sätt talar man om semiotiska modaliteter. Skrift, tal och bild är exempel på sådana semiotiska modaliteter (jfr. Björkvall, 2009, p. 13-14). Ur ett mer formellt perspektiv behöver en sådan semiotisk modalitet tre övergripande *metafunktioner*. För att representera erfarenheter använder vi den *ideationella*, den *interpersonella* för att förhålla oss till och adressera varandra och den *textuella* för att skapa sammanhängande helheter (jfr. Kress, 2010, p. 87). Här är den interpersonella funktionen i fokus. Det som fokuseras är hur spelgrupperna använder olika modaliteter och semiotiska resurser för att skapa relationer till läsaren, förhålla sig och uttrycka olika attityder (jfr. Martin & White 2005; Björkvall 2009), alltså undersöks hur engagemang kommer till uttryck i texterna.

Bakgrund – transmediala spel

Att använda internet är den högst prioriterade fritidssysslan bland 12-16-åringar och mycket framträdande nätaktiviteter i den åldersgruppen är deltagande på sociala medier och dator- och nätspelande (Statens medieråd, 2017; jfr. McGonigal, 2010). Ungdomars literacypraktiker handlar således mer om att delta, skapa och agera genom multimodala texter, än att tyda bokstäver i löpskrift på räta rader (jfr. Huber, Dinham & Chalk, 2015, p. 47). Aktiviteterna i transmedialt spel, den berättelsedrivna, interaktiva

karaktären och den multimodala aspekten av textskapandet, länkar till de informella literacyaktiviteter som gränsgångarna var sysselsatta med under lektionstid och som många ungdomar engagerar sig i på fritiden. Kopplingen till ungdomars informella literacyaktiviteter var alltså *ett* skäl till att göra interventionen med transmediala spel.

Transmediala spel används i underhållningssyfte och för att till exempel marknadsföra nya spel och filmer och har fått ett stort genomslag. Exempelvis skapades det transmediala spelet *I Love Bees* 2004 för att promota datorspelet Halo 2. Spelets deltagare uppgick till 600 000 och *I Love Bees* var då det transmediala spel som hade spelats över det största geografiska området någonsin (Williams, 2006). Transmediala spel i undervisningssammanhang är dock något relativt nytt. Utifrån ett nordiskt perspektiv är det tunt med forskningsprojekt om sådana spel. Men viss internationell forskning finns, även om fältet befinner sig i sin linda (Hu, Zhang & Rhea, 2016): I en forskningsöversikt – forskarna har genomskökt olika databaser för att hitta publicerade forskningsartiklar om transmediala spel – presenteras ett flertal studier som har genomförts för att undersöka potentialen med transmediala spel i utbildningssammanhang. Av de forskningsprojekt som genomförts, har tre haft fokus på att introducera nya studenter till universitetsmiljöer, två har haft språkutvecklande syften och övriga studier har fokuserat på varierande kunskapsområden som t.ex. sexualupplysning. Dessa studier påvisar i sammanfattande ordalag att spelen kan understödja ett ömsesidigt och kollaborativt lärande, att de har en potential att engagera elever och studenter i olika aktiviteter, att deltagarna upplever det lustfyllt att delta i spelen, samt att transmediala spel kan anpassas och formas utifrån olika undervisningsmål.

Moseley (2012) lyfter särskilt fram att spelledarens funktion i ett transmedialt spel bidrar till att skapa och befästa engagemang. Under hela spelet interagerar spelledaren digitalt med deltagarna och kan utifrån spelets olika faser och deltagarens behov ge feedback, nya ledtrådar, ställa frågor, inspirera och på så sätt vitalisera deltagarnas engagemang. I någon mån kan alltså spelledaren anpassa spelet till deltagarnas proximala zon för lärande (jfr. Thorne, 2009, p. 90). Lee (2006) pekar på att interaktion och samarbete underlättas av att spelaren agerar som sig själv och inte i roll som någon annan, vilket man gör i många andra typer av datorspel. Att spelaren agerar som sig själv möjliggör också att göra spelet verklighetsanknutet och att spelet anknyts till en faktisk kontext och en fysisk plats är även orsaken till att transmediala spel också kallas för Alternative Reality Games (ARG).

Sammanfattningsvis tycks alltså ett transmedialt spel kunna formas för varierande utbildningssyften inom olika kunskapsområden och kunna befrämja samarbete och engagemang. Att tidigare studier indikerade detta var, vid sidan av den tydliga kopplingen till gränsgångarnas och andra ungdomars informella digitala literacyaktiviteter, andra skäl som motiverade interventionen. Dock är det inte givet att transmediala spel uppskattas när de flyttar in i skolsammanhanget. Även när det formella tydligt anknyter

till det informella lärandet måste aktiviteterna på ett eller annat sätt anpassas till skol-sammanhanget (jfr. Egenfeldt-Nielsen 2006, Nilsson, 2010, Silseth, 2012), vilket kan innebära att spelen inte upplevs som lika lustfyllda (jfr. Danielsson & Selander, 2014, p. 47). Det självvalda bär troligen på en kvalité i sig. Vidare är knappast ungdomar en homogen grupp.

Ytterligare en förutsättning för att en undervisningsdesign med transmediala spel ska få genomslag är att lärare ser en potential med sådana spel. Lärares digitala literacypraktiker har visat sig ha betydelse för vilka potentialer de uppmärksammar och också påverkar (t.ex. Beavis et al., 2009; Chik, 2011; Tour, 2015; jfr. också Skolverket, 2006) hur de faktiskt använder digitala verktyg i undervisningen. Av Tours studie (2015) framgår att lärarnas individuella antaganden om de möjligheter och utmaningar de ser med digitala verktyg kan möjliggöra eller hindra att de digitala verktygens potential realiserar i språkundervisningen. Ett annat hinder för att knyta an undervisningen till populärkultur, exempelvis till datorspel kan vara moraliska aspekter. Lärarna i Fast (2007) studie framhåller att många barn spelar så mycket datorspel under fritiden att de därför inte ska göra det i skolan. I Chiks (2011) studie framgår att lärare hyser oro t.ex. över inslag av våld i datorspel och över att elevers sociala nätverkande kan gå fel. Dessa aspekter tenderar att få företräde framför de pedagogiska potentialer sådana aktiviteter kan ha för att utveckla digital literacy.

Mot denna bakgrund initierades ett pilotprojekt *Berättarmaskinen* (2015-2016) och ett transmedialt crimespel (ett spel där någon typ av kriminalgåta eller brott ska lösas), *Luttras av eld* skapades. Deltagarnas uppdrag i spelet var att hindra en pyromans framfart i den lokala omgivningen. Elevenkäten³ som genomfördes efter spelet visade: att ett flertal deltagare även spelade under fritiden trots att detta var frivilligt, att eleverna samarbetat och diskuterat mer än i den ordinarie undervisningen, att de lärt sig lokal kulturhistoria och blivit mer bekanta med olika sociala forum, som t.ex. Twitter och bloggar och att de i högre grad producerat multimodala texter. Genom fokussamtal med lärarna framkom att de såg en potential med spelet. De noterade att några elever som vanligen inte hade framträdande roller deltagit mer aktivt i undervisningen och att det ökade deltagandet till del också framträdde i den ordinarie undervisningen. Vidare menade lärarna att många elever varit engagerade i spelet, men de hade också noterat att vissa tycktes ointresserade.⁴ Även om resultaten inte var entydigt positiva så fanns anledning att gå vidare. Gemensamt sökte och fick berörd kommun, ett utbildningsföretag och en högskola utvecklings- och forskningsmedel av Vinnova för att genomföra en interventions- och forskningsstudie; ta fram ett ramverk, undersöka

3 Tillstånd av rektor gavs för att genomföra projektet inom ramen för den ordinarie undervisningen och att utvärdera undervisningsaktiviteterna genom en enkät.

4 Projektet presenteras på olika hemsidor där också delar av utvärderingarna presenteras, se till exempel: <https://www.lineducation.se/experiment>
<https://medium.com/ber%C3%A4ttelsemaskinen-i-svensk-skola/luttras-av-eld-den-f%C3%B6rsta-ber%C3%A4ttelsen-6c26597ef33e>

potentialen för engagemang, literacyutveckling och lärande inom ramen för ett trans-medialt spel. I den här artikeln begränsas dock fokus till att beskriva och undersöka elevengagemang i ett transmedialt spel. Ytterligare en ambition är att ge en inblick i hur lärare beskriver utmaningar och möjligheter med sådana spel. Det övergripande syftet med artikeln specificeras genom följande frågor:

Hur engagerar sig eleverna i de literacyaktiviteter som erbjuds i spelet?

Hur kommer engagemang till uttryck i de texter eleverna skapar under spelet?

Hur beskriver lärare möjligheter och utmaningar med transmediala spel för undervisningen?

Metod och material

Metodologiskt lades studien upp som en fallstudie. Denscombe (2014) framhåller att fallstudier ger möjlighet att använda olika metoder; sådana som är lämpliga i relation till forskningssyftet och forskningsprocessen. Här kombineras observation av deltagarnas literacyaktiviteter i den fysiska verkligheten och i den virtuella – skillnader i termer av engagemang kan då synliggöras i de deltagande spelgruppernas spelpraktiker – med textanalyser för att undersöka hur engagemang framträder i de texter som deltagarna skapar i spelet. Dessutom har såväl mer formella som informella samtal förts med spelgrupperna och med den spelledare som såväl lett spelomgångarna och skapat både *Luttras av eld* och *Forsmysteriet*. Det senare är det spel som är i fokus i interventionsstudien.

Spelgrupperna på respektive skola följdes och observerades under de tre halva speldagar spelet pågick. Under observationerna fördes anteckningar, deltagarnas literacyaktiviteter fotograferades och frågor i relation till spelet och spelandet ställdes. I anslutning till observationerna fördes fältanteckningar. För dessa anteckningar var de stillbilder som tagits under själva spelet en resurs. De fungerade som minneshjälp och stödord. Stillbilderna ger också faktiska belägg för de literacyaktiviteter som förekom och hur de genomfördes. Dessutom har samtliga digitala literacyaktiviteter som producerats av de olika spelgrupperna sparats digitalt.

För att belysa hur lärare beskriver utmaningar och möjligheter med transmediala spel har en workshop om transmediala spel, i samband med att interventionsstudien avslutades, genomförts med 50 deltagande lärare. Under workshopen genomfördes fokusgruppsamtal och deltagarna skrev diskussionsprotokoll som samlades in. En av workshopledarna förde också observationsanteckningar under workshopen med lärarna.

Materialet som artikeln bygger på består således av fältanteckningar i skrift och stillbilder, digitalt sparade literacyaktiviteter: spelledarens och speldeltagarnas interaktion

på chatten och speldeltagarnas bloggtexter och av diskussionsprotokoll och observationsanteckningar från den genomförda workshopen med 50 lärare.

Genomförande av det transmediala spelet och urval

I fokus är här de spelomgångar som genomförts med spelet *Forsmysteriet* på två närliggande skolor. En klass sju från en kommunal en-till-en-skola, här kallad *Olle-skolan* och en klass sju från en friskola, där inte en-till-en hade implementerats, kallad *Anitaskolan* deltog⁵. Urvalet representerar två högstadielklasser och fokuserar inte specifikt på gruppen gränsgångare. Ett antagande i studien, vilket vilar på resultatet av Jacquets (2014) utvärdering, är att två vanliga högstadielklasser innefattar ett antal potentiella gränsgångare. Varje spelomgång pågick under tre halvdagar. Speldagarna påbörjades och avslutades i klassrummet. Själva spelet genomfördes utomhus i skolans näromgivning. Det var läraren i respektive klass som gjorde spelgruppsindelningen. De två klasserna delades in i sex respektive sju spelgrupper. Varje sådan spelgrupp tilldelades ett Tumblrkonto. På Tumblr är det möjligt att ladda upp bilder, chatta (både genom en chattfunktion och på en blogg) producera texter i skrift, i bild, både stillbilder, videor och gifs, det vill säga rörliga bildklipp som rullar om och om igen. Det var spelledaren som introducerade spelet för spelgrupperna och gick igenom hur de skulle gå till väga, använda enheterna utrustade med 3G för att ge ständig tillgång till nätet samt använda bloggen och sökfunktioner som de skulle kunna vara betjänta av. Läraren hade ingen egentlig roll i spelet.

Det transmediala spelet, *Forsmysteriet*, mål och narrativ

Spelet var designat för att väcka engagemang, utveckla digital literacy, samarbetsförmåga och för att presentera glimtar i bygdens lokalhistoria. Här är dock ett huvudsakligt fokus, vilket tidigare framgått, att beskriva och undersöka elevengagemang. *Forsmysteriet*, som spelledaren konstruerat för detta speltillfälle hade karaktären av ett fantasy- och mysteriespel och byggde på några personers faktiska och till del oförklarliga försvinnanden från trakten. Fysiska platser som var relaterade till personernas försvinnanden, liksom t.ex. museum och bibliotek utnyttjades för ledtråds- och kunskapsjakten. Spelnarrativet byggdes runt en journalist (spelledaren) som behövde hjälp med att lösa fallen med de ifrån trakten försvunna personerna, fanns ett samband och i så fall vilket? Eleverna förväntades – genom att undersöka fysiska platser

5 Studien förhåller sig till de etiska forskningskrav som stipulerats av Vetenskapsrådet (2016). Eleverna och deras vårdnadshavare har informerats om studiens syfte, eleverna både skriftlig och muntligt, vårdnadshavarna skriftligt. Eleverna och deras vårdnadshavare har alla skrivit på en medgivandeblankett där de informerats om studiens syfte, och försäkrats om att det insamlade materialet endast används i forsknings- och utbildningssyfte att deltagarna anonymiseras och att deltagande är frivilligt och när som helst kan avbrytas.

i näromgivningen, ta del av autentiska texter som t.ex. tidningsnotiser, spelledarens inspel och ledtrådar, identifiera och lägga samman ledtrådar, hitta logiska kopplingar och presentera sina idéer i olika chatt- och bloggtexter – ge möjliga förklaringar till personernas försvinnanden och bidra till mysteriets lösning.

Spelgrupperna skickades ut i närområdet för att spela. De fick börja på olika platser och de styrdes, varefter de samlat ledtrådar och besökt en angiven plats, till nästa genom en GPS-koordinat som spelledaren skickade via nätet. Spelledaren lade under spelets olika faser, i relation till deltagarnas upptäckter och frågor, ut fler ledtrådar genom olika texter. Spelledaren ställde frågor, gav återkoppling på spelgruppernas förslag, inspirerade och stödde dem på andra sätt. De texter som spelgrupperna skapade, skapade de utifrån den här interaktionen.

Genomförande och urval till fokussamtal med lärare

Fokussamtalet genomfördes på en forskningskonferens hösten 2018. Konferensen vände sig till lärare på bred front där en mängd olika föreläsningar, seminarier och workshops på temat literacy erbjöds, däribland nämnda workshop om transmediala spel (se, *Metod och material*). I workshopen, som varade i ungefär 70 minuter, deltog ett femtiotal högstadie- och gymnasielärare från olika delar av Sverige. Detta enda fokussamtal kan givetvis inte representera lärarkårens uppfattning, men ger en inblick i hur ett antal lärare beskriver möjligheter och utmaningar med sådana spel. Under workshopen presenterades pilotprojektet *Luttras av eld*, interventionsstudien *Forsmysteriet* samt ett enklare transmedialt spel *Sjöodjuret* som artikelförfattarna själva skapat. Tanken var att lärarna skulle få en bred inblick i hur transmediala spel, med varierande komplexitet och för olika lärandemål, skulle kunna fungera för undervisning. Efter den inledande och interaktiva presentationen gavs deltagarna möjligheter att ställa frågor och komma med egna inpass och dela med sig av egna erfarenheter. Därefter, för att diskutera potentialen med transmediala spel i undervisning, delades lärarna in i grupper. Fem diskussionsfrågor delades ut till varje grupp gällande: *spelens lärandepotential, konstruktion, genomförande i en skolkontext, utveckling av ämnesförmågor, digital literacy och elevmedverkan i transmediala spelkonstruktioner*. I varje grupp utsågs en sekreterare som protokollförde och sammanfattade diskussionen. Artikelförfattarna gick under tiden runt och lyssnade och ställde ibland följdfrågor. Protokollen samlades därefter in, ett material som vi återkommer till i analysen.

Analysverktyg och begrepp hämtade från Newliteracyperspektivet

För att besvara den första forskningsfrågan: *Hur engagerar sig eleverna i de literacyaktiviteter som erbjuds i spelet?* har observationer av tre spelomgångar med respektive klass ifrån de två olika skolorna genomförts. Den grundläggande

observationsenheten har varit literacyaktiviteter, ett begrepp som tillgängliggörs genom New literacyperspektivet. En literacyaktivitet är en synlig och observerbar enhet, vad deltagarna har gjort och vad de sagt, t.ex. hur de värderat olika literacyaktiviteter har noterats av observatören och samtliga spelgruppers digitala literacyaktiviteter har sparats.

De digitalt sparade literacyaktiviteterna har använts för att utvärdera 1) hur många inlägg (literacyaktiviteter) respektive spelgrupp gjort på Tumblr. Efter denna första sorterande analys, har ett urval för vidare analyser gjorts. Två spelgrupper, en från Anitaskolan och en från Olleskolan, som uppvisar ett högre engagemang och två från respektive skola som uppvisar ett lägre engagemang i termer av mängden literacyaktiviteter, har valts för vidare analyser. Dessa fyra gruppers literacyaktiviteter har analyserats vidare med avseende på 2) hur omfattande literacyaktiviteterna är i termer av antal ord på chatten och 3) hur spelgrupperna utnyttjar möjligheten att använda de funktioner (film, gifs, text i skrift och bild, text huvudsakligen i skrift och text huvudsakligen i bild) för textproduktion och publicering som erbjuds. Dessa analyser speglar skillnader i deltagarnas spelpraktiker i termer av deltagande.

Analysverktyg och begrepp hämtade från den socialsemiotiska traditionen

För att besvara den andra forskningsfrågan: *Hur kommer engagemang till uttryck i de texter eleverna skapar under spelet?* har interpersonella textanalyser gjorts med verktyg hämtade från den socialsemiotiska traditionen (Kress & van Leeuwen, 1996; 2006; Martin & White, 2005). Textanalyserna undersöker hur de fyra spelgrupperna använder visuella resurser, skrift och tal för att skapa en relation till läsaren, uttrycka olika förhållningssätt och attityder (jfr Martin & White 2005; Björkvall 2009) det vill säga hur engagemang kommer till uttryck i texterna. I verbalspråket kan vi *påstå, fråga, uppmana* och *erbjuda*, alltså använda olika språkhandlingar (jfr. Holmberg och Karlsson, 2006). Vi kan använda olika utspelsdrag för att interagera, i olika grad bjuda in, utestänga eller öppna upp för olika ståndpunkter. Ett utspelsdrag innefattar alltså också en respons, en förväntad eller mer oväntad sådan. Påståenden, som inte modifierats på något sätt, är det utspelsdrag som i minst grad öppnar upp för alternativa ställningstaganden och interaktion. Det förväntade är att det som påstås ska accepteras. En fråga inbjuder däremot till interaktion, en uppmaning till en handling. Dessa språkhandlingar (påståenden, uppmaningar, erbjudanden, frågor) kan vi också *modifiera* och *nyansera*, exempelvis genom *modala verb* (t.ex. måste, ska, kan, bör) och *adverbial* (kanske, nog, säkert). Med sådana *modala resurser* kan vi t.ex. ge uttryck för graden av *sannolikhet, vanlighet, förpliktelse* och *villighet*. Genom t.ex. påståendet: Vi lär lösa mysteriet, uttrycks en låg grad av sannolikhet, medan den är hög i: Vi ska lösa mysteriet. Påståenden som modifieras öppnar i högre grad

upp för andra ställningstaganden och röster. Olika *pronomen*: jag, du, han, hon, vi etc. erbjuder också olika sätt att förhålla sig, exempelvis tala direkt till läsaren genom att använda du eller inkludera läsaren genom ett vi (jfr. Holmberg & Karlsson, 2006). Även meningslängd har en potential för att skapa närhet respektive distans, långa meningar bidrar till ett mer distanserat förhållande till läsaren, medan det omvända gäller för korta meningar (jfr. Björkvall, 2009, p. 48). Genom appraisalanalys⁶, som har sina rötter i den socialsemiotiska traditionen (Martin & White, 2005) tas den interpersonella analysen ett steg vidare. Det som undersöks är hur t.ex. *attityd*, (värderingar) för positiv eller negativ bedömning av personer, saker eller tillstånd, används för att engagera och förhålla sig till läsaren. Värderingarna kan också graderas, dvs. styrkan i värderingen kan höjas eller sänkas: Hon blev *mycket* rädd. Hon blev *lite* rädd. Gradering kan t.ex. också uttryckas visuellt genom att t.ex. använda versaler eller genom att fetmarkera, Hon blev **MYCKET RÄDD**.

Även för semiotiska modaliteter utöver den verbalspråkliga, t.ex. bild finns generella principer och en systematik utifrån modalitetens specifika förutsättningar. Genom visuella resurser kan vi också förhålla oss till läsaren på olika sätt, genom s.k. *bildhandlingar* även om specificeringsmöjligheterna är färre – man räknar med två – än i språkmodaliteteten. *Erbjudanden* liksom *krav* kan realiseras. En central resurs för att förhålla sig till läsaren är *blicken*. En bild där den avbildade ser på betraktaren rakt framifrån ställer *krav* medan en bild där den avbildade inte möter betraktarens blick mer innebär ett *erbjudande* (jfr. Björkvall, 2009, p. 36-38). *Engagemang* och närhet realiseras genom distans och vinkel i förhållande till betraktaren. Avståndet till betraktaren kan varieras genom *när- halv- och helbilder* (a.a., p. 39-47). Ett långt avstånd till betraktaren, där den avbildade har ryggtavlan mot betraktaren minskar interaktionen, medan ett litet avstånd där den avbildade möter betraktaren rakt framifrån innebär ett ökat engagemang. *Värden, värderingar* och olika maktförhållanden kan också uttryckas, *attityd* uttrycks t.ex. genom olika vinklar. Ett *ovanifrånperspektiv* innebär en maktposition, ett *underifrånperspektiv* det omvända och ett öga-mot-öga-perspektiv en mer jämlik position (jfr. Björkvall, 2009, p. 49-52). Visuella resurser kan även användas för att för att differentiera och nyansera förhållningssätt till det som tas upp i texten. Exempelvis kan skärpa, fokus, detaljrikedom och färger användas för att öka eller minska bildens pålitlighet (jfr. van Leeuwen, 2005, p. 166). Analyserna fokuserar språk- (i tal och skrift) och bildhandlingar, hur modalitet, förhållningssätt till det som tas upp i texterna, värderingar och attityd uttrycks genom såväl visuella som språkliga resurser och på hur dessa resurser sammantagna och/eller enskilt används för att uttrycka engagemang.

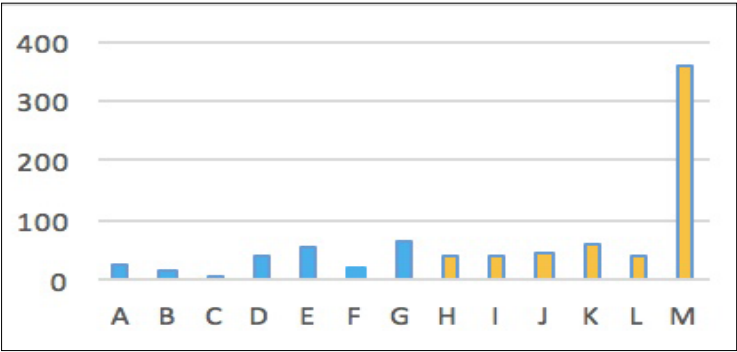
6 Appraisalanalysen är förenklad och endast en del av appraisalsystemet används, för en mer omfattande beskrivning se Martin & White (2005).

Analys av fokussamtal om transmediala spel

För att adressera den tredje forskningsfrågan: *hur beskriver lärare möjligheter och utmaningar med transmediala spel?* har en kvalitativ innehållsanalys (Bryman, 2011) gjorts av det insamlade materialet: diskussionsprotokollen och anteckningarna från workshopen om transmediala spel. Diskussionsprotokoll och anteckningar sammanställdes och kodades utifrån de nyckelord som framkom i de öppna svaren. Därefter sammanställdes de olika nyckelorden till olika teman. Dessa teman har därefter presenteras i form av resultat i löpande text.

Spelgruppernas literacyaktiviteter och exempelanalyser

I tabellen nr. 1 speglas samtliga spelgruppers engagemang genom hur frekvent de deltagit i de literacyaktiviteter som erbjuds i spelet. A till G är blogginlägg gjorda av spelgrupper från Anitaskolan medan H till M är blogginlägg av grupper från Olleskolan. För vidare analyser har grupperna A och G från Anitaskolan och grupperna H och M från Olleskolan valts. Dessa grupper representerar spelgrupper som uppvisar ett lägre respektive högre engagemang vad gäller mängden literacyaktiviteter.⁷

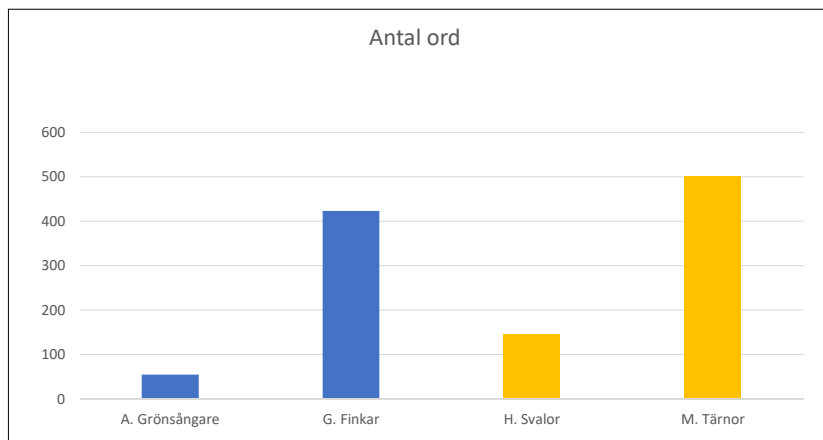


Tabell 1: Översikt över inläggen, literacyaktiviteterna.

Av tabell 2 framgår tydliga skillnader i spelgruppernas engagemang i termer av antal ord i chatten med spelledaren. Den relativt stora skillnaden mellan Finkar och Tärnor vad gäller mängden av literacyaktiviteter är betydligt mindre när det gäller antal ord i chatten, varför en analys av antal ord till del ger en kompletterande bild. Påtalas bör också att om man jämför tabell 1 och 2, vad gäller Finkar respektive Tärnor kan man dra slutsatsen att Tärnorna varit betydligt mer aktiva på bloggen än Finkarna. Att antal ord i chatten är relativt få betyder inte heller med nödvändighet att engagemang saknas vilket belyses genom de semiotiska analyserna och detta pekar i sin tur på vikten av att närma sig spelgruppernas texter på olika sätt för att ge en mer heltäckande bild.

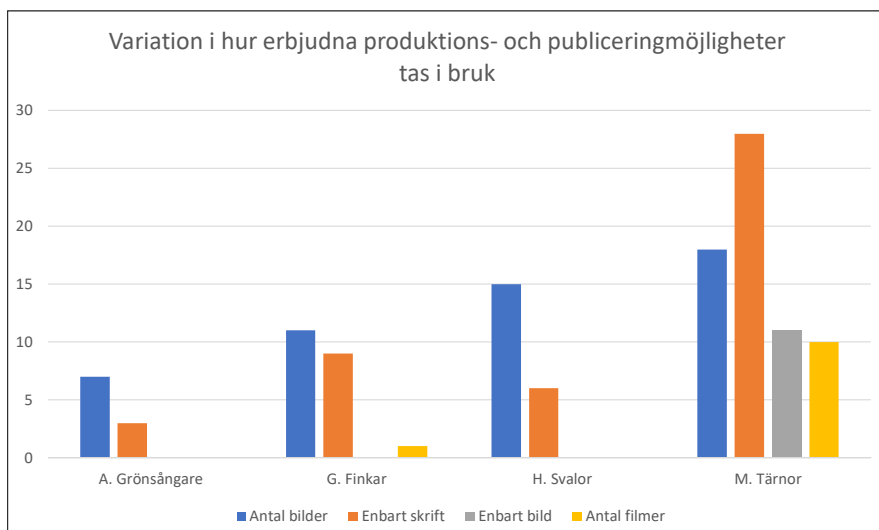
⁷ Noteras bör att grupp C inte deltog i samtliga spelsejourer.

Tabell 2 speglar engagemang i termer av antal ord i chatten med spelledaren.



Tabell 2: Översikt av antal ord i chatten med spelledare.

Tabell 3 speglar variation i hur erbjudna produktions- och publiceringsmöjligheter tas i bruk.



Tabell 3: Visar variation i hur erbjudna produktions- och publiceringsmöjligheter tas i bruk.

Även här tydliggörs variationer i hur erbjudna produktions- och publiceringsmöjligheter tas i bruk. Tärnorna, liksom även Finkarna, har i högre grad nyttjat spelets potential, dvs. utnyttjat möjligheter att producera och publicera film (här inkluderas också gifs), text där bild och skrift kombineras och texter där huvudsakligen bild respektive skrift används. Vidare framgår av tabellen att Grönfinkar och Svalor i mindre grad kombinerat olika modaliteter. Notera att tabellen separat visar en stapel på antal bilder och därefter en stapel som visar hur frekvent spelgruppen enbart skickat en bild till spelledaren.

Exempel på multimodal analys av en chatttext

Tabell 4 är ett utdrag ur en analys av Grönsångarnas chatttext. Värderingar har kursiverats, modala verb och satsadverbial är understrukna, och gradering kursiv och fetmarkerad.

Spelledaren	Spelgrupp: Grönsångare
1.Gå till XXXX stadsmuseum och be om en karta över X, 2. Hitta X 3. Fotografera platsen (uppmaningar)	Var är den? (fråga)
Upprepar yttrande 1 och 2.(uppmaningar)	Men vi är <i>så långt ifrån museet.</i> (påstående med förbehåll genom men, värdering med gradering)
X dragspel ska finnas på museet, kan ni se om ni kan hitta det. (påstående, fråga)	Okej, <u>ska</u> vi ta ett foto på det? (fråga, ska förpliktelse)
Gärna! Uppmanande funktion.	Okej.
	Är det den <u>tro</u> ? (fråga modalitet sannolikhet) En närbild på dragspelet bifogas. Bilden är detaljrik, har tydlig skärpa och hög modalitet. Den bidrar till närhet och att höja graden av sannolikhet.

Tabell 4: Utdrag av Grönsångarnas chatttext.

Av tabell 4 framgår att spelledarens skriftspråkliga språkhandlingar analyseras översiktligt; huruvida spelgruppens adresseras genom en fråga, ett påstående, ett erbjudande eller en uppmaning framgår. Spelgruppens utspeldrag analyseras mer detaljerat där såväl modalitet, attityd och gradering genom verbalspråkliga och/eller visuella resurser noteras.

Exempel på en multimodal analys av en bloggtext

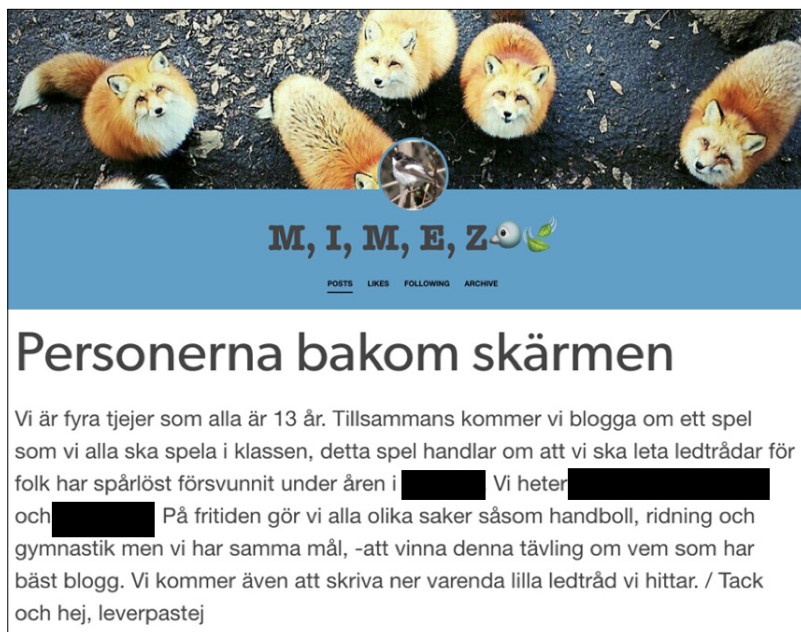
Spelledarens instruktion till den första text spelgrupperna skulle skapa formulerades så här:

"Börja med att skriva en text eller spela in en podd om er grupp och uppdraget som ni har fått, så att de som läser bloggen förstår vad den handlar om". Texten som analyseras här är Tärnornas självpresentation (figur 1). I texten kan två textsjok urskiljas, ett bild- respektive skriftsjok från varandra avskilda men ändå tätt placerade. På bilden finns fem rävar, fyra av dessa framträder i sin helhet medan den femte delvis döljs genom att fågelsymbolen (spelgrupperna

har fågelnamn och fågeln är en symbol för spelgruppen) till del skymmer räv huvudet. Fyra av rävarna adresserar tydligt läsaren genom att de har sina ansikten och blickarna riktade mot denne. Blickarna ställer krav. Strax under rävarna på den blå färgplattan finns 5 bokstäver, tillika initialerna på deltagarna i spelgruppen⁸.

Rävarna framträder på ett relativt nära avstånd, de tittar upp mot läsaren och har avbildats i ett underifrånperspektiv. Den som betraktar bilden placeras alltså i en slags maktposition (jfr. Björkvall, 2009). Bilden på rävarna är detaljrik, rävarna avbildade med skärpa, päls håren i deras pälsar kan urskiljas och rävarnas ljusa färger blir starkt framträdande mot den mörka bakgrunden. Bilden har hög modalitet och ger ett intryck av pålitlighet. De fem rävarna kan tänkas representera en var sin bokstavsinitial och därmed de fem deltagarna i spelgruppen. Detta intryck förstärks genom rubriken i skrift som anger textens huvudtema: "Personerna bakom skärmen". Personerna presenterar sig själva genom pronomenet *vi*, ett *vi* som troligen återspeglas i de fem rävarna. Råven betraktas vanligen som listig, en värdering och egenskap som således även skulle kunna gälla deltagarna. Inledningsvis får läsaren veta vilka individualiteter detta *vi* omfattar. Liksom i presentationen av rävarna är även den skriftspråkliga presentationen av *vi'et* detaljrik och uttrycker värderingar. Därefter positionerar sig deltagarna genom ett *vi* som talar med en enad röst. Vi-positioneringen i förhållande till läsaren förstärks i den efterföljande satsen: *".../ vi har samma mål- att vinna denna tävling"*. Satsen ger uttryck för ett högt engagemang och innehåller indirekta (samma mål) och direkta värderingar (vinna denna tävling). Speldeltagarna positionerar sig alltså i kampposition, i en tävling, vilket skulle kunna kopplas till det underläge som uttrycks genom bildvinkeln på rävarna. De relativt korta påståendemeningarna och läsartilltalet bidrar liksom de visuella resurserna till närhet och interaktion med läsaren.

⁸ I gruppen var det fem deltagare, vilket noterades under fältarbetet. Det framgår av initialerna på bilden, men i den löpande texten har gruppen skrivit att de är fyra, vilket är en felskrivning.



Figur 1: Tärnornas bloggtext.

Indirekta värderingar uttrycks även genom " /.../ ner *varenda liten* ledtråd vi hittar". Värderingen intensifieras genom varenda lilla (jfr. Martin & White 2005). *Kommer* i samma sats får en liknande betydelse som ska och uttrycker därmed *modalitet hög villighet* (jfr. Holmberg & Karlsson 2006). De verbalspråkliga utsagorna förstärker och specificerar den listighet som kan associeras till rävarna och därmed till deltagarna. De visuella och verbalspråkliga resurserna bidrar sammantagna till ett engagerat förhållningssätt i texten.

Sammanfattande resultat av textanalyserna

Anitaskolan, Grönsångare

Av tabellerna framgår att Grönsångarna föredrar att interagera genom bildinlägg som ibland kompletteras med en kort skriftrad. De korta skriftliga inläggen återfinns såväl på chatten som i bloggen. I jämförelse med andra grupper använder Grönsångarna färre semiotiska resurser, t.ex. förekommer inga gifar och heller inte rörlig bild (se tabell 3). Vad gäller interaktionen mellan Grönsångare och spelledaren är utspelsdragen mindre frekventa än både Svalornas och Tärnornas. Grönsångarna har dock varit relativt aktiva frågeställare, de har ställt ungefär lika många frågor som spelledaren, medan deras påståenden varit färre. Många av spelledarens utspelsdrag förblir obesvarade eller besvaras med ett enstaka ord som t.ex. "Vad?", "Nej". Grönsångarna modifierar sällan sina påståenden. De avvisar också ibland spelledarens utspelsdrag:

"Vi är klara nu", "Men vi är *så långt* ifrån /.../", (attityd, negativ värdering som graderas, (se, tabell 4), (jfr. Martin & White, 2005). Här poängterar Grönsångarna alltså att de inte vill gå så långt. De modifierar mer sällan sina påståenden. Genomgående visar spelgruppen ett relativt lågt engagemang. Men det förekommer även inslag i chatt-konversationen där ett engagemang kommer till uttryck: "Hej, kan vi få ett uppdrag" (modalitet *kan*, villighet låg grad) och i slutet tackar gruppen för att de har fått prova spelet.

Anitaskolan, Finkarna

Finkarna har gjort många textinlägg och alltså i hög grad visat engagemang genom literacyaktiviteter (se, tabell 1). Finkarna är den grupp som har näst flest textinlägg och är också den grupp som använt näst mest ord i chatten med spelledaren. Finkarna har ställt relativt få frågor medan spelledaren varit mer aktivt med sitt frågande i relation till den gruppen. Av tabellerna framgår också att Finkarna har utnyttjat möjligheten att använda olika semiotiska resurser, skrift, bild och rörlig bild. I stillbildsmaterialat används närbilder och blickar riktade mot betraktaren för att interagera med läsaren och på så sätt uttrycks ett tydligt engagemang (jfr. Björkvall, 2009; Kress & van Leeuwen, 2006). Finkarna uppvisar även en stor variation i bildinläggen och använder collage, stillbilder och rörliga bilder. Genom bilderna svarar de på spelledarens uppdrag och uttrycker engagemang. De visar även engagemang genom att ta initiativ och göra utspeldrag, t.ex. genom att uppmärksamma spelledaren på att de är redo att börja eller för nästa moment. De frågor de ställer, modifieras ofta, och detta ger uttryck för engagemang t.ex.: "Vad ska vi göra nu?" (modalitet *ska*, villighet hög), (jfr. Holmberg & Karlsson, 2006). Finkarna tar alltså semiotiska resurser i bruk för att uttrycka engagemang.

Olleskolan, Svalorna

Svalorna har gjort relativt få textinlägg, men tittar man på antal ord så har de i jämförelse med Grönsångarna använt relativt många ord (se tabell 1 och 2). I vissa inlägg kombineras skrift och bild och i flertalet inlägg används enbart skrift. Utspeldragen mellan Svalorna och spelledaren är till antalet minst. Svalorna har vidare endast ställt två frågor, medan spelledaren ställt många frågor (14) till dem. Det är således spelledaren som initierar och driver på och framförallt sker så i början av spelet. Spelledarens utspeldrag består till största delen av erbjudanden och uppmaningar. Utspelsdrag förblir ofta obesvarade, vilket kan tolkas som en brist på engagemang. En del av spelledarens utspelsdrag blir däremot besvarade genom Svalornas blogginlägg och genom detta kommer då engagemang till uttryck. I slutet av spelet ber även Svalorna spelledaren om ett nytt uppdrag, vilket även det kan tolkas som ett uttryck för engagemang. Sammantaget kommer ett visst engagemang till uttryck främst genom Svalornas blogginlägg.

Olleskolan, Tärnor

Tärnorna har gjort flest textinlägg och har också den mest omfattande interaktionen i antal ord mätt med spelledaren. I inläggen har Tärnorna utnyttjat spelets potential för textproduktion och publicering genom att publicera text, huvudsakligen i skrift, huvudsakligen i bild, genom att kombinera skrift och bild, samt lägga upp filmer (se, tabell 3). I texterna uttrycks ett tydligt engagemang och ett engagemang som ofta förstärks genom att det uttrycks genom såväl visuella som genom verbalspråkliga resurser (se figur 1). I filmerna ingår oftast tal och självklart bild. I inläggen riktar sig Tärnorna tydligt till läsaren oavsett om det gäller inlägg i form av bild, filmer eller skrift. Dessutom samverkar skrift, liksom tal och bilder tydligt i texterna. För att summera utmärker sig Tärnorna genom inläggens omfång i ord och genom användning av varierande semiotiska resurser (se tabell 3) och genom att de under hela spelet i alla inlägg förhåller sig till en läsare. Tärnorna utspelsdrag innehåller ofta artiga och värderande uttryck vilket signalerar hög grad av engagemang. Det höga engagemanget är synligt genom hela spelet. I chatten finns också genomgående många humoristiska inslag. En kvalitet är att Tärnornas alla blogginlägg hålls samman, och att bloggen kan läsas som ett eget fristående narrativ.

Lärarröster om utmaningar och möjligheter med transmediala spel

Framträdande potentialer med transmediala spel som lärarna pekade på var möjligheterna att öva generiska förmågor som samarbete i grupp. Ett annat tema som lyftes var träning i informationssökning och kritisk läsning. Ytterligare en lärandepotential som nämndes handlade om att eleverna kan lära känna sin närmiljö och kan utveckla ämneskunskaper inom det område som narrativet berör. Dessutom såg lärarna en potential i att synliggöra en bred literacy, t.ex. genom visuella resurser och menade att det skulle kunna vara särskilt språkutvecklande för nyanlända.

Inga av lärarna såg en utmaning i att konstruera transmediala spel med koppling till styrdokumentet. Däremot konstaterade många lärargrupper att lärarna måste ha hög digital kompetens för att konstruera spel och vara spelledare. Andra utmaningar som lärarna pekade på var brist på tid både för planering och genomförande, schematekniska spörsmål som uppkommer vid schemabrytande aktiviteter samt tekniska svårigheter med de digitala verktygen. En annan risk som lärarna identifierade, var att vissa elever skulle kunna avvika under aktiviteterna. En sista utmaning som nämndes handlade om bedömning och betygssättning.

För att utveckla elevers digitala förmågor skulle transmediala spel kunna få en särskild potential om eleverna själva fick tillverka, skriva manus, formulera frågor och genomföra detsamma, menade lärarna. Dock framhöll de att en sådan möjlighet var kopplat till elevernas ålder och förkunskaper. Slutligen nämndes att spelen erbjöd ett lärande genom mer fria och lustfyllda metoder.

Resultatdiskussion

Det är självklart en utmanande uppgift att i undervisningssammanhang skapa ett elev-engagemang som omfattar alla. Av interventionsstudien framgår att spelgruppernas engagemang i det transmediala spelet varierar. Två av de undersökta spelgrupperna, en på respektive skola, uppvisar ett relativt lågt engagemang, vilket kan kopplas till ett mindre frekvent deltagande i literacyaktiviteter och genom att engagemang heller inte uttrycks genom olika semiotiska resurser i deras texter i någon större omfattning. Det omvända gäller för två spelgrupper, en på respektive skola, som uppvisar ett högre engagemang. Engagemanget visar sig både genom mängden literacyaktiviteter, deras omfång mätt i ord och uttrycks semiotiskt i de texter de publicerat under spelet. Det föreligger alltså en viss samvariation, ett frekvent och omfångsrikt deltagande samvarierar med att ett högre engagemang också kommer till uttryck semiotiskt. Ett rimligt antagande är att denna samvariation kan vara ett genomgående mönster (se tabell 1 och 3) och därmed att fler grupper inte varit så engagerade i spelet. Av tabell 1 framgår att tre ytterligare grupper på Anitaskolan, vad gäller antal inlägg, hamnar på samma nivå som den grupp som hade minst inlägg på Olleskolan. Dock genomförde inte en av dessa spelgrupper alla spelomgångar (se, fotnot 7). Å andra sidan finns flera spelgrupper på Olleskolan som har gjort ungefär lika många inlägg som den grupp som har gjort flest inlägg på Anitaskolan och således uppvisas också ett relativt högt engagemang i många spelgrupper. En av orsakerna till variationen i engagemang kan vara den som spelledaren lyfter fram. Han pekar på att det var betydligt lättare att engagera eleverna i crime-spelet, *Luttras av eld* i jämförelse med fantasy-spelet *Forsmysteriet*. Spelledaren menar att det behövs en rak enkel berättelse, till exempel att identifiera en skyldig för att engagera elever som inte är så vana vid olika narrativ och mer komplexa texter. En potential med transmediala spel är att de kan anpassas och formas utifrån undervisningsmål och också relateras till aktuell elevgrupp (jfr. Hu, Zhang & Rhea, 2016). Just detta torde vara en potential i förhållande till gränsgångare. Det är alltså fullt möjligt att designa ett transmedialt spel som ansluter till den genre-repertoar som den elevgrupp vi här kallar gränsgångare har.

Vidare framgår att eleverna på Anitaskolan, vilka inte hade tillgång till en-till-en, genomgående deltagit i mindre omfattning i olika literacyaktiviteter. Troligtvis kan elevernas varierande engagemang bottna i deras varierande (digitala) literacyerfarenheter och literacyförmågor (jfr. Fast, 2007; Heath, 1983). Den grupp, Tärnorna, som uppvisade det största engagemanget både i form av deltagande och genom att ta varierande semiotiska resurser i bruk, visade sig ha en vana att blogga och att delta på olika sociala forum. Detta framkom i samtal med den gruppen under fältarbetet. Ett mål med digitaliseringen och de alltmer omfattande en-till-en-satsningarna (Skolverket, 2019) är att fler elever ska utveckla digital kompetens. Dessutom visade Tärnorna på

ett helt annat sätt än andra grupper redan i sitt första blogginlägg att de hade för avsikt att göra ett bra arbete (se figur 1). Gruppen var samarbetsinriktad. De visade också förmåga att kunna hantera och kombinera olika semiotiska resurser och att uttrycka värderingar och känslor.

Finkarna var också i hög grad engagerade även om de visade mindre förmåga att uttrycka sitt engagemang semiotiskt. Svalorna visade även de ett visst engagemang. Grönfinkarna var den grupp som uttryckte engagemang i minst omfattning. Dock noterade observatören engagemang hos Grönfinkarna under spelsejourerna; literacyaktiviteterna genomfördes med skratt och glädje. Sammantaget kan konstateras att ett engagemang, även om varierande, kom till uttryck i alla grupper. Troligtvis har, elever som inte engagerar sig i undervisningen och som samtidigt är högkonsumeter av spel och nätkิจกรรมer, så kallade gränsgångare ingått i de två klasser som är i fokus här. Med viss försiktighet kan således antas att denna typ av gränsgångare kan engageras i ett transmedialt spel, kanske i synnerhet om spelnarrativet ansluter till spelgenrer som de är vana vid.

Ytterligare något att lyfta fram är att undervisningen behöver förbereda eleverna för de undervisningsaktiviteter som iscensätts. Det gjordes knappast här varför även detta kan vara en orsak till det ringa engagemang som vissa spelgrupper uppvisade. Deltagandet fick i mångt och mycket bygga på de förmågor som eleverna hade med sig sedan tidigare från skola och hem. Eleverna på den skola som hade en-till-en drog då naturligt det längsta strået (se, tabell 1).

Något förvånande är att lärarna ser en så stor potential och mångfasetterade möjligheter med transmediala spel. Tidigare studier framhåller kopplingen mellan lärares erfarenheter av digitala verktyg och hur de ser på deras potential i undervisningen (jfr. Beavis et al., 2009; Tour, 2015; jfr. också Skolverket, 2007). I den här interventionen undersöks inte lärarnas literacyerfarenheter, och det är därför svårt att säga något om dessa. Tidigare studier pekar även på lärares negativa attityder (t.ex. Fast, 2007) och moraliska bryderier kring datorspel i skolsammanhang (Chik, 2011). I kontrast mot tidigare studier uppvisar lärarna helt andra attityder här. De tycks välkomna transmediala spel i undervisningen och anser att eleverna själva skulle kunna bidra till sådana undervisningspraktiker. Möjligen har en förflyttning i lärares attityder skett över tid och troligt är att den omfattande digitaliseringen av skolan (Skolverket, 2019) spelar in. Ytterligare en orsak till den attitydförskjutning som indikeras här, kan vara möjligheter till kontroll både över spelens innehåll och över spelprocessen genom att läraren själv kan ta rollen som spelledare. Kanske har en lärare, som känner sina elever, till och med större möjligheter än en spelledare att inspirera och stötta dem.

Även om det är komplext att förändra undervisningspraktiker så tycks det ändå vara möjligt att i varierande grad engagera elever, med stor sannolikhet också den

elevgrupp vi här kallar gränsgångare, i transmediala spel. Tidigare forskning påvisar att sådana spel upplevs som lustfyllda och engagerande (Hu, Zhang & Rhea, 2016; Lee, 2006; Moseley, 2012). Men det är komplext att integrera spelande i undervisningspraktiken (jfr. Danielsson & Selander, 2014) och utveckling är något som sker över tid och genom att spelen tas i bruk. Den här studien visar att transmediala spel har en potential, en potential som kan komma väl till pass inom svenskundervisningen. Spelen är berättelsedrivna, de kan anknytas till olika litterära genrer och de bygger på textreception och textproduktion. Att erbjuda ett bredare textrepertoar som ansluter till elevernas aktuella literacypraktiker ger sannolikt större möjligheter att inkludera och möta fler elever, även gränsgångare av nämnda typ i undervisningen (jfr. Björkvall & Engblom, 2010; Fast, 2007).

Referenser

- Balanskat**, A., Bannister, D., Hertz, B., Sigillò, E., & Vuokari, R. (Eds.), (2013). *Overview and Analysis of 1:1 Learning Initiatives in Europe*. JRC Scientific and Policy Reports. Report EUR 26004 EN. Luxemburg: Europakommissionen.
- Barton**, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. (2. ed.) Malden, MA: Blackwell.
- Beavis**, C., Apperley, T., Bradford, C., O'Mara, J., & Walsh, C. (2009). Literacy in the digital age, Learning from computer games. *English in Education*, 43(2), 162-175.
- Björkvall**, A. (2015). Places and spaces for Multimodal Writing. In A. Archer, & E.O. Breuer (Eds.), 'One-to-One' Computing. In *Multimodality in writing: the state of the art in theory, methodology and pedagogy* (pp. 204-230). Leiden: Brill Academic Pub.
- Björkvall**, A. (2009). *Den visuella texten: multimodal analys i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Björkvall**, A., & Engblom, C. (2010). Young children's exploration of semiotic resources during unofficial computer activities in the classroom. *Journal of early childhood literacy*, 10, 271-293.
- Bryman**, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2. [rev.] uppl.). Malmö: Liber.
- Chik**, A. (2011). Digital gaming and social networking: English teachers' perception attitudes and experiences. *Pedagogies: An international Journal*, 6(2), 154-166.
- Danielsson**, K., & Selander, S. (2014). *Se texten!: multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups.
- Denscombe**, M. (2014). *The Good Research Guide: For Small-scale Research Projects*. (5. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

- Egenfeldt-Nielsen, S.** (2006). Overview of research on the educational use of video games. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(3), 184-213.
- Fast, C.** (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. (Diss.). Uppsala: Uppsala universitet.
- Halliday, M.A.K.** (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Heath, S.B.** (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Heath, S.B., & Street, B.V.** (2008). *On ethnography: approaches to language and literacy research*. London: Routledge.
- Holmberg, P., & Karlsson, A.** (2006). *Grammatik med betydelse: en introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Hu, X., Zhang, H., Rhea, Z.** (2016). Alternate Reality Game in Education: A Literature Review, Faculty of Education, Monash University, Melbourne, https://www.researchgate.net/publication/320395673_Alternate_Reality_Game_in_Education_A_Literature_Review
- Huber, A., Dinham, J., & Chalk, B.** (2015). Responding to the call: arts methodologies informing 21st century literacies. *Literacy*, 49(1), 45-54.
- Jacquet, E.** (2014). Utvärdering av en-till-en-projektet i Botkyrka. Rapport. Hämtad: 2019-03-16 från https://www.botkyrka.se/download/18.3f7cdc58159e-d1e625a20852/1486981398946/Rapport3_utva%CC%88rdering1-1
- Jacquet, E.** (2016). *Litteracitet i fem högstadieskolors en-till-en-datorpraktiker* (Diss.). Vasa: Åbo Akademi.
- Jacquet, E., & Björkvall, A.** (2014). Att göra mångfalden synlig för språkläraren: Etnografin som verktyg för att relevantgöra och bedöma högstadiesläverns språkförmågor. In P. Andersson et al. (red.), *Mångfaldens möjligheter: litteratur- och språkdidaktik i Norden*. Göteborg: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning & Nordiska nätverket för modersmålsdidaktik.
- Jewitt, C.** (2006). *Technology, literacy and learning: A multimodal approach*. London: Routledge.
- Kress, G.R.** (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kress, G.R.** (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kress, G.R., & van Leeuwen, T.** (2006). *Reading images: the grammar of visual design*. (2. ed.) London: Routledge.
- Lankshear, C., & Knobel, M.** (2006). Digital Literacy and Digital Literacies: Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education. *Digital Kompetanse*, 1(1), 12-24. Hämtad: 2019-03-16. http://everydayliteracies.net/files/digital_kompetence_2006.pdf

- Lee, T.** (2006). *This is not a game: alternate reality gaming and its potential for learning. Futurelab Report.* <http://www.Futurelab.org.uk/resources/publications-reports-articles/web-articles/Web-Article477>. Hämtad: 2019-03-16.
- Martin, J.R., & White, P.R.R.** (2005). *The language of evaluation: appraisal in English.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- McGonigal, J.** (2010). Gaming can make a better world. *TED*. Hämtad: 2014-04-25. https://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world#t-482477
- Molloy, G.** (2007). *När pojkar läser och skriver.* (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Moseley, A.** (2012). An Alternate Reality for Education? Lessons to Be Learned from Online Immersive Games. *International Journal of Game-Based Learning*, 2(3), 32-50. doi:10.4018/ijgbl.2012070103
- Nilsson, E.M.** (2010). *Simulated "real" worlds: actions mediated through computer game play in science education.* (Diss.). (sammanfattning) Lund: Lunds universitet.
- Schmidt, C.** (2016). *Läsa, skriva och förstå texter.* (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Silseth, K.** (2012). The Multivoicedness of Game Play: Exploring the Unfolding of a Student's Learning Trajectory in a Gaming Context at School. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 7(1), 63-84. doi:10.1007/s11412-011-9132-x
- Skolinspektionen.** (2011). *Litteraturoversikt för IT-användningen i undervisningen.* Dnr 40-2010:5753 <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/0-si/01-inspektion/kvalitetsgranskning/it/litteraturoversikt-it.pdf>
- Skolverket** (2007). *Skolverkets lägesbedömning 2007: förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning.* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket** (2013). *Skolverkets lägesbedömning 2013.* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket** (2019). *Digital kompetens i förskola, skola och vuxenutbildning.* Skolverkets uppföljning av den Nationella Digitaliseringsstrategin för Skolväsendet 2018, Rapport 479.
- Spante, M., Jacquet, E., & Lindqvist, E.** (2018). Story-driven design using mobile technologies in transmedia practice for multiliteracy development. In E. Langran, & J. Borup (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 802-811). Washington, D.C., United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved March 16, 2019 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/182613/>
- Statens medieråd** (2017). *Småungar & medier 2017.* Stockholm: Statens medieråd.
- Svensson, T.** (2014). *Alexander, Sara och skriften: en skriftbruksetnografisk studie av barn i mellanåren* (Diss.). Örebro: Örebro universitet.

- Thorne, S.L.** (2009). Community, semiotic flows and mediated contribution to activity. *Language Teaching*, 42(1), 81-94.
- Tour, E.** (2015). Digital mindsets: Teachers' technology use in personal life and teaching. *Language Learning & Technology*, 19(3), 124-139.
- van Leeuwen, T.** (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.
- Vetenskapsrådet** Expertgruppen för etik (2016). *God forskningssed*. Johanneshov: MTM.
- Williams, M.** (2006). Designing games with new realities. *Technology Review*, sep/oct.
- Åkerfeldt, A., Karlström, P., Selander, S. & Ekenberg, L.,** (2013). *Lärande i en digital miljö. Observation av 1:1 [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Institutionen för data- och systemvetenskap, Stockholms universitet.

Textuniversum och gränsöverskridande lärande

– att arbeta med kreativt lärande i gymnasieskolans litteraturundervisning

af Anette Svensson och Therése Haglind

Abstract

Kapitlet fokuserar på ett gränsöverskridande lärande där de text- och medieformat elever möter i en fritidskontext lyfts in och fogas ihop med de text- och medieformat de möter i en skolkontext och använder detta som exempel på att möta utmaningen att undervisa i litteratur i en tid av digitalisering. Förändrade medievanor medför nya litteraturdydaktiska förutsättningar och syftet med studien är att bidra med kunskap om lärares och elevers erfarenheter av att arbeta med en textuniversumsbaserad undervisningsdesign i gymnasieskolans litteraturundervisning med fokus på kreativt lärande. Resultaten av studien visar att eleverna är vana vid filmatiseringar medan de är ovana vid större förändringar av berättelsen, samtidigt som en kontrastering av dessa kategorier bidrar till ett analytiskt perspektiv. Resultaten visar också att eleverna uppskattar det kreativa lärande som uppstår vid skapandet av egna re-representationer medan lärarna upplever att detta utmanar den svenska ämnestraditionen.

Introduktion

Kapitlet tar sin utgångspunkt i utmaningen att undervisa i litteratur i en alltmer digitaliserad skola. Skolan är en del av ett samhälle där skärmen har ersatt boken som

det självklara mediet att förmedla berättelser (Livingstone, 2002), men hur förhåller sig skolans litteraturundervisning till den ökade skärmkulturen? Digitaliseringen har särskild påverkan på ungdomar som på fritiden använder berättelser i olika medieformat i stor utsträckning (Lundström & Svensson, 2017b; Statens medieråd, 2017a, 2017b; Svensson, 2014). Det är vanligt att ungdomar använder berättelser på ett gränsöverskridande sätt, till exempel ser filmen, läser boken, spelar spelet, lyssnar på soundtracket och tittar på tv-serien, det vill säga de deltar i textuniversum. Ett textuniversum bygger på att en berättelse, eller delar därav, återskapas i olika text- och medieformat (Lundström & Svensson, 2017a). Det finns alltså en kärntext, en ursprungstext, som transmedieras (Klastrup & Tosca, 2004) i olika versioner. Eftersom textuniversum kan vara väldigt omfattande kan de olika texter som utgör bestandsdelar i ett textuniversum delas in i kategorier: *remake* innebär att berättelsen görs *igen*, till exempel en filmatisering; *makeover* innebär att berättelsen görs *om*, till exempel en uppföljare eller fanfiktio; *faction* innebär att berättelsen ger sken av att vara icke-fiktiv, till exempel en vlogg (Svensson, 2014; Lundström & Svensson, 2017a).

Eftersom textuniversum inte har några fasta gränser och skapas allt eftersom deltagarna bekantar sig eller bidrar med olika delar av universumet är textuniversum både levande och dynamiska. Därför torde det finnas flera fördelar med att arbeta med textuniversum i skolan. En tänkbar fördel är att man kan utmana eleverna på deras olika nivåer och samtidigt arbeta med en gemensam berättelse genom att använda olika många, långa och svåra texter från samma universum. En annan möjlig fördel är att man ger de text- och medieformer barn och ungdomar använder på sin fritid ett värde i skolan. Lundström och Svensson (2017a) ser en potential i att använda fritidens textuniversum i svenskundervisningen, men påpekar att traditionella perspektiv på textförståelse behöver kompletteras med begrepp och synsätt som tidigare stått utanför klassrummet.

Det informella lärande som följer på dessa förändrade medievanor bidrar till en spridning av narrativ kompetens (Lundström & Olin Scheller, 2010) i skolans elevgrupper och visar samtidigt på en stor kunskap om berättelser i framförallt multimodal och audio-visuell form. Utmaningen för lärare blir då att använda denna kunskap och dra nytta av de möjligheter till ett varierat lärande som skärmkulturen erbjuder. Att arbeta med textuniversum som inbegriper berättelser i olika text- och medieformer är ett sätt att möta denna utmaning. Således är det relevant att undersöka värdet av att arbeta med textuniversum i gymnasieskolan.

För att undersöka värdet av att arbeta med textuniversum i gymnasieskolan har studien en aktionsforskningsbaserad ansats och utgår ifrån såväl lärares frågor som utmaningar de ställs inför i och med implementeringen av den reviderade läroplanen som pålyser att eleverna ska få arbeta med både interaktiva och föränderliga texter samt med olika medieformat (Skolverket, 2017). Men, studien utgår även ifrån

problemområden som identifierats i tidigare forskning inom området (Svensson, 2015). Således bygger den praktikinlärande studien på lärare och forskare i samverkan. Förutom en iterativ cyklisk process som består av fyra grundläggande moment: planera, agera, observera och dokumentera enligt aktionsforskningsstrategin (Rönnerman, 2012), ämnar studien använda en lektionsdesign som sätter arbetet med textuniversum i centrum samtidigt som den uppmuntrar till kreativt lärande.

Förändrade medievanor medför nya litteraturredaktiska förutsättningar, såväl möjligheter som utmaningar, i det digitala klassrummet. Syftet med studien är att bidra med kunskap om lärares och elevers erfarenheter av att arbeta med en textuniversumbaserad undervisningsdesign i gymnasieskolans litteraturundervisning med särskilt fokus på kreativt lärande. För att nå detta syfte baseras undersökningen på följande forskningsfrågor:

- Vilka implikationer för såväl lärare som elever blir synliga vid didaktiska tillämpningar av textuniversum i gymnasieskolans litteraturundervisning?
- På vilket sätt bidrar textuniversumets potentialer och den litteraturredaktiska designen till att möjliggöra kreativt lärande?

Digitalisering i samhället och medieekologiska perspektiv

Dagens medielandskap beskrivs på olika sätt och med olika termer som alla relaterar till såväl pluralitet som samtidighet vid användande av medier, till exempel remediering (Bolter & Grusin, 1999), multimodalitet (Kress, 2003) och konvergenskultur (Jenkins, 2007). För drygt 20 år sedan ansåg Kittler (1997) att digitaliseringen av information och kanaler suddar ut gränserna mellan olika medier. Detta gränsöverskridande kan idag ses bland ungdomar som inte skiljer på olika medier (Olin-Scheller, 2008). Såväl remediering som multimodalitet kan ses som beståndsdelar i ett textuniversum där (delar av) en berättelse skapas såväl inom som över genre- och mediegränserna. Klastrup och Toscas (2004) begrepp *transmedial worlds*, vilket används för att beskriva det pågående gränsöverskridandet, liksom Ryan och Thons (2014) *storyworlds across media* ligger båda nära textuniversum, men viktigt för textuniversum är såväl genreöverskridande och medieöverskridande berättelser som berättelser som skapas inom samma genre och samma medium.

Att återskapa, omskapa eller videreskapa en berättelse är inte ett nytt fenomen, men digitaliseringen har medfört en ökad omfattning av, och möjligheter för, transmedialitet (Klastrup & Tosca, 2004), vilket kan ses i att en berättelse förekommer i olika format, till exempel bok, film, datorspel, fanfilm och fanfiction. Således är transmedialitet (Jenkins, 2007), det vill säga att ett innehåll förs över från ett medium till ett annat och samtidigt expanderar berättelsen, en viktig del av textuniversum.

Den föreliggande studien tar sin utgångspunkt i de förändrade medievanor som har fått till följd att barn och ungdomar i Sverige använder texter på ett gränsöverskridande sätt. Därför är det övergripande teoretiska perspektivet medieekologiskt, ett perspektiv som sätter medium i relation till ämnen som teknologi, kultur och utbildning (Strate, 2006). En av fältets förgrundsgestalter, Marshall McLuhan (1967), kopplar starkt samman medium och teknik, där teknologier medierar mellan människan och världen. Han breddar också begreppet medium genom att inkludera olika mänskliga skapade produkter som förmedlar information. En medieekologi belyser således hur medier används i ett sammanhang bestående av struktur, innehåll och påverkan på människor (Postman, 1970).

Med ett medieekologiskt perspektiv får kommunikationsmedier ett värde i och med att de formerar och förmedlar det innehåll som kommuniceras. Eftersom medier utgör ramverk för hur människan kommunicerar och uppfattar sin omvärld, skapar kommunikationsmedier villkor för möjligheter till lärande (Strate, 2011). Den snabba medieteknologiska förändring som har sin grund i den pågående digitaliseringsprocessen skapar förändringar i hur innehåll uppfattas och i förlängningen för hur världen förstås. Digitaliseringen medför, anser Katherine Hayles (1999), att människan står inför ett generationsskifte beträffande den kognitiva förmågan eftersom den inte går att skilja från teknik och kropp.

I stora delar av världen lever människor, speciellt unga, i en mediemiljö där kommunikation är styrt av många medier och där skärmkulturen har vuxit fram snabbt (Livingstone, 2002). Den yngre generationen, som växer upp i miljön, förstår nya mediekulturer, ofta med ökande komplexitet, mer instinktivt än den äldre (McLuhan & Fiore, 1967). Den skärmkultur som elever bär med sig till skolan representerar i ett medieekologiskt perspektiv en annan värld än den som representeras med hjälp av typografisk text, vilket traditionellt sett är en del av skolans värld (Elmfeldt, 2014). Att arbeta med ett textuniversum i klassrummet kan ses som en kunskapsutveckling i en medieekologi för såväl lärare som för elever.

Digitalisering i skolan och kreativt lärande

Den föreliggande studien är inriktad mot en vidgad förståelse inte bara av *text* och *läsning* utan även textskapande, vilka är centrala innehåll i skolämnet svenska. År 2017 presenterades en nationell informationsteknologisk strategi med syfte att stärka digital kompetens i läroplaner och kursplaner i svensk skola (Regeringskansliet, 2017). Den påföljande revideringen av ämnesplanerna vittnar om en ökad digitalisering med fokus på dess innebörd för skolans verksamhet. För ämnet svenska innebär det till exempel att "eleverna ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att orientera sig, läsa, sova och kommunicera i en digital textvärld med interaktiva och

föränderliga texter” och att ”använda digitala verktyg och medier för presentation, kommunikation, interaktion och samarbete när det gäller texter” (Skolverket, 2017). Förutom detta fokus på föränderliga texter och digitala verktyg står det sedan 2011 att gymnasieskolans litteraturundervisning ska ”leda till att eleverna utvecklar förmåga att använda skönlitteratur och andra typer av texter samt film och andra medier som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar” (Skolverket, 2017).

Det framgår tydligt av läroplanen för gymnasieskolan att det är viktigt för både dagens och morgondagens Sverige att eleverna tillägnar sig flexibla kunskaper och färdigheter som är användbara i ett snabbt föränderligt samhälle. Elevernas ”förmåga att finna, tillägna sig och använda ny kunskap blir [...] viktig” (Skolverket, 2017). Dessutom ska skolan ”stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja att pröva och omsätta idéer i handling och att lösa problem” (Skolverket, 2017). Att stimulera elevers kreativitet blir således viktigt för det kreativa lärandet.

I ett alltmer digitaliserat samhälle uppstår ett behov av en skola som såväl förstår som möter ett omvärldsbehov av multimodalitet (Kress & van Leuwen, 2001), flexibilitet (Robinson, 2011) och kreativitet (Craft, 2005). Skolans uppdrag är inte bara att utbilda för nutiden, utan också för framtiden, trots att man inte vet vilket behov som kommer att finnas. Anna Linge (2012) hävdar att det i vår nutid ”höjs röster för behovet av kreativ undervisning som utvecklar förmåga till flexibilitet och anpassning, egenskaper som är viktiga eftersom arbetsmarknadens behov inom de närmaste åren kommer att skifta” (p. 253). Det är dock inte bara undervisningen som behöver vara kreativ; skolan behöver också undervisa för kreativitet, vilket Craft (2005) lyfter upp. För att kunna undervisa för kreativitet är det relevant att veta vad ett kreativt lärande är. Kreativitet är ett komplext begrepp som både relaterar till en process och en produkt, och för att underlätta en beskrivning av begreppet listar Kupferberg (2008) fem områden som kan användas för att titta på kreativt lärande: självständigt tänkande (appropriering), imaginärt tänkande (lek och fantasi), flexibel beslutsamhet (kombinera planering och improvisation), uppfinningsrikedom (hitta på något annat) och inre motivation (uppslukande och självstyrd aktivitet).

Genom att undervisa för kreativitet kan man nå ett kreativt lärande, vilket inbegriper elever som får ta del av en innovativ lärandemiljö och som känner att de själva kan kontrollera sina aktiviteter och sitt egna lärande samtidigt som arbetet upplevs som relevant (Craft, 2005). Att undervisa för kreativitet innebär ”ett sätt att möta framtidens behov men även ett sätt att utveckla elevers fulla potential” (Linge, 2012, p. 253). För att detta ska ske är det nödvändigt att undervisningen tillåts förändras (Linge, 2012; Robinson, 2011). Till skillnad från en av läraren kreativt planerad undervisning behövs en pedagogik som leder till en kreativ och självständig förmåga hos eleverna (Craft, 2005). Denna pedagogik har en alltmer framträdande position inom lärarutbildningar.

Kupferberg (2008) påpekar att lärarutbildningen har ändrats flera gånger för att fokusera mer på kreativt lärande, vilket innebär "aktiv utforskning, reflektion och prövande av idéer mot den empiriska verkligheten" (p. 142), än på inläring av fakta och ställer frågan: "Om det är så att den pedagogiska forskningen redan under lång tid har vetat vilken typ av undervisning som får elever att anstränga sig, tänka själv och lära på ett aktivt och upptäckande sätt, varför ser vi inte mera av denna typ av undervisning?" (p. 142). Den föreliggande studien om att arbeta med ett textuniversum med avsikten att utmana elevernas kreativa tänkande ämnar synliggöra pedagogiskt arbete med kreativt lärande.

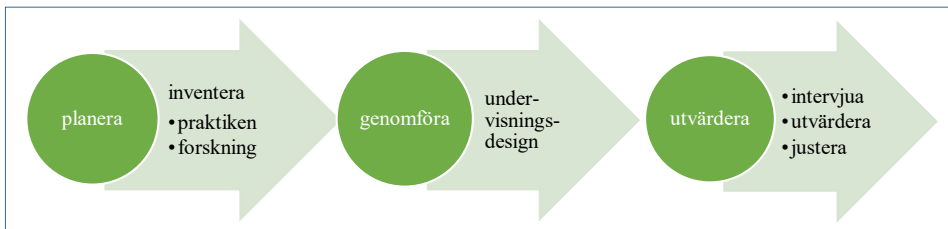
Det är relativt vanligt med ett kreativt lärande i skolans tidigare år, men det kreativa lärandet ersätts av andra, mer akademiska, traditioner i form av standardiserade prov och den kreativa förmågan utvecklas inte i lika hög grad i skolans senare år (Robinson, 2011). Som en spegling av detta förklarar Robinson: "Everywhere I go, I find the same paradox. Most children think they're creative; many adults think they are not" (np.). Detta fenomen är inte exklusivt för en svensk utbildningskontext och Linge (2012) lyfter med stöd av Craft (2003) fram några aspekter som är särskilt viktiga för att skapa en skolmiljö där elevens kreativa förmåga utvecklas. En viktig fråga hon lyfter i sammanhanget är: "Hur stimuleras gränsöverskridande tänkande?" (Linge, 2012, p. 255). Detta gränsöverskridande tänkande står i centrum för den föreliggande undersökningen. I en skola som premierar mätbara måluppfyllelser är det kanske en annan viktig fråga som är svårast: "Hur stimuleras risktagande och osäkerhet?" (Linge, 2012, p. 255). Det kan vara svårt inte bara från ett elevperspektiv utan även från ett lärarperspektiv att tillåta risker och att eventuellt "misslyckas" eller inte få fram något mätbart resultat. Kreativt arbete innebär att läraren minskar på kontrollen och ger eleverna ökad autonomi. På så sätt behöver den *kontrollerade* undervisningen, vilken bygger på en progressiv undervisning som främjar en planerad utveckling, ge vika för en *autonomisk* undervisning där eleverna ges utrymme att styra över såväl utformning som utfall (Linge, 2012).

På senare år har litteraturens plats i undervisningen legitimerats från olika håll inom det litteraturredidaktiska forskningsfältet (t.ex. Martinsson, 2018; Persson, 2007). Den utmaning det innebär att förena kreativt lärande med en skola präglad av mätbara måluppfyllelser återfinns även inom det litteraturredidaktiska fältet, där det finns en "risk att den mätbara litteraturläsningen kommer att dominera på bekostnad av den estetiska" (Lundström, Manderstedt & Palo, 2011, p. 23). Även det digitala medielandskapet innebär en utmaning för det litteraturredidaktiska forskningsfältet. I "Att läsa runt omkring texten" diskuterar Persson (2015) omkringläsning, det vill säga en mångfald av textorienterade aktiviteter, både konsumtion och produktion, som sträcker sig utanför den tryckta texten till att även inbegripa exempelvis, leksaker, dataspel, ritande och reklam, och ser att detta fenomen minskar i takt med att läsarna blir äldre.

Även om omkringläsning inte helt överensstämmer med användande av textuniversum, leder båda företeelserna till en önskan om en vidgad syn på läsning: "begrepp som läsa, läsa, och även läsoplevelse, måste kompletteras med ett betydligt vidgat läspraktik-begrepp" (Persson, 2015, p. 29). I en undersökning om ungdomars medievanor hävdar Lundström och Svensson: "den långa tradition av skriftkultur som skolan bär, utmanas således när elever har kognitiva mönster utvecklade i relation till andra medieringar med sig in i klassrummet" (2017b, p. 46). Det föreligger dock inte enbart risk att skolans tradition utmanas utan det föreligger även en risk att ungdomar får svårigheter att anpassa sig till de kunskapskrav som skolan har. Arbetet med textuniversum i skolan innebär följaktligen att skolans långa tradition av skriftkultur utmanas, men också att eleverna får chans att utnyttja de kognitiva mönster som de tillägnat sig i en fritidskontext.

Studiens metod och genomförande

Studien som har en aktionsforskningsbaserad ansats består av de tre olika stadierna: planera, genomföra och utvärdera enligt nedanstående modell som upprepats i två cykler.

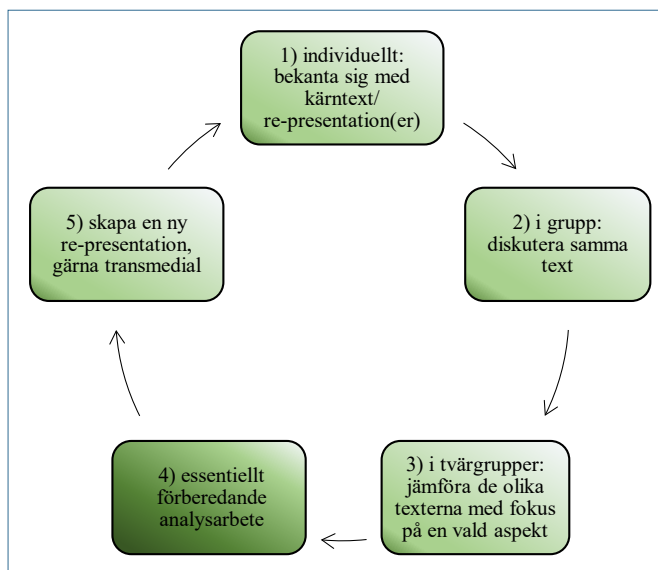


Figur 1: Studiens tre stadier.

I *planeringsfasen*, som sker tillsammans med undervisande lärare, inventerades behov och problem som existerar i praktiken och som även har identifierats genom forskning om ungdomars medievanor och textuniversum (t.ex. Svensson, 2014; 2015; Lundström & Svensson, 2017a; Lundström & Svensson, 2017b). Därefter utarbetades och bestämdes den slutgiltiga versionen av undervisningsdesignen, vilket innefattar lektionsplanering och att välja ett passande textuniversum av forskarna och lärarna tillsammans. Ett mål med undersökningen var att testa den framtagna designen i undersökningen. Beträffande huruvida kärntexten skulle vara med, om alla skulle "läsa" den och om de i sådana fall skulle göra det först, var det läraren som bestämde i den första omgången medan resultaten i den första omgången avgjorde hur dessa frågor hanterades i den andra omgången. På detta sätt bakas undervisningsmaterial, det vill säga ett textuniversum, ihop med en undervisningsdesign. Sist i planeringsfasen genomfördes en inventering av elevernas förförståelse av det planerade textuniversumet

liksom deras eventuella svårigheter att arbeta med det valda textuniversumet eller med litteraturstudier mer generellt genom ett reflektions- och frågeformulär.

I *genomförandefasen* genomförde läraren undervisningsdesignen enligt följande modell:



Figur 2: Undervisningsdesign.

Den föreliggande studien består av två undersökningar som genomfördes cykliskt. Mellan dessa båda undersökningar reviderades undervisningsdesignen så att erfarenheter från den första studien togs tillvara i den andra. Den första genomfördes i en klass i åk 2 på Vård- och omsorgsprogrammet och det valda textuniversumet var *Stolthet och fördom*. I steg 1 läste hela klassen kärntexten, Austens roman, enligt lärarens önskan. Sedan blev eleverna indelade i grupper och varje grupp blev tilldelad en re-presentation (en remake, makeover eller faction), till exempel, filmen *Stolthet & fördom* från 2005 (Bevan & Chasin, 2005), filmen *Bride & Prejudice* från 2004 (Chada, 2004), filmen *Stolthet och fördom och zombier* från 2016 (Baden-Powell, 2016) eller vloggen *The Lizzie Bennet Diaries* (Green & Su, 2012-2013). Ett resultat som framkom efter den första undersökningen var genomförd var att det skulle varit bättre att inte börja med att läsa kärntexten, så när den andra undersökningen genomfördes i en klass i åk 1 på Teknikprogrammet i en annan gymnasieskola i en annan kommun och det valda textuniversumet var Kung Arthur fick eleverna ett kompendium med utdrag ur bland annat kärntexten och började sedan med att gruppera sig och bekanta sig med de valda representationerna, till exempel, filmen *King Arthur: Legend of the Sword* från 2017 (Berman, 2017) och tv-serien *Merlin* från (Murphy & Capps, 2008-2012). När eleverna bekantat sig (läst, tittat, spelat osv.) med de olika texterna gick de vidare till

steg 2 där de träffades inom grupperna och diskuterade den (re-presentation) eller de (kärntext plus re-presentation) texter de hade arbetat med.

Därefter, i steg 3, delades eleverna in i tvärgrupper, där en representant från de tidigare grupperna ingick. Varje grupp bestod då av elever som hade olika erfarenheter av berättelsen och inom gruppen fanns det bekanskap med minst fyra-fem olika re-presentationer. Inom tvärgrupperna valde eleverna ut en aspekt som de ville fokusera på, till exempel genusaspekter, klassfrågor eller något specifikt tema, och identifierade likheter och skillnader i de olika texterna med fokus på den valda aspekten. Till sist, i steg 5, skapade eleverna i tvärgrupperna utifrån vald aspekt en ny text (i en annan genre eller i ett annat medieformat), det vill säga de gjorde ett eget bidrag till textuniversumet. En hypotes, influerad av Jenkins (2007) tankar om transmedia storytelling, som ligger till grund för hela projektet är att för att kunna skapa ett nytt bidrag till textuniversumet behöver man göra en analys av de berättelser man känner till inom textuniversumet. Detta essentiellt förberedande analysarbete som kan ske osynligt och kanske omedvetet från elevens håll utgör steg 4 i undervisningsdesignen. Genomförandet av undervisningsdesignen dokumenterades av läraren med hjälp av en dokumentationsmall.

I *utvärderingsfasen* följde forskarna upp och dokumenterade lärarnas och elevernas erfarenheter genom gruppintervjuer med eleverna och individuella intervjuer med lärarna. Därefter utvärderades undersökningen och undervisningsdesignen justerades inför nästa undersökning/cykel.

Den föreliggande studien består av två undersökningar. Den första undersökningen genomfördes i Skola 1, som är en gymnasieskola i en medelstor stad i Sverige där det går ungefär 1500 elever. På skolan finns både högskoleförberedande- och yrkesprogram. Den deltagande läraren, Lärare 1, har arbetat i 17 år som lärare på gymnasiet. Studien genomfördes i en klass i åk 2 på Vård- och omsorgsprogrammet och inom ramen för kursen Svenska 2 och gruppen bestod av 18 elever. I slutet av undersökningen genomfördes en intervju med lärare och två intervjuer med elevgrupper. Elevgrupp 1a och Elevgrupp 1b består av fyra elever vardera. Den andra undersökningen genomfördes i Skola 2, som är en gymnasieskola i en mindre stad i Sverige där det går ungefär 550 elever. På skolan finns både högskoleförberedande- och yrkesprogram. Den deltagande läraren, Lärare 2, har arbetat som lärare i 21 år och har erfarenhet av både grundskola och gymnasieskola. Undersökningen genomfördes i en klass i åk 1 på Teknikprogrammet och inom ramen för kursen Svenska 1. I slutet av undersökningen genomfördes en intervju med läraren och en intervju med en elevgrupp. Elevgrupp 2 består av två elever. Urvalet av elever för deltagande i intervjuerna på båda skolorna var de elever som självmant tackade ja till att bli intervjuade.

De frågor som ställdes både till eleverna och lärarna berörde dels arbetet med materialet, textuniversum, där vi till exempel frågade om de deltar i några

textuniversum på fritiden och om de har arbetat med det i skolan tidigare, dels arbetet med designen där vi till exempel frågade eleverna om deras upplevelser av att arbeta med de olika re-representationerna och av att skapa en egen re-representation och med lärarna om vad de fick se, samt vad som fungerade bra och inte, när eleverna skapade egna produkter. Vi frågade också både elever och lärare om vad de har upplevt som intressant och vad de har upplevt som utmanande eller svårt med både arbetsmaterialet och med designen. Dessa frågor ämnade synliggöra implikationer för såväl lärare som elever av didaktiska tillämpningar av textuniversum i gymnasieskolans litteraturundervisning. Det empiriska materialet utgörs av två lärarintervjuer och tre gruppintervjuer med elever. De fem intervjuerna är mellan 25 och 34 minuter långa. Materialet har genomgått flera transformationsprocesser från muntliga intervjuer som spelades in till ljudfiler och sedan transkriberades i sin helhet. I transkriberingen av gruppintervjuerna är de enskilda eleverna markerade, men i analysen av resultatet tittar vi på gruppnivå och inte på elevnivå.

Resultat: Textuniversum i klassrummet

Trots att deltagarna inte var bekanta med termen textuniversum innan undersökningens genomförande var de bekanta med dess innebörd. Eleverna i grupp 1a berättar att de deltog i textuniversum när de var barn: "när man var mindre och så läste man böcker om Emil och såg filmer liksom". De berättar att både när de var barn och nu i tonåren är det vanligast att de ser på filmen först och sedan läser boken (Elevgrupp 1a). Bland eleverna skiljer sig uppfattningarna om och relationerna till textuniversum åt. Några elever har inga exempel på textuniversum som de är bekanta med eller upplever sig ha en relation till. Andra nämner till exempel Hunger Games och förklarar att man läst böckerna och sett filmerna. Ytterligare några elever ger exempel på hur de mer aktivt deltagit i textuniversumet Twilight där de, förutom att ha läst böckerna och sett filmerna, har målat fanart, köpt armband och t-shirts, samt spelat rollspel på rasterna: "vi gav varandra namnen från karaktärerna och levde in sig själv i den rollen. På ett väldigt roligt sätt" (Elevgrupp 2). De två deltagande lärarna diskuterar sin relation till och upplevelse av textuniversum främst i relation till sin roll som förälder.

Eleverna berättar att de ibland har arbetat med olika medieformat (t.ex. böcker, filmer, artiklar) i klassrummet, men de har inte arbetat med ett textuniversum: "Det närmaste vi har kommit det, det är att man typ läst en bok och sen sett filmen efteråt i skolan" (Elevgrupp 2). Den bild som eleverna målar upp av arbetet med berättelser i olika medieformat i klassrummet överensstämmer med den bild som lärarna ger. Ingen av de två lärarna har arbetat med textuniversum tidigare, men de har viss erfarenhet av att arbeta med andra text- och medieformat, till exempel, noveller, dikter, romaner, drama och filmer. Lärare 2 berättar: "man kanske har inlett med nån filmsnutt och så

har man läst boken men inte alls i samma omfattning som jag har gjort här. Utan oftast bara då som en slags inledning till ett moment". Lärare 1 har också använt filmer: "vi läser romanen och lite som bonus, lite grädde på moset om dom har varit duktiga, så ser vi filmen". De deltagande lärarna använder följaktligen film i litteraturundervisningen, men inte som en text i sin egen rätt, utan som komplement antingen som introduktion till eller som avslutning efter att ha läst en roman/bok.

Det finns framförallt en lärdom att dra från cykel 1 till cykel 2. I planeringsfasen av studien bestämdes det tillsammans med Lärare 1 att klassen skulle läsa romanen först. I intervjuerna framkommer att det råder blandade uppfattningar bland eleverna om detta. Någon elev tyckte att det var positivt: "det var la bra att läsa boken först" (Elevgrupp 1a), medan någon annan önskade att det hade varit tvärtom: "hade jag sett filmen före så hade jag kanske förstått lite mer i boken" (Elevgrupp 1a). Flera av eleverna i Skola 1 tyckte att det var en utmaning att läsa *Stolthet och fördom* av Austen, 2011. Lärare 1 bekräftade i intervjun att det gått åt mycket tid till att läsa romanen och efter undersökningens genomförande ifrågasätter hon upplägget med att alla elever började med kärntexten: "det blev en sån aha-upplevelse för mig själv också just att man pratar om det här hur ungdomar idag gärna tar sig till eller tar till sig litteratur och sen kommer jag ändå med romanen först" (Lärare 1). I utvärderingsfasen ansågs detta vara ett viktigt resultat, vilket medförde att undervisningsdesignen justerades så att Skola 2 inte skulle börja med att läsa kärntexten utan istället skulle börja med olika re-representationer. I intervjun efter undersökningen framkom att Lärare 2 hade velat ha en kärntext att utgå ifrån: "det hade ju varit ännu bättre om man hade haft börjat med nått gemensamt". Således är det inte självklart att börja med en typografisk kärntext, vilket sedan länge varit tradition i skolan. Men, resultatet visar ändå att det från lärarperspektiv finns en önskan om en gemensam berättelse för eleverna att utgå ifrån.

Kreativt lärande

I tvärgruppsanalysen valde eleverna på Skola 1 som arbetade med *Stolthet och fördom* att fokusera antingen på klass- eller på könsskillnader i sina aspekter av såväl kärntext som av de olika re-representationerna. Det framkommer i intervjuerna att eleverna gör skillnad på de två kategorierna *remake* och *makeover* utan att de nämner dem. De som hade sett den Bollywood-inspirerade filmen som utspelar sig i Indien, *Bride and Prejudice* (Chada, 2004), ansåg att den var för långt ifrån kärntexten: "Istället för det här dramat som pågår på den riktiga filmen och så, det kändes som inte det var samma känslor i den riktiga filmen som i Bollywoodfilmen" (Elevgrupp 1b). Även de som hade sett *Stolthet och fördom och zombier* (Baden-Powell, 2016) ansåg att den skilde sig för mycket: "Jag kollade på nån Zombieverson och det var ju inte samma" (Elevgrupp 1b). Det är tydligt att de anser att Joe Wrights film *Stolthet och*

fördom från 2005 (Bevan, 2005) som är en filmatisering av Austens roman, en remake, är den *riktiga* filmen. De vill att filmen ska vara nära kärntexten "för att man ska kunna känna att man förstår" (Elevgrupp 1b). Men, det framkommer också i intervjuerna att kontrasteringen av de olika filmversionerna, av remake och makeover, kan leda till en fördjupad analytisk insikt: "det var väl samma roll egentligen men dom ah dom till exempel så slogs dom mot dom här zombierna då och det hade dom inte fått göra till exempel i din film då [*Stolthet och fördom*] [...] Men männen ville ju fortfarande inte att de skulle slåss mot de här zombierna men dom gjorde det ändå så då stod dom ju upp för sin åsikt [...] gick emot då, så det var ju bra" (Elevgrupp 1b). Den kontrastiva analysen av en remake och en makeover ger således en fördjupad insikt i att könsrollerna porträtteras olika i de två filmerna och att kvinnorna i *Stolthet och fördom* och *zombier* framställs som starka kvinnor som slåss och står emot männens önskemål.

Eleverna på Skola 2 lyfter speciellt fram det kreativa elementet som något positivt med undervisningsdesignen. Trots att grupparbetet innebär ett visst hämmande av kreativiteten: "Hade det inte vart för att jag behövt visa det för alla så hade jag skrivit en egen låt för jag älskar musik", anser eleverna i grupp 2 att de "gillade just att man fick friheten att välja". Det fria valet innebar att man fick mer ansvar för sitt eget arbete, något eleverna upplevde som "jätteovanligt". De förklarar: "Det sker nästan aldrig för varje gång man kollar på en film eller läser text, ja då säger läraren att ni ska ha ett prov på det här eller ni ska skriva en sammanfattning". Detta arbetssätt innebär att kreativiteten inte kommer ut i skolans svenskämne utan kreativitet är något som främst förknippas med ämnena "bild och musik" eller något som eleverna fick göra "på mellanstadiet".

Båda eleverna uppskattar kreativt arbete och anser att man lär sig "jättemycket av det". Till skillnad från "om man bara ska skriva prov där, då lägger man fokus på karaktärerna för det är oftast det dom ställer frågor om" innebär det fria skapande arbetet att "nu är man engagerad, man tycker att det är kul". De förklarar att det är "våldigt många gånger i skolan som man sitter där och, ja kan vi inte bara bli klara med det här området det är liksom inte, man känner ingen, inget engagemang i det", men "nu när man faktiskt fick skapa något själv [...] kände man mer att men det här är ju kul, det här kan jag göra, nu vill jag lära mig det här för att kunna visa vad jag kan" (Elevgrupp 2).

Den ena eleven pekar på ytterligare en fördel med att arbeta kreativt: "jag som har svårt att läsa liksom, jag tar in saker mycket mer när jag ser det" (Elevgrupp 2). Båda eleverna tycker att det ligger en kraft i att skapa och anser att "det borde användas mer i skolan. Jag tror att dom flesta här som går i skolan är mycket mer kreativa än vad dom tror". Eleverna ser en krock mellan det skapande kreativa arbetet och skolans fokus på mätbar måluppfyllelse: "Men så fort det skulle bli allvar så vi får betyg så skulle den där kreativiteten bort för att vi skulle lära oss kuns, vi skulle ha kunskaper inte

visa vår kreativitet". Denna reducering eller avlägsnande av det kreativa skapandet "är helt fel sätt att gå tycker jag för kreativiteten liksom den får kunskapen att växa", säger en elev i grupp 2.

Lärare 1 ser en potential i att designen inbjuder till en variation av redovisningsformer, eftersom eleverna själva väljer hur de vill skapa sin produkt och upplever att arbetet med textuniversum i klassrummet har varit roligt. Hon gillar upplägget och säger: "det tillför nått som jag saknar". Lärare 2 förklarar att några grupper arbetade bra och växte i och med den kreativa och fria processen:

dom var ganska kreativa, men dom var ju så trygga och säkra och dom arbetade med saker som dom verkligen tyckte om och dom tog stort ansvar. När grupp då hade det krånglat med tekniken, då tittade dom hemma och dom hade chattat med varandra om det här måste vi lägga till och det här så dom hade gjort en hel lektion hemma utan att de hade träffats och dom tog stort ansvar och dom, ja men det tror jag också var för att dom fick välja själva. (Lärare 2)

Lärare 2 anser att det är valfriheten som genererar den här ansvarskänslan hos eleverna. Men, det fanns grupper som varken kände eller tog ansvar: "dom var inte så kreativa så att dom eller dom var kreativa, men dom begränsade sig själva lite grand och sa att det här kommer vi aldrig hinna och göra utan vi gör det här istället". Den frihet eleverna gavs i skapandet av en egen berättelse, en re-presentation, såg läraren generera antingen produktivt eller restriktivt grupparbete, men i båda fallen resulterade det i kreativa produkter.

Litteraturdidaktiska utmaningar och ämnestradition

En stor utmaning med att arbeta med skapande av kreativa produkter är, enligt Lärare 2, de förväntningar som hör till svenskämnet. Han förklarar att han som svensklärare känner att han bör arbeta med romaner: "Det är någon sorts [...] tradition, en allmän agenda att så här bedriver man svenskundervisning, då ska man läsa [...]. Jag tror att föräldrar förväntar sig också att i svenskundervisningen ska man faktiskt ha läst nån bok då och då". Dessa förväntningar kommer inte från eleverna utan upplevs snarare komma från föräldrarna och ens egna föreställningar om vad som hör till svenskämnet, liksom från en lång undervisningstradition inom ämnet. Även Lärare 1 upplever att traditionen styr en del av hur man arbetar med litteratur i svenskämnet och visar på en medvetenhet om att lärare arbetar ganska traditionellt när hon förklarar: "samtidigt så vet man ju det sitter en liten fågel på axeln som säger ja men nya medier och föränderliga texter och men att man vi pratar väldigt mycket om det i skolan hur många böcker ska eleverna läsa [...] utgångspunkten är alltid romanen". Det framkommer tydligt att den typografiska texten har en stark position inom ämnet

beträffande såväl läsande som skrivande.

En annan förväntning på litteraturstudier som blir märkbar vid arbetet med textuniversum är att man ska fokusera på läsning och om man arbetar med berättelser i olika medieformat riskerar man att gå miste om den läsförståelseträning som behövs:

men dom tränar ju inte sin läsförståelse och man tränar ju så mycket annat med att läsa också. Man tränar ju det här med koncentration och uthållighet och så och det är ju det som är för lite i dagens samhälle så man känner väl ändå att man har ändå en press på sig att men i svenskundervisningen så ska man läsa saker och ting man ska inte, man ska titta på film, men inte för mycket så man har en slags press på sig hela tiden. (Lärare 2)

Trots att styrdokumentet poängterar vikten av att arbeta med skönlitteratur, film och andra medier är det tydligt att Lärare 2 känner pressen att arbeta med längre typografiska texter i skolan, eftersom det är en aktivitet som minskar i elevernas fritidskontext.

Det framkommer i undersökningen att arbetet med den textuniversumbaserade undervisningsdesignen inbjuder till självreflektion beträffande såväl material och metod som olika medieformat. Lärare 2 reflekterar över utmaningen att inte vara experten i klassrummet: "det ska man ju vara men det har jag fått acceptera här att det jag var inte bäst", vilket han tyckte var en utmaning. Det kreativa arbetet kräver eget ansvar från elevens sida och kräver ett överlämnande av kontroll från lärarens sida. På detta sätt kan självreflektionen också leda till en kompetensutveckling och en ny blick på den egna verksamheten. Lärare 1 förklarar: "det här ger mig en chans att kompetensutveckla mig själv i när det gäller didaktiskt så, hur kan man undervisa om litteratur". Att arbeta med kreativa produktioner innebär ett nytt sätt att arbeta för Lärare 2 som reflekterar över sin praktik: "men vad är det för produktion vi gör? Jo vi gör referat och vi citerar och refererar och det är källor", men istället för produktion kan detta ses som reproduktion: "Det är reproduktion hela tiden" (Lärare 2). Således har arbetet med en textuniversumbaserad undervisningsdesign genererat tankar om nya arbetssätt: "Det kanske jag tar till mig i av det här att vi måste eller jag har tänkt så tidigare men vi måste försöka producera mera eget och genom produktionen lära oss nånting" (Lärare 2). Både arbetsmaterial (textuniversum) och arbetsmetod (en specifik undervisningsdesign) genererar nya pedagogiska erfarenheter för såväl lärare som elever – erfarenheter som blir alltmer efterfrågade i ett medietätt och föränderligt samhälle.

Textuniversum och gränsöverskridande lärande

Den genomförda studien tangerar flera aspekter av gränsöverskridande lärande, till exempel, gränsöverskridande mellan fin- och populärlitteratur och mellan analoga och

digitala berättelser. Två gränsöverskridanden som framträder tydligt i resultatet och som därmed lyfts för diskussion berör å ena sidan arbetsmaterialet och å andra sidan arbetsmetoden, där arbetsmaterialet är ett textuniversum, vilket innebär att eleverna arbetar med texter i olika medieformat (se t.ex. Lundström & Svensson, 2017a; Lundström & Svensson, 2017b) och där arbetsmetoden är en undervisningsdesign skapad kollaborativt av forskarna och lärarna.

Det gränsöverskridande lärandet som relateras till arbetsmaterialet framkommer genom att de berättelser eller de medieformat eleverna använder i en fritidskontext (t.ex. musik, film, tv-serier och spel) förs in i en skolkontext. Ett alltmer digitaliserat samhälle ställer ändrade krav på skolan, vilket kan ses i den digitala reform som genomsyrar såväl grundskola som gymnasieskola och som påverkar även svenskämnet och dess litteraturundervisning. Många ungdomar lägger en stor del av sin fritid på att konsumera berättelser i olika medieformat, till exempel film, tv-serier och datorspel (Lundström & Svensson, 2017b; Statens medieråd, 2017a, b; Svensson, 2014) och är således välbekanta med berättelser och deltar i olika textuniversum. I den studie som genomförts kan ses att såväl elever som lärare deltar i textuniversum i en fritidskontext. På så sätt medverkar deltagarna i en medieekologi på fritiden som skiljer sig från den medieekologi som hör till skolans värld (Elmfeldt, 2014). Eftersom medier och teknik blir alltmer sammankopplade (McLuhan, 1967), och medier påverkar hur människan uppfattar sin omgivning (Strate, 2011), är olika medieformat av vikt för hur lärande skapas. Ett av studiens mål har varit att applicera den medievariation som kännetecknar barns och ungdomars fritidskontext på en skolkontext, genom att använda ett arbetsmaterial som består av berättelser i medieformat som eleverna är vana vid och har stor kännedom om, till exempel film, tv-serier och datorspel. På detta sätt kan de applicera färdigheter i att använda, tolka och förstå berättelser i olika medieformat på det arbete som utförs i en formell lärandemiljö.

I studien har textuniversum, som är gränsöverskridande på olika plan till sin natur, använts som pedagogiskt arbetsmaterial. Det innebär att en sång, en pjäs och ett datorspel ses som beståndsdelar som på olika sätt bidrar till en vidgade förståelse av berättelsen. I arbetet med textuniversum används till exempel en klassiker och en fanfiktions tillsammans för att erbjuda nya tolkningar och kritiska läsningar av en berättelse (Olin-Scheller & Wikström, 2010). Resultaten visar att eleverna inte är lika vana vid olika sorters film; de är vana vid att analysera remakes (liten förändring av kärntexten), men inte alls lika vana vid att analysera makeovers (stor förändring av kärntexten). När de kontrasterar en makeover med en remake genom att jämföra filmen *Stolthet och fördom och zombier* med filmatiseringen *Stolthet och fördom*, utifrån en vald aspekt (könsroller), möjliggörs en fördjupad analys som lyfter fram de starka kvinnoporträtt som finns i *Stolthet och fördom och zombier* jämfört med *Stolthet och fördom*. Således möjliggör ett sådant kontrasterande ett analytiskt tänkande. Detta resultat är viktigt

att ta i beaktning inför fortsatta undersökningar såväl inom som utom projektet. Ett annat resultat som får effekt för svenskämnet och framförallt för litteraturundervisning är elevernas uppfattning av remake som den "riktiga" filmen. En konsekvens som kan uppstå av en sådan uppfattning är att man inte ser vad filmatiseringen tillför till förståelsen av kärntexten eller till textuniversumet eftersom man ser dem som "samma" berättelse, vilket då skiljer från en makeover som upplevs vara en "annan" berättelse.

Det gränsöverskridande lärandet som relateras till arbetsmetoden framkommer när det kreativa lärandet, innovation, förs in i, och utmanar, svenskämnets tradition. I undersökningen innebär arbetet med undervisningsdesignen att lärarna arbetar efter samma, om än justerade, modell för att komma åt vissa områden som upplevs som svåra av verksamma lärare och som identifierats som svårigheter av tidigare forskning. Exempel på sådana områden är att använda multimodala texter och andra medier än typografisk text (Svensson, 2015) och att utveckla det kreativa lärandet (Linge, 2012).

Trots att eleverna kände sig hämmade i det kreativa utövandet av att arbeta i grupp upplevde de arbetet som positivt och berättade att de lärde sig mer och kände ett engagemang som de inte gjort tidigare. Medan uppgiften i sig uppmanade eleverna att använda sin *uppfinningsrikedom*, visade de även exempel på andra aspekter av kreativitet (Kupferberg, 2008). Dels visade de upp både ett *självständigt* och *imaginärt tänkande* i skapandet av sina produkter och de visade tecken på *inre motivation* (Kupferberg, 2008), när de själva bestämde att de behövde genomföra arbetet via hemmet och genom sociala medier. Det framkommer i resultatet att eleverna känner av krocken mellan det skapande kreativa arbetet och skolans fokus på mätbar måluppfyllelse. Medan eleverna upplevde valfriheten och det egna ansvaret som positivt, upplevde Lärare 2 det som svårt att inte vara expert och inte ha kontroll över undervisningen. Det kan således vara svårt att skifta från den kontrollerade undervisningen till en autonomisk undervisning där eleverna har större påverkan på innehåll och resultat (Linge, 2012). Av denna anledning kan det vara en fördel för läraren att kombinera planering och improvisation, det vill säga att anamma en *flexibel beslutsamhet* (Kupferberg, 2008) i planeringen av litteraturundervisningen.

Både elever och lärare upplevde arbetet med att kreativt skapa en transmedial berättelse som något som är ovanligt för gymnasiets svenskämne och istället är något som man gör inom de estetiska ämnena eller något som man gjorde upp till mellanstadiet. Undersökningen visar att det imaginära tänkandet (Kupferberg, 2008) inte har en framträdande roll inom svenskämnets litteraturundervisning och att lärarna upplevde att arbetsmetoden utmanar det traditionella lärandet där ansvaret för att öka elevers motivation, vana och förmåga till att läsa längre typografiska texter ligger på läraren och överskuggar utvecklandet av narrativ kompetens och kreativt lärande. Trots att skolans styrdokument visar att både arbete med texter i olika medieformat och ett kreativt lärande är viktigt, känner lärarna att de sätter romanen eller boken främst och det

förväntas både av föräldrar och det omgivande samhället, men också av dem själva, att de ska fokusera på läsförståelse. Linge (2012) hävdar att skolan behöver utbilda för kreativitet för att möta samhällets behov av individer som har förmåga till flexibilitet och anpassning och detta kanske lärare känner av, men det traditionella kravet att arbeta med läsförståelse och läsvana verkar upplevas som starkare. Ett område för vidare forskning skulle kunna vara att undersöka ämnesidentitetens påverkan på såväl arbetsmaterial som arbetsmetod i litteraturstudier. Kreativt lärande hör till de lägre åldrarna, men ersätts av mer målinriktat lärande för ungdomar. Således är budskapet dubbelt eftersom skolan ska uppmuntra till kreativitet och samtidigt framhåller mätbara kunskaper. Om det inte tillåts att ta risker eller finns utrymme för att "misslyckas" med att nå mätbara resultat kan det inte heller finnas utrymme för kreativt lärande.

Referenser

- Austen, J.** (2011). *Stolthet och fördom*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Baden-Powell, S.** (Producent), & **Steers, B.** (Regissör) (2016). *Stolthet och fördom och zombier* [film]. USA: Cross Creek Pictures.
- Berman, B.** (Producent), & **Richie, G.** (Regissör) (2017). *King Arthur: Legend of the Sword* [film]. USA: Warner Bros.
- Bevan, T.** (Producent), & **Wright, J.** (Regissör) (2005). *Stolthet & fördom* [film.] UK: Focus Features.
- Bolter, J.D., & Grusin, R.** (1999). *Remediation. Understanding New Media*. MIT Press.
- Chada, G.** (Producent), & **Chada, G.** (Regissör). (2004). *Bride & Prejudice* [film]. UK: Miramax.
- Craft, A.** (2003). The limits to creativity in education: Dilemmas for educator. *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 113-127.
- Craft, A.** (2005). *Creativity in Schools. Tensions and Dilemmas*. London: Routledge.
- Elmfeldt, J.** (2014). Det heliga i svenskämnet: en oåterkallelig reflektion. In P.-O. Erixon *Skolämnen i digital förändring. En medieekologisk undersökning* (pp. 203-222). Lund: Studentlitteratur.
- Green, H.** (Skapare), & **Su, B.** (Skapare) (2012-2013). *The Lizzie Bennet Diaries* [webbserie]. Tillgänglig via Youtube.com.
- Hayles, K.N.** (1999). *How We Became Posthuman. Virtual Bodies in Cybernetics, Literature, and Informatics*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Jenkins, H.** (2007, 21 mars). Transmedia Storytelling [blogginlägg]. Hämtad 2019-03-02 från http://henryjenkins.org/blog/2007/03/transmedia_storytelling_101.html
- Kittler, F.** (1997). *Literature, media, information systems: Essays*. Amsterdam: OPA.

- Klastrup, L., & Tosca, S. (2004).** *Transmedial worlds – Re-thinking cyberworld design* (Conference paper). The 2004 International Conference on Cyberworlds, November 18-20, 2004. Washington, D.C., USA.
- Kress, G. (2003).** *Literacy in the New Media Age*. Routledge.
- Kress, G., & van Leuwen, T. (2001).** *Multimodal Discourse*. London: Hodder.
- Kupferberg, F. (2008).** Läraryrkets kreativa uppdrag – pedagogiskt iscensättande av kreativt lärande. In C. Aili, U. Blossing, & U. Tornberg (red.), *Läraren i blickpunkten – olika perspektiv på lärares liv och arbete* (pp. 141-158). Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Linge, A. (2012).** Att undervisa för kreativitet: En litteraturoversikt. *Pedagogisk forskning i Sverige* 17(3-4), 253-263.
- Livingstone, S. (2002).** *Young people and new media: childhood and the changing media environment*. London: SAGE Publications Inc.
- Lundström, S., Manderstedt, L., & Palo, A. (2011).** Den mätbara litteraturläsaren: En tendens i Lgr11 och en konsekvens för svenskläraryrket. *Utbildning och Demokrati* 20(2), 7-26.
- Lundström, S., & Olin-Scheller, C. (2010).** Narrativ kompetens. En förutsättning i multimodala textuniversum. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 40(3-4), 107-117.
- Lundström, S., & Svensson, A. (2017a).** Fiktioner och textuniversum. In B. Ljung Egeland, C. Olin-Scheller, M. Tanner, & M. Tengberg (red.), *Textkulturer* (pp. 157-173). Karlstad, SMDI.
- Lundström, S., & Svensson, A. (2017b).** Ungdomars fiktionsvanor. *Forskning om undervisning och lärande*, 17(2), 30-51.
- Martinsson, B-G. (2018).** *Litteratur i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- McLuhan, M. (1967).** *Understanding Media: The Extensions of Man*. London: Sphere Books Limited.
- McLuhan, M., & Fiore, Q. (1967).** *The Medium is the Massage*. London: Bantam Books.
- Merlin, M., & Craft, A. (2003).** The limits to creativity in education: Dilemmas for educator. *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 113-127.
- Olin-Scheller, C. (2008).** *Såpor istället för Strindberg? Litteraturundervisning i ett nytt medielandskap*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Olin-Scheller, C., & Wikström, P. (2010).** *Författande fans: om fanfiction och elevers literacyutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, M. (2007).** *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, M. (2015).** Att läsa runt omkring texten. In M. Jönsson, & A. Öhman (red.), *Litteratur och läsning. Litteraturredaktikens nya möjligheter* (pp. 21-41). Lund: Studentlitteratur.

- Postman, N.** (1970). The reformed English curriculum. In A.C. Eurich (red.), *High School 1980: The Shape of the Future in American Secondary Education* (pp. 160-168). New York: Pitman.
- Regeringskansliet.** (2017). *Nationell digitaliseringsstrategi för skolväsendet*. Hämtad 2018-05-08 från <https://www.regeringen.se/4a9d9a/contentassets/00b3d9118b0144f6bb-95302f3e08d11c/nationell-digitaliseringsstrategi-for-skolasasendet.pdf>
- Robinson, K.** (2011). *Out of our minds*. Chichester: Capstone.
- Ryan, M-L., & Thon, J-N.** (2014). Storyworlds across Media: Introduction. In M-L. Ryan, & J-N. Thon (Eds.), *Storyworlds Across Media. Towards a Media-Conscious Narratology* (pp.1-21). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Rönnerman, K.** (2012). Vad är aktionsforskning? In K. Rönnerman (red.), *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund* (pp. 21-40). Lund: Studentlitteratur AB.
- Skolverket** (2017). *Läroplan för gymnasiet*. Hämtad 2018-05-08 från <http://www.skolverket.se/publikationer>.
- Statens medieråd** (2017a). *Ungar & Medier 2017*. Stockholm: Statens medieråd.
- Statens medieråd** (2017b). *Småungar & Medier 2017*. Stockholm: Statens medieråd.
- Strate, L.** (2006). *Echoes and Reflections. On Media Ecology as a Field of Study*. New York: The Hampton Press Communication Series.
- Strate, L.** (2011). *On the Binding Biases of Time and Other Essays on General Semantics and Media Ecology*. Fort Worth, Texas: The New Non-Aristotelian Library Institute of General Semantics.
- Svensson, A.** (2013). Pleasure and Profit: Re-presentations of Jane Austen's Ever-Expanding Universe. In L. Raw, & R. Dryden (Eds.), *The Global Jane Austen: Pleasure, Passion and Possessiveness in the Jane Austen Community* (pp. 203-220). London: Palgrave Macmillan.
- Svensson, A.** (2014). The media habits of young people in Sweden: Using fictional texts in a school and a recreational context. *Education Inquiry*, 5(3), 337-357.
- Svensson, A.** (2015). "New technologies" and "old values": The function of various text and media forms in literary studies. *Educare*, (1), 117-138.

Medborgerskabsdannende danskundervisning

af Tom Steffensen, Karna Kjeldsen og
Merete Hull Havgaard

Abstract

I modsætning til Europarådets anbefalinger for medborgerskabsuddannelse med fokus på bl.a. interkulturel dialog har meget af den uddannelsespolitiske debat i Danmark handlet om, hvordan skolen kan formidle en nationalt forankret forståelse af medborgerskab i kulturbærende fag som dansk. I dette kapitel vil vi med dette afsæt analysere danskfagets styredokumenter og nedslag i empirien fra et etnografisk feltarbejde for derigennem at pege på forståelser og praksisser i danskfaget, som bidrager til udgrænsning af etniske minoritetselever. I analysen søger vi fra et tilstræbt elevsolidarisk perspektiv at vise, hvordan to minoritetselever oplever danskundervisningen i to meget forskellige skolekontekster. Fælles for dem er, at de har svært ved at passe ind i den socialiseringspraksis, de møder i faget. Som alternativ og en åbning for demokrati læring peger vi med Biesta på subjektifikation som en vigtig dimension af danskundervisningen, der er under pres i en tid, hvor der er fokus på at standardisere undervisningen, så eleverne lærer det samme og bliver samme slags borgere.

Indledning

Begreberne *citizenship* (herefter medborgerskab) og *citizenship education* (medborgerskabsuddannelse) er siden 1990'erne blevet centrale emner og såkaldte *buzz*

words i politik, forskning og den offentlige debat. Europarådet har i projekter og anbefalinger argumenteret for, at alle medlemslandene skal gøre medborgerskabsuddannelse til en central del af deres uddannelsessystemer. En vigtig komponent i medborgerskabsuddannelse er ifølge Europarådet interkulturel dialog, som ses som en ny politisk strategi til håndtering af den kulturelle diversitet, der er blevet virkelighed i mange europæiske lande (Europarådet, 2008). Medborgerskab baseret på interkulturel dialog kan ifølge Europarådet bl.a. fremmes i skolens kulturfag, hvis elevernes forskellige sproglige, kulturelle og religiøse baggrunde anerkendes og ses som en styrke i stedet for et problem i undervisningen. I nogle lande er medborgerskab kommet på skoleskemaet som selvstændigt fag. I Danmark har debatten indtil videre mest handlet om, hvordan skolens kulturbærende fag som dansk (Rørbech, 2016), kristendom (Kjeldsen, 2016a) og historie (Haas, 2014) kan bidrage til at formidle en nationalt forankret forståelse af medborgerskab til etniske og kulturelle minoriteter. Den nationalt forankrede diskurs om medborgerskab er også tydelig i danskfagets styredokumenter (Undervisningsministeriet, 2003, 2004, 2016 og 2018). Et af problemerne ved det monokulturelle danskfag (Gitz-Johansen, 2006a; Holmen, 2011; Kristjánsdóttir, 2017) er, at det risikerer at producere *sproglige og kulturelle grænsegængere*, ved hvilket vi i dette kapitel forstår elever med etnisk minoritetsbaggrund (Moldenhawer, 2001; Kofoed, 1994; Gilliam, 2010, 2014), der gennem undervisning risikerer at komme til at forstå sig selv som mindre legitime faglige og demokratiske deltagere end elever med etnisk majoritetsbaggrund (Rasmussen, 2018, p. 35).

Det er imidlertid på ingen måde nogen let opgave at beskrive, hvordan et mere medborgerskabsdannende danskfag kan se ud. Især fordi man derved let kommer til at lægge sig op ad nogle af de politiske projekter, der ser medborgerskab som en bestemt pakkeløsning (Biesta, 2013, p. 32). I artiklen følger vi derfor Gert Biestas kritiske tænkning om medborgerskab, som han i øvrigt foretrækker at kalde demokratilæring (Biesta, 2013). Biesta er især kritisk over for en medborgerskabstænkning, der bl.a. gennem skolens undervisning vil opdrage eleverne til at blive "gode borgere" i den eksisterende samfundsorden. For Biesta er det centrale, at det enkelte individ får konkrete erfaringer med demokratiske processer, hvor resultatet altså ikke er givet på forhånd (Biesta, 2013, p. 141). Med dette kritiske afsæt prøver vi gennem dokumentanalyse og analyse af to meget forskellige elevcases hentet i empirien fra et etnografisk inspireret feltarbejde (Lindblad & Sahlström, 2003) foretaget i to multi-etniske klasser at pege på nogle af de strukturer og praksisser i danskfaget, der ser ud til at bidrage til at ekskludere minoritets elever fra fuldgældig faglig og demokratisk deltagelse (Steffensen & Havgaard, 2018). De to meget forskellige cases er valgt for at give eksempler på, hvor forskellig grænsegængerproblematikken kan se ud, og hvordan den er tæt knyttet til en række mekanismer i den lokale skolekontekst. Vores forskningsspørgsmål lyder i forlængelse heraf: Hvordan bruges medborgerskab som

politisk strategi i danskfaget, og hvordan oplever elever med minoritetsbaggrund deres deltagelsesmuligheder i danskundervisningen?

Medborgerskabsuddannelse som politisk strategi

Et centralt spørgsmål i de nutidige diskussioner om medborgerskab er, hvorvidt medborgerskabsbegrebet i demokratiske nationalstater kun skal handle om politisk-juridiske rettigheder og pligter, eller om det også indbefatter identitets- og følelsesmæssige tilhørsforhold. Diskussioner om medborgerskab er således tæt forbundet med opfattelser af kulturbegrebet. Mange forskere, aktører i debatten og internationale organisationer såsom Europarådet har argumenteret for, at der er behov for at anlægge et dynamisk og bredt kulturbegreb. Det dynamiske kulturbegreb skal indfange det forhold, at kulturelle grupper altid er karakteriseret ved at være internt heterogene, og at de omfatter en lang række forskellige praksisformer, normer og værdier, som forandrer sig over tid og tolkes forskelligt af gruppens medlemmer. Ifølge Europarådet kan ethvert møde mellem mennesker potentielt anses for at være et interkulturelt møde, hvis et individ opfatter den anden person eller gruppe som værende kulturelt forskellig fra personen selv (Europarådet, 2016, p. 19-20). Kultur behøver således ikke blot at handle om etnicitet eller nationalitet, men i mange politiske og offentlige diskussioner om medborgerskab, kultur og skolens opgave bruges det imidlertid på denne måde. Især drejer diskussionen sig om, hvilken form for medborgerskab der kan forventes af etniske og kulturelle minoriteter (Kymlicka & Norman, 2010, p. 43). Nogle er fortalere for, hvad der kan kaldes en *etnisk-kulturel* eller *nationalt-kulturel* medborgerskabstænkning baseret på ideen om, at en fælles national kulturel identitet er nødvendig for at opnå sammenhængskraft i en stat. I denne tænkning indebærer medborgerskab derfor også socialisering ind i en bestemt national identitet og specifikke etiske-kulturelle værdier. Som bl.a. påpeget af nationalismeforskeren Anthony D. Smith står denne tænkning stærkt blandt mange politikere og borgere (Smith, 2003), og det er også denne tænkning, der gennemsyrrer bl.a. Undervisningsministeriets kanonrapport, som vi senere skal se nærmere på (Undervisningsministeriet, 2004). I såkaldte 'tynde' medborgerskabsopfattelser, som fx Jürgen Habermas er fortalere for, argumenteres derimod for, at demokratiske stater kun kan forvente, at statens borgere tilslutter sig landets love og demokratiske spilleregler (Habermas, 1994, 2005).

Sideløbende med de mange diskussioner om medborgerskab har Europarådet og andre politiske organer forsøgt at promovere ideen om, at medborgerskabsuddannelse bør være en central del af de europæiske landes uddannelsessystemer. Medborgerskabsuddannelse tænkes her som en nødvendig strategi for at imødegå de udfordringer, Europa og de europæiske lande menes at stå overfor. Her tænkes især på manglende politisk deltagelse og sociokulturelle konflikter som følge af en forøget

multietnisk befolkningssammensætning (Europarådet, 1999; Jackson, 2008; Jensen & Kjeldsen, 2013). Siden 2001 har Europarådet også haft fokus på, at interkulturel dialog skal være et vigtigt element af medborgerskabsuddannelse (Jackson, 2008, 2009) som politisk strategi til at håndtere kulturel diversitet frem for assimilation og multikulturalisme (Europarådet 2008, p. 18-19). Undervisning og uddannelse er ifølge Europarådet et af de centrale midler til at opnå interkulturel dialog, hvor især medborgerskabsuddannelse, sprogfag, historie og religionsundervisning fremhæves som væsentlige indsatsområder. I 2010 tilsluttede alle Europarådets medlemslande sig "Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education". Medborgerskabsuddannelse skal ifølge dette dokument bl.a. sigte mod at gøre de lærende i stand til og at have lyst til at tage aktivt del i det demokratiske liv, forsvare demokrati og retsprincipper og sætte pris på diversitet (Europarådet, 2010, p. 5-6). Disse anbefalinger er i 2016 blevet konkretiseret i tyve kompetencer, som ifølge Europarådet er nødvendige for at kunne deltage på en passende måde i demokratiske samfund. Nogle af de fremhævede kompetencer er at kunne værdsætte kulturel diversitet, være villig til at lære om andre kulturer, verdenssyn og værdier, at kunne agere konstruktivt i situationer, der kan være genstand for konflikter og forskellige tolkninger, samt at have tiltro til egne evner og muligheder for at handle, tage stilling og opnå forskellige (demokratiske) mål (Europarådet 2016, p. 11-14).

De internationale organisationers politiske anbefalinger og strategier står dog over for flere udfordringer, når eller hvis de skal implementeres i medlemslandenes uddannelsessystemer. Som nævnt ovenfor er der i flere lande, herunder Danmark, en stærk politisk diskurs, der ønsker at producere og reproducere en særlig national identitet med rod i majoritetens historie og religion (kristendom). Ofte fremhæves skolens kulturbærende fag såsom religion, dansk og historie som vigtige instrumenter til at opnå disse mål (se fx Buchardt, 2008; Haas 2007a, b, 2014; Jensen, 2013; Kjeldsen, 2016a, b). Politologerne Christian Joppke og Per Mouritsen kalder disse strategier og diskurser for *re-ethnicizing of citizenship* (Joppke, 2010) og *culturalization of politics* (Mouritsen, 2008). Kravet om tilslutning til bestemte kulturelle fællesskaber skaber ifølge denne kritik en medborgerskabsforståelse, der let ekskluderer kulturelle minoriteter (Mouritsen, 2008, p. 4).

Undervisning som kvalifikation, socialisation og subjektifikation

Den pædagogiske filosof Gert Biesta har i tråd med ovennævnte kritik også påpeget en række problemstillinger knyttet til den fremherskende, uddannelsespolitiske tilgang til medborgerskab og medborgerskabsuddannelse. Denne kritiske vinkel vil sammen med Biestas grundbegreber til forståelse af undervisning udgøre den teoretiske ramme

for vores analyser. Ifølge Biesta er uddannelse en åben og uforudsigelig proces, der foregår i et komplekst samspil mellem domænerne *kvalifikation*, *socialisation* og *subjektifikation* (Biesta, 2011, p. 33; Grandjean, 2017, p. 55). *Kvalifikation* handler om kompetencer, viden og færdigheder og kommer bl.a. til udtryk i målene for de forskellige fag. *Socialisation* handler om, hvordan skolen opdrager eleven til deltagelse i bestemte sociale, kulturelle og politiske sammenhænge. Begrebet peger på, at skolens faglige praksisser hverken er kultur- eller værdineutrale. Subjektivering er kort fortalt det modsatte af socialisering: "Det handler netop *ikke* om 'nytilkomnes' indførelse i eksisterende ordener, men om måder at være på, der peger på uafhængighed af sådanne ordener" (Biesta, 2011, p. 32). Det centrale ved subjektifikationsfunktionen er, at eleven lærer at tænke og handle som et selvstændigt subjekt, der engagerer sig i sin omverden (Biesta, 2018, p. 23).

Biestas kritik af den dominerende tænkning om medborgerskab og medborgerskabsuddannelse går især på, at medborgerskab oftest kommer til at handle om *socialisation* ind i den eksisterende socio-politiske orden, der forudsætter en fælles national identitet og særlige værdier (Biesta, 2013, p. 13-19). I denne tænkning bliver medborgerskab i hans øjne apolitiseret og opfattes i stedet som en særlig status, adfærd og identitet, som individer endegyldigt kan opnå og tilslutte sig. Endvidere finder han det problematisk, at det forventes, at individer via undervisning og læring kan løse større samfundsmæssige problemstillinger, som reelt kræver kollektive, strukturelle og statslige forandringer og handlinger. I sin kritik henviser han til forskning fra USA, der viser, at unge synes at lære, at medborgerskab handler om at være en personligt ansvarlig borger, der hjælper andre og sorterer affald mv., frem for at forstå medborgerskab som politisk handlen og demokratisk deltagelse (Biesta, 2013, p. 31-33, 60). Biesta argumenterer selv for en politisk opfattelse af medborgerskab baseret på *subjektifikation*, hvor medborgerskab først og fremmest anskues som en fortløbende kollektiv politisk praksis og handlen, hvor private problemstillinger oversættes til kollektive anliggender, og hvor status quo i demokratiseringens navn udfordres.

Medborgerskabsdannelse i danskfaget

Historisk set er danskfaget som andre skolefag et spejl af det omgivende samfund. Som nationalt dannelsesfag har danskfaget sit udspring i 1800-tallets nationaliseringsproces (Gitz-Johansen, 2006a, p. 108). Her fremvoksede forestillingen om en særlig dansk identitet, der kommer til udtryk i dansk sprog, kultur og litteratur (Henningsen & Sørensen, 2004), og formidling af national dannelse blev en primær opgave for danskfaget helt frem til tiden efter ungdomsoprøret, hvor det finkulturelle tekstbegreb blev udfordret, og faget gradvist bevægede sig i retning af en identitet som "kommunikationsfag". Den skelsættende folkeskolelov fra 1975 satte også sit aftryk

på danskfaget, der blev mere optaget af elevens sociale dannelse til medansvar og demokrati (Henningesen & Sørensen, 2004, p. 55). Samtidig er den nationale diskurs aldrig blevet forladt, og især i de seneste årtiers diskussion af danskfagets rolle og indhold i et globaliseret samfund har den spillet en rolle igen (Holmen, 2011; Rørbech, 2016).

Rapporten "Fremtidens danskfag" fra 2003 peger på, at det er nødvendigt at tage stilling til, hvordan der kan skabes en hensigtsmæssig balance mellem det nationale og det internationale og mellem det globale og det lokale (Undervisningsministeriet, 2003, p. 105). Der er vel at mærke tale om en diskussion, der skal igangsættes, og altså ikke en, der for alvor allerede foregår, fordi man ifølge rapporten på daværende tidspunkt kun i meget begrænset omfang kan se tilstedeværelsen af tosprogede elever afspejlet i danskfagets faghæfter, hvor hverken en interkulturel eller intersproglig dimension har sat sig spor. Ifølge rapporten skal den "multikulturelle udfordring" diskuteres i forhold til både fagets sproglige og indholdsmæssige dimension. Hvor de sproglige udfordringer knytter an til det fremvoksende og mere eller mindre selvstændige fagområde "dansk som andetsprog" (Kristjánsdóttir, 2017), handler indholdsdimensionen især om, hvordan "den multikulturelle udvikling først og fremmest [udfordrer] danskfagets funktion som nationalt dannelsesfag" (Undervisningsministeriet, 2003, p. 105).

Som et væsentligt bidrag til indholdsdebatten udsendte Undervisningsministeriet allerede året efter publikationen *Dansk litteraturs kanon* (Undervisningsministeriet, 2004). I rapportens forord omtales dansk som "et kulturbærende fag", der udfordres af "et intensiveret kulturmøde". Som konsekvens heraf ses et behov for "at vi her i landet, som det er tilfældet i andre lande, må spørge os selv: Hvad har vi at byde på, på hvilken måde har vi forvaltet den europæiske og nordiske kulturarv?" (Undervisningsministeriet, 2004, p. 10). Alene gennem forsøget på at konstruere et "vi", der refererer til et homogent, nationalt og kulturelt fællesskab (Rørbech, 2016), viser rapporten sit essentialistiske kultursyn. Ud over at styrke "danske unges" nationale selvbevidsthed er et af målene med at formulere en dansk litterær kanon også at få greb om dén danske, nordiske og europæiske kulturtradition, som nyankomne minoriteter skal socialiseres ind i. I rapporten spekuleres i, hvad tilstedeværelsen af elever med en anden sproglig og kulturel baggrund mon kan betyde for fortolkningsfællesskabet i klassen, og her hedder det bl.a., at "elever i klassen, der er indforstået med en religiøs tilværelsestolkning, [kan] bidrage væsentlig til tolkningen af fx Martin A. Hansens univers, også selvom de ikke har kristne forudsætninger og måske knap nok forstår nuancerne i hans sprog" (Undervisningsministeriet, 2004, p. 20). I citatet fastholdes minoritetsleverne i en fastlåst identitetsposition som repræsentanter for gamle, religiøse tænkemåder, der kan bidrage til at revitalisere en bestemt læsning af de danske klassikere, som den sekulariserede og individualiserede danske ungdom er på vej til at miste (jf. Rørbech, 2016, p. 27).

I *Vejledningen for faget dansk*, der knytter sig til de eksisterende *Fælles Mål* (Undervisningsministeriet, 2016, 2018), kan man se forsøg på at balancere det traditionelle nationale kulturbegreb op mod UNESCOs begreb om literacy. Om danskfagets dannelsesdimension hedder det: "Nationalt afspejler dannelsen forholdet mellem dansk sprog og kultur som udtryk for dansk identitet (...) Internationalt afspejler dannelsen opfattelsen af et bredt begreb om literacy" (Undervisningsministeriet 2018, p. 1). Dansk identitet fastlægges stadig som "dansk kultur og arv", mens "det internationale" her kobles til elevens udvikling af en af række evner til passende brug af tegn i sociale sammenhænge (læse, skrive, kommunikere på digitale medier mv.), der tilsammen "skal kunne honorere det internationale samfunds efterspørgsel" (Undervisningsministeriet, 2018, p. 2). Vejledningens opretholdelse af dikotomien mellem "det danske" og "det internationale" udtrykker en statisk kulturforståelse, samtidig med at målene om socialisering til de to socio-politiske ordener ("det danske" og "det internationale") er klare udtryk for de uddannelsespolitiske styringstendenser, Biesta kritiserer (Biesta 2011, 2013). I slutningen af vejledningen kobles "Det internationale perspektiv" tydeligere til ambitioner om kulturforståelse og interkulturel dialog i Europarådets forstand (Europarådet, 2008). Her hedder det bl.a., at "eleverne skal opnå (...) forståelse for andres kulturer, racer, religioner, åbenhed og accept for det fremmedartede og ukendte", og at "man på mange skoler [kan] drage nytte af den flerkulturelle elevsammensætning" (Undervisningsministeriet, 2018, p. 44). Vejledningen giver efterfølgende et eksempel på, hvordan man kan sætte fokus på "den internationale dimension" i et særligt "projektforløb" eller "undervisningsforløb". Men refleksioner om, hvilken mere grundlæggende betydning diversiteten i klasseværelset kunne have for den daglige danskundervisning, og mere grundlæggende overvejelser om, hvordan (dansk) kultur kan forstås mere dynamisk og modsætningsfuldt end som en færdig pakke, der rummer en særlig "dansk identitet", finder man kun sporadiske ansatser til (jf. Kristjánsdóttir, 2017).

Metode og analysestrategi

For at konkretisere og nuancere vores diskussion af de udfordringer og muligheder, der følger med intentionen om, at danskfaget skal uddanne til medborgerskab, vil vi i det følgende inddrage to elevcases fra et etnografisk inspireret feltarbejde (Emerson, Rachel & Shaw, 2011), der handler om minoritetslevers deltagelse i skolens fag (Steffensen & Havgaard, 2018). De to elevcases danner forgrund i analysen, men for at forstå de mekanismer, der producerer deltagelse og modstand bedre, trækker vi på vores interviews med de andre elever som baggrund. Feltarbejdet, der blev gennemført som deltagende observation (Kristiansen & Krogstrup, 1999) med tre

kolleger¹ på to skoler i det storkøbenhavnske område, som vi her kalder Østskolen og Vestskolen, strakte sig over godt og vel en måneds tid samt en opfølgende uge på Østskolen. På Østskolen fulgte vi eleverne i en 5. klasse, mens vi på Vestskolen fulgte en 7. klasse. Vi observerede undervisning i de fleste fag på i alt 24 skoledage og interviewede 24 elever fordelt på de to klasser. Grundideen med feltarbejdet var at følge elevernes baner gennem forskellige undervisningskontekster (fag) for derved at få en nuanceret forståelse af de inklusions- og eksklusionsprocesser, der gør sig gældende i de forskellige fag. Vi har altså ikke systematiske observationer af danskundervisningen på nogen af skolerne, men nogle punktnedslag som forstået i sammenhæng med elevernes deltagelsesmønstre i de andre skolefag og udsagn i elevinterviews giver os viden om, hvordan elever med forskellige baggrunde oplever danskfaget.

Østskolen og Vestskolen er valgt, fordi de er meget forskellige, både hvad angår læringskulturen og elevernes sociokulturelle baggrunde. Vestskolen ligger i en forstad med blandet bebyggelse. I den 7. klasse, vi fulgte på Vestskolen, havde omkring halvdelen af eleverne etnisk minoritetsbaggrund. Østskolen ligger i det, der i medier og politik hedder et ghettoområde, og stort set alle elever har minoritetsbaggrund. Som vi kommer ind på i analysen, er det to meget forskellige danskfag, der praktiseres i disse skolekontekster, og deltagelsesproblematikkerne ser også meget forskellige ud. Når vi har valgt ikke blot at fokusere på Østskolen, hvor den faglige eksklusion er let at få øje på, men også inddrager Vestskolen, hvor det meste på overfladen ser ud til at fungere godt, er det, fordi vi ønsker at nuancere grænsegængerbegrebet set i forhold til etniske minoritets elever i danskundervisningen. Målet med analysen er ikke at give dækkende billeder af danskundervisningen på de to skoler eller danskundervisning af minoritets elever generelt (Nusche, Wurzburg & Naughton, 2010), men gennem fremstillingen af de to meget forskellige varianter af grænsegængerproblematikken at vise, hvordan kulturelle eksklusionsprocesser kan virke på forskellige måder i danskundervisningen. Fælles for de to cases er dog, at det er det element af undervisningen, Biesta betegner som subjektifikation (Biesta 2011, 2013), der trænges i baggrunden.

Tilpasningsstrategien: Emres møde med det dannelsesorienterede danskfag

Som det første eksempel på en grænsegænger i danskundervisningen har vi valgt en elev fra 7. klasse, som vi kalder Emre. Emre repræsenterer et mønster, som vi så blandt drenge med minoritetsbaggrund på Vestskolen. Grundlæggende forholder Emre sig loyalt til skolens projekt og sine lærere. Emre er aktiv i undervisningen, også

1 Feltarbejdet blev udført af Louise Flege, Thomas Thomsen, Helle Lykke Østerby, Merete Hull Havgaard og Tom Steffensen. En særlig tak til lærere og elever på de to skoler.

i dansktimerne, men som vi kommer ind på i det følgende, har han tilsyneladende svært ved at aflæse danskfagets deltagelseskriterier og få øje på, hvad han egentlig lærer i dansk i modsætning til fag som matematik og fysik/kemi, hvor han oplever at lære meget nyt og nyttigt (Steffensen og Østerby, 2018). Emre fra Vestskolen repræsenterer altså i vores øjne den mere usynlige marginalisering, og vi kan derfor med kultursociologen Bolette Moldenhawers begreb tale om Emres deltagelse i dansk som en *tilpasningsstrategi* (Moldenhawer, 2001).

Den usynlige kvalifikation i danskfaget

Vores analyse viser, at nogle af Emres problemer med at afkode deltagelseskriterierne i dansk kan hænge sammen med et skifte fra et mere færdighedsorienteret fag på mellemtrinnet i retning af et mere dannende danskfag, hvor analyse og fortolkning spiller en større rolle. Med Biesta kunne man også sige, at Emre har svært ved at navigere i et danskfag, hvor kvalifikationsdomænet er anderledes og mere implicit end i fx matematik og fysik, og hvor socialisation til bestemte måder at læse og tale om fiktion på fylder meget. Emre siger: "Hvis jeg skal være helt ærlig ik', jeg har kun lært en ting i dansk. Noget nyt". Han forklarer videre, at det ene, han har lært, er analysebegrebet "in medias res". Den oplevelse har han især fået ved at sammenligne med matematik, hvor han oplever at lære meget. Emre forklarer: "De der brøktal og procenter og man skal omskrive og alt det der, det er bare spændende. Sådan f.eks. dansk, ik', så er der bare en bog, man skal læse, og så bare forstå den bog, ik'". En del af problematikken handler ganske givet om, at eleverne testes og vurderes så meget under det gældende uddannelsesparadigme, at de kommer til at forbinde læring med målbar kvalifikation (Pless et al., 2015). Emre forbinder det centrale i dansk med læsning. Adspurgt om, hvad der er vigtigst i skolen at være god til, svarer Emre: "matematik og engelsk".

Interviewer: Så det, du satser på, er matematik og engelsk.

Emre: Ja. Dansk det ikke sådan, ja.

Interviewer: Er det ikke så vigtigt?

Emre: Mere sådan læsning og sådan noget.

I vores interviews peger flere elever på læsning og stavning som det, man lærer i dansk, og den del opleves af flere som udtømt her ved indgangen til overbygningen. En af Emres klassekammerater, Ayse, formulerer det sådan: "Dansk (...) interesserer mig bare ikke rigtig meget. Jeg føler vi har lært det, vi skulle lære. At stave. Sætte punktum og sådan nogle ting".

Deltagelse i fiktionssamtalen

Emre oplever sig selv som en, der kan have lidt svært ved at koncentrere sig i timerne: "Jeg siger det ærligt, jeg har også nogle gange lidt svært ved at sidde stille (...) hvis jeg sidder og laver det samme". Han kan godt lide undervisning, hvor han skal være aktiv og deltagende: "Jeg elsker det. Jeg kan ikke lade være med at være aktiv. Selvom jeg har en dårlig dag (...). Jeg er nødt til at sige min mening". Derfor bryder han sig ikke om de "stille" dansktimer, hvor læreren fører ordet i længere tid ad gangen: "Det hader jeg. Får ondt i hovedet af det (...) og så har jeg bare lyst til at sige noget, bare sige noget, ik'. Højt. Men så tænker jeg, at det kommer til at forstyrre de andre".

For at udfolde problematikken med Emres deltagelsesmuligheder i dansk citerer vi i det følgende nogle passager fra vores feltnoter fra en dansktime, hvor klassen arbejder med den svensksprogede film *Min lille søster*, der handler om forholdet mellem to søskende og tematiserer bl.a. jalousi og spiseforstyrrelse. Optakten til feltnoten er, at eleverne i grupper har arbejdet med opgaver til filmen og skrevet deres svar ned. Vi kommer ind i timen på et tidspunkt, hvor læreren i plenum vil tale med eleverne om, hvad de har svaret på opgaven omkring pigernes indbyrdes forhold.

Læreren: "Hvordan ligner de hinanden, og hvordan er de forskellige". Tarek får spørgsmålet: "Den ene er lille og buttet, den anden er høj og tynd. (...) Alexander får næste spørgsmål om, hvor forældrene gør forskel på pigerne. Alexander svarer, at hvis det var hjemme hos ham, var han ikke glad. Emre markerer: "Hvis min storebror får noget, og jeg ikke får noget, så vil jeg bare være glad og taknemmelig på hans vegne". (...) Læreren: "Forældrene, synes I forældrene svigter? Vi tager lige den først ordet svigte, hvad ved I om det". Hun skriver "svigte" på tavlen. Ayse giver et eksempel: "Hvis man lover noget, og ikke holder det". Emre: "Det er på en måde ligesom Ayse, ikke, hvis jeg skal mødes med en ven og han ikke kommer, så er det på en måde at svigte". (...) Læreren taler videre om, hvad man kan gøre for at hjælpe [nogen man måtte kende med spiseforstyrrelse]. Emre, Pia og Ayse markerer. Pia fortæller om en veninde, hun havde, der blev indlagt. Ayse fortæller om en fætter, hun havde, der heller ikke kunne spise noget som helst. Emre siger, at man også kan sige det til læreren (...) eller kontoret. Flere griner. Læreren siger, at det var en god tanke og spørger videre til, hvem det kunne være. Mange markerer, men Walid siger: "sundhedsplejersken" uden at række hånden op. Det bliver skrevet på tavlen. Et andet sted også, I har lært om hele jeres skoletid. Læreren: "Vi siger det samtidig, 3, 2, 1". Flere råber: "børnetelefonen" (Feltnoter d. 25.11.2016).

På mange måder viser feltnoten uddrag fra en eksemplarisk fiktionssamtale (Rørbech, 2016), hvor læreren får engageret mange forskellige elever i analyse og diskussion. Læreren giver sig også god tid til at lytte til elevernes indlæg, og i den forstand handler samtalen ikke kun om transport af eksisterende viden, men bærer også præg af at være "en generativ proces præget af deltagelse" (Biesta, 2014, p. 67). Med sine forskellige spørgsmål kan vi med Biesta sige, at læreren orkestrerer en samtale, der balancerer mellem de tre uddannelsesdomæner: kvalifikation ("Hvordan ligner de hinanden og hvordan er de forskellige?"), socialisation ("Hvad man kan gøre for at hjælpe?") og subjektifikation ("Synes I forældrene svigter?"). Alligevel fortæller en del af eleverne os, at de har svært ved at se, hvad de lærer i dansk. Hvad går galt for en elev som Emre, kunne man spørge.

Hvis vi ser nærmere på Emres indlæg, får vi øje på, at alle svar ikke rammer lige godt i forhold til fiktionssamtalens dobbeltkontrakt om *både* "objektiv" tekstiagttagelse og subjektiv indlevelse (Faust, 2000). Emre er ikke på samme måde som Alexander god til at leve sig ind i fiktionen. Emre afviser fx at kende til søskendejalousi. Han gentager også Ayses indlæg og rammer åbenbart ved siden af med sit forslag om, at man kan henvende sig på kontoret, hvis man kender nogen, der har spiseforstyrrelse. Der er med andre ord en subtil deltagelseskode i fiktionssamtalen, som Emre har svært ved at fange. Man kan også sige det på den måde, at en stor del af samtalen ikke handler om kvalifikation, men foregår i socialisationsdomænet, hvor bestemte normer og værdier implicit søges overført til eleverne (Biesta, 2011, p. 31). Eleverne socialiseres både til en bestemt dannelseskultur (Holmen, 2011) og til gode borgere, der ved, hvad der er det rigtige at gøre – i eksemplet at ringe til børnetelefonen (Biesta, 2013).

Skal vi give et bud på, hvordan en elev som Emre bedre vil kunne inkluderes i fiktionssamtalen og danskundervisningen generelt, vil det set fra Biestas perspektiv handle om at styrke subjektiveringsdimensionen, der ikke ligger langt fra Europarådets mål om at styrke elevernes evne til at håndtere forskellige tolkninger, tage stilling og handle (Europarådet 2016, p. 11-14). Emre har et stærkt ønske om at deltage aktivt og sige sin mening. Reel mulighed for det sidste kunne fremmes ved at sætte fokus på diskussion og uenighed – i stedet for konsensus, som feltnoten er et eksempel på, og derigennem positionere alle elever som nogle, der har noget værdifuldt at bidrage med (Rasmussen, 2018).

En oppositionel strategi: Fatimas modstand mod et disciplinerende danskfag

Som det andet eksempel på en elev, der kan karakteriseres som grænsegænger i danskundervisningen, har vi valgt Fatima, der går i 5. klasse på Østskolen. Fatima er valgt som repræsentant for den skolemodstand, som en gruppe af "klassens populære

piger" taler frem i interviewene (Steffensen & Havgaard, 2019). Fatimas skolemodstand adskiller sig dog ved, at hun både kan sætte ord på det, hun er utilfreds med, og det, hun godt kan lide i skolen og dansktimerne. Fatimas case repræsenterer den åbenlyse magtkamp mellem elev og skole, og hendes deltagelse i dansk kan overordnet karakteriseres med en modstandsstrategi (Moldenhawer, 2001, p. 100), selvom der netop i Fatimas tilfælde er nogle interessante sprækker i modstanden set i forhold til målet om demokrati læring i dansk.

Civiliserende danskundervisning

Ofte var der larm og konflikter, når vi observerede i 5.c – især når eleverne blev undervist af lærere, de ikke kendte så godt, eller vikarer. Når klassen havde sine faste lærere i bl.a. dansk, blev der praktiseret en autoritær klasseledelsesstil, der kombinerede disciplinære rutiner med personlig omsorg. Den tilgang lagde låg på uroen, men skabte barrierer for faglig og demokratisk deltagelse, som vores analyse skal vise. Nedenstående uddrag fra vores feltnoter viser åbningssekvensen til en dansktime:

Så er der dansk, "Stav". Læreren fortæller, hvilke sider i bogen der hører til hvilke staveniveauer. Eleverne er med. Læreren: "Men nu gør vi noget vildt. Alle børnene laver alle diktater. Den anden dag tjekkede vi jeres læseniveau, nu tjekker vi lige jeres stavning". Læreren begynder at diktere. Fatima snakker op. Hun kan ikke finde ud af, hvad hun skal skrive – ellers er der stille. Ahmed bliver taget ud af diktaten. Han får besked om at sætte sig om bag læreren med sin frilæsningsbog. Læreren tager hul på den tredje og sværeste diktat. (...). Eleverne får besked om at sidde stille på deres pladser, mens læreren vil gå rundt og rette diktaterne. Imens skal de læse i deres frilæsningsbøger. Læreren går rundt og retter. De elever, der er færdige med at læse deres bøger, får at vide, at så må de læse den en gang til, så alle kan sidde stille, til hun er færdig med at komme rundt. Arwa vender sig rundt, da læreren er bag hendes ryg. (...) Mohammed bliver sendt ud på en løbetur. 10 omgange med jakke på. De fleste elever læser. Fatima, Tarek og Victor kigger tomt ud i luften eller ud ad vinduet (Feltnoter d. 7.2.2017).

Ovenstående feltnoter viser ligesom andre eksempler fra vores empiri fra Østskolen, hvor meget socialisationsdomænet fylder i danskundervisningen med læreren i en meget styrende rolle. De stramme klasseledelsesrutiner så ud til ikke bare at have konsekvenser for det sociale samspil i klassen, men også for undervisningens indhold, hvor individuelt og stillesiddende arbejde ofte blev prioriteret frem for danskfagets mere kommunikative aktivitetsformer (Steffensen & Havgaard, 2018). Typiske danskaktiviteter var således frilæsning, udfyldningsopgaver i en af træningsbøgerne eller

skrivning af dagbog, og de aktiviteter fremkalder en følelse af kedsomhed hos mange af eleverne. Arwa fortæller:

Arwa: "Vi laver bare, vi har to danskbøger som "Skriftlig" og "Stav", og dem har vi bare haft hele tiden, og jeg er ved at blive træt af det".

Interviewer: "Er det altid det, I laver?"

Arwa: "Ja, og så nogle gange, så læser vi også eller skriver i dagbog. Jeg kan ikke li' det".

Interviewer: "Ja, I skriver dagbog tit, ik'?"

Arwa: "Ja. Jeg ved ikke, jeg er bare blevet meget dårligere til at skrive dagbog, jeg ved ik' hvorfor".

Interviewer: "Okay. Hvad skal man kunne for at blive god til dansk? Altså, hvad er det, man øver sig på i dansktimerne?"

Arwa: "Altså man skal jo nok øve sig på at skrive ordentligt og skrive pænt, fordi nogle gange (...), så er der virkelig nogen, der ikke kan skrive ordentligt og pænt. Ehm og så også bare at kunne læse og sådan. Fordi at hvis du læser opgaven, så skal du også bruge dit hoved, og så kan du nok godt forstå det".

Med Biestas begreber kan vi sige det på den måde, at socialisationsdomænet i en vis forstand overskrider både kvalifikationsdomænet og især subjektifikationsdomænet (Biesta, 2011). Det er kun de dele af danskfaget, der passer til en bestemt fortolkning af disciplin og lærerautoritet, der formidles. Arwa fremhæver også kulturteknikker som at "skrive ordentligt og pænt" og "at kunne læse og sådan" som danskundervisningens mål. Medborgerskabsidealet i 5.c ser altså ud til mest at handle om ordentlighed og civiliserethed (Gilliam, 2010, 2014) og ikke om de mere subjektive og dannende aspekter, som vi i casen fra Vestskolen har set ansatser til, at danskundervisningen også kan rumme.

Du kan få det hele ud

Af de ni elever, vi har interviewet på Østskolen, er Fatima den, der tydeligst sætter ord på, hvad det faglige indhold i skolen vækker af følelser og tanker hos hende. Noget af det mest påfaldende er, at hun tilsyneladende oplever en kobling mellem det disciplinerende klasseværelse og en form for national kulturel ensretning, hvor alt skal være dansk. Om en af sine lærere siger hun:

"Men altså han, han er så, når man kommer ind i hans klasse, du må ikke, du må ikke gøre det, du må ikke gøre det, du må ikke gøre det, bare hvis man siger f.eks. jeg har været oppe i en tyrkisk butik og handle. Jamen, det er ik' en tyrkisk butik, du bor i Danmark du, det en dansk butik". (...) "Det må ikke engang være et muslimsk land. (...) Andre klasser ik', deres lærere ik', de er

så sjove. Du må sige, hvor du kommer fra i Tyrkiet. Vores [lærer] ik', det skal være dansk".

Fatima accepterer lærernes præmis om, at skolen er dansk, men foreslår en afvejning, hvor elevernes ønsker til indholdet imødekommes: "Selvfølgelig vi bor i Danmark ik', (...) vi går også i en dansk skole. Selvfølgelig skal vi have kristendom, men f.eks. (...) om torsdagen kan vi ha' om Jesus (...) om fredagen kan vi have med muslimsk". Fatima oplever altså ikke stor interkulturel imødekommenhed fra skolens side, men hun finder sine egne små rum i danskundervisningen til en mere konstruktiv identitetsdannelse, der adskiller sig fra det anti-skoleprojekt, den autoritære klasseledelse og det monokulturelle indhold ser ud til at skubbe hende ud i (Moldenhawer, 2001; Gilliam, 2010). Det kommer frem i interviewet, når Fatima skal fortælle om opgaverne i sine danskbøger, som er *Stav* og *Ny skriftlig for femte*. Hun fortæller: "Stav den. Jeg synes, den er sådan rigtig god og nem (...). Men i den her ["Ny skriftlig for femte"] er der endnu mere sådan nogle sjove ting". Hun uddyber:

Fatima: "Der kan du (...) skrive i din dagbog. Jeg (...) vil gerne f.eks. svømme i det store dybe vand, hvor der er hajer f.eks. ik'. Sådan, det (...) kunne man skrive. Også her, hvad er du god til f.eks.? (...) Er du god til at ride, er du god til og spille musik? (...) Der skal du bare skrive i dit kladdehæfte f.eks. jeg (...) synes, jeg er god til at ride. Selvom du ikke har redet før ik'. Så kan man bare sige f.eks. jeg synes, jeg god til at ride".

Interviewer: (...) Hvorfor kan du godt li' de opgaver der?

Fatima: Fordi (...) du kan skrive f.eks. sådan ligesom du kan få det hele ud. F.eks. du kan tænke, jeg vil gerne være det, og jeg vil gerne være det, eller jeg vil gerne prøve det, og jeg synes, jeg er god til det.

De opgaver, Fatima fremhæver som sjove, har tilfælles, at hun kan opleve noget, som hun derefter gennem skrivning får rum til at knytte personligt an til. Gennem skrivningen kan hun lege med identiteter: "Der skal du bare skrive i dit kladdehæfte (...), jeg synes jeg god til at ride. Selvom du ikke har redet før, ik'". Selvom socialisation og kvalifikation meget tydeligt er i fokus i lærernes rammesætning af den danskundervisning, vi har set, finder Fatima altså sit eget rum til subjektifikation, kunne man sige med Biesta. I interviewene fremstår Fatima ligesom andre elever fra klassen nysgerrig og reflekteret og giver udtryk for mange personlige holdninger til skolen. Som undervisningen fungerer nu, presses mange af subjektifikationsprocesserne ud i hjørnerne af skolernes dagsorden, og det kan få karakter af skolemodstand. Derved forpasses muligheden for at bearbejde elevernes oplevelser og identitetsprojekter i danskfagets uddannelsesrum.

Konklusion og didaktisk perspektivering

I kapitlet har vi forsøgt at pege på flere forbundne dagsordner og traditioner, der udfordrer målet om det inkluderende, medborgerskabsdannende danskfag i Europarådets forstand. Det handler både om en national fortolkning af medborgerskabs- og kulturbegrebet (Mouritsen, 2008), en snæver opfattelse af kvalifikation (Pless et al., 2015) og traditionelle forsøg på at bruge danskfaget disciplinerende gennem skrivning og læsning (Steffensen & Havgaard, 2018). I analysen har vi forsøgt at samle mønstrene op gennem fremstillingen af to cases, der således peger på to blandt flere mulige varianter af grænsegængerproblematikken. Den første case handler om minoritets elever, der forsøger at tilpasse sig det dannende danskfag uden for alvor at opnå fuldgyldige deltagelsesmuligheder. Den anden case handler om elever, der udtrykker modstand mod både en stramt civiliserende form og for Fatimas vedkommende mod det monokulturelle indhold. Umiddelbart tager de to cases sig forskellige ud, men som vi har forsøgt at vise, rummer både den kvalifikations- og den socialisationsdominerede danskundervisning elementer af eksklusionsrisiko. De spærrer på hver deres måde for det aspekt af medborgerskabsdannelse, som Biesta benævner *politisk subjektivering* (Rasmussen, 2018, p. 32), og som ligger tæt på de danskdidaktiske positioner, vi med Nikolaj Elf kan kalde de eksistens- og samfundsorienterede positioner (Elf, 2007). I begge tilfælde kan eleverne risikere at lære, at man skal tilpasse sig for at blive hørt, og at visse positioner, identiteter og meninger ikke rigtigt tæller.

Hvordan kan danskfaget så bidrage til en medborgerskabsdannelse, der betoner eksistentiel og politisk subjektivering? Vi tror, at dette spørgsmål hænger sammen med opgaven om at skabe et rummeligt danskfag, der muliggør, at eleverne med afsæt i deres egne baggrunde og erfaringer kan relatere til indholdet og bidrage til analyse, fortolkning og diskussion (Rørbech, 2016). For Biesta er det imidlertid vigtigt at understrege, at der ikke findes én bestemt uddannelsesvej til at skabe "specificerede identiteter, som for eksempel den gode samfundsborger" (Biesta, 2018, p. 20). "Den smukke risiko" ved undervisning er netop, at det er umuligt at forudsige på forhånd, hvad eleverne får ud af undervisningen. Det er imidlertid ikke det samme som at sige, at undervisning ikke er vigtig. Undervisning, der ikke blot vil kontrol, kan ifølge Biesta "forbedre elevers muligheder for at eksistere som subjekter" ved at bringe den enkelte elev "i en tilstand af dialog med hvad og hvem, der er anderledes" (Biesta, 2018, p. 23).

Skal vi forsøge at blive didaktisk mere konkrete, kan vi pege på nogle af de åbninger for demokratilæring, vi kan se i de analyserede cases, selvom det naturligvis blot er nogle eksempler blandt andre mulige. I Emres case så vi, hvordan læreren rammesætter en fælles samtale om elevernes filmfortolkninger og prøver at relatere dem til elevernes hverdagserfaringer. Deltagelse i offentlig samtale, hvor man både lytter til andre og ytrer sig, rummer muligheder for demokratilæring, men som vi har

forsøgt at vise i analysen, opstår der en (demokratisk) barriere, hvis eleverne erfarer, at man skal svare på en bestemt måde for at blive hørt; at konsensus er vigtigere end dissensus (Biesta, 2013; Rasmussen, 2018). Helt konkret kan læreren arbejde med at åbne rummet for dissensus ved at søge at fastholde forskellige fortolkningsmuligheder i samtalen og lægge vægt på diskussion af divergerende synspunkter. Diskussioner kan bl.a. organiseres som dialog- eller diskussionscirkler (Jensen, 2016), hvor alle elever kommer til orde, og læreren træder ud af den vurderende rolle. Set i et demokratilæringsperspektiv er det bekymrende i casen med Fatima, at hun erfarer, at alt i skolen skal være dansk, forstået som "dansk kultur", og at det, hun kommer med, ikke rigtig regnes for noget. Samtidig har vi i analysen forsøgt at vise, hvordan Fatima alligevel finder sprækker til sit identitetsprojekt. I danskundervisningen sker det for Fatima især igennem skrivningen, hvor hun får mulighed for lege med identiteter. Netop gennem den leg med identiteter, som både fiktionens rum og skrivningen skaber, er der i danskundervisningen mulighed for at synliggøre for eleverne, at man godt kan have flere forskellige kulturelle identiteter. I forlængelse heraf kan man invitere eleverne til at diskutere, hvordan de forstår kultur og medborgerskab set i forhold til det, der kommer til udtryk i fagets indhold.

Referencer

- Biesta, G.** (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder*. Århus: Forlaget Klim.
- Biesta, G.** (2013). *Demokratilæring i skole og samfund - uddannelse, livslang læring og medborgerskabets politik*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Biesta, G.** (2014). *Den smukke risiko - i uddannelse og pædagogik*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Biesta, G.** (2018). *Undervisningens genopdagelse*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Buchardt, M.** (2008). *Identitetspolitik i klasserummet: 'Religion' og 'kultur' som viden og social klassifikation. Studier i et praktiseret skolefag*. Ph.d. afhandling. Det Humanistiske Fakultet. Københavns Universitet.
- Elf, N.F.** (2007). Danskfagets grundpositioner. In J. Asmussen, & L.H. Clausen (red.), *Mosaikker til danskfaget* (pp. 61-79). København: Academica.
- Emerson, R., Rachel, F.I., & Shaw, L.L.** (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes* (2 udgave). Chicago: University of Chicago Press.
- Europarådet** (1999). *Declaration and Program on Education for Democratic Citizenship, Based on the Rights and Responsibilities of Citizens*. Lokaliseret d. 15. maj 2019 på: http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Who/Whatis_EN.asp
- Europarådet** (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue "Living Together As Equals in Dignity"*. Lokaliseret d. 15. maj 2019 på: http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Who/Whatis_EN.asp.

- Europarådet** (2010). *Recommendation CM/Rec (2010)7 of the Committee of Ministers to member states on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Lokaliseret d. 15. maj 2019 på: http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Who/Whatis_EN.asp
- Europarådet** (2016). *Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Lokaliseret d. 15. maj 2019 på: http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Who/Whatis_EN.asp
- Faust, M.** (2000). Reconstructing Familiar Metaphors: John Dewey and Louise Rosenblatt on Literary Art as Experience. *Research in the Teaching of English*, 35(1), 9-34.
- Gilliam, L.** (2010). Den utilsigtede integration: skolens bidrag til etniske minoritetsbørns muslimske identitet og fællesskab. In K. Lippert-Rasmussen, & N. Holtug (red.), *Kulturel Diversitet: muligheder og begrænsninger* (pp. 123-141). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Gilliam, L.** (2014). Bøvl og ballade - om elevfunktioner, læreridealer og skolemødestand. In J. Krejsler, & L. Moos (red.), *Klasseledelsens dilemmaer. Fortsatte magtkampe i praksis, pædagogik og politik* (pp. 110-128). København: Dafolo.
- Gitz-Johansen, T.** (2006a). *Den multikulturelle skole – integration og sortering*. Ph.d.-afhandling. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Gitz-Johansen, T.** (2006b). Kompensatorisk eller interkulturel pædagogik: Skal vi reparere børnenes "fejl" eller kvalificere deres forskelle? In C. Horst (red.), *Interkulturel pædagogik: Flere sprog - problem eller ressource?* (pp. 199-216). Vejle: Kroghs Forlag.
- Grandjean, L.** (2017). "Hvordan kan Biestas pædagogiske tænkning virke i undervisning?" In L. Grandjean, & O. Morsing (red.), *Uddannelse for en menneskelig fremtid. Gert Biestas pædagogiske tænkning* (pp. 13-34). Aarhus: Forlaget Klim.
- Habermas, J.** (1994). Struggles for Recognition in the Democratic Constitutional State. In A. Gutmann (Ed.), *Multiculturalism and the Politics of Recognition* (pp. 107-148). Princeton: Princeton University Press.
- Habermas, J.** (2005). Tre normative modeller for demokratiet. In H. Andersen (red.), *Jürgen Habermas. Demokrati og Retsstat. En tekstsamling* (pp. 43-56). København: Hans Reitzels Forlag.
- Holmen, A.** (2011). Den gode gartner og ukrudtet. Om minoritets elever i grundskolens danskfag. In C. Haas, A. Holmen, C. Horst, & B. Kristjánsdóttir (red.), *Ret til dansk – Uddannelse, sprog og kulturarv* (pp. 31-117). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Haas, C.** (2007a.). Medborgerskab som (ud)dannelsespolitik i det flerkulturelle Danmark. *KvaN. Et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen*, nr. 77, 32-46.

- Haas, C.** (2007b). Medborgerskab, etnokrati og den (inter)kulturelle vending. *Unge pædagoger*, (3), 50-61.
- Haas, C.** (2014). *Staten, eliten og 'os'. Erindrings- og identitetspolitik mellem assimilation og livet i salatskålen*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Henningesen, S., & Sørensen, B.** (2004). *Danskfagets didaktik*. Århus: Dansk-lærerforeningens Forlag.
- Jackson, R.** (2008). Teaching about Religions in the Public Sphere: European Policy Initiatives and the Interpretive Approach. *Numen*, 55(2), 151-182.
- Jackson, R.** (2009). The Council of Europe and education about religious diversity. *British Journal of Religious Education*, 31(2), 85-90.
- Jensen, U.H.** (2016). Diskussions- og dialogbaseret undervisning – et bidrag til at mindske social ulighed i uddannelsessystemet. In A. Bilfeldt, J. Andersen, & I. Jensen (red.), *Social eksklusion, læring og forandring* (pp. 139-155). Aalborg Universitetsforlag.
- Jensen, T.** (2013). A Battlefield in the Culture Wars: Religious Education in Danish Elementary School 1989-2011. In A. Jödicke (Ed.), *Religious Education Politics, the State, and Society* (pp. 25-49). Würzburg: Ergon Verlag.
- Jensen, T., & Kjeldsen, K.** (2013). RE in Denmark - Political and Professional Discourses and Debates, Past and Present. *Temenos. Nordic Journal of Comparative Religion*, 49(2), 185-224.
- Joppke, C.** (2010). *Citizenship and migration*. Cambridge/Malden: Polity Press.
- Kjeldsen, K.** (2016a). *Kristendom i folkeskolens religionsfag. Politiske og faglige diskussioner, repræsentation og didaktisering*. Ph.d.-afhandling. Det Humanistiske Fakultet, Odense: Syddansk Universitet.
- Kjeldsen, K.** (2016b). Citizenship and RE: Different Interpretations in Discourse and Practice: A Case from Denmark. In J. Berglund, Y. Shanneik, & B. Bocking (Eds.), *Religious Education in a Global-Local World* (pp. 145-164). London: Springer.
- Kofoed, J.** (1994). *Midt i normalen. Om minoriteter og den nationale ide*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Kristiansen, S., & Krogstrup, H.K.** (1999). *Deltagende observation*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kristjánsdóttir, B.** (2017). Viden om verden i Fandango 7. In J. Bremholm, J. Bundsgaard, S.K. Fougat, & A.K. Skyggebjerg (red.), *Læremidlernes danskfag* (pp. 172-198). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag. Didaktiske studier, No. 1.
- Kymlicka, W., & Wayne, N.** 2010. Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory. In R. Bellamy, & A. Palumbo (Eds.), *Citizenship. The library of contemporary essays in political theory and public policy* (pp. 43-72), Farnham: Ashgate.

- Lindblad, S., & Sahlström, F.** (2003). Klasserumsforskning. En oversigt med fokus på interaktion og elever. In J. Bjerg (red.), *Pædagogik – en grundbog til et fag* (pp. 243-276). København: Hans Reitzels Forlag.
- Moldenhawer, B.** (2001). *En Bedre Fremtid? Skolens betydning for etniske minoriteter*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mouritsen, P.** 2008. Political Responses to Cultural Conflict: Reflections on the Ambiguities of the Civic Turn. In P. Mouritsen, & K.E. Jørgensen (Eds.), *Constituting Communities. Political Solutions to Cultural Conflict*, (pp. 1-30). New York: Palgrave Macmillan.
- Nusche, D., Wurzburg, G., & Naughton, B.** (2010). *OECD Reviews of Migrant Education DENMARK*. Paris: OECD.
- Pless, M., Katznelson, N., Hjort-Madsen, P., & Nielsen, A.M.** (2015). *Unge motivation i udskolingen - Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Rasmussen, L.K.** (2018). Upassende elementer eller legitime deltagere? Skolens rolle i forebyggelse af radikalisering. *Unge pædagoger*, (3), 32-45.
- Rørbech, H.** (2016). *Mellem tekster*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Smith, A.D.** (2003). *Nationalisme*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Steffensen, T., & Havgaard, M.H.** (2018): Knowledge and behaviour management in the multi-ethnic classroom: an ethnographic study of teachers' classroom management strategies and minority pupils' participation in different school subjects. *Ethnography and Education*, 15(1), 64-78.
<https://doi.org/10.1080/17457823.2018.1519401>.
- Steffensen, T., & Havgaard, M.H.** (2019). Minoritetselvers deltagelse i fag – en klasserumscase belyst med sprogidaktiske og interkulturelle perspektiver. *Unge pædagoger*, (1), 59-66.
- Steffensen, T., & Østerby, H.L.** (2018). Hvorfor er matematik så populært i 7.a? En undersøgelse af elevers grunde til at værdsætte færdighedsorienteret matematikundervisning. *MONA - Matematik- Og Naturfagsdidaktik*, 1, 7-26.
- Undervisningsministeriet** (2003). *Danskfagets fremtid – en diskussion af dansk-faglighed og et bud på dets fremtid*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet** (2004). *Dansk litteraturs kanon*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 11.
- Undervisningsministeriet** (2016). *Fælles mål for faget dansk*. Lokaliseret d. 15. maj 2019 på: www.emu.dk.
- Undervisningsministeriet** (2018). *Vejledning for faget dansk*. Lokaliseret d. 15. maj 2019 på: www.emu.dk.

Skolen i hjemmet og hjemmet i skolen

– om læsefærdigheder og læsepraksisser på tværs af hjem og skole

af Mette Vedsgaard Christensen

Abstract

Dette kapitel gennemgår to forskellige studier af skole-hjem-samarbejde om læsning. Det ene studie "READ - sammen om læsning" er et kvantitativt effektstudie, som undersøger effekten af at udstyre lærere med konkrete redskaber til samarbejde med forældre om læseudviklende aktiviteter i hjemmet for elever i 2. og 3. klasse. I studiet indgår ca. 1500 elever. Det andet studie undersøger literacymiljøer i to sproglige minoritetsfamilier og er et kvalitativt studie af faktiske literacypraksisser i to dansk-somaliske familier. READ-studiet finder en positiv effekt af at indføre konkrete redskaber til og rammer for læsning i hjemmet – også hos minoritetsfamilier – og literacymiljø-studiet finder en høj grad af tilpasning og skoleorientering i de dansk-somaliske familiers sprog- og literacypraksisser. Tilsammen bidrager de to studier med viden om potentialer og udfordringer for skole-hjem-samarbejde om læsning.

Indledning

I Danmark betyder elevbaggrund forholdsvis meget for elevers mulighed for at klare sig godt i skolen. Danske skoleelevers læsefærdigheder og matematikfærdigheder korrelerer med forældrenes uddannelses- og indkomstniveau målt på de nationale

test (Beuchert & Nandrup, 2017). Fra internationale sammenligninger fremgår det, at andre, sammenlignelige lande har bedre resultater på dette felt (OECD, 2017). Man kan derfor konkludere, at Danmark ikke er et land, hvor uddannelsessystemet lykkes med at bryde den sociale arv, men også at det ikke behøver være sådan. Sprog og læsning udgør et særligt opmærksomhedsfelt i denne diskussion, da hjemmemiljøet har stor betydning for børns tidlige sprogudvikling og dermed for deres forudsætninger for læsning, men også for elevers læseudvikling generelt (Bleses et al., 2016; Fernald et al., 2013). Forholdet mellem elevbaggrund og faglige færdigheder får derfor stor opmærksomhed: Både fra forskning, der er optaget af at forstå eller påvirke faktorer, der har betydning for elevers skoleresultater, og fra ministerielle projekter og bevilninger, der eksplicit fokuserer på hjemmebaggrund og skole-hjem-samarbejde, senest i forbindelse med "Puljen til elevløft" (Undervisningsministeriet, 2017).

Forholdet mellem forældrebaggrund og elevpræstationer er undersøgt fra flere perspektiver: I et færdighedsorienteret perspektiv er man optaget af at finde og måle disse sammenhænge og intervenere på måder, der skaber større lighed. Grundantagelsen er, at der kan ske en vidensoverførsel fra skole og lærere til hjem og forældre, og at forældre kan drage fordel af denne viden og dermed i højere grad eller på mere hensigtsmæssig vis støtte deres børns faglige udvikling (Thomsen, 2017). I et praksisorienteret perspektiv er man optaget af at forstå, hvilke mekanismer, der skaber og vedligeholder forskelle mellem elevers læringsudbytte, og hvordan der kan medieres mellem forskellige praksisser og værdisætninger mellem hjem og skole (fx Gitz-Johansen, 2006). Meget firkantet kan man sige, at man i bestræbelser på at forstå, hvorfor hjemmebaggrund betyder så meget for danske elevers faglige resultater, enten kan fokusere på forhold *i hjemmet* eller på forhold *i skolen* (Christensen, 2017). Hvis man fokuserer på forhold i hjemmet, kan man satse på at give forældre redskaber, der kan støtte deres børn fagligt, så de kommer til at klare sig bedre i skolen, eller man kan give skolen muligheder for at kompensere for (hvad der opfattes som) forældrenes mangelfulde praksisser. Hvis man fokuserer på forhold i skolen, kan man fx se nærmere på, om skolens praksisser spejler og imødekommer alle børns forudsætninger for og forventninger til at lære, eller man kan se nærmere på forståelser og kategoriseringer af børn og familier, som kan have negativ betydning for elevers og familiers positioneringsmuligheder (Gilliam, 2006; Matthiesen, 2017). Vi ved altså, at baggrundsvariable som fx forældres indkomst- og uddannelsesniveau hænger sammen med, og i kvantitativ forstand kan forklare, forskelle mellem elevpræstationer, men vi ved ikke ret meget om, hvorfor det er sådan. Det er potentielt en udfordring for et lighedssøgende velfærdssamfund, at økonomisk stratificering i samfundet generelt kommer til udtryk som systematisk og stabil læringsstratificering, derfor er der behov for dels at forstå, hvilke mekanismer, der skaber denne stratificering i skolen, men også hvordan dette forhold kan påvirkes.

I dette kapitel beskriver og diskuterer jeg to projekter, der begge fokuserer på forholdet mellem elevbaggrund og faglige resultater, men fra to meget forskellige vinkler: "Projekt READ - sammen om læsning" (Andersen & Nielsen, 2016; Christensen & Østerbye, 2015; Andersen, Bang et al., 2018) undersøger, hvilken effekt det kan have på elevers læsefærdigheder, at skole og forældre samarbejder på en bestemt måde, mens projekt "Literacymiljøer" (Christensen, 2019) undersøger, hvordan to somaliske familier praktiserer læsning i hjemmet. I READ-studiet undersøges det, om man kan give forældre konkrete redskaber, der kan støtte deres børns læseudvikling, i literacymiljø-projektet ser man blandt andet på, hvordan skole-initierede læseaktiviteter omsættes til literacy-events i hjemmene. Selvom de ikke omhandler samme intervention, kan de to studier siges til en vis grad at være komplementære, da de belyser skole-hjem-samarbejde om læsning fra to forskellige perspektiver: Data i READ-studiet kommer fra spørgeskemaer og faglige test: nationale test i læsning samt evalueringer af elevernes produktive skriftsprog. Data i literacymiljø-projektet kommer fra feltobservationer og interviews. De to studier anvender forskellige metoder, hhv. kvantitative metoder designet til at undersøge effekter på tværs af mange variable i READ-studiet og kvalitative metoder inspireret af fokuseret etnografi (Knoblauch, 2005) i literacymiljø-studiet.

Formålene med at sammenstille de to meget forskellige studier i dette kapitel er flere: For det første tydeliggør de to studier, hvordan forskellige perspektiver på forholdet mellem elevbaggrund og faglige resultater genererer forskellige undersøgelsesinteresser og dermed forskellige fund. De to studier afspejler også forskelle mellem kvantitative og kvalitative studiers muligheder for hhv. at vise *om*, *noget virker* eller *hvordan*, *noget virker*. Af den grund positioneres elever, lærere og forældre også meget forskelligt i de to studier og dermed også i denne fremstilling. I READ-studiet har vi gennem evalueringsdesignet adgang til rimelig sikker viden om effekten af at indføre redskaberne i skole-hjem-samarbejdet om læsning, men til gengæld ikke adgang til viden om, hvordan de mange forældre i studiet har læst med deres børn, eller hvilken viden om eller forståelser af læsning og literacypraksisser de har. I literacymiljø-projektet har vi kun adgang til data om enkelte familier og en enkelt lærer, til gengæld har vi adgang til viden om både deres faktiske praksisser og deres udsagn om og forståelser af disse praksisser. Selvom familier og literacypraksisser i de to studier ikke er de samme, bidrager de tilsammen med viden om forholdet mellem elevbaggrund og elevresultater, men også med viden om udfordringer og potentialer for skole-hjem-samarbejde om læsning.

Endelig for det tredje er formålet med at sammenstille de to studier at anskueliggøre en grænsegængerproblematik. Macken-Horarik forstår grænsegængere som de elever, der befinder sig på kanten af skolens og fagets læringsrum enten selvvalgt eller på grund af social eller kulturel marginalisering (se hendes bidrag til denne

publikation). De to studier tyder på, at elever med minoritetsbaggrund har sværere ved at få adgang til at lære at læse, at det ikke er selvvalgt, men også at man gennem intervention kan rykke eleverne fra en marginaliseret grænsegængersition til en mere inkluderet position.

Baggrund: skole-hjem-samarbejde

Skole-hjem-samarbejde har en forholdsvis lang historie i Danmark. Samarbejdet har været lovfæstet siden 1970'erne, og begrebet indgår i folkeskolens formålsparagraf. Som en konsekvens heraf indgår skole-hjem-relationer og -samarbejde i skolebørns og skoleforældres hverdagsliv. Skole-hjem-relationer etableres og vedligeholdes gennem en række praksisser, som synes at være ret standardiserede, på tværs af skoler, skoleformer og elevernes alder, og som derfor er præget af en høj grad af kulturel selvfølgelighed (Dannesboe et al., 2012, p. 10). Disse praksisser kommer til udtryk i genkendelige genrer som forældremøder og forældrebreve (analoge eller digitale), men også mere formelle sammenhænge som fx skolebestyrelsesmøder, som forældre, lærere og skoleledere i forskellige grader og med forskelligt engagement forventes at indgå i. Etableringen af det formelle skole-hjem-samarbejde i 1970'erne blev begrundet i demokratisering (Ravn, 2011), men flere forskere i skole-hjem-samarbejde peger på, at også andre rationaler synes at begrunde de praksisser, der eksisterer i dag: Kompensationsrationalet spiller en rolle især i forhold til bestemte forældregrupper som fx etniske minoriteter, der ikke anses for at kunne yde deres børn passende støtte (Matthiesen, 2017), mens *accountability*-rationalet (Solbrekke & Østrem, 2011) (hos Ravn 2011 kaldet markeds- eller konkurrencerationalitet) betyder, at skoler styres med og indfører mekanismer, der traditionelt hører hjemme i erhvervslivet (fx profilering og sammenligning og måling af resultater). Senest har loven L60 til bekæmpelse af parallelsamfund, som blandt andet handler om "...styrket forældreansvar gennem mulighed for standsning af børnecheck m.v." givet mulighed for at sammenholde elevfravær i skolen og udbetaling af børnecheck, vel at mærke italesat som "styrket forældreansvar"¹.

Thomas Nordahl (2008) opridser forskellige scenarier for udviklingen af samarbejdet mellem skole og hjem i en kontekst, hvor skole og institutioner fylder kvantitativt mere og mere i børns og dermed i familiers liv (ibid., p. 22ff): Konsekvensen kan både være en egentlig "outsourcing" af barndommen til skole og institution, hvor skolen overtager opgaver og ansvar, som traditionelt har været familiens, eller etableringen af en klar arbejdsdeling mellem skole og hjem, hvor hjemmets opgave først og fremmest

1 Retsinformation (2018): L60 Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om institutioner for almen gymnasiale uddannelser og almen voksenuddannelse m.v., lov om institutioner for erhvervsrettet uddannelse og forskellige andre love. (Obligatoriske sprogprøver i udsatte boligområder, konsekvent indgriben over for dårligt præsterende folkeskoler og ungdomsuddannelsesinstitutioner, styrket forældreansvar gennem mulighed for standsning af børnecheck m.v.). <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=203391>.

er knyttet til opdragelse og udvikling af sociale færdigheder, mens skolen tager sig af det faglige. En tredje mulighed er, at grænser mellem skole og hjem gøres mindre klare og forholdet bliver præget af samarbejde og partnerskab. Snarere end diskrete fænomener må Nordahls scenarier nok forstås som praksisperspektiver: Samarbejde mellem skole og hjem rummer aspekter, hvor skolen overtager opgaver og ansvar, som traditionelt har været familiens, fx gennem etablering af såkaldte lektiecafeer. I andre sammenhænge lægges der vægt på forældrenes rolle og ansvar, fx skal de rammesætte faste læseritualer i hjemmet, som er bestemt og initieret af skolen. Skole-hjem-samarbejdet er altså påvirket af konkrete uddannelsesdiskurser, men også bredere samfundsdiskurser. Midt i alt dette står konkrete elever, lærere og forældre, der skal indgå i mere eller mindre formaliserede og naturaliserede praksisser for samarbejde. Det ser jeg nærmere på nedenfor, hvor jeg med udgangspunkt i data og fund fra de to projekter undersøger konkrete eksempler på skole-hjem-samarbejde om læsning.

Skolen i hjemmet: Projekt READ - sammen om læsning og Literacymiljø-projektet

Mange skoler har mere eller mindre formaliserede samarbejder med forældre om elevernes læseudvikling, fx i form af at rammesætte læsning i hjemmet, enten som højtlesning eller som rammer om, at eleverne får læst et bestemt antal minutter hver dag. Denne praksis spiller en central rolle i begge projekter: READ-projektet giver lærere og skoler konkrete redskaber til samarbejdet med forældre om den daglige læsning i hjemmet, og i literacymiljø-projektet spiller den daglige skole-initierede læsetræning en væsentlig rolle i familiernes literacypraksisser. Nedenfor redegør jeg for de to projekters teoretiske og metodiske udgangspunkter og væsentligste fund, inden jeg diskuterer, hvordan de hver især og tilsammen bidrager med ny viden om skole-hjem-samarbejde om læsning.

Skolen i hjemmet: Projekt READ – sammen om læsning

Projekt "READ - sammen om læsning" bygger på et lignende studie af effekten af at udstyre sproglige minoritetsforældre med en kuffert med sprogstimulerende aktiviteter til hjemmet. Den såkaldte "kuffertindsats", der blev gennemført for tosprogede børnehaverbørn, viste, at der kan være store potentialer i denne form for samarbejde og vidensoverførsel mellem forældre og pædagoger selv i forholdsvis enkle former, som fx sprogkufferter (Andersen & Jacobsen, 2012; Jacobsen & Andersen, 2013).

I READ-projektet var fokus på skole-hjem-samarbejde om læsning og læseudvikling for elever i 2. og 3. klasse. Derfor blev der i et samarbejde mellem TrygFondens Børneforskningscenter ved Aarhus Universitet, VIA UC og Aarhus Kommune udviklet

en indsats, der skulle styrke skole-hjem-samarbejdet om læsning, og et evaluerings-design, der skulle undersøge indsatsens effekt på elevers faglige udvikling i løbet af projektperioden. Indsatsen blev afprøvet i et lodtrækningsdesign med deltagelse af 72 klasser fra 28 skoler i Aarhus Kommune i 2013-2014 (Andersen & Nielsen, 2016). Projektet var designet som et effektstudie, hvor en – på skoleklasseniveau – tilfældigt udtrukket gruppe modtog en særlig indsats, mens en kontrolgruppe ikke modtog nogen indsats, men indgik i samme dataindsamlings- og evalueringsaktiviteter.

Lærerne i indsatsklasserne fik redskaber til at samarbejde med forældrene om børnenes læsning i hjemmet. Redskaberne indeholdt dels konkret viden om læsning, læseudvikling og forældres muligheder for at støtte deres børns læseudvikling, og dels hjalp redskaberne lærere og forældre med at rammesætte læsningen i hjemmet, idet de indeholdt læsemateriale og inspiration til yderligere læsning. Redskaberne var designet med udgangspunkt i viden om sprog- og literacypraksisser, der har vist sig at være sprog- og læseudviklende (Arnold et al., 1994; Christensen & Østerbye, 2015) og gav således konkrete anvisninger til at etablere sprog- og læseudviklende literacyevents i hjemmene. Redskaberne tog udgangspunkt i en processuel tilgang til læsning og tekstsamtaler og instruerede således forældre og børn i at tale sammen om forventninger til tekster og læsning, *før de læste dem*, de fik anvisninger til at tale om tekstens ord og indhold *under læsningen*, samt til at tale om tekstens indhold og relation til andre tekster eller oplevelser *efter læsningen*. Forældrene blev instrueret i at tale om teksternes indhold, at stille åbne spørgsmål til det læste, samt i ikke at rette eller kontrollere læsningen og forståelsen. Formålet med læsningen i hjemmet og samtalerne om det læste var at styrke børnenes læseforståelse, og derfor var samtalen om det læste omdrejningspunkt for indsatsen. Redskaberne og informationen til forældrene tog udgangspunkt i *mindset*-teorien (Dweck, 2006) og forsøgte derfor at formidle et dynamisk syn på læsefærdigheder, og dermed noget, der kan udvikles, fx gennem forældre støtte. Forældrene modtog disse informationer og instruktioner gennem pjecer og små film, alt sammen oversat til ni sprog. Materiale til READ kan ses på www.aarhus.dk/READ.

I READ-projektet blev eleverne i indsatsgruppen dygtigere til at læse i løbet af projektet, effekten af indsatsen svarer gennemsnitligt til effekten af ca. 3 måneders undervisning (Andersen & Nielsen, 2016). Det er et bemærkelsesværdigt resultat for READ-indsatsen, at den lykkedes med også at løfte de elever, der normalt er vanskelige at nå i en generel indsats som denne (Andersen, Bang et al., 2018): Elever med indvandrerbaggrund profiterede mindst lige så meget af indsatsen som andre elever. Af resultaterne kan man også se, at især de forældre, der i løbet af projektet havde ændret holdning til deres børns læsning, lykkedes med at flytte børnenes læseresultater mest i positiv retning: Hvis forældrene mente, at deres børns læsefærdigheder er noget, der ligger fast, og som de ikke kan ændre på, lykkedes de i mindre grad

med at styrke børnenes læsning. (Andersen & Nielsen, 2016). En evaluering af indsats elevernes produktive skriftsprogsfærdigheder indgik også i evalueringen, og også her sås en signifikant positiv effekt af indsatsen (Andersen, Christensen et al., 2018). Indsatsen i READ-projektet kan karakteriseres som en indsats, der har til formål at inspirere forældre og børn til at indgå i literacyevents, hvor samtaler om tekster – og særligt teksters indhold – og læsningens værdi som sprog- og vidensudvikling er i forgrunden. Redskaberne til lærerne skulle hjælpe dem med at etablere og vedligeholde sådanne indsætter i hjemmene. Evalueringsdesignet giver forholdsvis sikker viden om, at indsatsen har haft en effekt på elevernes læsefærdigheder i perioden. Men i et projekt som READs lodtrækningsdesign er der ikke adgang til direkte viden om, hvad der har været virksomt, hvordan det har været virksomt, og hvorfor det har været virksomt. For at undersøge det må der alternative datakilder til, eller man må ty til teoretiske forklaringer. En anden af udfordringerne ved et interventionsprojekt er, at man ikke ved, hvad der karakteriserer de praksisser, der findes i familierne inden eller parallelt med interventionerne. Dette var udgangspunktet for projektet, hvor vi undersøgte, hvad der karakteriserer literacypraksisserne i to dansk-somaliske familier.

Literacypraksisser i to dansk-somaliske familier

Formålet med undersøgelsen var at få indblik i, hvilke læsepraksisser, de dansk-somaliske familier praktiserer i hjemmet, men også, hvordan de dansk-somaliske familiers læsepraksisser opleves og forstås af elevernes lærer. Projektet tager udgangspunkt i et praksisbegreb om læsning (Barton & Hamilton, 1998; Gee, 2007) og tager inspiration fra lignende projekter om literacypraksisser på tværs af hjem og skole (Fast, 2007; Heath, 1982, 1983) og er altså ikke optaget af at undersøge, hvor dygtige, de dansk-somaliske børn er til at læse, eller om de bliver dygtigere af den læsning, der foregår i hjemmet. I stedet er projektet optaget af at undersøge, hvordan der læses, hvilke tekster, der læses, hvorfor de læses, og hvad formålene med læsning i familien er.

Data er indsamlet i forbindelse med etnografisk feltarbejde i og omkring det dansk-somaliske miljø i en større dansk by. Etableringen af kontakten til det dansk-somaliske miljø var både tidskrævende og besværlig, sikkert fordi betingelsen for at indgå i projektet var, at familierne var indforståede med at få en feltarbejder på besøg i hjemmet. Familierne i projektet er derfor ikke udvalgt, fordi vi anser dem for at være repræsentative. Vi besøgte to dansk-somaliske familier: Familie 1, som jeg vil kalde den her, består af far og mor og seks børn fra vuggestuealder til 7. klasse, familie 2 består af far og mor, en lillesøster på tre år og to storebrødre i hhv. 1. og 3. klasse. De to familier i undersøgelsen blev fulgt over en periode på tre måneder i vinteren 2017/2018. Feltarbejdet bestod af observationer i og omkring familiernes dagligliv: Vi

gennemførte i alt fire besøg i hjemmene, deltog i de mindste børns skolehverdag og deltog i mødrenes dagligliv uden for hjemmet, fx i mere eller mindre formelle møder og arrangementer i en lidt bredere kreds af lokale, somaliske kvinder og mødre. Vi interviewede desuden læreren til familie 1s mindste skolebarn, men lykkedes af forskellige grunde desværre ikke med at interviewe en lærer til familie 2s børn. Både dataindsamling og -analyse har været en kollektiv proces, hvor vi anvendte den fokuserede etnografis kollaborative arbejdsformer (Knoblauch, 2005) i alle faser af arbejdet. Data er således indsamlet i og analyseret i tæt samarbejde med mine kolleger Inger Maibom og Ida Gyde Hansen, VIA University College. Skemaer til feltnoter og interviewguides er udviklet i fællesskab, og observationsdata (feltnoter og billeder) og interviewdata (udskrifter) er efterfølgende kodet og analyseret i fællesskab, hvorfor også det følgende i høj grad er et fælles produkt.²

Skolen i hjemmet: at læse med sine børn

Både de dansk-somaliske forældre og børn kendte betydningen af læsning i hjemmet: Læsning og bøger fylder meget i begge familier. I den ene familie (herefter familie 1) har både voksne og børn daglige praksisser i hjemmet med tekster som omdrejningspunkt. De ældste skolebørn læser alene eller sammen med de mindre søskende, som igen læser med mindre søskende. Familiens næstmindste barn på fire år "læser" således også med sine søskende, fx når hun efterligner og vender om på den spørgsmåls-svar-sekvens om billedbøgerne, som hun netop har deltaget i. Vi observerer ikke, at voksne læser med børn. Nogle gange læser voksne og børn samtidigt, men forskellige tekster: Moderen bruger det lokale bibliotek til at læse e-mails og nyheder på en offentligt tilgængelig computer. Hun besøger typisk biblioteket med de mindste børn på vej hjem fra skole eller daginstitution. Mens moren læser i voksenafdelingen i den ene ende af biblioteket, går børnene hjemmefra hen til billedbøgerne i børneafdelingen, finder bøger frem og fordriver tiden der, indtil det er tid at gå hjem.

I den anden familie (herefter familie 2) er der bøger, tegneserier og grafiske romaner på stuebordet, læsning er en aktivitet, der foregår i stuen, i køkkenet, på børnenes værelser. Nogle gange læser de alene, nogle gange læser de sammen med lillesøsteren, nogle gange øver de sig på det arabiske skriftsprog – alene eller sammen med deres far, som også er deres arabisklærer. Nogle gange læser de, fordi de har lyst til at læse, andre gange læser de, fordi nogen har sagt, de skal læse.

I begge de dansk-somaliske familier er indskolingsbørnenes læsning en vigtig aktivitet. I familie 1 skal drengen, der går i 2. klasse, læse et bestemt antal sider (uddrag fra feltnoter)³:

2 Projektet er mere indgående beskrevet metodisk og teoretisk i Christensen (2019).

3 Dette og de to følgende datauddrag indgår også i Christensen (2019).

Drengen vil læse for mig. Han har taget en bog med ind i stuen, han sætter sig ned ved siden af mig og begynder at læse højt. Bogen er en børnebog, på forsiden er der en farvelagt tegning af en sejlbåd midt i hvad der ligner stormvejr og høje bølger. Ved siden af båden går en blond, langhåret mand i en løs blå kjortel oven på bølgerne. En gruppe mænd sidder i båden og stirrer chokeret på manden, der går på bølgerne. Bogen er skrevet af Kåre Bluitgen og hedder "Jesus – Frelseren fra Nazareth". Drengen begynder at læse højt, han læser hurtigt og flydende. Teksten har tegninger, der illustrerer det, teksten handler om. Jeg spørger til valget af bøger – hvad vælger han at læse og hvorfor? Han svarer, at han skal læse bøger, der passer til hans læseudvikling (han skal læse bøger til 10 år, siger han – ikke 8 – men 10 år). Han må ikke læse bøger, der er for lette. Han skal låne bøger, der passer til hans udvikling og så skal han læse 10 sider hver dag, for så har han læst et antal 1000 sider på et skoleår.

I familie 2 skal begge drenge læse et bestemt antal minutter hver dag (uddrag fra feltnoter):

De to drenge skal træne læsning i 20 minutter hver dag som en del af deres hjemmearbejde. Det er en opgave, som deres forældre tager meget seriøst. Tidligere måtte drengene læse inde i deres fælles værelse, men moren fortæller mig, at de (forældrene) syntes, at der var for meget snak og pjatteri under læsningen. Derfor er den daglige træning nu flyttet til køkkenet, så forældrene kan følge med i, om drengene faktisk er optaget af at læse.

Denne læsetræning er – i modsætning til mange andre læsepraksisser i familien – noget, børnene gør alene, og når de læser på denne måde, skal det foregå i stilhed. I både familie 1 og 2 har denne læsetræning et kvantitativt mål: det gælder om at læse et bestemt antal minutter eller et bestemt antal sider. Det er dog uklart, hvorfor de skal læse netop 20 minutter eller et bestemt antal sider, men i ingen af tilfældene nævnes andre formål med læsningen end de kvantitative mål. Det er altså uklart, hvilke aspekter af læsningen, drengene – som i begge familiers tilfælde fremstår som dygtige og sikre læsere – skal træne (hastighed, forståelse, begge dele) og dermed også, hvordan og hvornår de bliver dygtigere.

I familie 1 læser børnene alene og med hinanden i mere eller mindre rammede aktiviteter, men igen kan skolens diskurser dog genkendes: læsning mellem større og mindre børn foregår efter et interaktionsmønster, der ligner klasserummets initiativ-respons-feedback-triade (Mehan, 1979), også når pigen på fire år læser med faltarbejderen. I familie 1 observerer vi kun literacypraksisser på dansk og dansksprogede tekster i familien, i familie 2 er der et betydeligt indslag af arabisk i

familiens literacypraksisser. De to drenge undervises i arabisk og i koranlæsning af deres far i hjemmet, derudover skal de på egen hånd træne både arabiske skrifttegn og recitation. Der er en del fællestræk mellem skolens læsetræning, som den fremstår i datauddragene ovenfor, og koranlæsningen i familie 2. Koranlæsning har i familie 2 et kvantitativt mål og handler ikke eksplicit om at forstå det læste. Her læser og træner drengene arabisk og recitation med udgangspunkt i nogle hæfter, som skal læses i en bestemt rækkefølge og med en bestemt progression. Drengene i familie 2 er selv meget bevidste om, at deres koran- og arabiskundervisning ikke har til formål at "bruge det på gaden", som de selv siger (se også Christensen, 2019).

Men et andet aspekt af skolens literacypraksisser fylder meget i familie 1 (uddrag fra feltnoter):

Moren kommer ind til os i stuen, og vi taler om den store piges skole og skolegang. Hun dumpede sprogtesten før skolestart og fik derfor ikke frit skolevalg [jævnfør Aarhus Kommunes praksis med at henvise ("busse") tosprogede elever til andre skoler end distriktsskolen, hvis de ikke består en dansk sprogtest inden skolestart]. Moren siger, hun fik et chok. "Er vi dårlige forældre? Vores børn er født her, og de kan ikke tale godt nok dansk!" Den store pige fik frit skolevalg i løbet af 2. klasse, men er blevet på den skole, hun blev "busset" til. Efterfølgende er to andre børn startet samme sted. Moren går meget op i, at den store pige fik frit skolevalg et år før en anden "busset" pige i klassen. Moren siger, at hun besluttede kun at tale dansk i hjemmet efter den dumpede test, og alle børn har efterfølgende bestået testen og haft frit skolevalg.

For moderen i familien betyder test og evalueringer meget. Hun har samlet sine børns faglige test i en mappe, hvor testrapporter fra nationale test er sat ind i plastiklommer. Mappen står i et skab, men hun finder den frem, da feltarbejderen kommer på det første hjemmebesøg. Moderen er godt hjemme i de nationale test i læsning og kender sine skolebørns resultater godt. Hun har styr på, at læsning testes på tre forskellige profilområder, og hun ved, hvad henholdsvis "afkodning", "sprogforståelse" og "tekstforståelse" er, og hvordan de forholder sig til hinanden. Hun har også hypoteser om, at nogle af resultaterne fra matematiktestene kan forklares med børnenes læsefærdigheder, fx tror hun, at de kan møde sproglige udfordringer i matematik, når ordforrådet bliver meget teknisk. I mappen med tests sidder der også tekster, som eleverne har skrevet, og hvor læreren har givet feedback. Moderen har læst og diskuteret både teksterne og feedbacken med børnene, og hun vil gerne diskutere med feltarbejderen, om hun har givet børnene de bedste råd til, hvordan de kan gøre det bedre næste gang.

Uddraget oven for viser, at moderen synes at opfatte sprogttest som noget, der tester mere end bare elevernes andetsprog, men også forældrenes forældreevner i Danmark. Hun udlægger det således, at de efter den første sprogttest skiftede sprog fra somalisk til dansk i hjemmet, og hun er tydeligvis stolt over, at hendes børn efterfølgende har bestået de obligatoriske sprogttest. Hun synes ikke at være optaget af, at den beståede test giver børnene mulighed for at flytte til en skole tættere på hjemmet, noget der kunne lette dagligdagen i en familie med mange skolesøgende børn.

Selvom skolens literacypraksisser ikke er de eneste literacypraksisser i familierne, fremgår det af datauddragene ovenfor, at begge familier er optagede af at leve op til skolens forventninger og sætte rammer for børnenes læsning og dermed af at samarbejde med skolen om børnenes læseudvikling. Det fremgår også, at moderen i familie 1 er meget optaget af at læse og forstå de tests og den feedback, som de modtager fra skolen. De udgør altså vigtige tekster i familien, som læses og fortolkes. Men hvordan ser skolen på de dansk-somaliske familier? Det ser jeg nærmere på nedenfor, hvor interviewdata fra lærerinterview analyseres.⁴

Hjemmet i skolen

Læreren, der har datteren fra familie 1 i 0. klasse, ved ikke ret meget om familien. Hun har set forældrene få gange, og skolen har prioriteret hjemmebesøg væk, siger hun. Resultatet er, siger læreren i interviewet, at hun ved mindre om den dansk-somaliske elev og hendes familie, end hun ved om de andre børn og familier i klassen, der kommer fra lokalområdet, hvis værdier og praksisser hun synes at kende. Det, hun ved om pigen, ved hun fra overleveringspapirer fra børnehaven, hvor resultater af sprogttest fremgår, og fra indskrivningspapirerne, da pigen begyndte i skolen. Men hun ved selvfølgelig også, at der er tale om en dygtig elev:

I 0. klasse her, der klarer hun sig rigtig, rigtig fint og er helt på niveau med sine klassekammerater (...). Jeg har lige lavet sådan en DLB-test [Dansk Lyd og Bogstav-test, en lyd- og bogstavskendskabstest] med dansk bogstav og lyd, der ligger hun i den højeste gruppe hele vejen hen.

Elevens hjemmebaggrund træder frem i interviewet i flere tematiseringer, fx ved læreren ikke meget om hjemmet som læringsmiljø:

Altså hun er jo også glad for at fortælle, så hun bruger jo sproget hele tiden, (...) men alt, hvad hun refererer til af sprog og ord, det er noget fra børnehaven og ikke noget, hvor hun fortæller om noget derhjemmefra. Så jeg ved egentlig ikke, hvor meget de laver med hende derhjemme.

⁴ Som nævnt ovenfor har vi desværre kun haft mulighed for at interviewe læreren med relation til familie 1, derfor er det ikke muligt at sammenligne, om familiernes forskellige literacypraksisser har indflydelse på, hvordan lærerne opfatter dem.

At pigen har sprog- og literacyerfaringer, som er relevante for skolens undervisning, tilskriver læreren flere steder børnehaven:

(...) nogle gange så ved jeg, at der er nogle bøger, hun har fået læst, øh blandt andet Fyrtøjet har vi arbejdet med, hvor hun sagde, den havde hun hørt i børnehaven; men igen er det noget hun fortæller om i børnehaven, og jeg tror heller ikke sådan umiddelbart, at der er så meget tid til at læse derhjemme, hun kommer fra en stor familie, og det virker til, der er tryk på derhjemme (...).

Det fremgår af uddragene ovenfor, at det er tydeligt for læreren, at børnehavens læringsmiljø har rustet pigen til skolen, men at hun ikke ved ret meget om, hvad der karakteriserer pigens hjemmebaggrund som læringsmiljø. I uddraget ovenfor tematiserer læreren, at det faktum at pigen kommer fra en stor familie, kan gøre det vanskeligt at skabe rammer for at læse derhjemme. At den dansk-somaliske familie ikke lever op til de forventninger til samarbejde, skolen har, fremgår også i uddraget nedenfor:

Altså det første forældremøde, vi havde her i første klasse, så kom faren styrtende ind og sagde Hej, jeg kan desværre ikke være her for jeg skal ud til [navn på de større børns skole] – og så tog han afsted igen, hvor at der ville de fleste forældre herude virkelig prioritere at komme til det første forældremøde (...) de kom heller ikke til den første skole-hjem-samtale, hvor jeg tænker, at det er sådan nogle ting, som de fleste forældre ville sige, det er virkelig vigtigt, fordi vi er nysgerrige på, hvordan går det egentlig med vores barn (...).

Læreren fortæller et andet sted i interviewet, at det også kan være en udfordring at få forældrene til pigen til at svare på fødselsdagsinvitationer og invitationer til klassearrangementer. Læreren tolker det ikke som mangel på interesse i skolen, men ser det i stedet som "en anden måde" at interessere sig for skolen på. Læreren fortæller, at moderen sammen med en anden dansk-somalisk mor stod for et somalisk madarrangement for hele skolen. Hun siger dog også, at der er tale om en prioritering fra forældrenes side, og at i eksemplet med det første forældremøde havde "de fleste forældre herude" nok prioriteret anderledes. Den udtalelse er interessant, da hun ganske vist åbner op for, at der kan være "andre måder" at prioritere skole-hjem-samarbejdet på, men også, at der synes at være en lokal norm, og at "de fleste herude" nok havde valgt at deltage i forældremødet. Faderens begrundelse for ikke at deltage synes at være, at han har prioriteret et møde på de ældste børns skole i stedet for. Læreren overvejer i interviewet ikke nærmere, hvad der kan ligge i denne prioritering fra faderens side, eller hvilke udfordringer, der kan være forbundet med at have seks børn i forskellige institutioner forskellige steder i en større by, institutioner, som oven i købet arrangerer forældremøder på samme tidspunkter.

Selvom pigen klarer sig rigtigt godt nu, udtrykker læreren bekymring i forhold til fremtiden, og igen synes elevens hjemmebaggrund at spille en rolle:

Det jeg godt kan frygte, det er, at når hun kommer på mellemtrinnet, hvor at man inddrager mere og mere noget man regner med, børnene ved noget om i forvejen, at der får man hende måske ikke med. (...) men lige nu, sååå er hun jo altså en lige over middel elev, hun klarer sig rigtig godt. (...) Det er det, hun mangler noget om, altså fordi (...) nu er hun jo også på en skole, hvor børnene generelt bliver slæbt ud på mange museer og ud at se verden, så der er også meget at hamle op med. Men jeg synes da, de gør, hvad de kan.

Læreren ved ikke ret meget om den dygtige elevs hjemmebaggrund som literacy- og læringsmiljø. Det er vigtigt at understrege, at læreren flere steder i interviewet beklager, at hun ikke ved ret meget om familien, og at skolens (reducerede) rammer for skole-hjem-samarbejdet ifølge hende ikke giver adgang til viden om elevernes familier og dermed hjemmebaggrund. Derfor er hun nødt til at inddrage andre kilder til viden om sin dansk-somaliske elev, og måske er det derfor, hun tilskriver pigens faglige færdigheder børnehavens indsats og arbejds måder og ikke familiens literacy- og læringsmiljø.

Resultatet er, at der er stor forskel på det billede, feltarbejdet i familien tegner af skole-hjem-samarbejdet, og lærerens oplevelse af samme. Læreren siger om familien, at det er en stor familie "med tryk på", og at de mange børn i familien kan stå i vejen for at "lave noget" derhjemme. Vores observationsdata peger på, at søskende er en ressource i læsningen i hjemmet, de har både tid til og interesse i at læse med deres større og mindre søskende. Læreren udtrykker en bekymring for, at eleven i fremtiden kan opleve udfordringer i skolearbejdet på grund af sin hjemmebaggrund. Vores observationer tegner et billede af en familie, der i høj grad forsøger at rammesætte et sprog- og literacymiljø, der er orienteret mod skolens krav og forventninger. Læreren henviser konkret til mellemtrinnets undervisningspraksisser og italesætter en risiko for, at skolen "ikke får eleven så godt med" på grund af en undervisning, "der inddrager noget, man regner med, børnene ved i forvejen". Dette udsagn er interessant af flere grunde: Læreren er tilsyneladende bevidst om, at skolens undervisningspraksisser kan udgøre en udfordring for nogle elever på grund af deres forudsætninger, men læreren diskuterer ikke, om skolen i stedet kunne overveje, hvordan de kan spejle en elevgruppe, der både inkluderer elever, der kommer fra hjem, hvor børnene "generelt bliver slæbt ud på mange museer og ud at se verden", og så elever fra fx børnerige minoritetsfamilier. Udsagnet er også interessant, fordi læreren her udtrykker bekymring for pigens muligheder for at drage nytte af mellemtrinnets undervisning, på trods af at læreren flere steder karakteriserer sin dansk-somaliske elev som fagligt dygtig,

blandt andet med henvisning til overleveringer fra børnehaven og egne faglige test af eleven. Måske trækker læreren på en generel erfaring om sproglige minoritets elever og forholdet mellem sprog og læring på mellemtrinnet, måske har læreren erfaring med, at sprog- og literacytests af de yngre elever ikke kan bruges til at forudsige noget om deres faglige resultater på mellemtrinnet. Test spiller en vigtig rolle for den dansk-somaliske familie: Moderen i familie 1 begrundet et sprogskifte i familien med det ældste barns testresultater, og hun synes ligefrem at lade sin opfattelse af deres forældreevner påvirke af de testresultater, hendes børn får. Det fremgår ikke af interviewet, om læreren ved, at testresultater spiller så stor en rolle i familien, men overordnet synes familiens praksisser at være forholdsvis usynlige for læreren, der – på trods af både egne erfaringer, overleveringer og testdata om elevens sprog- og læsefærdigheder – har svært ved at få øje på de ressourcer, der er til stede i familien.

Afrunding og diskussion

De to meget forskellige studier af skole-hjem-perspektiver på læsning, som jeg har sammenstillet i denne artikel, bidrager på hver sin måde med vigtige indsigter om udfordringer og potentialer for skole-hjem-samarbejde. Projekt READ viste, at et konkret redskab til skole-hjem-samarbejde om læsning kan forbedre elevernes læseresultater med en konkret indsats. Indsatsen var designet, så den tog udgangspunkt i de fleste forældres sproglige forudsætninger og skabte også mulighed for at forældrene kunne tale andre sprog end dansk med deres børn, når de læste sammen. Man kan kritisere denne slags interventioner for at være kompensatoriske og for ikke at tage højde for de praksisser og potentialer, der allerede findes, hvor de intervenserer. Nogle kritiserer ligefrem denne slags studier for at sygeliggøre ikke-mainstream praksisser, som noget, der kræver en slags behandling i form af intervention (Dudley-Marling & Lucas, 2009).

Vi ved ikke, hvordan forældre, der deltog i READ-projektets intervention, opfattede og oplevede interventionen, men der er ikke grund til at antage, at interventionen adskiller sig grundlæggende fra de praksisser, som skoler i forvejen har for samarbejde om læsning. Det er blandt andet sådanne praksisser, vi så i de dansk-somaliske familier, når eleverne skulle læse 20 minutter eller 10 sider hver dag. READ-projektet viste, at skole-hjem-samarbejde kan styrke elevernes faglige resultater, også skole-hjem-samarbejde med familier, som skoler og lærere måske ikke normalt anser for at have potentialer. Andre studier af skole-hjem-samarbejdet med dansk-somaliske forældre har fundet et udpræget mangel-syn på forældrene og på hjemmemiljøet (Matthiesen, 2017). Det er vigtigt at understrege, at læreren i denne undersøgelse først og fremmest fortæller, at hun ikke ved noget om sin dansk-somaliske elevs hjemmebakgrund, og blandt andet som en konsekvens heraf forbliver de mange forskellige og yderst skoleorienterede sprog- og literacypraksisser, vi fandt i familierne, ukendte

og usynlige for læreren. Noget lignende finder både Fast (2007) i sin undersøgelse af indskolingselevs literacyerfaringer og Duek (2017), som har undersøgt nyankomne sproglige minoritetselevs literacypraksisser i hjem og skole i en svensk kontekst. Som nævnt så vi overvejende sprog- og literacypraksisser på dansk (og arabisk i familie 2) i de dansk-somaliske familier. Det er dermed et væsentligt fund, at familierne synes at orientere sig mod en majoritetssprogsnorm, også i hjemmet. Samme tendens finder Duek (2017) i sin svenske undersøgelse: minoritetsfamilier kender og orienterer sig efter majoritetssamfundets sproglige forventninger til dem.

Perspektiver og implikationer fra dette kapitels studier er flere: Både vores observationsdata og READ-projektets resultater for forældre med indvandrerbaggrund viser, at disse familier er kompetente og ligeværdige samarbejdspartnere for skolerne, og at de er orienterede mod de rammer og mål for samarbejdet, som skolen udstikker. Observationer af de skoleorienterede læsepraksisser i hjemmet viste, at familierne var optagede af at rammesætte og sanktionere den daglige læsetræning. Børnene i de dansk-somaliske familier var dygtige og sikre læsere, alligevel skulle de træne læsning dagligt uden anden rammesætning end den kvantitative angivelse af tid eller sideantal.

Vi har ikke specifikt undersøgt, hvilken rolle fx læsetest spiller for de læseaktiviteter, som skolen forventer gennemført i de dansk-somaliske familier, men det vil være relevant at undersøge nærmere med henblik på at overveje formål med fx læsetræning i hjemmet: Skal dygtige og sikre læsere træne læsning af et bestemt antal sider eller et bestemt antal minutter hver dag? Kunne de potentialer for skole-hjem-samarbejde om læsning, som vores undersøgelse finder, anvendes på andre måder? I READ-projektet havde den daglige læsning et formuleret mål og formål: Læseforståelse. Kan de positive erfaringer fra READ-projektets indsatser, hvor viden om læsning og læseudviklende aktiviteter viste positive effekter, inspirere til mere målrettede og mindre naturaliserede samarbejdsformater? Tilsammen viser studierne fra denne fremstilling, at skole-hjem-samarbejde med dansk-somaliske familier med fordel kan tage udgangspunkt i, at dansk-somaliske familier både har viden om og ressourcer til at samarbejde med skolen om deres børns læseudvikling.

Referencer

- Andersen, S.C., Bang, E.M., Christensen, M.V., & Jacobsen, T.N.** (2018). READ-sammen om læsning. *Læsepædagogen*, 2, 4-8.
- Andersen, S.C., Christensen, M.V., Nielsen, H.S., Thomsen, M.K., Østerbye, T., & Rowe, M.** (2018). How reading and writing support each other across a school year in primary school children. *Contemporary Educational Psychology*, 55 (October), 129-138. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.09.005>
- Andersen, S.C., & Jakobsen, M.** (2012): *Hovedresultater fra en eksperimentel undersøgelse af en forstærket indsats over for førskolebørn med dansk som andetsprog*. Institut for Statskundskab, Aarhus Universitet.
- Andersen, S.C., & Nielsen, H.S.** (2016). Reading intervention with a growth mindset approach improves children's skills. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(43), 12111-12113. <https://doi.org/10.1073/pnas.1607946113>
- Arnold, D.H., Lonigan, C.J., Whitehurst, G.J., & Epstein, J.N.** (1994). Accelerating Language Development Through Picture Book Reading: Replication and Extension to a Videotape Training Format. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 235-243. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.235>
- Barton, D., & Hamilton, M.** (1998). *Reading and writing in one community*. New York: Routledge.
- Beuchert, L., & Nandrup, A.** (2017). *The Danish National Tests at a Glance*. SSRN. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2996431>
- Bleses, D., Makransky, G., Dale, P.S., Højen, A., & Ari, B.A.** (2016). Early productive vocabulary predicts academic achievement 10 years later. *Applied Psycholinguistics*, 37(6), 1461-1476. <https://doi.org/10.1017/S0142716416000060>
- Christensen, M.V.** (2019). Literacy practices in two Danish-Somali families. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 13(4), 27-42. <http://dx.doi.org/10.17011/apples/urn.201912185423>
- Christensen, M.V.** (2017). Tidlig literacy - forudsætninger og indsatser. *KvaN*, 109, 40-49.
- Christensen, M.V., & Østerbye, T.** (2015). Projekt READ – sammen om læsning. *Viden Om Literacy*, 17, 78-83.
- Dannesboe, K.I., Kryger, N., Palludan, C., & Ravn, B.** (2012). *Hvem sagde samarbejde? Et hverdagsslivsstudie af skole-hjem-relationer*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Duek, S.** (2017). *Med andra ord. Samspel och villkor för litteracitet bland nyanlända barn*. Doktorsavhandling, Karlstad University Studies.
- Dudley-Marling, C., & Lucas, K.** (2009). Pathologizing the language and culture of poor children. *Language Arts*, 86(5), 362-371. <https://doi.org/10.2307/41483561>

- Dweck, C.** (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House.
- Fast, C.** (2007). *Sju barn lær sig læsa och skriva: Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen. Hentet 3. april 2020 her: <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:169656/FULLTEXT01.pdf>
- Fernald, A., Marchman, V.A., & Weisleder, A.** (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science* 16(2), 234-248. <https://doi.org/10.1111/desc.12019>
- Gee, J.P.** (2007). Social Linguistics and Literacies. *Ideology in Discourses* (3. ed.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203944806>.
- Gilliam, L.** (2006). *De umulige børn og det ordentlige menneske. Et studie af identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn i en dansk folkeskole*. Ph.d. afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Gitz-Johansen, T.** (2006). *Den Multikulturelle Skole*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Heath, S.B.** (1982). What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School. *Language in Society*, 11(1), 49-76. doi:10.1017/S0047404500009039
- Heath, S.B.** (1983). *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press
- Jakobsen, M., & Andersen, S.C.** (2013): Coproduction and Equity in Public Service Delivery, *Public Administration Review*, 73(5), 704-413. <https://doi.org/10.1111/puar.12094>.
- Knoblauch, H.** (2005). Focused ethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 6(3). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-6.3.20>.
- Matthiesen, N.C.L.** (2017). Working together in a deficit logic: home-school partnerships with Somali diaspora parents. *Race Ethnicity and Education*, 20(4), 495-507. <https://doi.org/10.1080/13613324.2015.1134469>
- Mehan, H.** (1979). What Time Is It, Denise? Asking Known Information Questions in Classroom Discourse. *Theory into Practice*, 28(4), 285-94.
- Nordahl, T.** (2008). *Hjem og skole: hvordan skaber man et bedre samarbejde?* København: Hans Retizels Forlag.
- OECD**, (2017). *Educational Opportunity for All: Overcoming Inequality throughout the Life Course, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264287457-en>.
- Ravn, B.** (2011). Skole-hjem-samarbejdets historie. *Dansk Pædagogiske Tidsskrift*, 1, 27-36.
- Solbrekke, T.D., & Østrem, S.** (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic Studies in Education*, 31(03), 194-209.

Thomsen, M.K. (2017). Citizen Coproduction: The Influence of Self-Efficacy. Perception and Knowledge of How to Coproduce. *American Review of Public Administration*, 47(3), 340-353. <https://doi.org/10.1177/0275074015611744>

Undervisningsministeriet (2017). *Program for elevløft*. Hentet 22. april 2019 her: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laeringskonsulenterne/pulje-til-elevloeft/program-for-elevloeft>.

Implementering och legitimering av nya lärandemål i gymnasiets svenskundervisning

– exemplet litterära begrepp

af Maritha Johansson och Bengt-Göran Martinsson

Abstract

I denna artikel beskrivs och analyseras implementeringen av ett nytt undervisningsinnehåll i svenskämnet. I ett inledande avsnitt visas att Läroplanen för gymnasieskolan, LGY 11, jämfört med tidigare läroplaner lägger en ökad tyngd vid användandet av litteraturvetenskapliga begrepp i undervisningen. Vidare visar analysen att vare sig läroplanen eller övriga anvisningar från ansvarig myndighet ger någon egentlig legitimering av eller vägledning för lärarnas arbete med denna förändring. Därefter analyseras hur lärare i ett professionellt nätforum diskursivt hanterar användningen av litteraturvetenskapliga begrepp i sin undervisning. Mot bakgrund av dessa resultat diskuteras för det första den vetenskapliga grunden för en förändring av det här slaget. För det andra diskuteras hur lärarna i en diskurs som domineras av ett bedömningsperspektiv mer eller mindre blir tvingade att anlägga ett instrumentellt synsätt istället för att se de litterära begreppen som verktyg för en rikare reception av de litterära verken.

När en ny reform, som till exempel en ny läroplan för skolan, införs medför det en rad konsekvenser för dem som ska implementera förändringarna i praktiken. Även om förändringarna har föregåtts av ett omfattande arbete med utredare och remissinstanser, är det inte säkert att förslagen på detaljnivå alltid är förankrade i relevant

forskning eller hos yrkesverksamma lärare. De lärare som ska genomföra reformen kan i detta avseende betraktas som gränsgångare och det under en relativt lång period. 2011 infördes en ny läroplan för gymnasieskolan i Sverige, med tillhörande nya ämnesplaner och kunskapskrav. De nya ämnesplanerna skulle vara tydligare än de tidigare, innehålla endast en typ av mål, samt ange kursernas centrala ämnesinnehåll och betygskriterier. Trots att det nu gått åtta år sedan de nya ämnesplanerna infördes är det inte självklart hur alla delar av dem ska tolkas och föras över till undervisningen. Detta återspeglas exempelvis i lärares diskussioner i olika kontexter.

Syfte

Syftet med denna studie är att beskriva och analysera hur implementeringen av ett nytt undervisningsinnehåll i svenskämnet kan gå till. Vi har valt att fokusera på en aspekt av svenskämnet som från och med införandet av LGY 11 (Läroplan för gymnasieskolan) betonas starkare än tidigare, nämligen vetenskapliga begrepp i litteraturundervisningen. Så vitt vi kan bedöma har denna nya inriktning införts utan att grundas på någon empirisk forskning om dels vilka begrepp som är lämpliga att ta upp i undervisningen, dels hur de påverkar elevens litterära reception, det vill säga deras upplevelse, tolkning och förståelse av litteraturen. Att vi konstaterar detta innebär inte att vi motsätter oss denna accentuering av undervisningens innehåll, utan att vi noterar att den saknar en vetenskapligt grundad legitimering. I föreliggande artikel står styrdokumentet och lärarnas tolkning av dessa i fokus.

De frågeställningar som undersöks är

- Hur ser förändringarna avseende ett förvetenskapligande – med fokus på litteraturvetenskapliga begrepp – av litteraturundervisningen ut i ämnesplanerna för gymnasieskolan?
- Hur ställer sig svensklärare till denna starkare betoning av litteraturvetenskapliga begrepp i undervisningen och hur diskuterar de med kollegor hur förändringen ska hanteras i praktiken?

Intresset är inte i första hand att studera hur styrdokument påverkar undervisningen, utan att diskutera hur riktningsändringen mot ett ökat studium av litterära begrepp kan förstås och hur lärare hanterar denna riktningsändring. Studien undersöker således vilka legitimeringar för en ökad begreppsanvändning som finns i styrdokumentet samt hur aktörer – i detta fall svensklärare – positionerar sig på fältet (Broady, 1998). Vi är inte ute efter att observera den faktiska undervisningen. Vad vi istället är intresserade av är hur lärare *talar om* begrepp i litteraturundervisningen och hur man genom att undersöka detta kan förstå deras positionering i relation till ett förvetenskapligande av

undervisningen. För att få fatt i lärares ställningstaganden, frågor och förhållningssätt undersöks och analyseras diskussionstrådar i ett forum på Facebook.

Bakgrund, tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter

Svenskämnet som forskningsobjekt har varit föremål för många studier ur många olika perspektiv. Däremot har intresset för implementeringen av olika aspekter av styrdokument inte varit lika stort. Vad gäller forskning om styrdokument för ämnet svenska utgör analyser av dessa ofta utgångspunkter, förutsättningar eller förklaringsmodeller för undersökningar som främst fokuserar på andra aspekter (se t ex Lundström et al., 2011; Magnusson, 2014; Sjöstedt, 2013; Johansson, 2015), men ingen tar ett helhetsgrepp om just begreppsutvecklingen efter reformen 2011. Persson (2007) för diskussioner om kursplanerna inom Lpo94 och Lpf94, samt jämför med kursplaner i högre utbildning. Persson (2012) jämför de nu gällande planerna med de närmast föregående, främst utifrån kulturbegreppets betydelse. Jämförande analyser som fokuserar på hur svenskämnet har förändrats genom ett förvetenskapligande och som riktar in sig på skrivningar om litterära begrepp har däremot inte tidigare genomförts.

Även om svenskämnet som nämnts stått i fokus för många didaktiska avhandlingar och undersökningar är det få som intresserat sig för dels implementering, dels svenskklärarens förhållningssätt till olika aspekter av ämnet. Vad gäller implementeringsaspekten finns det forskning som undersöker den dynamik som ofta uppstår vid större förändringar inom skola och utbildningssystem (Wolcott, 2003; Fullan, 1999). Forskning som specifikt undersöker implementeringen i relation till svenskämnet, eller som följer hur lärare diskuterar och omsätter föreskrifterna, saknas dock. Thorson (2009) berör ämnet i en enkätundersökning med lärarstudenter och visar framför allt att det hos studenterna finns en stor osäkerhet gällande litteraturundervisningens legitimering och att det inte ges något starkt stöd i styrdokumentet. Det finns studier som intresserar sig för svensklärare på sociala medier, exempelvis Randahl et al. (2017). Den studien undersöker emellertid andra, mer övergripande perspektiv än vad vi ämnar göra. Det finns således en lucka i den svenskämnesdidaktiska forskningen, där lärares relation till konkreta skrivningar i ämnesplanerna inte studerats på det sätt som görs här. Genom vår studie vill vi följa hur större läroplansförändringar påverkar ett enskilt ämne genom ett konkret exempel.

Vad gäller begreppsanvändning i relation till litteraturundervisning berörs den också som en del av andra studier. Johansson (2015), Thavenius (2017), Thorson (2009) och Torell et al. (2002) visar samtliga att svenska elever och studenter har svårt att hitta och använda rätt begrepp när de talar eller skriver om skönlitterära texter. Johansson (2019a) visar att nordiska lärarstudenter i viss mån försöker använda begrepp när de samtalar om en dikt, men att det finns en stor osäkerhet. Johansson (2019b) visar också i en tänka-högt-studie att gymnasieelever lägger märke till

stilistiska aspekter i viss mån, men att de inte använder analytiska begrepp i analysen. Det finns således en samstämmighet över tämligen lång tid, när det gäller svenska elevers och studenters osäkerhet i litterär begreppsanvändning.

För en studie av det här slaget går det att ha flera teoretiska utgångspunkter. På ett övergripande plan går det att ansluta til Pierre Bourdieus fältbegrepp. Implementering kan beskrivas som en eller flera aktörers – i det här fallet statsmakterna och deras myndigheter å ena sidan och lärarna å den andra – strävan eller kamp om att definiera vad som är ett värdefullt kulturellt kapital på det i denna studie aktuella fältet skolans litteraturundervisning (Broady, 1998). Denna kamp sker framförallt diskursivt, varför en analys av vad som sägs och uttrycks på fältet blir av största vikt. Statsmakternas styrdokument och myndigheternas anvisningar utgör diskursiva inlägg på en språklig och symbolisk nivå som lärarna har att förhålla sig till genom motstånd eller accepterande. För dem blir diskursen något som förr eller senare transformeras till en mer materialistisk nivå genom undervisningens genomförande och i bedömningen av elevernas prestationer (Fairclough, 1992). Frågan om vad som ska utgöra ett ämnesinnehåll och vilka prioriteringar man ska ge olika delar av ett ämnesinnehåll kan beskrivas som en kamp om olika ämneskonstruktioner. Det kan å ena sidan handla om litteraturundervisningen ska domineras av personlighetsutvecklande eller mera färdighetsorienterade inslag (Martinsson, 2018, p. 107-140) och å den andra om man eftersträvar ett ämnesinnehåll med stark eller svag klassifikation (Bernstein, 1983).

Metod och material

För att undersöka ovanstående frågeställningar genomförs en komparation av styrdokument (Kursplaner i svenska från Läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf 94 (reviderade år 2000) och ämnesplaner i svenska från Läroplan för gymnasieskolan från 2011, LGY 11) utifrån en tematisk innehållsanalys (Boyatzis, 1998; Braun & Clarke, 2008) med fokus på litterära begrepp. Analysen har som objekt de föreställningar som diskursivt konstrueras rörande litterära begrepp av olika aktörer, till exempel företrädare för myndigheter och lärare, på det professionella fältet (Broady, 1998; Martinsson 2012a, 2012b). Det är en innehållsanalys med fokus på ämnesinnehåll, lärandemål, kunskapssyn och litteratursyn. Studien innehåller även en kontextualisering, dels genom en översikt över de beslut som låg till grund för införandet av nya ämnesplaner, dels genom en undersökning av hur verksamma lärare hanterar det faktum att eleverna enligt kunskapskraven ska kunna hantera ett antal litterära begrepp.

För att undersöka hur lärare hanterar de skrivningar i ämnesplanerna som rör litterära begrepp utgår vi ifrån lärares diskussioner i en intressegrupp på Facebook som samlar svensklärare på olika stadier. Genom en sökning på "litterära begrepp" i gruppens flöde har vi kunnat identifiera diskussionstrådar som lyfter frågan om

begrepp i litteraturundervisningen. Syftet var att göra en bred sökning för att få fatt i så många diskussioner som möjligt som handlade just om begrepp och begreppsinsläring. I skrivande stund kunde sammanlagt 67 trådar där diskussioner om litterära begrepp förs på ett eller annat sätt hittas. En del av dessa har en huvudfråga som egentligen handlar om något annat, men i diskussionen som följer kommer frågan om begrepp upp. För denna artikel har fem diskussionstrådar vars huvudfråga är litterära begrepp valts ut för en mer djupgående analys. Urvalet av trådar kan beskrivas som ett slumpurval eller som ett stickprov, vilket vi menar bidrar till undersökningens syfte – att analysera hur implementeringen av denna specifika del av ämnesplanerna går till. Metodiskt har analysen inriktats på att i dessa trådar beskriva diskursiva passager som direkt eller indirekt uttalar sig om användningen av litterära begrepp i undervisningen. Att använda ett internetbaserat material innebär såväl fördelar som nackdelar. En fördel är att lärarna här faktiskt beskriver sin egen undervisning och därmed indirekt sin litteratursyn på eget initiativ och frivilligt. Det finns därmed möjlighet att undersöka framför allt deras positionering utan att andra faktorer tas i beaktande. Detta är samtidigt svårigheterna med materialet. Genom att det är för oss anonyma informanter har vi inte tillgång till någon bakgrundsinformation om dem. Vi vet exempelvis inte hur länge de har arbetat som lärare.

Vi intresserar oss dock i denna studie enbart för hur lärarna i detta forum diskursivt formulerar sin syn på begrepp och begreppsinsläring i litteraturundervisningen och hur denna kommer till uttryck i den faktiska situationen, vilket innebär att deras bakgrund blir mindre relevant. Vi har dessutom valt att inte skriva ut deras namn för att understryka att det är diskursens innehåll som sådant som är det intressanta. Detta innebär inte att materialet är helt anonymiserat. Vår bedömning är att utsagorna är att betrakta som offentliga, då de publicerats i en icke sluten grupp med över 14 000 medlemmar.

Jämförande analys av svenskämnets kursplaner i Lpf 94 och ämnesplaner i LGY 11

Avsikten med denna del av artikeln är att reda ut hur styrdokumentet förändrats vad gäller synen på begreppsanvändning mellan de två läroplanerna Lpf 94 och LGY 11. I början av 2007 tillsatte dåvarande regering en särskild utredare med uppdrag att utreda strukturen för den framtida gymnasieskolans studievägar (Dir 2007:8). Uppdraget var brett men rörde framförallt gymnasiets organisering i program och förhållandet mellan studie- och yrkesförberedande program. I ett tilläggsdirektiv (Dir 2007:143) sägs bland annat att utredaren "ska föreslå hur kursplanernas mål och betygskriterier i gymnasieskolan kan utvecklas för att förtydliga kunskapsuppdraget och bidra till att öka likvärdigheten i utbildningen." I samband med detta hänvisas till en tidigare statlig utredning, *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* (SOU 2007:28). Önskemålet är att den analys av Lpo 94, det vill säga läroplanen för grundskolan, som utredningen

gör och de förslag till förändringar som den formulerar utifrån sin analys ska beaktas även av gymnasieutredningen.

Går man till utredningen ifråga heter det bland annat att det saknas forskning om vilka kunskapsområden som är relevanta i skolans olika ämnen:

Kursplaner i dagens mål- och resultatstyrda system skapar behov av att få bättre kunskap om vilka specifika kompetenser som eleverna kan utveckla inom ramen för olika ämnen och kunskapsområden. Det saknas tillräckliga kunskaper om vilka de ämnesspecifika kompetenserna är och hur de kan bedömas, inklusive kriterier för bedömning av olika kunskapsnivåer. (SOU 2007:28, p. 206).

I betänkandet SOU 2008:27 tas den otydliga styrningen upp. Bland annat sägs att eftersom "kursplanerna är så otydliga och har så svävande formuleringar har lärarna givits en i princip omöjlig uppgift att tolka dem" (p. 266). Vad man slutligen föreslår är att kursplanerna, som fortsättningsvis ska kallas ämnesplaner, ska vara tydliga och innehålla endast *en* typ av mål samt ange kursernas centrala ämnesinnehåll och betygskriterier. Vidare sägs att de nationella proven ska få en större betydelse för fler kurser. Indirekt menar man också att dessa ska vara styrande för undervisningen, då man vill att ett provbanksmaterial ska vara tillgängligt för läraren (p. 278). Dessutom vill man att Skolverket utarbetar ett kommenterande stödmaterial (p. 325). Det går således att hos lagstiftaren belägga en vilja att skapa tydligare styrdokument och på detta sätt få en mer likvärdig undervisning, samt underlätta för lärarna att utforma sin undervisning så att intentionerna uppfylls. Hur återspeglar sig då dessa intentioner om vi jämför Lpf 94:s kursplaner och LGY 11:s ämnesplaner med varandra och riktar särskild uppmärksamhet mot hur de ser på litterära begrepp?

Den sista revisionen av Lpf 94:s kursplaner i svenska genomfördes 2000 och finns utgiven i Skolverkets författningssamling (SKOLFS 2000:2). De innehåller en beskrivning av ämnets syfte, dess karaktär och uppbyggnad. Därtill innehåller de mål att sträva mot, mål som eleverna ska ha uppnått efter avslutad kurs samt betygskriterier för godkänt, väl godkänt och mycket väl godkänt. Studierna i svenska delas upp i två obligatoriska kurser Svenska A och Svenska B. Inom ämnet finns också tre karaktärs-ämneskurser, det vill säga kurser som ges beroende av program: Svenska C – muntlig och skriftlig kommunikation, Litteratur och litteraturvetenskap samt Litterär gestaltning. I det här sammanhanget är det mest relevant att främst beakta Svenska A, Svenska B och Litteratur och litteraturvetenskap. Rent kvantitativt omnämns litterära begrepp uttryckligen bara en gång, nämligen i ett betygskriterium för väl godkänt i Svenska B: "Eleven analyserar och tolkar självständigt litterära texter och använder sig av litterära begrepp". Däremot kan man tänka sig att användandet av litterära begrepp täcks av formuleringar som att "elevens ska stifta bekantskap med litteraturvetenskaplig

metod" och "litteraturvetenskapliga perspektiv", vilka är vanligt förekommande. Ett av betygskriterierna för MVG i kursen Litteratur och litteraturvetenskap är exempelvis "Eleven visar originalitet i sina tolkningar av skönlitteratur och tillämpar samtidigt sina kunskaper om olika litteraturvetenskapliga perspektiv och teorier." Faktum kvarstår dock: litterära begrepp omnämns bara en gång. Litterär analys berör överlag främst Svenska B och det är enbart för de högre betygen som kriterier som har med litteraturanalys att göra överhuvudtaget omnämns (*tolkning, litterära begrepp, bildspråk* och *analysera* är begrepp som förekommer där). Litteraturundervisningen ska enligt Lpf 94 huvudsakligen uppmuntra elevens personliga förhållningssätt till den skönlitterära texten. Detta syns i formuleringar som exempelvis i betygskriteriet för betyget VG i Svenska A, där det heter att eleven "relaterar det lästa till sina kunskaper och erfarenheter och reflekterar över innehåll och form" (Skolverket, 2000).

LGY 11:s ämnesplan för Svenska beskriver inledningsvis ämnets syfte och där efter de mål som ska uppnås. Svenskämnet har sex kurser varav fyra är relevanta i detta sammanhang: Svenska 1, Svenska 2, Svenska 3 och Litteratur. I tabellen nedan framgår hur litterära begrepp omnämns i de olika kurserna:

	Svenska 1	Svenska 2	Svenska 3	Litteratur
Ska behandlas	Begrepp nämns inte explicit	Skönlitterära verkningsmedel. Centrala litteraturvetenskapliga begrepp och deras användning.	Litteraturvetenskapligt inriktad analys av stilmedel och berättartekniska grepp. Litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg.	Litteraturvetenskapliga begrepp som behövs för att på ett metodiskt och strukturerat sätt tala om och analysera skönlitteratur.
Kunskapskrav för betyget C	Eleven reflekterar [...] över innehåll och form med hjälp av några berättartekniska och stilistiska begrepp.	Eleven diskuterar översiktligt stil, innehåll och bärande tankar i skönlitterära verk och författarskap från olika tider och epoker utifrån några få centrala litteraturvetenskapliga begrepp.	I analysen använder eleven med viss säkerhet litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg samt ger stöd för sin tolkning genom väl valda belägg från texterna.	Eleven kan använda analysredskap och litteraturvetenskapliga begrepp på ett korrekt sätt.

Tabell 1 Omnämmande av litterära begrepp i LGY 11.

Av sammanställningen ovan framgår att omnämnande av litterära begrepp förekommer flera gånger såväl i skrivningar om vad som ska behandlas som i kunskapskraven. I jämförelse med Lpf 94 kan man hävda att en större tyngd lagts vid litteraturvetenskaplig analys genom att de litterära begreppens betydelse för denna lyfts fram i LGY 11. En viktig skillnad kan också sägas vara att ämnesplanerna i LGY 11 har ett tydligare fokus. Litteraturläsningen inte ska behandla riktigt lika många olika perspektiv utan vara mer renodlat inriktad mot litterär analys. Man kan också säga att den litterära texten ställs i centrum för undervisningen på ett tydligare sätt än i tidigare styrdokument, även om de perspektiv som fanns med tidigare också finns kvar. I kommentarmaterialet till ämnet svenska står det följande:

Tanken är att eleven ska göra en textnära, litterär analys av en eller några få texter enligt någon analysmodell. Den litterära analysen görs med utgångspunkt i ett visst tema, i något genretypiskt drag eller i ett författarskap, det vill säga av en eller ett par texter som är centrala och/eller typiska för en viss författare, inte av samtliga texter från en viss författare. *Oavsett vald modell/valda modeller är det användning av litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg för att göra en textnära litterär analys som är i fokus.* [vår kursivering]

En förskjutning har således skett. Det kan förstås som en konsekvens av att ett av målen med nya styrdokument var att förtydliga kunskapskraven. Den ämnesdidaktiska bakgrunden till läroplanernas nya intresse för litterära begrepp är dock oklar. Hur legitimeras den nya inriktningen? Vilken kunskapssyn avspeglar den? I själva läroplanen är det svårt att hitta ett svar. Går vi till det bakgrundsmaterial som tagits upp ovan kan den nya inriktningen vara ett utslag av en strävan att vilja göra styrdokumenten tydligare och möjliga att utvärdera genom nationella prov.

Någon egentlig utredning av vilka begrepp som ska användas görs således inte. I kommentarmaterialet anför dock exempel "metaforik, symbolik, rytm och meter". Vad får detta för betydelse när lärarna ska omsätta styrdokumenten i undervisning? En stark invändning mot Lpf 94 var ju lärarnas svårighet att implementera den (jfr. t ex Thorson, 2009). Går signalerna om användningen av litterära begrepp fram till lärarna och på vilket sätt? Avsikten med framlyftandet av användningen av litterära begrepp är, som vi konstaterat ovan, att de ska användas i den litterära analysen för att skapa betydelse och förståelse för litteraturen. Utan anvisningar eller fortbildning finns dock en risk att implementeringen leder till ett mer mekaniskt och lexikalt förhållande till litterära begrepp hos lärarna.

Att implementera litterära begrepp i undervisningen – analys av lärardiskussioner

Ett sätt att studera hur lärare hanterar litterära begrepp är att undersöka hur frågan diskuteras i professionella diskussionsfora. Det finns flera webbaserade fora för delning av material, som exempelvis lektion.se. Ett av de viktigaste och troligen mest besökta forumen för svensklärare är för närvarande Svenskläraryrkesförbundet Facebook-sida. Sidan drivs och administreras av Svenskläraryrkesförbundet styrelse. Den startade 2009 och har under de senaste åren vuxit till en intressesida med (i skrivande stund) drygt 14 600 medlemmar. Det innebär att den når många av landets svensklärare och tidigare studier (Randahl et al., 2017) visar att många använder den i fortbildningssyfte och att lärare ser den om ett utvidgat kollegium, där det går att föra fördjupande ämnesrelaterade diskussioner. Vid en sökning på denna sida kan man konstatera att litterära begrepp diskuteras flitigt. En typ av inlägg är att någon frågar efter en lista eller förteckning över litterära begrepp, som i detta fall:

Hej! Har någon en förteckning över litterära begrepp och termer som konkretiseras med goda och tydliga exempel? Ska användas i Sv3. Tack på förhand för tips!

Ett annat exempel är detta:

Imorgon ska mina treor skriva på en läslogg inför muntliga presentationer av romaner. Jag skulle vilja ha någon bra lista över litterära begrepp för romananalys och kanske nån typ av checklista som de kan följa. Har ni några sådana på lager? Jag har googlat runt på Lektion.se m.m. men hittar inget som passar.

Båda dessa inlägg tyder på att lärarna planerar att arbeta med begreppen i listform på ett eller annat sätt. I det första fallet går det inte att utifrån frågan fastslå att eleverna ska få ta del av begreppslistan även om kommentaren "Ska användas i Sv3" tyder på det. Kanske är det lärarna som vill se en lista för att bilda sig en uppfattning om vilka begrepp som kan vara lämpliga. Det andra exemplet antyder tydligare att listan är tänkt att användas av eleverna, eftersom det är en "checklista som de kan följa" som efterfrågas. Det kan också noteras att läraren i detta fall har sökt efter samma sak på andra internetsajter för lärarutbyten.

I en annan typ av inlägg, som inte är ovanliga, kopplas frågan om litterära begrepp till bedömning. En lärare gör följande inlägg:

Hej! Jag undrar om någon har en exempeltext (elevtext) på romananalys med litterära begrepp i svenska 2.

Här efterfrågas alltså ett exempel på hur elever ska skriva när de använder litterära begrepp. I inlägget finns inte bedömningsaspekten explicit uttalad men frågan uppfattas dock så, då den första kommentaren blir "Kollat bedömningsportalen?" På detta svarar läraren som gjort det första inlägget: "Ja, men de har ingen uppgift där eleverna ska analysera flera litterära verkkningsmedel i samma analys." Diskussionerna om litterära begrepp och bedömning blir ibland ordentligt utvecklade. Lärare 1 startar en tråd med anledning av sin undervisning om Franz Kafkas novell "Förvandlingen":

Lärare 1: Litteraturanals av Förvandlingen, Svenska 3. Eleverna gör bokpodd och diskuterar bitvis utförligt och textnära. Exempel tas upp och de försöker reda ut frågetecken. MEN de använder inte ett enda litteraturvetenskapligt begrepp. De diskuterar symbolik och existentialism men nämner aldrig dessa ord. F eller E eller till och med C????

Lärare 2: Hur var uppgiften utformad? Påtalade den kravet att använda begrepp?

Lärare 1: Ja. De skulle diskutera utifrån begrepp (alla fanns med i textruta) och perspektiv. Som bilaga fanns diskussionsfrågor att använda om man behövde komma igång och ville. Instruktionen fanns skriftligt och vi gick igenom den, men flera grupper har enbart fokuserat på disk.frågorna och följt dem utförligt. Det som skulle vara hjälp blev stjälp! Å andra sidan fick de fina och intressanta diskussioner...

Lärare 1 påpekar att eleverna *egentligen* förstår begreppen existentialism och symbolik samt att diskussionerna är intressanta. Problemet är att de inte nämner begreppen vid dess rätta namn, vilket försvårar hennes betygssättning. I den fortsatta tråden kommer Lärare 3 in. För honom är betydelsen av de nationella proven viktig.

Lärare 3: Har eleverna inte följt instruktionen så ska det självklart vara F.

Man kan med enkelhet utgå ifrån rättningsinstruktionerna från de nationella proven. Har eleven inte följt instruktionen så kan man inte ge annat än ett F, hur spännande diskussioner det än blir.

Lärare 2: Vad säger kraven på E? Visst talas det redan där om begrepp? Har de använt begreppen i något annat sammanhang så att du vet att de kan, och så att du kan fokusera på analysen här?

Lärare 3: F.

Lärare 4: Man måste ju inte betygsätta enskilda uppgifter. Jag skulle ta fasta på det de gjorde bra här och sedan ge dem en ny uppgift där de får visa att de kan använda relevanta litterära termer och begrepp. Det är inte lätt att vara elev alla gånger och lätt att missa en del i instruktionen när man som här sugts in i texten och uppenbarligen har en djup och engagerad diskussion av densamma.

Lärare 4 försöker vrida diskussionen mot förståelse och användning av begrepp istället för ett ensidigt uppehållande vid bedömningsfrågan. Hon talar till och med om att texten och diskussionen kan få eleverna att glömma uppgiften. Lärare 3 ger sig dock inte.

Lärare 3: Det är en uppgift i svenska 3. Man borde utgå ifrån att de kan följa en instruktion. Det är inte mellanstadieelever vi pratar om.

Lärare 1: Jag instämmer. Men nu finns inte tid. Betyg nästa vecka!

Lärare 5: Du kanske bara kan köra en muntlig komplettering med de grupper som inte använt begreppen? Ibland är det så svårt för dem att få in begreppen naturligt i sin vokabulär – ordet disposition tex verkar vara ett sådant begrepp. Trist dock att sitta med sånt nu på slutet...

Lärare 6: Kör ett kompletterande "glosförhör" på E-nivå där de får ge svar i form av exempel på hur några av termerna kan användas för analys. Då kan de ge cred för den muntliga Kafkauppgiften.

Tråden avslutas med att Lärare 5 och 6 föreslår metoder för att få en bedömning till stånd och samtidigt tillgodoräkna den givande diskussionen av Kafkas novell.

I diskussionen återspeglas en tämligen instrumentell syn på begreppsanvändning. I Lärare 1:s första inlägg går det att se att eleverna faktiskt diskuterar det som de ska diskutera och att de har förstått det väsentliga med texten. Det som saknas är "etiketten", benämningen av det som de lagt märke till. I den fortsatta diskussionen blir fokus dock helt på problemet att eleverna för att få ett visst betyg måste använda begrepp. Ingen medvetenhet om eller reflexion över vilken funktion begreppen egentligen fyller eller vad de skulle kunna tillföra syns i denna tråd. Istället föreslås att eleverna ska få komplettera med ett "glosförhör". Det verkar som om lärarna i denna diskussionstråd ser på begreppen *i sig* som viktiga och som att de måste kontrollera att eleverna kan dem.

Vissa inlägg får emellertid funktion som fortbildning. Följande fråga från en svensklärare:

Hej! Är det någon som kan hjälpa mig med att förstå skillnaden mellan "Litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg" och "berättartekniska grepp"? Alltså vad räknas som grepp och vad som verktyg?

följs av 19 utvecklande och fördjupande kommentarer. Ett exempel är detta:

I all enkelhet: Litteraturvetenskapliga begrepp är sådana begrepp som utformats och definierats inom den akademiska disciplinen litteraturvetenskap, som

t.ex. genre, intertextualitet, kanon. Några litteraturvetenskapliga begrepp är ju sådana som direkt syftar på berättartekniska dito, som fokalisering, proleps, hypodieges. Det är väl dessa som är intressanta för dig i första hand.

L-vetenskapliga *verktyg* däremot, är specifika metodiska verktyg, som när-läsning, textemendering, komparation, som syftar på ett visst sätt att angripa litteraturen som forskningsområde. Jag antar att du inte kommer att ha bruk av de senare i ditt projekt.

I detta exempel ser vi prov på en fördjupande diskussion om hur kursplanerna ska tolkas och förstås. Det skiljer sig därmed från de andra trådarna som inte direkt ifrågasätter vare sig begreppens betydelse eller hur ämnesplanerna ska tolkas. Det finns flera exempel på trådar som handlar om just tolkning av ämnesplaner och kunskapskrav. De kan, som ovan, vara relaterade till bedömning i första hand, eller som i detta sista exempel bjuda in till en fördjupande diskussion om vad som egentligen avses med vissa formuleringar i dokumenten.

Med ovanstående nedslag i diskussionstrådarna i Svenskläraryrörelsens forum på Facebook har vi velat visa att diskussionen om styrdokumentens skrivningar om litterära begrepp är i allra högsta grad levande. Den visar också att det inte på något sätt är självklart hur dessa ska tolkas och förstås. Även om det nu har gått ganska många år sedan de nya ämnesplanerna infördes framstår det inte som klart för lärarna hur detta med begrepp ska hanteras i den konkreta undervisningen. Analysen av diskussionstrådarna tyder vidare på att många lärare har en instrumentell syn på begrepp och begreppsinsläring och att de egentligen inte reflekterar så mycket över *varför* eleverna ska lära sig begrepp eller vilken funktion dessa egentligen fyller. Diskussionerna är därtill ofta kopplade till kunskapskrav och bedömning. Detta kan förklaras av att lärarna är måna om att följa styrdokumentet, vilket i sig är naturligt. Problemet är snarast bristen på dels empirisk förankring av begreppens funktion i den konkreta undervisningssituationen, dels anvisningar för hur en sådan undervisning kan genomföras.

Avslutande diskussion och slutsatser

Vår komparativa analys av styrdokument från 1994 och 2011 visar att kravet på att förtydliga kunskapskraven har tagit sig olika uttryck. Som ett sådant uttryck kan tydligare skrivningar om användningen av litterära begrepp förstås. De föreställningar om begrepp och begreppsinsläring som diskursivt konstrueras i ämnesplanerna kan tolkas som en relativt instrumentell syn på litteraturläsning och med Bernstein (1983) som ett försök att eftersträva ett ämne med en stark klassifikation. Främst framstår begreppen som en aspekt som lätt kan mätas genom att man som lärare kontrollerar

vilka och hur många begrepp eleverna använder, samt om de använder dem på ett korrekt sätt. Det går dock inte att läsa dem helt frikopplade från andra aspekter av litteraturläsning som också berörs i ämnesplanerna och säga att ämnesplanerna enbart har en instrumentell litteratursyn. I Ämnets syfte betonas exempelvis att:

Undervisningen ska också leda till att eleverna utvecklar förmåga att använda skönlitteratur och andra typer av texter samt film och andra medier som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar. Den ska utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv. (Skolverket, 2011).

Den litteratursyn som kommer till uttryck i denna och liknande formuleringar har inte mycket att göra med den instrumentella syn som enbart en analys av begreppsaspekterna utgår ifrån. Det finns två uppenbara problem med detta. För det första återspeglas i ämnesplanerna en viss motsägelsefull litteratursyn genom att de i de inramande texterna betonar det allmänmänniska och det erfarenhetsmässiga i litteraturläsningen, samtidigt som kunskapskraven ger uttryck för en mycket mer teknisk sida av läsning (jfr. Lundström et al., 2011). För det andra förutsätter ämnesplanernas skrivningar en del saker som det ännu inte finns täckning för i forskningen. Som redan nämnts saknas forskning om kopplingen mellan de aspekter som ämnesplanerna menar ska förenas i undervisningen: begreppsanvändningens betydelse för elevernas reception av den skönlitterära texten. En konsekvens av detta är förmodligen den litteratursyn vi ser komma till uttryck i de analyserade diskussionstrådarna.

De mätbara aspekterna på litteraturläsning återspeglas också i flera av de lärardiskussioner som vi har analyserat. Genomgången visar att ämnesplanernas krav på att litterära begrepp ska behandlas är något som de verksamma lärarna förhåller sig till och försöker omsätta i undervisningen. Det sker genom att man helt enkelt efterfrågar begreppslistor men också att man diskuterar hur bedömning av elevernas användning av och kunskap om begrepp ska genomföras. En fråga som väcks är vad dessa diskussioner säger om lärares syn på begrepp. Som vi har visat ovan framstår det som om de har en tämligen instrumentell syn. En del av diskussionstrådarna kan förstås som att huvudsaken är begreppen i sig och inte någon fördjupad förståelse av dem. Att lärare hanterar litterära begrepp på detta sätt är egentligen inte så förvånande. Om lärarna inte själva reflekterar över och förstår vilken funktion begreppen fyller är det förstås svårt att undvika en instrumentell syn på dem. Det kan också sägas att styrdokumentet på många sätt uppmuntrar eller understödjer en sådan syn. Det är i sig inte så konstigt eftersom det inte finns särskilt mycket empirisk forskning om vilken funktion litterära begrepp kan fylla och vilken betydelse de kan ha för elevernas reception av en litterär text. Johansson (2015) visar dock att för att det överhuvudtaget ska vara

relevant med analys av litterära texter, krävs en grundläggande kunskap om och insikt i hur exempelvis en narrativ text kan vara uppbyggd. Johansson (2015) visar också att elever kan lägga märke till litterära stilgrepp i skönlitterära texter och diskutera deras funktion utan att direkt kunna sätt namn på det de har sett i texten. Det verkar således som att begreppen i sig inte nödvändigtvis fyller en funktion för receptionen av texten. Johansson (2015) framhåller även att det inte leder till en fördjupad analys eller förståelse av en text om man enbart ägnar sig åt att etikettera stilmedel som man lägger märke till. Denna problematik syns emellertid inte i lärarnas diskussioner, vilket kan vara relaterat just till den starka bedömningskulturen, där förekomsten eller avsaknaden av ett begrepp blir något konkret mätbart. Vilken betydelse begreppen i sig egentligen har för receptionen av en litterär text behöver dock undersökas vidare i fördjupande analyser av relationen mellan begreppsförståelse och litterär tolkning och förståelse.

Thavenius (2017) visar att de lärarstudenter som hon undersöker främst ägnar sig åt diskussioner *om* begreppen i sig istället för att faktiskt använda dem i sin analys. Någonstans där hamnar även lärarna som vi undersöker här. Huvudfokus blir i diskussionstrådarna snarare begreppen i sig – ofta i relation till kunskapskraven – än en fördjupad diskussion dels om hur man kan undervisa om begrepp, dels om vilket syfte denna undervisning skulle kunna ha. Vår studie visar därmed att implementeringen av ett specifikt ämnesinnehåll sker långsamt och kan utgöra en utmaning för lärarna under en lång tid. I vårt exempel med litterära begrepp är det extra problematiskt att styrdokumentet förutsätter att användning av litterära begrepp automatiskt leder till ett förvetenskapligande. Man kan misstänka att det bakom en tydligare framskrivning av begreppsanvändning döljer sig en tanke om att denna är enkel att mäta och att det därmed automatiskt skulle leda till ett säkerställande av bedömningen. Problemet är att den begränsade forskning som finns om detta inte stödjer en sådan koppling. En annan problematisk aspekt är att en stark betoning av begrepp verkar leda till att begreppsinläringen isoleras och inte ses som en del av det mer övergripande syftet med svenskämnet, nämligen det som citeras ovan och som visar att litteraturläsningen ska sättas in i en större kontext. Vad gäller frågan om implementering och maktförhållandena på svenskämnet som ett kulturellt fält tycks dessa vara hierarkiska i så måtto att lärarna i hög utsträckning försöker anpassa sig till styrdokument och anvisningar. Man vill hellre göra rätt än att anpassa anvisningar till en vedertagen och av kollektivet omfattad praktik. Diskursens symboliska nivå omsätts i materiell praktik: att ge eleverna betyg.

Vidare forskning

Som nämnts ovan saknas ännu forskning om relationen mellan begreppsinlärnning och begreppsanvändning och elevers reception av skönlitterära texter. Vi har i ett par mindre studier börjat undersöka detta förhållande, genom dels begreppsdefinitionstest, dels tänka-högtstudier med gymnasieelever (Johansson 2019a, 2019b). Dessa inledande undersökningar visar att det finns anledning att gå vidare med fördjupade undersökningar av begreppens betydelse för litterär reception. Bland annat är det svårt att se en korrelation mellan hur elever kan definiera ett begrepp i en lista och den faktiska användningen av begreppen. Vi planerar för en större studie av detta, eftersom vi menar att det är en brist på det svenskämnesdidaktiska fältet att en sådan saknas. Begreppsforskningen har kommit betydligt längre på andra områden, såsom naturvetenskap och samhällsvetenskap och med tanke på att litterära begrepp blivit ett viktigt inslag i svenskundervisningen på gymnasiet krävs en studie som går på djupet med detta.

Referenser

- Bernstein, B.** (1983). En modell över koder, modaliteter och den kulturella reproduktionsprocessen. In B. Bernstein, & U.P. Lundgren (red.), *Makt, kontroll och pedagogik. Studier av den kulturella reproduktionen* (pp. 178-211). Stockholm: Liber förlag.
- Boyatzis, R.E.** (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. London: Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Braun, V., & Clarke, V.** (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Broady, D.** (1998). Inledning. In D. Broady (red.), *Kulturens fält*. Göteborg: Daidalos.
- Fairclough, N.** (1992). *Discourse and Social Change*, Cambridge: Polity Press.
- Johansson, M.** (2015). *Läsa, förstå, analysera. En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*. Linköping: Linköpings universitet.
- Johansson, M.** (2019a). In i texten och ut ur den – nordiska lärarstudenter samtalar om lyrik. *Educare*, 3, 62-86.
- Johansson, M.** (2019b). Att förstå begrepp eller förstå med begrepp: en studie av litterär begreppsanvändning, tolkning och analys, *Forskning om undervisning och lärande*, 7, 50-66. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-157322>
- Lundström, S., Manderstedt, L., & Palo, A.** (2011). Den mätbara litteraturläsaren: En tendens i Lgr11 och en konsekvens för svenskläroinbildningen. *Utbildning och Demokrati*, 20(2), 7-26.

- Kåreland, L.** (2009 (red.)), *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Liber.
- Magnusson, P.** (2014). *Meningsskapandets möjligheter. Multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan*. Malmö: Malmö Högskola.
- Martinsson, B.-G.** (2012a). Litteraturundervisning som motståndets didaktik: Om förhållandet universitetsämne, ämnesdidaktik och skolämne. In S. Ongstad (red.), *Nordisk morsmålsdidaktik: Forskning, felt og fag* (pp. 185-202). Oslo: Novus Forlag.
- Martinsson, B.-G.** (2012b). Svenskläraryrkestrategier och argumentation för svenskämnet innehåll och plats i utbildning och samhälle 1960-2000. In J. Hallström, B.-G. Martinsson, & M. Sjöberg (red.), *Att hävda och vårda ett revir: argument, strategier och arbetsmetoder för ämnesföreningarna i biologi, historia och svenska 1960-2010* (Vol. 216, pp. 32-79). Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Martinsson, B.-G.** (2018). *Litteratur i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, M.** (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, M.** (2012). *Den goda boken. Samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Lund: Studentlitteratur.
- Randahl, A.-C., Olin-Scheller, C. van Bommel, J., & Liljekvist, Y.** (2017). Svensk-lärare på sociala medier: En ämnesdidaktisk analys av tre svensklärargrupper på Facebook. In B. Ljung Egeland, C. Olin-Scheller, M. Tanner, & M. Tengberg (red.), *Textkulturer* (pp. 259-276). Karlstad: Karlstad universitet.
- Sjöstedt, B.** (2013). *Ämneskonstruktioner i ekonomismens tid. Om undervisning och styrmedel i modersmålsämnet i svenska och danska gymnasier*. Malmö: Malmö Studies in Educational Sciences.
- Skolverket** (2000). *Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier för kurser i ämnet svenska i gymnasieskolan och inom gymnasial vuxenutbildning*, SKOLFS 2000:2. Stockholm: Skolverket. Hämtad från: <http://www.skolverket.se/skolfs?id=631>
- Skolverket** (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- SOU** 2007:28. *Tydliga mål och kunskapskrav i skolan – Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem i skolan*.
- SOU** 2008:27. *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola*.
- Thavenius, M.** (2017). *Liv i texten. Om litteraturläsningen i en svensklärarutbildning*. Malmö: Malmö Högskola.

- Torell, Ö.** (red.) (2002). *Hur gör man en litteraturläsare?: om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland: rapport från projektet Literary Competence as a Product of School Culture*. Härnösand: Institutionen för humaniora.
- Thorson, S.** (2009). Att följa den röda tråden... Om studenters interaktion med prosafiktion. In S. Thorson, & C. Ekholm (red.), *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*. Göteborg: Daidalos.
- Thorson, S.** (2009). Blivande svensklärare om att "läsa" och "förstå" skönlitteratur. In S. Thorson, & C. Ekholm (red.), *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*. Göteborg: Daidalos.
- Wolcott, H.F.** (2003). *Teachers versus technocrats: an educational innovation in anthropological perspective*. Lanham, MD: AltaMira Press.

Poetiske passasjer til naturens omverdener

– en øko-didaktisk lesning av Inger Hagerups barnedikt

af Magne Drangeid

Abstract

Kapitlet «Poetiske passasjer til naturens omverdener» er en øko-didaktisk lesning av barnedikt, alle skrevet av den norske poeten Inger Hagerup (1905-1985). Kapitlet argumenterer for at poesi brukt i skolen kan skape sanselige passasjer i retning opplevelse av natur. Forfatteren kritiserer fortolkende tilnærminger som gjør dikt til gåter om «egentlig» menneskelig betydning, og dermed nedvurderer dyr, planter og deres omverden. Et utvalg av Hagerups barnedikt blir lest i lys av biosemiotisk og økokognitiv teori. Diktene trer frem som lekne utforskninger basert på kunnskap og forestillingsevne, av planter og dyrs underlige omverden. Som kontrast viser forfatteren hvordan fortolkende lesning i retning det menneskelige motvirker verdsetting av «mer-enn-det-menneskelige», og dermed også et grønt medborgerskap. Fortolkning i retning mennesket selv reduserer både elevens sanselige utforskning og poesiens didaktiske potensial.

Se for deg skolens kjøkkenhage. Se for deg elever som tumler omkring mellom bedene, opptatt av vekster som de allerede kan litt om, og som de nå utforsker. I utkanten av urtebedet står en liten grønn tust. Den gjør ikke særlig mye av seg, men oppdaget blir den, for barna vet hva de leter etter. I flere dager har de jobbet med dikt og fortellinger. De har lest, sunget, diskutert og diktet. «Se, der er hun!» Nå ser de håret hennes som kruser seg, nå ser de den lysegrønne kjolen. De er i «Lille Persilles» verden.

Lille Persille i hagen står
lysegrønn kjole og krusete hår.
Hvorfor så stille,
lille Persille?
Kanskje du ville
på ball i år?

I dette kapitlet skriver jeg om naturdikt for barn, og hvordan disse kan åpne for opplevelse og innsikt. Jeg skriver om poesiens evne til å åpne passasjer mellom barneleseren og naturen som noe mer enn mennesket, noe som barna selv er del av – men som også er noe annet. Målet mitt er å belyse hvordan barn kan bruke dikt på måter som forsterker opplevelsen av å være vevd sammen med andre skapninger og deres verden. Jeg kommer også inn på hvordan vektlegging av fortolkning kan svekke diktet som passasje over i naturens verdener.

Jeg skal ta for meg fire diktsamlinger av den norske poeten Inger Hagerup (1905-1985). Det er: *Så rart* (1950); *Lille Persille* (1961); *Den sommeren* (1971) og *Hulter til bulter* (1979). De tre første er alle illustrert av billedkunstneren Paul René Gauguin (1911-1976). Hans lekne, grafiske uttrykk gir disse samlingene et felles preg – og de er da også senere gitt ut i samleutgave. Den siste samlingen kom etter Gauguins død, og er illustrert av Tonje Strøm Aas (1937-2010), med mer stemningsfulle akvareller.

Jeg orienterer først kort om Hagerups forfatterskap, før jeg presenterer begreper og teori som jeg drar veksler på. Deretter tar jeg for meg noen dikt. Jeg prøver ikke å gi noen helhetlig fremstilling av de fire bøkene, men avgrenser meg til utvalgte dikt med relevans for min egen tilnærming. Det er dikt som problematiserer grensen mellom menneske og dyr, natur og kultur; hva som skiller oss, muligheter for over-skridende forståelse, hvordan ulike livsformer verdsettes. Undersøkelsen munner ut i et forsvar for en kroppslig-sanselig litteraturundervisning der diktet vektlegges som passasje mot «the more-than-human» (Abram, 2017). Motpolen er fortolkninger som i søking etter det «egentlige», ensidig styrer leseren i retning mennesket selv.

Selv om jeg kun behandler en dikter, vil de ulike problematikkene være relevante også for annen diktning der natur inngår. Den didaktisk refleksjonen angår dessuten viktige utfordringer i dagens skole, den rører ved menneskets plass og etiske ansvar som art blant andre arter, den angår elevenes medborgerlige forståelse, men også livskvalitet og livsmestring i møte med en ny type lidelse, solastalgia; «the distress caused by environmental degradation.» (Ray, 2018, p. 301)



© Paul René Gauguin / VISDA 2020

Inger Hagerup

I Norge er Inger Hagerups forfatterskap kjent og kjær. Hun forbindes først og fremst med dikt, men også flere memoar-bøker er sentrale i forfatterskapet som ikke er stort, men variert. Fra eksiltilværelse i Sverige slo hun gjennom med engasjerte dikt om den tyske okkupasjonen av hjemlandet. Hun var politisk bevisst, kommunist, og samtidig en personlig og sterk skildrer av kvinneliv og av «hjertets splittelse» (Andersen, 2012, p. 427). Mest kjent er hun nok likevel for barnediktene, og det var også her hun var mest nyskapende. I norsk sammenheng markerte hun brudd med en oftest oppdragende og moraliserende barnelitteratur, og også med den dominerende realistiske tradisjonen. I mange av barnediktene skriver hun fortsatt tett på eget liv, men er mindre streng i formen enn i forfatterskapet for voksne. At kritikk og mottagelse var overveldende positiv, forteller vel at tiden var moden, og mange av barnediktene er blitt folkeeie (Langås, 1990, p. 51).

Hagerup banet vei for en rekke norske «barnediktere» utover på 1950-tallet, og hun er selv blitt sammenlignet med danske Halfdan Rasmussen som hun også oversatte. Ofte handler diktene om planter og dyr, men gjerne med metaforikk hentet fra den menneskelige sfæren (Bien-Lietz, 1998, p. 70). Det er da også slike sider ved diktene jeg skal konsentrere meg om.

Biosemiotikk og økokognisjon

Som «verktøy» bruker jeg blant annet begreper fra biosemiotikk og kognitiv økokritikk (Weik von Mossner, 2017, p. 25). Biosemiotikken markerer et brudd med tendenser innenfor poststrukturalismen til å se på tekst som en selvrefererende konstruksjon (Wheeler, 2016, p. 23). Rett nok er biosemiotikken selv preget av poststrukturalisme både gjennom avvisning av et enhetlig «selv» og vektlegging av teori (Kerridge, 2014, p. 368), men resultatet blir likevel en «ny materialisme». Mye av grunnen er at biosemiotikken ikke støtter seg til Ferdinand de Saussures tegn-forståelse og vektlegging av språk. Utgangspunktet er istedenfor tegn-forståelsen hos den amerikanske filosofen Charles Sanders Peirce. Hos Peirce er semiotiske prosesser egnet til presis generering av viten om tilværelsen, både det menneskelige og det ikke-menneskelige. Naturen kan lettere tenkes inn fordi Pierce ikke bare vektlegger symbolske tegn som de språklige, men ikoniske tegn basert på likhet og indeksikalske tegn basert på fysiske eller romlige relasjoner (Maran, 2014, p. 266). For biosemiotikken åpner dette for at hele biosfæren, ja egentlig hele universet, kan forstås som semiotisk, som kommuniserende og aktivt meningsskapende. Selv den minste celle tolker omgivelsene sine, den kommuniserer med miljøet og er også aktiv i formingen av eget livsmiljø.

Den språklige konstruksjon av verden tones altså ned til fordel for andre former for kommunikasjon. Selv det materielle blir ikke lenger forstått som noe «utenfor oss», det

er tvert om del i en kompleks vev av mening og meningsskaping. En konsekvens er at det menneskelige og det ikke-menneskelige, og dermed kultur og natur, ikke lenger kan vurderes som adskilte sfærer. Kultur og natur må forståes som del av samme meningsskapende nett. Som annen kommunikasjon, vil teksten fungere relasjonelt innenfor et slikt «combined 'mesh'» (lovino & Oppermann, 2014, p. 5) der dikotomien kultur og natur er erstattet av natur-kultur.

I lesningen min av Hagerup-dikt har jeg valgt å bruke begrepet «Umwelt» fra den baltisk-tyske biologen Jakob von Uexküll, en av biosemiotikkens tidlige forløpere (Maran, 2014, p. 261). Jeg bruker likevel det norske «omverden». Uexkülls store fortjeneste er at han brøt med en tradisjon med røtter tilbake til Descartes, der dyr blir sett på som mekaniske innretninger. Dyrets persepsjon får ifølge et slikt syn en virkning uten at noen form for subjektivitet er involvert (Uexküll, 2010, p. 42). Som alternativ inviterer Uexküll oss med inn i dyreverdener som for oss er ukjente, men som han utforsker eksperimentelt. Han konkluderer med at dyr og mennesker kun sanser de delene av livsmiljøet som faktisk har betydning for arten. Vi oppfatter ikke virkelighetens totalitet, den blir filtrert og mediert på grunnlag av erfaring (Wheeler, 2016, p. 21). Din menneskelige «omverden» er derfor svært forskjellig fra hundens, som lever i en luktverden. Flaggermus bruker ekkolokalisering, mens fugler i motsetning til oss kan se ultrafiolett lys. En «omverden» er den ytre verden, men slik den enkelte arten sanser den, nærmest som en «boble» omkring hvert vesen (Uexküll, 2010, p. 43).

Uexkülls «omverden»-begrep får godt frem betydningen av de artsspesifikke evnene våre. Jeg bruker likevel begrepet mer i tråd med nyere biosemiotikk. Her lever ikke artene i den grad i isolerte «bobler». Istedenfor blir organismers sameksistens og sammenfiltrering vektlagt i tråd med både evolusjonsbiologi og nyere genetisk innsikt i hvor mye alt liv har felles. Gjennom dyp fortid og videre inn i fremtiden, er og blir vi det Louise Westling (2016, p. 67) kaller «co-evolved animal kindred», en type innsikt hun også finner formulert i fenomenologen Maurice Merleau-Pontys sene filosofi. Som i et håndtrykk, som samtidig berøring og berørt, ser han for seg synergier mellom ulike organismer: «Their landscapes interweave, their actions and their passions fit together exactly.» (Merleau-Ponty, 1968, p. 142)

Den spenningen som trer frem ovenfor mellom likhet og forskjell, slektskap og fremmedhet, skal jeg ikke utrede eksperimentelt, men økokritisk. Jeg undersøker hvordan poeten Inger Hagerup utforsker mer-enn-det-menneskelige i sine barnedikt. Å gjøre dette i tro på at barne-leseren kan berøres av både tekst og natur, er i tråd med økokritisk tradisjon der tekstens estetiske virkning og endringskraft er verdsatt (Weik von Mossner, 2017, p. 20-21). En lignende interesse for lesningens effekter og affekter har kognitiv litteraturteori, som kan vise til empiriske studier om litterær lesing som styrking av empati (Nikolajeva, 2014, kap. 3-4; Weik von Mossner, 2017). Kognitiv lingvistikk har dessuten utforsket hvordan måten vi tenker og utvikler mening,

er basert på ulike former for metaforisk overføring. Metaforen blir da forstått som en grunnleggende tankeform, en begrepsmetafor, som kan uttrykkes i språket på mange ulike måter (Lakoff & Johnson, 2003, p. 244). Spranget fra biosemiotikk til kognitiv teori er kort grunnet begges forståelse av meningsskaping og emosjoner som vevd sammen med kropp og verden. Også lesing (og skriving) blir da forstått som både «embodied» og «embedded» (Weik Von Mossner, 2017, p. 16). Når vi leser simulerer vi sanseinntrykk med utgangspunkt i erfaringene våre med andre mennesker, med dyr og alt som omgir oss. Felles for tilnærmingene er kritikk av dikotomien «tanke – kropp». Ofte er her også felles forståelse av tekstens evne til å formidle erfart virkelighet (Kövecses, 2015; Lakoff, 1987; Lakoff et al., 2003; Lakoff & Turner, 1989; Stockwell, 2002; Turner, 1996). I sum kan vi si at tekstens «mimesis» har fått en renessanse. For skolens legitimering av litterær undervisning, er dette viktig. Barne-litteraturforskeren Maria Nikolajeva (2014, p. 29) skriver at den litterære teksten kan hentes ned fra elfenbenstårnet. Økokritikeren Cheryll Glotfelty (1996, p. xix) skriver: «literature does not float above the material world in some aesthetic ether, but rather, play a part in an immensely complex global system, in which energy, matter, *and ideas* interact.” Litteraturen angår både barnet og natur-kulturens mangfoldige omverdener.

Dyr og menneske

Jeg velger å starte med de to første diktene i den første samlingen, *Så rart*. Disse to har også vært blant de mest utfordrende for min egen forståelse av poetiske passasjer, blant annet fordi begge så tydelig og insisterende trer frem som ikke-realistiske (ikke-mimetiske). Da *Så rart* kom ut i 1950, må «Tordivel, tordivel» og «Alle elefanter» uansett ha fremstått som befriende. Vi møter en lekent fordreiende sammenføyning av menneskelige gjøremål og ikke-menneskelig natur:

Tordivel, tordivel, hvor skal du hen?

– Ut og besøke en gammel venn.

Tordivel, tordivel, hva heter han?

– Skipper Hansen i Lillesand.

Tordivel, tordivel, hva skal du der?

– Spise kylling og bringebær.

Tordivel, tordivel hva tenker du på?

– Jeg tenker på mine seksten små.

Jeg tenker på mine seksten barn,
som aldri får gå på besøk med farn.

Innenfor økokritisk tradisjon vil en nærliggende innvending være at tordivelens svar representerer et menneskelig perspektiv. Fremstillingen er antropomorf, den gir dyret menneskelige trekk, noe som også kan implisere en antroposentrisk referanseramme, at mennesket selv prioriteres (Buell, 2005, p. 134). Gauguins illustrasjon bygger også opp under dette. Tordivelen er utstyrt med hatt, veske og paraply. Ansikt, føtter og hender er billelignende, men har også menneskelige trekk. Her trekkes både verbaltekst og illustrasjon på en lang tradisjon. Det er nok å vise til den gamle fabel-sjangeren der dyreskikkelser belyser menneskelig moral, men også til barnelitteratur der snakkende og påkledde dyr flourer. Lawrence Buell (2014, p. 410-411) peker på at de fleste slike bøker legger opp til allegorisk lesning som belysning av menneskelige tilstander, oftest da oppbyggelige og didaktiske.

Det «Tordivel, tordivel» uansett gjør, er å føre oss inn i en merkelig verden der skillet mellom dyr og mennesker er satt i spill uten at det er så lett å si hva formålet er. Selv om det kan diskuteres om «nonsens» er rette sjangerbenevnelse (Bien-Lietz, 1998, p. 64), er meningsinnholdet tydelig underordnet andre forhold som klang, rim og rytme. Diktet kan godt leses som et opprør mot de voksnes «meningsorden», noe barn vil kjenne igjen fra egen rim- og regle-kultur. Det samme gjelder det neste diktet, «Alle elefanter», bare mer radikalt. Mens «Tordivel, tordivel» litt anstrengt kan leses «overført» til noe menneskelig, motsetter «Alle Elefanter» seg slik lesing. Her er de to første strofene:

Alle elefanter
i byen Gøteborg
går med sorte vanter
når de bærer sorg.

Alle kenguruer
i byen Odense
bærer alpeluer
når de drikker te.

Som i «Tordivel, tordivel» brytes realistiske forventninger ved at relasjonen menneske – dyr settes i spill på uventet vis. Teksten utfordrer og aktiverer leseren fordi den krever at vi både oppfatter og koordinerer ulike inkongruenser og mentale skjemabrudd (Nikolajeva, 2014, p. 35-47).

Men selv om det blir vanskelig å lese allegorisk, som fortelling og parallell-fortelling, kan vi fortsatt se en metafor-lignende overføring. Den angår mennesker og dyr selv om det er litt utfordrende å si hvilken «vei» overføringen virker, altså hva metaforen utnytter som «kilde» og hva den belyser – hva som er metaforens «mål». Haugerups dikt ser ut til å være materialiseringer av metaforen DYR ER MENNESKER, eller

kanskje omvendt? Når teksten fører sammen slike ulike domener – dyr og mennesker – vil vi uansett som lesere velge ut det vi oppfatter som relevante korrespondanser (Kövecses, 2015, p. 2). Vi kan også som nevnt støtte oss til kjente sjangerkonvensjoner, men for å kunne bli med videre i dikt-leken må leseren uansett gjøre nødvendige justeringer som tar høyde for brudd med «normal-verden». Nikolajeva (2014, p. 44) peker på at litteraturens fremmede, fantastiske verdener generelt fungerer som ulike former for (metaforisk) forkledning av en vanlig verden, og at liknende effekt kan oppnås ved å gjøre en vanlig verden merkelig i tråd med Shklovskys (1990) prinsipp om «underliggjøring». Kanskje er dette siste det mest treffende for Hagerup. I møte med skjemabrudd og kognitiv dissonans, blir leseren uansett utfordret til å gjøre kreative mentale sprang.

En foreløpig konklusjon kan være at de to første diktene i *Så rart* viderefører kjente konvensjoner fra barnelitteraturen, men også bryter med «vanen» på en måte som inviterer leseren til sanselig og nyskapende lek. Den verdenen vi trer inn i er nok gjenkjennelig og menneskelig på flere vis, men snur også opp-ned på det tilvante på en måte som aktiverer leseren. Siden de to diktene er plassert først i den første diktboka, fungerer de også som opptakt og åpning for det som kommer etter. Både «Tordivel, tordivel» og «Alle elefanter» markerer at herfra og ut skal ingen ta det tilvante for gitt. Vi får riktig nok ikke vite så mye om dyrenes «ytre» og «indre» verden, men vi får i det minste demonstrert at mennesker og dyr kan være like underfundige som diktene selv. Og vi får et tidlig hint om at grensene mellom menneske og dyr er verdt å reflektere litt nærmere over. Elefanter går ikke med vanter, men bærer de kanskje sorg?

Mennesket i natur

I en del av Hagerups barnedikt er det mennesket selv som sanser naturen omkring seg. Sammenlignet med de innledende, mer «nonsens»-orienterte diktene, vil det her være lett for leseren å identifisere seg med det lyriske jeget og måten naturen oppleves. Noen ganger vender det lyriske jeget seg også direkte til leseren og gjengir minner om det å være i naturen. Det klareste eksemplet er diktet «Sommerøya» fra den siste boka, *Hulter til bulter*.

Hav og himmel kinn mot kinn.
 Motortøff og sønnavind.
 Måkereir og terneskrik.
 Hvite hus i hver en vik.
 Sjøsprøyt over glatte skjær.
 Ingen lekser. Ingen klær.
 Men vet du hva det beste er?
 Jo, hele øya full av
 svarte,
 søte,
 store,
 bjørnebær!



© Tonje Strøm / VISDA 2020

Her er naturen mye mer enn bakgrunn, den er allestedsnærværende og aktiv. Hav og himmel føres først sammen. Vi kan si at første linje baserer seg på begrepsmetaforen NATURELEMENTENE ER KROPPER. Resten av diktet er en metonymisk bevegelse fra del til del av jegets natur-kulturelle omverden, sanset og erindret. Diktet risser opp et befriende fravær av krav og konvensjoner.

Et eksempel på dikt der «jeget» også interagerer direkte med en annen art, er «Måker rundt en pram» fra *Den sommeren*. Selv om dette diktet er mer uhøytidelig enn inderlig, er det fortsatt en tydelig «opplevd» situasjon som skildres. Teksten har en litt humoristisk snert, men det hindrer ikke at den kan være med å fylle ut forståelsen av forholdet mellom vår egen og andre arters omverden:

Unnskyld, måker,
 i dag har vi ikke mat til dere.
 Men kanskje i morgen -
mat!

MAT!!

Skjeller måkene
 på måke-
 språket



© Paul René Gauguin / VISDA 2020

Vi merker oss her for det første at den faste formen er forlatt, og det gjelder hele denne tredje diktsamlingen. Dette gjør teksten mer hverdagslig, den er nærmest en liten anekdote. I *Den sommeren* har Hagerup da også tatt bort sjangerbenevnelsen «barnevers». Diktets beskrivelse er egentlig nokså realistisk, og det gjenkjennelige

i situasjonen støttes av Gauguins dynamiske illustrasjon der også fiskenes livsvilkår trekkes inn. Diktets «vi» er på fisketur, men uten å få fisk. Respektfylt og høflig henvender jeget seg så verbalspråklig til måkene. De svarer på «måkespråket» som jeget forstår og kan formidle i diktet, riktig nok i «oversatt form». Mennesker og dyr har tydeligvis både felles forståelse og felles interesser knyttet til den aktuelle konteksten, til fenomenet fisketur. Hagerups «måke-dikt» blander ikke mennesker og dyr slik som i de første to diktene i *Så rart*, men antyder at vår og andre arters omverden har berøringspunkt. Vi sanser ulikt og kommuniserer på ulike måter – men likevel kan vi fortolke hverandre og forstå hva ulike handlinger innebærer. Vi er heller ikke alltid konkurrenter, og som her har mennesket evne til å møte (og skildre) den Andre med humor, respekt og kanskje til og med empati – evnen til å føle det den andre føler (Keen, 2007, p. 5).

Mentalt velfungerende mennesker har høyt utviklet evne til å fortolke hverandre. Vi gjør avanserte gjetninger om andres sinnsstemning og intensjoner. Vi gjør det ved å lage oss en hel «Theory of Mind». Det er også slike egenskaper som ligger til grunn for utvikling av empati, og som litteratur er egnet til å stimulere (Nikolajeva, 2014, kap. 3). Hagerups dikt viser at mennesker bruker «Theory of Mind» også i møter med dyr, og at empati er mulig på tvers av omverdener. «Språkliggjøringen» av måken innebærer nødvendigvis en form for antropomorf fremstilling, men heller enn å mistolke dyrets fremtreden – som når delfiner naivt blir fremstilt som smilende – demonstrerer diktet artsoverskridende forståelse på en måte som kan åpne leseren for dyrets omverden. Antropomorferingen er kritisk, ikke antroposentrisk (Weik von Mossner, 2017, p. 134), fordi diktet viser en balansert bevissthet om både likhet og forskjell. Fuglene «skjeller» tross alt ikke på menneskespråk, men på måkespråk, noe som også markeres grafisk. Dikteren gir uansett måken en stemme så fuglen i neste omgang kan få leseren som talsperson i en verden der dyr ikke har stemmerett (Latour, 2017, p. 265).

Så underlig

Mange av Hagerups dikt kombinerer presise beskrivelser med undring. Og det som er så rart (så underlig), er den natur-kulturen som mennesket selv er del av, men som også rommer så mye annet. Hagerup vender seg stadig mot alt dette andre i forsøk på å forstå hvordan andre livsformer oppfatter sin omverden. «Så rart» starter slik:

Så rart å være flaggermus
og flakse rundt fra hus til hus
og gå til sengs i trærne.
Men er det noen som forstår
hvordan den kan få sove når
den henger etter tærne?

Gauguin legger som regel til rette for menneskelig identifikasjon gjennom antropomorfe figurer, og det gjør han også her. Både flaggermus og edderkopper har små menneskelignende-smilefjes, men er det av den grunn mennesket som utforskes? Blir vi invitert til å lese allegorisk i tråd med etablert litterær tradisjon (Weik von Mossner, 2017, p. 132, 148), for eksempel som i Georg Orwells *Animal Farm* (1945)? Dette varierer nok fra dikt til dikt, men ofte er det dyremotivet i seg selv oppmerksomheten blir rettet mot. Det kan derfor være tjenlig å skille mellom «antroposentrisk» fremstilling – og «animalsentrisk» fremstilling der dyrenes eget perspektiv blir forsøkt skrevet frem (Feder, 2014, p. 232).

I hvilken grad dette er mulig er likevel stadig et aktuelt spørsmål. Finnes her passasjer ikke bare fra dikt til natur, men over i en annen arts spesifikke «omverden-boble»? Westling (2016, p. 68) presenterer her en interessant tilnærming fra Merleau-Ponty og hans forståelse av «livsverden». Den består slik han ser det ikke bare av det umiddelbart synlige. Her er også baksider, mer grunnleggende og dyriske, preget av imaginasjon og drøm, med evne til å komplettere og levendegjøre det synlige. Slik også Uexküll fremhever, forstår og opplever vi alle verden ufullstendig og stykkevis, men ifølge Merleau-Ponty på måter som likevel er mottakelige for impulser fra det usynlige. Jeget og den Andre er i stand til å berøre hverandre på kryssende måter som får oss til å fungere sammen: «We function as one unique body» (Merleau-Ponty, 1968, p. 215). Slike refleksjoner er i slekt med biosemiotikkens forståelse av biosfæren som kommuniserende og sammenvevd, men det er også nærliggende å tenke det poetiske som medium for berøring. Hvordan en flaggermus oppfatter verden vil vi nok aldri kunne se for oss fullt og helt, men vi kan i det minste strekke oss, berørende og berørte, mot Andres omverdener, og vi kan forestille oss omverdeners underlighet.

I tillegg kan vi oppdage det umiddelbart synlige som kan være underlig nok. For eksempel har Gauguins illustrasjoner inngående artsspesifikke detaljer som kan invitere både barn og voksne til gransking. Det samme gjelder mange av diktene, for eksempel «Vepsen» og «Pinnsvinet» (begge fra *Lille Persille*). Interessen for detaljerte og presise beskrivelser er kanskje klarest (og minst allegoriserende) i den siste boka, *Hulter til bulter*, som i diktet «Sangen om fuglene» eller i «Firfisle», det siste vakkert illustrert av Tonje Strøm Aas som på samme måte som verbalteksten, avstår fra antropomorfe antydninger:

Å, firfislen så rar den er
den liker sol og glovarmt vær,
men ligger helst i dvale.
Og hvilket annet dyr kan stå
og spise hvis det røyner på
sin egen lange hale?

Med omsyn til triggering av interesse er trolig ikke forskjellen på fantasifull og nøktern beskrivelse så stor, begge inviterer til videre undersøkelser. For hvordan er det med tordivelens avkom? Og hvilke «frakk» og «fottøy» har en kakerlakk? Blir egentlig bjørnebær modne om sommeren, dør vepsen når den stikker, og hva skal rødstrupen i fugleneket å gjøre dersom den spiser insekter og ikke frø? Diktene prøver uansett å røre ved deler av tilværelsen som vi til vanlig ikke legger særlig merke til, verdsetter eller forstår.

Naturens egen stemme?

I mange dikt grunner Inger Hagerup tilsynelatende barnslig over hvordan ulike skapninger opplever tilværelsen, men i lys av Uexkülls og Merleau-Pontys begreper kan vi se at de «uskyldige» og tilsynelatende naive barnediktene er ambisiøse forsøk på å utforske hva slags omverdener ikke-menneskelige livsformer har. Et eksempel der Hagerup bruker plantens synsvinkel, er diktet «Hundekjeks» fra *Lille Persille*. Det starter slik:

Er jeg en blomst? Det vet jeg ikke.
Med løftet blondeparasoll
står jeg blant penge-urt og vikke
og storkenebb og jonsokkoll.

Diktet tematiserer identitet og tilhørighet. Planten strever med å forstå og kategorisere seg selv. Leseren får en multimodal opplevelse gjennom illustrasjonen, men også verbaltekstens beskrivelser gjør at leseren kan simulere rike sanseopplevelser ut fra egne kroppslige sanseerfaringer og viten om verden (Gallese, 2017); kanskje en eim, en duving, et fargespill, en berøring? Både med og uten illustrasjonen kan vi altså oppleve planten multimodalt (Drangeid, 2018, p. 60).

I et biosemiotisk perspektiv er en plante som dette kommuniserende, den både fortolker og er med å forme livsmiljøet. Vi kan tenke oss at det er slik kommunikasjon Hagerup «oversetter». Hun gir planten refleksjonsevne og en stemme vi kan forstå, men det innebærer at planten blir antropomorf. Metaforen «blondeparasoll» bidrar til å aktivere et menneskelig domene, og dette forsterkes av Gauguins dekorative, blågrønne fremstilling der planten får ansikt, og der skjermen er fremstilt nettopp som parasoll. Både verbaltekst og illustrasjon tar i bruk strategier som letter leseridentifikasjon og empati, men som også kan lede oppmerksomheten bort fra det ikke-menneskelige. Kan det i så fall være ønskelig å dvele spesielt ved opplevelsen og utforskningen av planten rett og slett som plante?

Antropomorf fremstilling er en standard, menneskelig tenkemåte. Nettopp derfor kan det være klokt å bygge en kritisk bevissthet om denne tankeformens muligheter og

begrensninger. En påminning i slik retning finner vi i det vesle diktet «Billen i Rosen» fra *Den sommeren*:

Innerst inne i en Rød Rose
bor en grønn bille.
Grønt og rødt
smaker godt sammen,
tenker billen.
Hvis den tenker
grønt og rødt.

Med sitt vesle «hvis» minner diktet oss om at andres omverden kan arte seg på måter vi strengt tatt ikke aner så mye om. Diktet kan derfor godt leses som en metakommentar, en innebygd kritikk av Hagerups egen måte å skrive frem naturen underlige vesener. Hvilken «stemme» er det egentlig som kan tale med troverdighet på dyr og planters vegne? For leseren åpner diktene for umiddelbar opplevelse og en følelse av sammenveving, men de maner samtidig til ydmykhet. Med den innebygde selvkritikken blir Hagerups dikt bedre egnet til en sunn desentrering av det menneskelige. I skolen vil dette være i tråd med en pedagogisk tenkning som gir plass for diversitet, for «god anderledeshed» (Ziehe, 2004, p. 75), en tenkning som åpner verden for eleven: «forskjellighetens og 'annethetens' verden.» (Biesta, 2015, p. 124)

For eleven vil Hagerups dikt gi fin øving i å trekke sammen sanselig opplevelse, innlevelse og naturkunnskap, forhåpentlig i retning verdsetting av livsformer som samfunnet har marginalisert (Huggan & Tiffin, 2015, p. 154). I en slik dannelsesprosess kan dikterens antropomorfering være en strategisk bygging av empati (Keen, 2007, p. 142) – og samtidig en motkraft mot antroposentriske oppfattelser (Lovino et al., 2014, p. 8). En selvbevisst og strategisk antropomorfering kan være med på å redusere avstanden mellom menneskelig og ikke-menneskelig, og kan hjelpe oss å forstå at vi som individ og art ikke er avsondret, men berører og berøres. Hvordan vi kan oppfatte oss selv som del av universets vev, kommer fint til uttrykk i «Kvelden lister seg på tå» (*Så rart*). Diktet åpner slik:

Kvelden lister seg på tå
over kløverengen.
Himlen har tatt stjerner på.
Alle barn skal sove nå,
sove søtt i sengen.

Siste vers går slik:

Natten kommer svart og stor.
Alle ting blir borte.
Seil i mørke, lille jord,
med en liten gutt om bord,
i sin lille skjorte.

Både i illustrasjon og verbaltekst har natten menneskelig fremtoning, en skapning som uvegerlig visker ut konturene av hverdag og klode. Diktet desentrerer barnet og vever det sammen med de aller nærmeste ting og kloden som et skip i universets hav.

Å vende verdier om

Hagerups viktigste motvekt mot antroposentrisk fremstilling ligger i en gjennomgående omvendning av verdier. Diktene utfordrer vårt vanlige hierarki der mennesket er overordnet dyr og planter. Omvendingen har med selve motiv-valget å gjøre, rett og slett hva diktene skildrer og interesserer seg for. Dette er igjen knyttet til et barnenært perspektivet. I *Lille Persille* er «Rødstrupe» et godt eksempel:

Ingen har lettere halefjær
og rødere silkeskjorte.
Og ingen kan være så plutselig nær
og bli så plutselig borte.

Hvile seg litt på et lubbent nek
og muntert på vakt med blikket:
Mennesket er et ufarlig krek,
for fly kan det heldigvis ikke!

Det er typisk at verden oppfattes ut fra det lave eller ørsmå, livsformer som vanligvis ikke verdsettes, men som får verdi. I diktet ovenfor fremheves fuglens overlegne egenskaper sammenlignet med mennesket – «et ufarlig krek». *Den sommeren* har særlig mange dikt som vender opp ned på hierarkiet, med dikt som «Dette vesle epletreet» og «Vi troster». Diktet «Mauren» tilbyr et insekts irettesettende svar:

Liten?
Jeg?
Langt ifra.
Jeg er akkurat stor nok.
Fyller meg selv helt
på langs og på tvers.

fra øverst til nederst.
Er du større enn deg selv
kanskje?

Mest radikalt er likevel «Brennemaneten» (*Hulter til bulter*). Siste strofe går slik:

Giftig og sleip og til ingen nytte er den.
Men full av gåter er livets store spill.
For finnes det kanskje noen ting i verden
som brennemaneten kan bruke mennesker til?

Her utbroderes manetens unyttighet, før en omvending problematiserer nytte-tenkningen.

Også «jeg» er underlig

Den siste typen dikt jeg vil trekke frem handler om mennesket selv som natur-kultur. Klarest eksempel er diktet «Jeg» som er det aller siste diktet i den siste samlingen. Dette lyriske «jeget» er et barn på åtte år. Barnet er sentrert om seg selv og sin egen kropp, men er ikke isolert. Jegets identitet og plassering i omverden er nettopp det barnet undrer seg over. De to første strofene går slik:

Underlig at jeg er jeg.
Men det er jeg jo.
Og her går jeg på en vei
i to lauparsko.

Mine sko og mine ben,
mine mine tær.
Det er rart å være én
og å være her.

Det «rare» viser her tilbake til tidligere, undrende dikt. Sett i lys av disse er jeget ikke overordnet edderkopp og hundekjeks. De er forskjellige, men likeverdige. I sum blir tilværelsen hos Hagerup opplevd, beskrevet og forsøkt forklart fra et mangfold av synsvinkler som gir leseren innblikk i merkverdige, sammenvevde livsformer. Jeg har vist at Hagerups fremstilling ofte er antropomorf. Likevel trenger ikke resultatet bli prioritering av mennesket (Buell, 2005, p. 134; Feder, 2014, p. 232). Det er mer rimelig å se fremstillingene som uttrykk for vår egen, artsspesifikke tenkemåte – for øvrig i tråd med kognitiv lingvistikks forståelse av hverdagens og poesiens metaforer (Lakoff et al., 2003; Lakoff et al., 1989). Hagerup bruker ikke det poetiske til å fremheve mennesket, men til undring over en livs-vev av likskap og forskjell.

Sanselige passasjer

Jeg håper lesningen av utvalgte Hagerup-dikt ovenfor, viser at poesi kan aktivere barns sansing og åpne opp for rikere opplevelse og forståelse av natur-kultur. Diktene kan nok makte dette for egen maskin. I skolen vil likevel lærerens rolle være avgjørende, og jeg vil knytte dette til en spenning mellom opplevelsorientert og mer tolkningsorientert tilnærming. Selv om både sanselighet og fortolkning er viktig, vil måten de balanseres og innrettes ha betydning for passasjenes åpenhet. Slik jeg nevnte i forbindelse med diktet «Hundekjeks», fører fortolkninger oss lett bort fra motivet som mer-enn-det-menneskelige. Et godt eksempel på dette finnes i en norsk fagbok for lærere, *Møter med barnelitteratur* (Stokke & Tønnessen, 2018). Særlig kapittel 11 (Stokke) og 15 (Stokke & Tørnby) prioriterer lesing som kroppslig-sanselig erfaring, mens kapittel 2, «Lyriske tekstar for barn» (Michelsen), lener seg til en analytisk-fortolkende tradisjon. Per Arne Michelsen gjør rede for lyrikk som sjanger og hva som menes med analyse og tolkning. Han utfører så en «lesning» av Hagerups dikt «Vepsen» fra *Lille Persille*:

I stripet badedrakt
og ør av dødsforakt
flyr den med hevet spyd
midt i sin egen lyd.
Et ondt og giftig stikk
det korte øyeblikk
av salig raseri.
Og så er alt forbi.



© Paul René Gauguin / VISDA 2020

Michelsen registrerer at vepsen er hovedmotiv, men legger likevel vekt på at diktet gjør insektet menneskelig ved hjelp av besjeling. Han viser til metaforer som «badedrakt» og «spyd», og til «dødsforakt»: «fordi det er vanskeleg å tenkje seg at vepsane har eit medvite omgrep om døden som styrer handlingane deira.» (p. 51) Forstått slik blir «Vepsen» en moralsk allegori. Michelsen skriver:

Diktet er eit læredikt som handlar vel så mykje om mennesket som om vepsen. Det handlar om lukka ein kan nå ved å få utløp for raseri, men det fortel også om at dette er ei kortvarig lukke som kanskje ikkje kan måle seg mot konsekvensane som følgjer. Difor kan det lønne seg å vere måtehalden med raseri (p. 52)

En nokså tilsvarende lese måte har *Norsk barnelitteraturhistorie* (Birkeland, Risa & Vold, 2005, p. 215). Her står det riktig nok at diktet «utsier vesenets egenart», men

samtidig at det er «en presis metafor for menneskelige emosjoner». I tråd med den tradisjonen som Uexküll argumenterer mot, blir vepsen sett på som en form for maskin, mens diktet «egentlig» uttrykker menneskelig subjektivitet. Det er også et presist uttrykk for et slikt syn på poesi når en lærerstudent skriver i en eksamensoppgave: «Et dikt handler nesten aldri om det som er nedskrevet.» (Drangeid, 2018, p. 63) Resultatet vil lett bli bortvending fra den sanselige responsen og motivet i seg selv – og dermed innsnevring av hva diktet kan tilby leseren av muligheter; tekstens i prinsippet alltid åpne affordanser (Cave, 2016, p. 48; Gibson, 1986, p. 127-143). Poet og litteraturlærer Matthew Zapruder (2017, p. 17) skriver:

Despite what you might have heard in school, with certain very limited exceptions, poets do not generally deliberately hide meaning, or write one word and really mean another. The stakes are (or should be) too high. Yet so many of us have been taught to read poetry as if its words mean something other than what they actually say.

Et alternativ vil være en mer kroppslig-sanselig, assosiativ og også naturfaglig utforskning av insektets levemåte og omverden. Det primære målet er da at leseren lever seg inn i og lærer om dyrets omverden, men med støtte i menneskets egen, velkjente verden. Diktets metaforer vil da fungere ut fra et menneskelig «kilde-domene» med belysning av insektet som «mål».

Nå bør ikke løsningen på dette ligge i et enten – eller. Ifølge en videreutvikling av metafor-teorien, såkalt «blending»-teori, vil svaret være at begge «domener» bidrar. Ja, Hagerups «blanding» av menneske og ikke-menneske er nærmest prototypiske eksempler på hvordan vi ifølge blant andre Mark Turner (1996, p. 59, 67-68) konstruerer et tredje, mentalt rom ved hjelp av utvalgte korrespondanser mellom ulike domener: «specific information from both source and target is projected into the blended space.» Det er likevel viktig å merke seg at slike blandings-rom, ikke trenger å være resultat av formell litterær fortolkning, de er rett og slett uttrykk for hvordan vi tenker og bruker språket, også til daglig. En annen sak er at «input» fra domenene ikke trenger å være likeverdige. Tekstens «tematikker» kan være knyttet mest til det ene, til det andre, eller det tematiske domenet kan veksle som resultat av leserens interesse. Jeg vil ikke hevde at Michelsens fortolkning er feil. Jeg peker bare på at oppmerksomheten dreies bort fra det ikke-menneskelige. Av i alt 60 dikt i de fire diktbøkene, er natur dominerende motiv i minst 40, men handler de likevel «egentlig» om noe annet? Bør ikke natur-motivet også verdsettes?

Faglig sanselighet

Hva skal så til? Et god strategi for å løse ut diktenes didaktiske potensial, vil være å oppgradere statusen til den umiddelbare litterære opplevelsen. Eleven må få

anledning til mentalt å fylle ut teksten til en rik verden (Drangeid, 2014, p. 65). Den i seg selv magre, underbestemte teksten legger til rette for slik utfylling (Cave, 2016, p. 51) – det er nettopp en av litteraturens viktige affordanser (Gibson, 1986). Men eleven trenger både tid, gode forbilder og støtte. Dette fordrer en lærerfaglighet som forstår balansen og samvirket mellom opplevelse og fortolkning. Den kroppslig-sanselige responsen må verdsettes og eleven må få oppdage og utforske også det bokstavelige og konkrete. Zapruder (2017, p. xi) skriver at han stadig får høre samme bekjennelse fra venner, fra kollegaer og fremmede: «I don't really understand poetry». Det må være et mål for skolen at dikt ikke først og fremst oppfattes slik av elevene, som vanskelige, ubegripelige, gåtefulle, men som opplevelsesrike åpninger mot verden. Åpner skolen litteraturen på slike måter, eller haster den over i fortolkninger som lukker mennesket inne i seg selv?

Læreren må forstå at spontan opplevelse ikke er motpol til refleksjon, men forutsetning for refleksjon. Både sansing og refleksjon er deler av en dyp prosess, vevd sammen på en slik måte at lesingen i seg selv kan kalles økologisk (Cave, 2016, p. 6-7). Økologi-begrepet angir samtidig at vi som lesere kan la oss føre av teksten, i retning verden som en natur-kulturell økosfære. Som lesende kropp er vi vevd sammen med den virkeligheten som teksten relaterer seg til, også når vi (med nødvendige justeringer) lever oss inn i ikke-mimetiske, fantastiske tekstverdener (Cave, 2016, p. 5-7, p. 135; Nikolajeva, 2014, p. 10).

Vi må nok fortsatt oppleve vepsen på vår artsspesifikke måte, antropomorft, men ikke uten videre antroposentrisk. Likevel kan vi strekke oss med fantasi og forestillingskraft mot berøring av både synlig og usynlig. Vi kan finne poetiske passasjer som gjør oss rikere selv om vi ofte blir værende i undring. I en artikkel om den tyske økofenomenologen Gernot Böhme skriver Kate Riby om poesies potential: «Poetic writing, in its use of metaphor, metonymy, rhythm and rhyme, alliteration, and assonance, is a particularly effective medium not only for the depiction of atmosphere, but also for its production: namely, in the bodily and affective responses of readers.» (Rigby, 2011, p. 146)

Samme Rigby (2017, p. 61) knytter samvirket mellom naturopplevelse og menneskelig desentrering til begrepet «Hospitality». Slik gjestfrihet vil streve etter å dele leveområder og livsvilkår rettmessig med andre arter, det Rigby kaller bio-proporsjonalitet. Som ekstragevinst får vi selv en rikere tilværelse. Vi vil bli mindre ensomme på en klode der naturens Andre ikke blir utryddet eller fortrent, men respekteres som slektning og «neste».

Dikt som Hagerups «Frøet» (fra *Hulter til bulter*) kan illustrere poesiens didaktiske muligheter, men også hvordan didaktiske og poetiske affordanser kan begrenses. Som når grunnskolelærere funderer over om ikke frøet «egentlig» er et foster, et barn som vokser og fødes, men at denne metaforikken kanskje er for krevende for elevene

(Drangeid, 2018, p. 64). Her er første strofe:

Jeg ligger bare her og gror
og drikker vann og spiser jord.
Her er så varmt og mørkt og vått.
Her er så fredelig og godt.

Slike dikt er ikke uutgrunnelige gåter. De er ikke vanskelige, men egnet til å berøre. Og de kan være passasjer i retning mer-enn-det-menneskelige og et nødvendig, grønt medborgerskap. Samtidig er spranget fra frø til menneske kort, også for barn. Dette viser et slektskap som er verdt å reflektere over mens frøet stadig får være frø i dikt og hage.

Referanser

- Abram, D.** (2017). *The Spell of the Sensuous: Perception and Language in a More-than-Human World*. New York: Vintage Books.
- Andersen, P.T.** (2012). *Norsk litteraturhistorie* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bien-Lietz, M.** (1998). Inger Hagerups diktning for barn: barnepoesi som sprenger litterære grenser. *Årboka Litteratur for barn og unge*, (pp. 59-71). Oslo: Samlaget. 59-71.
- Biesta, G.** (2015). Hva skal vi gjøre med barna? Om utdanning, motstand og dialogen mellom barn og verden. In J. Klitmøller, & D. Sommer (red.), *Læring, dannelse og utvikling: Kvalifisering for fremtiden i barnehage og skole* (pp. 109-125). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Birkeland, T., Risa, G., & Vold, K.B.** (2005). *Norsk barnelitteraturhistorie*. Oslo: Samlaget.
- Buell, L.** (2005). *The Future of Environmental Criticism: Environmental Crisis and Literary Imagination*. Malden, Mass: Blackwell.
- Buell, L.** (2014). Environmental Writing for Children. In G. Garrard (Ed.), *The Oxford Handbook of Ecocriticism* (pp. 408-422). New York: Oxford University Press.
- Cave, T.** (2016). *Thinking with Literature, Towards a Cognitive Criticism*: Oxford University Press.
- Drangeid, M.** (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Drangeid, M.** (2018). Litterær lesing som multimodal sansesimulering. In M. Rogne, & L.R. Waage (red.), *Multimodalitet i skole- og fritidstekstar* (pp. 55-70). Bergen: Fagbokforlaget.
- Feder, H.** (2014). Ecocriticism, Posthumanism, and the Biological Idea of Culture. In G. Garrard (Ed.), *The Oxford Handbook of Ecocriticism* (pp. 225-240). New York: Oxford University Press.

- Gallese, V.** (2017). Visions of the Body: Embodied Simulation and Aesthetic Experience. Lastet ned 10.08.17, 2017, fra <https://humanitiesfutures.org/papers/visions-body-embodied-simulation-aesthetic-experience/>
- Gibson, J.J.** (1986). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Glotfelty, C.** (1996). Literary Studies in an Age of Environmental Crisis. In C. Glotfelty, & H. Fromm (Eds.), *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology*. Athens, Ga: University of Georgia Press.
- Hagerup, I., & Gauguin, P.R.** (1950). *Så rart: barnevern*. Oslo: Aschehoug.
- Hagerup, I., & Gauguin, P.R.** (1961). *Lille Persille: barnevern*. Oslo: Aschehoug.
- Hagerup, I., & Gauguin, P.R.** (1971). *Den sommeren*. Oslo: Aschehoug.
- Hagerup, I., & Strøm, T.** (1979). *Hulter til bulter*. Oslo: Aschehoug.
- Huggan, G., & Tiffin, H.** (2015). *Postcolonial Ecocriticism: Literature, Animals, Environment* (2. utg.). New York: Routledge.
- Iovino, S., & Oppermann, S.** (Eds.). (2014). *Material Ecocriticism*. Bloomington: Indiana UP.
- Keen, S.** (2007). *Empathy and the Novel*. New York: Oxford University Press.
- Kerridge, R.** (2014). Ecocritical Approaches to Literary Form and Genre. In G. Garrard (Ed.), *The Oxford Handbook of Ecocriticism* (p. 361). New York: Oxford University Press.
- Kövecses, Z.** (2015). *Where Metaphors Come From: Reconsidering Context in Metaphor*. Oxford: Oxford University Press.
- Lakoff, G.** (1987). *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M.** (2003). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Turner, M.** (1989). *More than Cool Reason: a Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langås, U.** (1990). Poeten med de mange ansikter. Inger Hagerup. In K.B. Vold, I. Engelstad, U. Langås, & A. Wichstrøm (red.), *Norsk kvinnelitteraturhistorie: B. 3: 1940-1980* (vol. B. 3, pp. 46-52). Oslo: Pax.
- Latour, B.** (2017). *Facing Gaia: eight Lectures on the New Climatic Regime*. Cambridge: Polity Press.
- Maran, T.** (2014). Biosemiotic Criticism. In G. Garrard (Ed.), *The Oxford Handbook of Ecocriticism* (pp. 260-275). New York: Oxford University Press.
- Merleau-Ponty, M.** (1968). *The Visible and the Invisible: followed by Working Notes*. Evanston, Ill: Northwestern University Press.
- Michelsen, P.A.** (2018). Lyriske tekstar for barn. In R.I.S. Stokke, & E.S. Tønnessen (red.), *Møter med barnelitteratur: introduksjon for lærere* (pp. 33-55). Oslo: Universitetsforlaget.

- Nikolajeva, M.** (2014). *Reading for Learning: Cognitive Approaches to Children's Literature*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- Ray, S.J.** (2018). Coming of Age at the End of the World. The Affective Arc of Undergraduate Environmental Studies Curricula. In K. Bladow, & J. Ladino (Eds.), *Affective Ecocriticism: Emotion, Embodiment, Environment* (pp. 299-319). Lincoln and London: University of Nebraska Press.
- Rigby, K.** (2011). Gernot Böhme's Ecological Aesthetics of Atmosphere. In A. Goodbody, & K. Rigby (Eds.), *Ecocritical Theory: new European approaches* (pp. 139-152). Charlottesville: Virginia University Press.
- Rigby, K.** (2017). Deep Sustainability: Ecopoetics, Enjoyment and Ecstatic Hospitality. In A. Johns-Putra, J. Parham, & L. Squire (Eds.), *Literature and Sustainability: Concept, Text and Culture* (pp. 52-75). Manchester: Manchester University Press.
- Shklovsky, V.** (1990). *Theory of Prose* (Overs. fra *O teorii prozy*, 1929). Illinois: Dalkey Archive Press.
- Stockwell, P.** (2002). *Cognitive poetics*. London: Routledge.
- Stokke, R.I.S.** (2018). Å møte andres livsverdener i litteraturen. In R.I.S. Stokke, & E.S. Tønnessen (red.), *Møter med barnelitteratur: introduksjon for lærere* (pp. 239-258). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stokke, R.I.S., & Tønnessen, E.S.** (2018). *Møter med barnelitteratur: introduksjon for lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stokke, R.I.S., & Tørnby, H.** (2018). Estetiske dimensjoner i litteraturmøter. In R.I.S. Stokke, & E.S. Tønnessen (red.), *Møter med barnelitteratur: introduksjon for lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Turner, M.** (1996). *The literary mind*. New York: Oxford University Press.
- Uexküll, J.V.** (2010). *A Foray into the Worlds of Animals and Humans: with, A Theory of Meaning*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Weik von Mossner, A.** (2017). *Empathy, Emotion, and Environmental Narrative*. Columbus: Ohio State University Press.
- Westling, L.** (2016). Merleau-Ponty and the Eco-Literary Imagination. In H. Zapf (Ed.), *Handbook of Ecocriticism and Cultural Ecology* (vol. 2, pp. 65-83). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Wheeler, W.** (2016). The Lightest Burden: The Aesthetic Abductions of Bio-semiotics. In H. Zapf (Ed.), *Handbook of Ecocriticism and Cultural Ecology* (pp. 19-44). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Zapruder, M.** (2017). *Why Poetry*. New York: Ecco.
- Ziehe, T.** (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine: nye tekster om ungdom, skole og kultur*. København: Politisk Revy.

Att fånga sin publik

– om meningsskapande och modelläsare i utbildningsradions program om antiken

af Stina-Karin Skillermark

Abstract

Kapitlet beskriver och analyserar fyra utbildningsprogram om antiken producerade för den svenska skolan under perioden 1960 till 2010. Syftet är att undersöka hur olika modaliteter samspelar och förmedlar ett innehåll i programmen samt vad detta samspel implicit säger om programmens modelläsare. Analysen av programmen begränsas i artikeln till programmens inledningar. Av analysen framgår att programmen på olika sätt vill motivera och väcka ett intresse för ämnet. Bland annat framgår av analysen att programmet från år 1960 väcker ett intresse för antiken genom att tala om och läsa ur aktuell litteratur, vilket implicit antyder att modelläsaren kan ta till sig och lyssna längre perioder. I det sist producerade programmet från år 2010 används istället flera modaliteter parallellt för att introducera antiken. Modelläsaren måste på ett helt annat sätt än tidigare själv kunna tolka och dra slutsatser utifrån ett mångtydigt multimodalt meningsskapande.

Syftet med den här artikeln är att undersöka hur olika modaliteter¹ samspelar och förmedlar ett innehåll i utbildningsradions program om litteraturhistoria, närmare bestämt om den litterära epoken antiken. Programmen producerades under perioden

1 Modalitet är ett begrepp som ofta förknippas med grammatik och språkvetenskap. I det här fallet avses med begreppet olika sätt genom vilka man kan förmedla ett budskap eller ett innehåll, exempelvis muntlig modalitet (tal), visuell modalitet (bild) och så vidare. En utförligare beskrivning finns under rubriken "Metod och material".

1960 till 2010 och riktar sig främst till äldre elever som läser svenska antingen i grundskolans senare år eller på gymnasiet. Analytiskt fokus ska ligga på hur programmens meningsskapande implicerar en modellläsare (Eco, 1979). Artikeln tar sin utgångspunkt i tre frågeställningar: Vad för slags meningsskapande förekommer i programmens inledningar? Hur används de olika meningsskapande modaliteterna och vad förmedlas genom dem? Vilken modellläsare framträder genom programmens meningsskapande? Denna infallsvinkel på utbildningsprogrammen om den litterära epoken antiken är på så sätt en fortsättning på och en utvidgning av tidigare publicerade artiklar om utbildningsprogram om antiken (Skillermarck, 2016, 2017). Dessa har bland annat behandlat hur en litterär tradition förmedlas (Skillermarck, 2017) samt hur en tänkt mottagare förväntas förhålla sig till litteraturen (Skillermarck, 2016).

Det finns flera anledningar att undersöka utbildningsprogrammets multimodala litteraturhistorieförmedling. De svenska utbildningsprogrammen kan ses som gränsoverskridande då de produceras under andra villkor än den tryckta läroboken. De är produkter av en teknisk utveckling som har skett både i samhället i stort och i skolan och de speglar en samhällsutveckling. Dessutom är utbildningsprogrammen i Sverige inte producerade av privata aktörer utan av public-service. Det kan således vara intressant att undersöka hur dessa villkor och möjligheter påverkar litteraturhistorieförmedlingen i utbildningsprogrammen. En annan anledning är att statistik från utbildningsradion visar att år 2017 besökte dryga nio miljoner hemsidan urskola.se, från vilken utbildningsprogram kan streamas (Mejl från medieanalytiker på UR, 2018-03-15.). Utbildningsprogrammen har således kommit att bli ett läromedel av många andra som en lärare har att välja på, och kanske också gärna väljer för att med hjälp av ett för eleverna mer bekant medium bygga broar över till den tryckta äldre skönlitterära texten. Bland annat visar statistik från Statens medieråd år 2017 att i åldersgruppen 13 till 16 år respektive 17 till 18 år ägnar 39 respektive 42 procent dagligen eller några gånger i veckan tid åt att läsa böcker och tidningar (Statens medieråd, 2017, p. 23). I samma åldersgrupper anger 78 respektive 81 procent att de dagligen eller några gånger per vecka tittar på tv-program eller film (ibid.). Historiskt sett så har utbildningsprogrammen en liknande bakgrund. Det fanns under 1960-talet en tilltro till att skolan skulle kunna förändras genom användningen av andra medier (Lindell, 1999; Borg, 2006) samtidigt som det fanns en rädsla för tv-mediet eftersom det var starkt förknippat med underhållning (Borg, 2006, p. 39-47). I Sverige har det producerats utbildningsprogram för skolan sedan 1920-talet men det är först i början av 1960-talet som produktionen sätter igång på allvar. Det är möjligt att sända radio-program och kort därefter även tv-program – och behovet av en annan pedagogik anses vara stort med tanke på de reformer som skolan genomgår (Lindell, 1999; Borg, 2006). I och med införandet av den gemensamma grundskolan år 1962 (Lgr62) möter lärarna större och mer heterogena elevgrupper än tidigare. Alltsedan dess har

den svenska staten under olika former finansierat utbildningsprogram för skolan. Idag står public-service bakom koncernen Utbildningsradion², förkortat UR, som varje år producerar program för skola och allmänhet.

Teoretisk bakgrund

Den huvudsakliga teoretiska utgångspunkten i denna artikel är att en förmedling av litteraturhistoria oavsett form ses som en representation (Perkins, 1992) av det förflutna. Berättelser skapas om och av det förflutna (White, 1975, 1987), vilket innebär både att litteraturhistorieförmedling har stora likheter med det fiktiva berättandet (White, 1975, 1987) men också att dessa berättelser är påverkade av den tid under vilken de är producerade (Kittang, 1983, p. 67-109). Bland annat anser Atle Kittang (ibid.) att litteraturhistorieförmedlingen påverkas av det omkringliggande samhällets ideologi, av den akademiska disciplinen samt både av krav och förväntningar på genren det vill säga hur litteraturhistoria ska förmedlas. I denna artikel läggs fokus på hur utbildningsprogrammen använder olika modaliteter, vilket i sig är en viktig del av hur den litteraturhistoriska representationen framställs. Ytterligare en aspekt utöver de som Kittang nämner blir då även hur mediets multimodala möjligheter används och hur den användningen präglas av både mediet, innehållet, genrens krav, dess samtid och mottagare.

Många gånger talas det om att det har skett en multimodal vändning på 2000-talet (Jewitt, 2014). Denna kan härledas till den snabba tekniska utveckling som har skett, vilken har föranlett andra mediala villkor och möjligheter. I den här artikeln ses inte användningen av olika modaliteter och deras meningsskapande resurser som något nytt i den bemärkelsen att dessa har vuxit fram med dagens teknologi och tekniska möjligheter. Olika modaliteter har alltid funnits i den mänskliga kommunikationen, men har vid olika tider och på grund av olika mediala förutsättningar getts olika möjligheter, olika uttryck och utrymme (ibid.). Det som har hänt i och med den tekniska utvecklingen är att vissa modaliteter har blivit enklare, mer tillgängliga och lättare att använda. På samma gång som tekniken förändras och leder till andra mediala förutsättningar har ett ökat intresse riktats mot multimodalt meningsskapande i den mänskliga kommunikationen (exempelvis Kress, van Leeuwen, Jewitt, Selander m.fl.).

En av de teoretiker som har fått stort genomslag och som diskuterar mediernas inverkan är mediehistorikern Marshall McLuhan (1964). Han anser att mediet och dess möjligheter och begränsningar påverkar budskapet i stor utsträckning. Med denna infallsvinkel på medier, multimodalitet och modaliteter blir det viktiga och intressanta att se hur olika tider, kulturer och medier har använt sig av skilda modaliteter för att kommunicera och skapa mening. Det är också detta denna studie intresserar sig för.

2 Utbildningsprogrammen har under perioden 1960-2010 producerats av SR (Skolradion), TRU (Tv och radio i undervisningen) och sedan 1978 av UR (Utbildningsradion). För enkelhetens skull görs i denna artikel ingen åtskillnad mellan UR, SR och TRU.

En annan viktig aspekt, enligt Umberto Eco (1979), som påverkar hur menings-skapandet sker är den modellläsare som texten implicerar. Visserligen beskriver Eco främst den skriftliga textens villkor och dess beroende av en mottagare, men hans tankegångar är även överförbara på den multimodala texten. I sitt kapitel "Modellläsaren" (Eco, 1979) beskriver Eco att en text kräver en läsare för att kunna aktualiseras (1979, p. 124). I varje text finns spår av dess modellläsare. Det innebär att användningen av de multimodala resurserna inte bara påverkas av mediets möjligheter och begränsningar utan också av vilken bild som finns av modellläsaren och vad som förväntas av densamme. På så sätt, menar Eco, både anpassar sig texten efter en modellläsare samtidigt som modellläsaren skrivs in i texten. Utifrån denna teoretiska tankemodell kommer denna artikel att resonera kring multimodalitet, modaliteterna och de meningsskapande resurserna och programmets modellläsare.

Material och metod

Utgångspunkten för undersökningen är som tidigare nämnts utbildningsprogram producerade för skolan av utbildningsradion under perioden 1960 till 2012. Programurvalet har i artikeln begränsats till program om epoken antiken. Det beror på att det inom artikelns omfång är möjligt att följa program om antiken från 1960-tal till 2010-tal och att de bevarade programmen är någorlunda intakta.

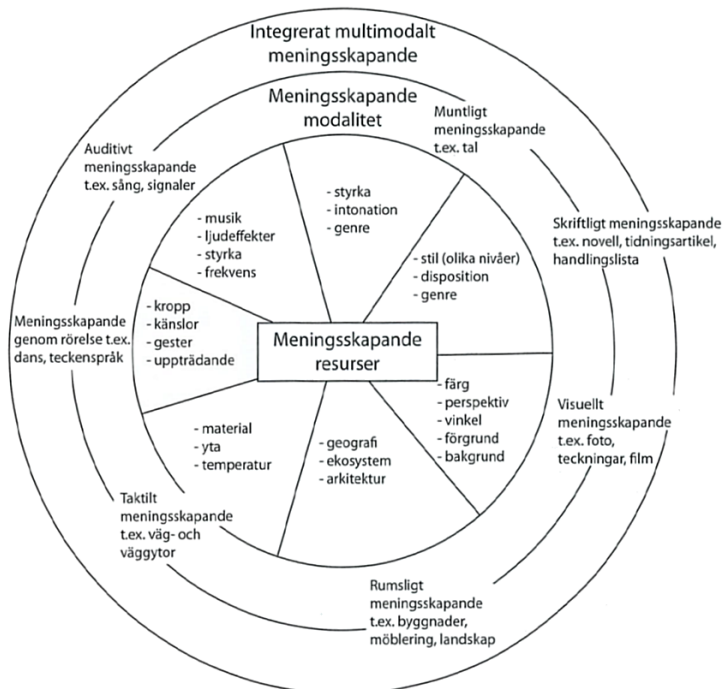
I det undersökta materialet finns ett radioprogram och tre tv-program om antiken (se tabell 1). Radioprogrammet finns att tillgå både som manus och som inspelat radioprogram i den form det sändes. I analysen används den inspelade versionen. Två av tre tv-program är kompletta, *Det grekiska dramat* (1998) och *Hej litteraturen! Antiken* (2010), och kan ses i sin ursprungliga form. Tv-programmet *Antiken* från 1968 är visserligen inte helt fullständigt men det är möjligt att följa programmets handling även om vissa delar såsom avslutning och sammanbindande delar mellan avsnitt saknas.

Program	År	Medium	Program-längd	Serie	Antal program i serien
Homerors Grekland	1960	radio	21.26	Antiken	16
Antiken	1968	tv	15:00	Dramats historia	10
Det grekiska dramat	1998	tv	26:02	Levande litteratur	35
Hej litteraturen! Antiken	2010	tv	27:55	Hej litteraturen!	12

Tabell 1: Översikt över programmets produktionsår, medium, längd samt serie och antal program i serien.

Som tabellen visar ingår samtliga program i större programserier. *Homeros Grekland* ingår i en serie program som behandlar antiken ur skilda perspektiv, exempelvis naturvetenskapligt och historiskt. De övriga tre programmen tillhör serier som belyser en litterär genre kronologiskt (*Antiken*) eller olika epoker och författare från skilda tider (*Det grekiska dramat* respektive *Hej litteraturen! Antiken*). Programlängden varierar något mellan programmen. Störst avvikelse visar tv-programmet *Antiken*. Orsaken till att programmet *Antiken* enbart är 15 minuter långt beror med största sannolikhet på att den version som finns att tillgå inte är komplett.

I och med att ett av artikelns syften är att undersöka vilket innehåll som förmedlas genom olika modaliteter i respektive program och hur dessa samspelar har radioprogrammet respektive tv-programmen undersökts utifrån det meningsskapande som äger rum. Fokus har i den här analysen riktats mot programmens inledning. Dels för att programmen i början förväntas slå an tonen i programmet, dels för att inledningen antas vilja fånga modelläsarens intresse. För att begränsa undersökningens omfattning, men också för att se hur intresset för ämnet väcks, analyseras enbart den första minuten av respektive programs inledning efter det att programmets titel³ har presenterats.



Figur 1: Figuren visar en något modifierad version av Kalantzis och Copes (2012) multimodalitetshjul. Denna version finns i *Digitalisering, literacy och modernitet* av Edvardsson, Godhe och Magnusson (2018).

3 Innan de flesta program startar presenteras programmets titel. I de flesta fall anges också vilken serie de tillhör genom en för serien gemensam signatur och bildsekvens.

Programmets meningsskapande har identifierats och definierats med hjälp av ett multimodalitetshjul (ovan). Multimodalitetshjulet kommer ursprungligen från Mary Kalantzis och Bill Cope (2012), men har modifierats något i den version som är utgångspunkt för denna analys (se Edvardsson et al., 2018, p. 49.).

Multimodalitetshjulet (figur 1) synliggör på vilka sätt ett innehåll kan förmedlas, men också utifrån vilka modaliteter en mottagare skapar mening. I figuren visas sju olika modaliteter i den mittersta cirkeln. I den här analysen är den muntliga, den auditiva och den visuella modaliteten mest relevanta. Till en viss modalitet kan i sin tur vissa meningsskapande resurser knytas, vilka syns i cirkelns inre tårtbitar. Exempelvis förs de meningsskapande resurserna intonation, styrka och genre till den muntliga modaliteten. Även om artikelns analys sker på en övergripande nivå, varje intonation eller varje färg kommer inte att nedtecknas eller redovisas i analysen, kan ändå vetenskapen om vilka meningsskapande resurser respektive modalitet har att tillgå skärpa analysen av programinslagen. Multimodalitetshjulet visar också genom sina allt större cirklar hur olika delar byggs samman till en multimodal och integrerad helhet som tillsammans förmedlar ett innehåll. Detta är nästa steg i den analys som har gjorts – först identifieras de olika meningsskapande aktiviteter som sker och vad som förmedlas genom dem. Därefter analyseras hur dessa samspelar i programmen. Genom att som ovan beskrivs undersöka vad som förmedlas och hur detta vad förmedlas kan en diskussion föras kring vilken modellläsare programmen implicerar utifrån sitt meningsskapande (Eco, 1979).

I och med att varje program föregås av en allmän presentation anges också inom parentes var den analyserade minuten börjar och slutar i respektive program. I analysen förekommer citat från programmen. Om inget annat anges har de transkriberats i form av ett samtalssammandrag (Linell, 2011, p. 157-158) i syfte att få en koherent text.

Att väcka ett intresse för den litterära epoken antiken

Gemensamt för de fyra utbildningsprogrammen om antiken är att de på något sätt ska förmedla kunskaper om litteraturen under antiken. Det innebär att programmen beroende på *vad* de vill förmedla och *hur* de vill skapa ett intresse för det förflutna kan använda de modaliteter som står till buds på olika sätt. I detta ligger också ett antagande om att programmen har tänkt sig en presumtiv modellläsare. Nedan presenteras och analyseras i kronologisk ordning respektive programs inledande minut.

Programmet *Homeros Grekland* (1960)

Radioprogrammet *Homeros Grekland* från 1960 använder framförallt den muntliga modaliteten⁴ i förmedlingen av sitt innehåll. *Homeros Grekland* handlar, vilket titeln också säger, främst om Homeros och hans verk. En stor del av programmet ägnas åt berättande om och uppläsningar ur *Iliaden* och *Odyssén*. Det innehåll som förmedlas i programmets inledning förmedlas genom den muntliga modaliteten, vilket också är kännetecknande för programmet i sin helhet. Berättarrösten berättar lugnt och sakligt om Homeros, om programtiteln och om Homeros sätt att skriva. Vissa ord och fraser betonas exempelvis "den episka bredden", men inledningen präglas överlag av ett lugnt berättartempo utan större variationer. I citatet nedan citeras ordagrant vad som sägs under den inledande minuten.

Det är ett stort ämne för den här lilla stunden och om det är någon egenskap hos Homeros, som inte kan komma fram här så är det vad som brukar kallas den episka bredden. Den hetsfria lugna utförligheten i hans berättarsätt. Han tar sig god tid. Även bifigurer får utrymme och klar belysning så kan jag inte göra här. Även huvudgestalterna kan bara skymta flyktigt. Ämnet heter ju inte heller Homeros utan Homeros Grekland. Men det kan tolkas på tre sätt. Homeros Grekland kan betyda Grekland sådant vi ser av fynden att det var i verkligheten på 700 talet före Kristus då den store skalden verkade som vi nu åter kan tro ha existerat sedan han en lång tid har varit nästan helt bortresonerad. Men Homeros Grekland kan också betyda Grekland sådant Homeros själv skildrar det som det ser ut just i hans syn och hans... (*Homeros Grekland*, 00.20-01:20)

Den modelläsare som impliceras i programmet tycks vilja och kunna lyssna på en längre sammanhängande berättelse och finna detta intressant. Genom den manliga berättarrösten ska modelläsarens intresse väckas för Homeros, *Iliaden*, *Odyssén* och Grekland. Vissa ord i inledningen betonas särskilt, exempelvis orden "stor", "någon egenskap" och "den episka bredden", vilket antagligen görs för att poängtera att Homeros och de två eposen tillhör litteraturhistoriens storheter men att de inte kan göras riktigt rättvisa i programmet. Modelläsaren förväntas även redan i inledningen behärska vissa litterära begrepp såsom "den episka bredden", "bifigurer", "huvudgestalter" samt "skald". Det krävs således vissa förkunskaper. Kanske ska situationen också kännas välbekant. Modelläsaren antas vara van vid att ett innehåll förmedlas genom den muntliga modaliteten från klassrummet, där det finns en lärare som berättar.

4 Innan programmet startar hörs en påannonsering av programmet i vilken eleverna uppmanas att slå upp sidan fyra i elevhäftet. Även om texthäftet består av ett innehåll som förmedlas genom den visuella och den skriftliga modaliteten finns det ingenting som tyder på att eleverna ska läsa eller titta på bilderna i häftet under denna första minut. Därför har inte elevhäftet beaktats i analysen av inledningen. Däremot ges sådana anvisningar längre fram i programmet. Intrycket är att eleverna ska vara beredda med häftet när programmet drar igång.

Programmet *Antiken* (1968)

Tv-programmet *Antiken* (1968) produceras några år efter programmet *Homeros Grekland* (1960) och ingår i en serie utbildningsprogram som heter *Dramats historia*. Det huvudsakliga temat i programmet är dramatikens framväxt och form i det antika Grekland. I programmets inledande del är samspelet mellan den muntliga, visuella och auditiva modaliteten särskilt framträdande. Modaliteterna förmedlar ett gemensamt innehåll. Inledningen tar avstamp i programmets samtid och i det allmänmänskliga för att skapa ett intresse för antikens dramatik. Genom den muntliga modaliteten framställs dramatiken som ett mänskligt behov. Det framgår att teatern är "ett elementärt behov" för människan oavsett när hon lever. Samtida dramatik, teater och spänning lyfts fram såsom barnens lek och vuxnas deltagande i karnevaler. Vissa delar betonas särskilt genom intonation och pauser. Bland annat gäller detta de retoriska frågor som inleder programmet, exempelvis "Vad är teater egentligen?". Den muntliga modaliteten varierar också på så sätt att det finns en manlig och en kvinnlig berättarröst i programmet. Nedan visas vad som förmedlas genom den muntliga modaliteten i programmets inledande minut. Det som sägs av den manliga berättarrösten är markerat med fet stil i citatet.

Vad är teater egentligen? Hur har teatern uppstått? Vad är det för behov hos människan som teatern kan fylla? Att det är ett mycket elementärt ursprungligt behov kan vi se hos barnen som leker. De klär ut sig och härmar de vuxna i deras sätt att prata och röra sig och syssla med olika saker. Kanske gör de det för att försöka komma i kontakt med och identifiera sig med dessa underliga jättevaror som behärskar deras värld som ingriper med vänlighet, hotelser eller bestraffningar. **Men också vuxna har behov av sådant som är teater som är dramatiskt spännande engagerande och som ger en grupppupplelse där många människor samtidigt grips av och delar samma känslor. Det är karnevaler...** (*Antiken*, 00:03-01:03)

Under denna första minut av programmet varvas till och från den muntliga och auditiva modaliteten med varandra på så sätt att den musik som förmedlas genom den auditiva modaliteten ibland är i förgrunden och ibland i bakgrunden. I början av inledningen spelas Lennart Hellsings barnsång *Maskeradbalen* från 1959 vars sångtext "Vi skulle gå och dansa på trädgårdsmaskerad" hörs tydligt innan den manliga berättarrösten tar över. Då försvinner också musiken och sångtexten i bakgrunden och det är svårt att urskilja vad som sjungs. Längre in i inslaget framträder sångtexten tydligare då berättarrösten tystnar. Sångtexten är åter i förgrunden: "Jag tror han hette Klas, men honom tog en gumma och satte i en vas och satte i en vas.". Därefter spelas annan livfull och tempofylld musik.

Genom den visuella modaliteten förmedlas rörliga svartvita bilder på barn som klär ut sig till vuxna, kramas och leker. De har för stora skor, handväskor, hattar, skjortor och klänningar. Ett barn släpar fötterna utmed golvet eftersom de höglackade skorna annars skulle åka av, de kramas och har roligt. Därefter visas rörliga bilder från en karneval där det dansas och människor är utklädda till djur, sagofigurer och kända personer. När det gäller de visuella inslagen blir det tydligt att det under den visuella modaliteten även förekommer andra slag meningsskapande aktiviteter. Barnens rörelser och gester som återges visuellt är en del av ett meningsskapande som benämns meningsskapande modalitet genom rörelse i det multimodala hjulet (Se metod och material.). I det visuella inslaget samspelar således meningsskapande resurser från både den visuella modaliteten och rörelsemodaliteten.

Under denna första minut samverkar inledningsvis den muntliga, den auditiva och den visuella modaliteten. De visuella inslagen visar eller utvidgar det som förmedlas genom det muntliga meningsskapandet. Som exempel kan nämnas hur bilder från en karneval visas medan berättarrösten berättar om vuxnas behov av teater och "spännande gruppupplevelser". Sången och sångtexten förstärker barnens lek och utklädnings och det därpå följande musikinslaget ackompanjerar karnevalen. Tv-programmet *Antikens* utgångspunkt i samtiden görs både genom vad som sägs, vad som visas och vilken musik som spelas. De täta växlingarna mellan olika inslag och berättarröster i programmet kan tänkas finnas där för att visa på ett jämställdhetsperspektiv men också för att den tänkta mottagaren inte ska förlora intresset. Tempot är ganska högt på så sätt att det händer mycket under en minut: olika berättarröster, två olika musikinslag och rörliga bilder från två miljöer. Modelläsa ska både känna igen sig och underhållas samtidigt som han eller hon förväntas bli hjälpt av att modaliteterna tillsammans skapar ett enhetligt budskap. Det sker ett samstämmigt integrerat multimodalt meningsskapande. Intresset för den antika dramatiken ska väckas hos modelläsa genom det samtida och det allmänmänniska. Möjligen förväntas modelläsa även känna igen drag från klassrumsmiljön eftersom den muntliga modaliteten spelar en viktig roll.

Programmet *Det grekiska dramat* (1998)

Trettio år efter programmet *Antiken* (1968) produceras tv-programmet *Det grekiska dramat* (1998). Programmen liknar varandra på så sätt att de fokuserar på teatern och dramat i det antika Grekland. Det berättas bland annat i *Det grekiska dramat* om dramats tillkomst, den grekiska kulturen och teaterns uppbyggnad och funktion. Därutöver finns även inslag om grekisk epik och lyrik samt om den grekiska kulturens betydelse för eftervärlden.

I likhet med det tidigare beskrivna tv-programmet *Antiken* förmedlas programmets innehåll genom den muntliga, visuella och auditiva modaliteten. Den auditiva och visuella modaliteten inleder programmet. I förgrunden hörs grekisksklingande musik av Petros Tabouris och Poseidontemplet zoomas in på en tecknad karta över Grekland. Ganska snart placeras musiken i bakgrunden, bakom den röst som berättar. Till och från byter den auditiva och den muntliga modaliteten position, men för det mesta är det berättarrösten som hörs i förgrunden. Berättarrösten som till och från övergår till att bli en berättare som syns i bild säger följande under den undersökta minuten:

Vi står vid Poseidontemplet på det grekiska fastlandets sydspets. Och det här var templet som restes av staden Aten en bit upp på kusten här för att ära havsguden Poseidon. Och det här templet och den här ruinen är laddad med betydelse. Till den har tankarna ofta gått när vi har behövt söka kraft i den klassiska grekiska kulturen. Hit kom till exempel den engelske romantiske diktaren Lord Byron i början på 1800-talet. Då sökte han sig hit med en grupp frivilliga och ett fartyg lastat med vapen för att delta i det grekiska befrielsekriget mot turkarna. Här gick han runt och sökte kontakt med den klassiska kulturen för att minnas den. (*Det grekiska dramat*, 00:50-01:50)

Genom den muntliga modaliteten berättas om Poseidontemplet och dess betydelse. Poseidontemplet blir nästintill en symbol för den grekiska kulturen och berättaren betonar vissa ord som "laddad med betydelse" och "klassiska grekiska kulturen". Genom den visuella modaliteten förmedlas stillbilder och rörliga bilder. Ett utmärkande drag för de visuella inslagen är att det arbetas mycket med ut- och inzoomningar. Bland annat visas en tecknad och målad karta över Grekland för att sakta zoomas in mot platsen där Poseidontemplet ligger. Platsen markeras just med en tecknad bild på templets karaktäristiska pelare. På liknande sätt arbetas med de rörliga bilderna från Poseidontemplet. Templet zoomas in och ut och berättaren både rör sig bland ruinerna och sitter på en trappa vid det som är kvar av templet. Miljön blir mycket påtaglig och i likhet med beskrivningen och analysen av programmet *Antiken* förekommer även annat meningsskapande inom den visuella modaliteten. Bland annat märks meningsskapande genom rörelse; berättaren går runt vid Poseidontemplet och det rumsliga meningsskapandet; kartan som placerar Poseidontemplet geografiskt samt Poseidontemplets pelare som vittnar om en svunnen arkitektur.

De tre modaliteterna förmedlar tillsammans ett innehåll som berättar om Poseidontemplet, dess geografiska placering och dess betydelse. De visuella och auditiva inslagen förstärker och förtydligar det som berättas muntligt. Genom bilderna ges också inslaget en slags trovärdighet med tanke på att Byrons namn syns inristat på en vägg på platsen och att berättaren rör sig på platsen. Den grekiska musiken förstärker denna aspekt ytterligare då den gör känslan av att vara i Grekland mer kännbar.

Programmet implicerar en modelläsare som förväntas bli hjälpt av att den muntliga, auditiva och visuella modaliteten samspelar och uttrycker ett enhetligt budskap. Det innehåll som förmedlas genom den muntliga modaliteten har företräde före de andra inslagen och styr också vad som förmedlas auditivt respektive visuellt. Det kan tänkas att det fortfarande finns en tanke om att skapa en igenkänning till klassrumsmiljön där den muntliga modaliteten är ofta förekommande. *Det grekiska dramat* har en berättare – en slags lärare – som förmedlar innehållet muntligt. Här tycks modelläsaren vara en mottagare vars intresse och nyfikenhet väcks av miljöerna och av Poseidontemplets forna storhet och betydelse. Musik och bilder förstärker trovärdigheten – berättaren är på plats.

Programmet *Hej litteraturen! Antiken* (2010)

Likt de två andra analyserade tv-programmen byggs *Hej litteraturen! Antiken* (2010) upp av den muntliga, den auditiva och den visuella modaliteten. Programmet i sin helhet kretsar kring olika ämnen som har med antiken att göra eller tar sin utgångspunkt i antiken. Bland annat behandlas *Iliaden* och *Odyssén*, Sapfo, sex och erotik under det antika Grekland. Man söker också spår från antiken i programmets samtid.

Vid en granskning av den första inledande minuten framgår tydligt att de olika modaliteterna samspelar i programmet, men de samspelar på så sätt att de förmedlar olika innehåll snarare än att de kompletterar varandra. Den muntliga modaliteten tycks inte längre vara överordnad den visuella och auditiva modaliteten utan de tre modaliteterna verkar alla spela en viktig roll i förmedlingen av innehållet. Nedan visas vad berättaren i programmet återger muntligt.

Antiken. Vad kan man hitta för spår därifrån då? Hollywood gör storfiler om de grekiska krigen. Alla teateruppsättningar runt om i Sverige där man spelar gamla grekiska dramer och komedier. Demokrati. Platonsk kärlek. Akilles häl. En Disneyversion av Herkules. Visst har vi snott med oss rätt mycket från de gamla grekerna. Det är bara att titta på poeten Johannes Anyuro som inspirerats av inledningen till den antika litteraturen för att fatta ja men nåt måste det ju ha vart med den där tiden. (*Hej litteraturen! Antiken*, 00:38-01:38)

I den undersökta minuten hörs först delar av låten *Apocalypse* i förgrunden. Berättaren tar sedan över, musiken hörs i bakgrunden för att sedan helt tystna. Berättaren funderar högt kring antikens påverkan på programmets samtid. "Antiken. Vad kan man hitta för spår därifrån då?". Inslagets reflekterande karaktär förstärks av hur exempelvis berättaren vid den retoriska frågan dröjer vid vissa ord, gör en paus efter frågan samt visar ett grubblande uttryck genom mimik: Ögonbrynen höjs och blicken tittar uppåt. Här finns således ett tydligt samspel mellan vad som sägs och hur detta

sägs och förmedlas visuellt. Precis som i de tidigare analyserade programmen *Antiken* och *Det grekiska dramat* förekommer flera slags meningsskapande modaliteter inom det visuella meningsskapandet. I *Hej litteraturen! Antiken* återfinns bland annat meningsskapande genom rörelse (gester, mimik) samt rumsligt meningsskapande (stadsmiljö).

Genom den visuella modaliteten överlag förmedlas rörliga bilder från programmet samtidigt som inte med självklarhet korresponderar eller utvidgar det som förmedlas genom den muntliga modaliteten. De rörliga bilder som visas, exempelvis på berättaren vid busshållplatsen, människorna på spårvagnen och polisbilen har inget samröre med antiken och inte heller med de antika exempel som ges i inledningen: "Alla teateruppsättningar runt om i Sverige där man spelar gamla grekiska dramer och komedier. Demokrati. Platonsk kärlek. Akilles häl. En Disneyversion av Herkules." Genom den auditiva modaliteten förmedlas både musik och ljud från en stadsmiljö. Musiken har ingen typisk grekisk eller antik prägel. Ljuden från stadsmiljön, trafikbrus, bilar som kör i vatten, spårvagn som bromsar med mera, är i huvudsak i bakgrunden medan musiken växlar mellan att befinna sig i för- respektive bakgrund och ibland tystna helt. Då berättaren är tyst förmedlas innehållet genom den auditiva och visuella modaliteten: mörker, regn, människor på väg någonstans, ljus som reflekteras och en stad i rörelse. Detta kan både ses och höras. Tempot kan beskrivas som ganska högt om man beaktar att två musikstycken spelas samt att ett flertal olika miljöer visas visuellt. Däremot är det muntliga inslaget mer dröjande och reflekterande till sin karaktär.

Det sista programmet i ordningen, *Hej litteraturen! Antiken*, är under den undersökta minuten enhetligt såtillvida att det är en och samma berättare. Det som framgår särskilt tydligt i *Hej litteraturen! Antikens* inledning är att olika meningsskapande modaliteter samverkar och att det innehåll som förmedlas genom den muntliga, den visuella och den auditiva modaliteten i stort får lika mycket utrymme. Det finns ingen direkt motsättning mellan vad som sägs, visas och hörs. Den samverkan som sker mellan det innehåll som förmedlas genom de skilda modaliteterna bygger inte på kontraster, men sammankopplingen dem emellan är inte självklar. Det som möjligen kan ses som en sammanhållande länk är den ständiga rörelse som livet är, trafiken och stadens puls, och att denna rörelse kan spåras till det förgångna. *Hej litteraturen! Antiken* frammanar en modellläsare som förutsetts vara van vid att tolka bilder samt van vid att det visuella kan spela en viktig och självständig roll i ett meningsskapande. Modellläsarens intresse ska väckas av det outtalade och av de slutsatser som modellläsaren själv måste dra utifrån den muntliga modalitetens reflekterande inslag, den auditiva modalitetens musikval och ljud samt den visuella modalitetens skilda bilder från en stadsmiljö – helt enkelt ett mångtydigt multimodalt meningsskapande.

Avslutande diskussion

Även om den här undersökningen är mycket begränsad är det ändå möjligt att se vissa förändringar och tendenser avseende hur programmens inledningar vill väcka ett intresse för den litterära epoken antiken. Modellläsaren förväntas intressera sig för antiken och litteraturen på olika sätt och litteraturen kan på detta sätt också sägas tillskrivas olika värde och relevans. I det första programmet *Homeros Grekland* (1960) förmedlas innehållet på ett enkelt sätt, genom en modalitet, och innehållet behöver egentligen inte motiveras mer än med att Homeros var en stor författare. Det är inte särskilt anmärkningsvärt att den muntliga modaliteten är viktig i ett radioprogram som *Homeros Grekland*. Den muntliga modaliteten och dess meningsskapande resurser tillhör radiomediets möjligheter. Däremot är det mer anmärkningsvärt att programmet inte använder sig av den auditiva modaliteten som också är ett meningsskapande som står till programmets förfogande. Den muntliga modaliteten tycks vid produktionstillfället ha ett starkt övertag och det verkar inte som att den modelläsare som implicit finns närvarande skulle ha behov av musikinslag eller ljudeffekter för att lyssna eller ta till sig ett innehåll.

Alla tre tv-programmen i sin tur använder de modaliteter som står till tv-mediets förfogande: den muntliga, den auditiva och den visuella modaliteten. I programmen från 1970- och 2010-talet byggs broar mellan det förgångna och programmens samtid. Modellläsaren anses behöva argument för att se vikten av det som programmen ska behandla, exempelvis att människor har samma behov idag som då (*Antiken*, 1968) och att texter från antiken fortfarande är aktuella (*Hej litteraturen! Antiken*, 2010). Modellläsaren tycks också kräva en viss variation för att hålla intresset vid liv: musik, rörliga bilder och tal. *Det grekiska dramat* (1998) som producerades under perioden mellan *Antiken* och *Hej litteraturen! Antiken* väljer däremot att inte ta avstamp i det samtida eller allmänmänskliga. Istället tar programmet modellläsaren till Poseidon-templet genom att rumsligt placera Poseidontemplet, spela grekisk musik och visa bilder från Poseidontemplets ruiner. På så sätt illustreras det som sägs genom bilder och musik och modelläsaren förväntas bli intresserad genom den autenticitet och upplevelse av närvaro som skapas. På så sätt kan sägas att en slags beundran för litteraturen och den antika kulturen byggs upp genom det samspel som sker mellan programmets modaliteter.

I programmet *Homeros Grekland* inledning framställs litteraturens värde oomtvistat. Det bara finns där. I *Antikens* inledning ligger litteraturens värde i att dåtiden och samtiden uppvisar likheter – det finns något allmänmänskligt som också går att skönja i litteraturen. I *Det grekiska dramat* förmedlas genom de skilda modaliteterna en slags beundran och respekt för det antika arvet. I programmet *Hej litteraturen! Antiken* däremot ska modelläsaren själv fundera över värdet av litteraturen från

den grekiska antiken med hjälp av det innehåll som förmedlas genom programmets modaliteter. Det byggs upp en slags mystik. Det sistnämnda kan eventuellt knytas samman med en vilja att låta modelläsaaren tänka mer själv och med den muntliga modalitetens minskade betydelse i programmets meningsskapande. Modelläsaaren får inte en uttalad tolkning eller en färdig berättelse utan som exemplen i artikelns resultat visar får den visuella och auditiva modaliteten ett större inflytande, vilket gör att dessa inte längre helt kan sägas illustrera det innehåll som förmedlas genom den muntliga modaliteten.

Att den muntliga modaliteten får en mindre roll i inledningen till *Hej litteraturen! Antiken* och inte på samma sätt styr vad som förmedlas auditivt och visuellt som i övriga tv-program kan ha flera orsaker. Detta kan ses som ett resultat av att de tidigare programmen vill efterlikna klassrumssituationen med den berättande läraren. En annan möjlig förklaring kan vara att de tidigare programmen är typiska utbildningsprogram om man utgår från och definierar ett utbildningsprogram som en genre med undervisningssyfte och ofta med en ställföreträdande lärare (Karlsson, 2011, p. 67). Möjligen kan också tänkas att hur de olika modaliteterna och deras meningsskapande resurser kombineras och förhåller sig till varandra fortfarande är påverkat av hur den tryckta läroboken nyttjar de modaliteter som står till buds. Ur en medieekologisk synvinkel (se exempelvis Erixon, 2014 och Zhao & Frank, 2003) skulle detta i så fall vara uttryck för att medier utövar ömsesidig påverkan på varandra. År 1968 när programmet *Antiken* producerades kan tv-mediet ses som en inkräktande art i ekosystemet i skolan (Zhao & Frank, 2003) där läroboken dominerar. Det uppvisar drag som liknar läroboken, men också drag som kan ses som mer typiska för tv-mediet och dess möjligheter. I inledningen tycks viljan att använda tv-mediets resurser vara stor: musik, rörliga bilder och olika berättarröster. Likaså gäller det för *Det grekiska dramat* som kan uppvisa bilder från de platser som det talas om. För modelläsaaren som implicit finns i programmen skapas en inledning som till viss del bygger på igenkänning från lärobok och klassrum, men som också väcker ett intresse genom att nyttja auditiva och visuella resurser som antingen utgår från det samtida eller det dåtida och som kompletterar och illustrerar det som berättas. Det tredje tv-programmet har till skillnad från de två andra programmen producerats efter det som brukar kallas den mediala vändningen på 2000-talet (Jewitt, 2014). Rent tekniskt sett har det blivit enklare att redigera, klippa, filma och så vidare. Sociala mediers allt större inflytande kan också ha påverkat synen på hur bilder kan användas i kommunikationen. Man kan också se programmet som ett resultat av att det år 2010 var svårt att tala om en fast kunskap som skulle förmedlas och att lärarens och elevens förhållande har förändrats på grund av globalisering, fragmentisering och specialisering (Selander & Kress, 2010, p. 11-18). Modelläsaaren ses som mer jämställd och för att återknytta till definitionen av utbildningsprogram som ett program med undervisningssyfte (Karlsson, 2011, p. 67)

med ställföreträdande lärare så har även den ställföreträdande lärarens roll förändrats precis som lärarens roll i skolan (Selander & Kress, 2010, p. 11-18). Läraren sitter inte inne med all kunskap och måste precis som eleven hitta sätt att tolka och förhålla sig till omvärlden (ibid.). Ovanstående resonemang kan utgöra en förklaring till att den visuella, muntliga och auditiva modaliteten används mer mångtydigt och kombineras på ett annat sätt i *Hej litteraturen! Antiken*.

Sammanfattningsvis kan naturligtvis frågan ställas – påverkar mediet innehållet i programmens inledningar? Det är svårt att avgöra vad som påverkar vad. Med största sannolikhet är det en kombination av mediets möjligheter, samhället, synen på modelläsaren och litteraturens roll. En sak kan emellertid fastslås och det är att de olika inledningarna uppvisar skillnader avseende hur modaliteter används och kombineras, vad som tillskrivs modelläsaren samt synen på litteraturens värde. Allt detta sammantaget påverkar hur programmen vill fånga sin publik och skapa ett intresse för den litterära epoken antiken.

Referenser

- Borg, M.** (2006). *Skol-TV – traditioner, visioner och former: en studie av skol-TV:s förutsättningar framväxt och utveckling under 1960-talet*. Lund: Språk- och litteraturcentrum, Lunds universitet.
- Eco, U.** (1979). Modelläsaren. In C. Entzenberg, & C. Hansson (red.) (1993), *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion. Del 2* (pp. 120-137). Lund: Studentlitteratur.
- Edvardsson, J., Godhe, A., & Magnusson, P.** (2018). *Digitalisering, literacy och multimodalitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Erixon, P.-O.** (2014). *Skolämnen i digital förändring. En medieekologisk undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Jewitt, C.** (2014). Introduction. Handbook Rationale, Scope and Structure. In C. Jewitt (Ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (pp. 1-7). London & New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Kalantzis, M., & Cope, B.** (2012). *Literacies*. Port Melbourne: Cambridge University Press.
- Karlsson, M.** (2011). *Att projicera det förflutna: historiebruk och historieförmedling i svensk skolfilm 1970-2000 utifrån de regionala AV-centralernas utbud*. Uppsala: Mittuniversitetet.
- Kittang, A.** (1983). Kritisk-historisk analyse av litteraturhistoriografi. Nokre moment til ein metodologisk diskjusion. In A. Kittang, P. Meldahl, & H.H. Skei (red.), *Om litteraturhistorieskriving. Perspektiv på litteraturhistoriografiens vilkår og utvikling i europeisk og norsk samheng* (pp. 67-109). Øvre Ervik: Alvheim och Eide.

- Kress, G., & van Leeuwen, T.** (2006). *Reading Images: the Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Lindell, I.** (1999). Det politiska spelet kring övergången från Skolradion till Utbildningsradio. In B. Sandin (red.), *Medier och modernisering. En antologi om utbildningsprogram och samhällsförändring* (pp. 26-53). Stiftelsen Etermedierna i Sverige.
- Linell, P.** (2011). *Samtalskulturer: kommunikativa verksamhetstyper i samhället. Vol. 1*. Linköping: Institutionen för kultur och kommunikation, Linköpings universitet.
- McLuhan, M.** (1964/1999). *Media. Människans utbyggnader*. Stockholm: Norstedts.
- Perkins, D.** (1992). *Is literary history possible?*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Selander, S., & Kress, G.R.** (2010). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedt.
- Skillermark, S.** (2017). Antikens Grekland var ganska länge sedan: en studie av utbildningsradions program om antiken under perioden 1960-2010. In B. Ljung Egeland, C. Olin-Scheller, M. Tanner, & M. Tengberg (red.), *Tolfta nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Textkulturer* (pp. 65-84). Karlstad: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning och författarna.
- Skillermark, S.** (2016). Utbildningsradion berättar om den litterära epoken antiken: en komparativ studie av två UR-program från år 1998 och år 2010. In H. Höglund, & R. Heilä-Ylikallio (red.), *Framtida berättelser: perspektiv på nordisk modersmålsdidaktisk forskning och praktik* (pp. 163-184). Vasa: Åbo Akademi, Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.
- Statens medieråd** (2017). *Ungar och medier*. www.statensmedierad.se.
- White, H.** (1975). *Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth – Century Europe*. Paperbacks Edition. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- White, H.** (1987). *The Content of the Form*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Zhao, Y., & Frank, K. A.** (2003). Factors Affecting Technology Uses in Schools: An Ecological perspective. *American Educational Research Journal*, 40(4), 807-840.

Program

- Antiken* (1960). (XA_TF16-0039. Beställt från Smdb.)
- Det grekiska dramat* (1998) (Senast hämtat från ne.se 2018-11-15)
- Hej litteraturen! Antiken* (2010) (Senast hämtat från urskola.se 2018-11-15)
- Homerors Grekland* (1960) (XA_RF16-0029. Beställt från Smdb.)

Utveckling av metaspråk för tidigt skolskrivande

af Åsa af Geijerstam och Jenny Wiksten Folkeryd

Abstract

I kapitlet undersöks och diskuteras metaspråkets roll för att lärare ska kunna diskutera elevers texter, och i förelängningen kunna skapa goda förutsättningar för alla elevers utveckling av olika typer av skrivande. Lärares samtal om informativa texter skrivna i tidiga skolår undersöktes. Samtalen fördes före och efter en fortbildning om språkliga resurser för att uttrycka, fördjupa och skapa ett sammanhängande innehåll samt för att skapa en relation till en läsare. Den största skillnaden mellan lärarnas samtal före och efter fortbildningen fanns i samtal om hur texterna relaterar till en läsare, där en stor ökning av den metaspråkliga repertoaren syntes. I avslutande textdiskussioner utvecklar lärare också de metaspråkliga begreppen i högre grad genom exemplifieringar och förklaringar i relation till den text som kommenteras, vilket tyder på att metaspråket börjar systematiseras.

För att elever ska kunna utveckla en bred repertoar av skrivande behöver såväl lärare som elever tillgång till ord och begrepp för att tala om detta skrivande. En texts olika dimensioner behöver kunna presenteras, diskuteras, bedömas och kanske till och med ifrågasättas. För att göra det behövs ett språk för att tala om språket, ett så kallat *metaspråk*. Vi utgår i denna studie från att metaspråk är centralt för att lärare ska kunna bedöma och diskutera elevers texter, men också centralt för undervisningen – i detta fall undervisningen om skrivande.

Studien är en delstudie inom det större projektet *Funktion, innehåll och form i samspel. Elevers textskapande i tidiga skolår*¹. Här utvecklades en modell och ett metaspråk för att analysera innehållsliga aspekter i elevers tidiga textskapande (se exempelvis Folkeryd, 2014, 2018). Hur ett sådant metaspråk kan användas av lärare i samtal om texter undersöktes i projektets andra fas. Lärare fick då diskutera elevtexter före och efter fyra fortbildningstillfällen som behandlat språkliga resurser för att skapa innehåll i text. I den studie som presenteras här fokuseras mer specifikt lärares samtal om elevers informativa texter före och efter fortbildningen utifrån följande aspekter:

1. Vilka dimensioner av informativa elevtexter skrivna i tidiga skolår ställs i förgrund i lärares textsamtal före respektive efter en fortbildning?
2. Till vilken grad används exempel eller andra typer av utvecklingar tillsammans med metaspråkliga begrepp i textsamtal före respektive efter en fortbildning?
3. Vilka metaspråkliga begrepp anammas av lärare efter en fortbildning?

En teoretisk utgångspunkt med fokus på explicit undervisning av språkliga resurser i skrivande återfinns såväl inom den retoriska grammatiken som inom systemisk funktionell lingvistik. Inom båda dessa traditioner står textens och språkets betydelse i centrum, och inom den retoriska grammatikens ram skriver bland annat Micchice (2004) att undervisning i grammatik måste innefatta att undervisa om "the interwoven relationship between what we say and how we say it". Inom dessa traditioner har ett antal olika språkliga resurser pekats ut som relevanta för undervisning i skrivande. I denna studie har vi samlat sådana resurser under fyra dimensioner, där dimensionerna är tänkta att synliggöra relevanta aspekter av elevers texter och där det i nuvarande styrdokument och läromedel inte alltid finns ett tydligt stöd för hur detta kan undervisas respektive bedömas. Dimensionerna är baserade såväl i internationell forskning inom olika textanalytiska traditioner som i egna empiriska studier av tidigt elevskrivande (se också Humphrey, 2017, för en liknande kategorisering). Med ett metaspråk som synliggör de fyra dimensioner som presenteras nedan ges lärare möjlighet att stötta elever i att bygga texter med ett såväl brett som djupt innehåll, där fokus på såväl textens innehåll som dess form och funktion ryms.

- *Resurser för att uttrycka och berika ett innehåll.* Här innefattas resurser som vokabulär och ordval (Liberg, 2014). Vokabulär är tätt sammankopplat med andra aspekter av textkvalitet (Olinghouse & Leaird, 2009), och ordval som ett kontinuum mellan vardagligt och akademiskt/ämnesspråkligt diskuteras bland annat i studier av Ravid (2006) och Beck & McKeown (2007).

1 Projektet finansierades av Vetenskapsrådet 2013-2018.

- *Resurser för att utveckla och fördjupa ett innehåll.* Här innefattas resurser som tillägg, specificering och utveckling som det diskuterats av Halliday & Matthiesen (2004). Användningen av sådana expansioner av olika slag har visat sig vara en viktig aspekt av skrivutveckling (se till exempel af Geijerstam, 2006).
- *Resurser för att skapa ett sammanhängande innehåll.* Här innefattas sådant som tematisk koherens och diskussioner om över- och underordning av teman (Folkeryd, 2014; Hellspong & Ledin, 1997).
- *Resurser för att skapa en relation till läsaren.* Här innefattas aspekter av värderande språkbruk, som det presenteras till exempel inom det semantiska ramverket Appraisal där verktyg ges för att beskriva och analysera ord och uttryck som potentiellt engagerar en läsare (Folkeryd, 2006; Martin & White, 2005).

I denna studie har de fyra dimensionerna fått utgöra grunden för utformandet av en fortbildning för lärare. Vilka av dessa dimensioner som lärare ställer i förgrund i sina samtal om texter före och efter fortbildningen, fokuseras genom forskningsfråga 1.

Flera studier har pekat på att användningen av ett metaspråk är viktigt för att elevers skrivande i skolan ska kunna utvecklas (Gebhard, Chen & Britton, 2014; Myhill & Newman, 2016; Schleppegrell, 2013). Myhill (2013) och Myhill & Watson (2014) visar att lärare som har en låg grammatisk kunskap, och därmed ett begränsat metaspråk, ger generella och övergripande instruktioner för skrivande till sina elever. Eleverna kan uppfatta sådana instruktioner som svåra att omsätta i sitt eget skrivande och har därmed svårare att utvecklas skriftligt. Lärare som är osäkra i sin grammatiska kunskap har också ofta en preskriptiv syn på grammatik, vilket visar sig i att grammatiken används som en regelsamling i skrivandet.

I en studie av Macken-Horarick et al. (2015) påvisas hur lärares tal om grammatik förändras efter en intervention med fokus på metaspråk och grammatik. Lärarna i studien uppgav att de hade brister i sin språkliga ämneskunskap (s.k. *Linguistic Subject Knowledge*) och att de upplevde detta som ett problem. Efter interventionen syntes en förändring i hur lärare använde grammatik i sin undervisning om narrativa texter, i deras medvetenhet om språk samt i deras förhållningssätt till bedömning av text.

Användningen av ett metaspråk kan diskuteras som att det sträcker sig från att namnge och etikettera ett begrepp, till att utveckla och tillämpa den metaspråkliga kompetensen i ett sammanhang. I en studie av Chen & Myhill (2016) presenteras en modell med fyra nivåer av metaspråklig förståelse. Förståelsen kan enligt studien undersökas genom att se om metaspråket används för:

Identifiering (*identification*) – vilket innefattar att lokalisera och namnge en språklig företeelse

Tillägg (*elaboration*) – vilket innefattar att förklara eller exemplifiera en språklig företeelse

Utvidgning (*extension*) – vilket innefattar att vidga förståelsen för företeelsen genom att diskutera dess relation till skrivande

Användning (*application*) – vilket innefattar att sätta ord på hur företeelsen skapar mening i skriven text.

I artikeln argumenterar Chen & Myhill för att elever som lär sig ett metaspråk behöver gå från att bara lokalisera och namnge språkliga företeelser (*identifiering*) till att få en mer utvecklad förståelse av hur grammatiska strukturer skapar mening i skriven text (genom *tillägg*, *utvidgning* och *användning*) (Chen & Myhill, 2016). Detta – menar vi – är relevant även när det gäller lärares användning av metaspråk. I denna studie undersöker vi därför i vilken grad lärare *identifierar* språkliga företeelser, och om de också i sitt samtal om elevtexter *lägger till*, *utvidgar* eller *använder* de metaspråkliga begreppen för att diskutera de språkliga företeelserna (se forskningsfråga 2). Dessa olika nivåer betraktas i studien som att de ger uttryck för olika grader av förståelse av de olika språkliga resurser och relaterade metaspråkliga begrepp som diskuterats under fortbildningen.

Lärares metaspråkliga kompetens har alltså visat sig viktig för elevers skrivutveckling. Flera studier har också visat att fortbildning och interventioner av olika slag påverkar lärares metaspråkliga kompetens (Gebhard et al, 2014; Love & Sandiford, 2016). Det är dock också viktigt att välja en rimlig nivå på de metaspråkliga begrepp som används i fortbildning och interventioner. Macken-Horarick (2008) argumenterar för att lärare behöver en grammatisk vokabulär som är på en nivå där de inte behöver vara utbildade språkvetare för att kunna använda sig av den. Metaspråket behöver enligt Macken-Horarick (2008, p. 47) vara på rätt nivå, "a metalanguage that is too general or too specific will not serve, we need one that is functional, stretchable and good for teachers to think with [...]". Mot denna bakgrund – och i en situation där vi vet att lärares tid för fortbildning är begränsad och många lärare upplever sina kunskaper i grammatik och textanalys som begränsade – är det angeläget att granska vilka metaspråkliga begrepp som lärare anammar efter en fortbildningsinsats, och vilka som inte anammas. Detta blir därför ett eget fokus i denna studie (forskningsfråga 3).

Studiens genomförande

14 lågstadielärare med varierande erfarenhet av undervisning deltog i studien. Lärarna deltog i sex träffar där de vid det första och sista tillfället fick diskutera två narrativa och två informativa elevtexter i grupper om tre. Vid dessa diskussioner ombads lärarna kommentera texternas styrkor och mindre starka sidor, samt vilken respons de skulle vilja ge till eleverna som skrivit texten. Instruktioner till denna textdiskussion lämnades ut såväl muntligt som skriftligt, och en del ur den skriftliga instruktionen till själva textsamtalen såg ut enligt nedan:

Textbedömning. Använd er egen erfarenhet för att diskutera såväl texternas styrkor som deras mindre starka sidor. Texternas styrkor kan också vara sådant där ni ser "frön" till något som är på väg att utvecklas, men som ännu inte är fullt utvecklat. Ni ska alltså lägga ett bedömningsperspektiv på texterna, men det går också bra att kommentera sådant i texterna som ni i vanliga fall inte tar in i er bedömning av elevtexter i åk 1-3.

Varje text diskuterades i 15 minuter. Instruktioner och elevtexter var desamma vid de två samtalen för att kunna använda inledande och avslutande samtal som jämförelsematerial för vad som ställs i förgrund före respektive efter fortbildningen. Att lärarna mötte samma texter vid två tillfällen kan naturligtvis ha påverkat hur samtalet förflöt. Alternativet att presentera nya elevtexter med andra textkvaliteter hade dock gjort att en jämförelse blivit svår eftersom textens karaktär är styrande för det lärarna diskuterar. Mellan det inledande och avslutande samtalet förflöt drygt två månader. Under denna tid träffades lärarna för fortbildningstillfällen fyra gånger, och diskuterade vid dessa fortbildningstillfällen totalt 16 andra elevtexter. Vi bedömde sammanfattningsvis att förtjänsterna med att använda samma texter i samtalen före och efter fortbildningen översteg eventuell påverkan på resultatet. Lärarna fyllde också i en enklare enkät där de fick svara på frågor om hur bekanta de var med de teman som fortbildningen behandlade samt vilka teman de uppfattade som särskilt relevanta för sin egen undervisning. Inledande och avslutande samtal transkriberades och analyserades.

De fyra fortbildningsseminarierna (tillfälle 2-5) formerades runt varsitt tema enligt de textdimensioner som presenterats ovan, och bestod av en inledande föreläsning följt av textdiskussioner i grupp med fokus på det tema som föreläsningen behandlat. En schematisk struktur över studiens design framgår av tabell 1.

Tilfälle	Innehåll	Exempel på presenterade begrepp
1	Introduktion, inledande textdiskussion (samtal om 4 texters styrkor och svagheter, 2 narrativa, 2 informativa, 15 min per text).	
2	Resurser för att skapa ett sammanhängande innehåll. Föreläsning och textdiskussion.	Global och lokal struktur, tematisk organisation, kohesion.
3	Resurser för att utveckla och fördjupa ett innehåll. Föreläsning och textdiskussion.	Expansioner, omformulering, tilllägg, framförställda och efterställda beståningar.
4	Resurser för att uttrycka och berika ett innehåll. Föreläsning och textdiskussion.	Ordval, ordvariation, allmänspråkliga och ämnesspecifika ord, nominaliseringar.
5	Resurser för att skapa en relation till läsaren. Föreläsning och textdiskussion.	Värderande ord, sinnesintryck, dialog, explicit och implicit värdering.
6	Avslutande textdiskussion (samma texter och grupper som i den inledande diskussionen), enkät med frågor om lärarnas erfarenhet av de olika teman som behandlats.	

Tabell 1: Översikt över studiens design.

I denna studie ligger fokus på de informativa texter som lärarna fick diskutera under de inledande och avslutande samtalen. Dessa texter hämtades från en textkorpus som samlats in inom samma projekt, och valdes ut eftersom de visade på olikheter med avseende på hur de fyra dimensionerna av resurser användes i texterna. På så sätt möjliggjorde texterna som diskuterades ett samtal inom de dimensioner som fortbildningen berörde.

Text 1. Järnåldern. (bilaga 1) Texten om Järnåldern är 198 ord lång och organiserad i 12 underrubriker. Ordförrådet består mestadels av vardagsspråk, med vissa undantag som "trälar" och "runor". Texten består nästan uteslutande av huvudsatser. Texten behandlar teman sådant som "djur", "mat", "väder" och "runor", och här finns alltså många underteman som alla passar väl in under huvudtemat "Järnåldern".

Undertemana är dock inte utvecklade annat än i undantagsfall. Texten ger intryck av att vara en kortfattad lista med information om järnåldern. Det finns mycket få värderingar.

Text 2. Rymden. (bilaga 2) Texten om rymden är 464 ord lång och innehåller varken mellanrubriker eller separerade stycken. Ordförrådet består av vardagliga såväl som skolspråkliga ord (som till exempel "gravitation", "satelliter" och "Big Bang"). Innehållet är koherent organiserat i underteman som "jordens gravitation", "planeter", "satelliter" och "resor till rymden". Dessa underteman utvecklas också och skapar då ytterligare underteman som till exempel "hunden Laika" och "astronauten Christer Fuglesang" som underteman till "resor till rymden". Texten talar potentiellt till en läsare genom värderingar av olika slag, som exempelvis "rymden är cool!".

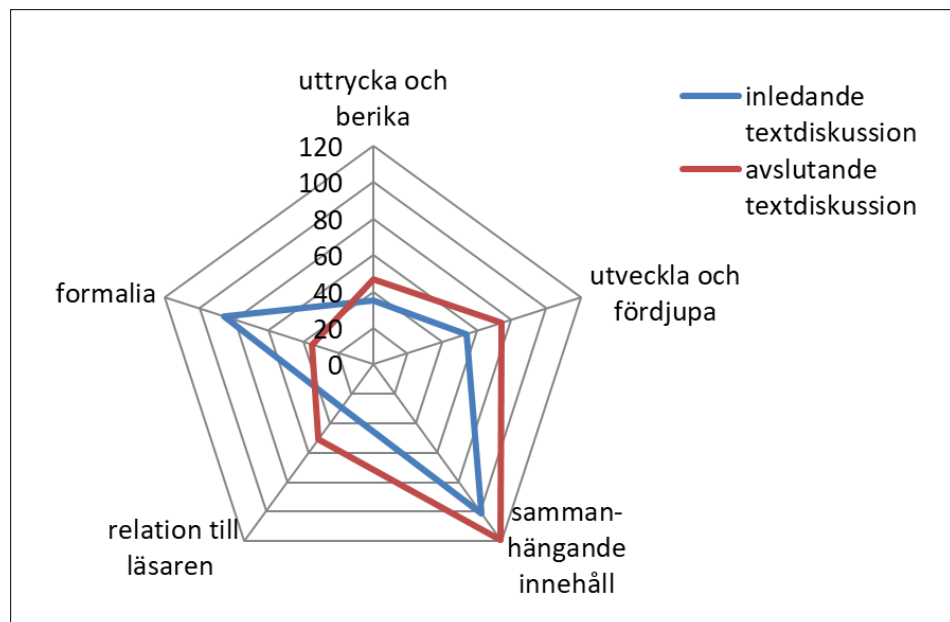
Lärares användning av metaspråk

För att få svar på studiens första forskningsfråga som berör vilka dimensioner av tidigt skolskrivande som sätts i förgrund transkriberades och analyserades den inledande och avslutande textdiskussionen. I analysen markerades de yttranden som berörde någon av de fyra dimensioner som presenterats ovan. Dessutom markerades de yttranden som berörde *formalia* i form av textens stavning, interpunktion eller handstil. I skolans tidiga år har formalia-aspekter ofta stått i förgrund och lärare har därmed en vana av att kommentera dessa aspekter i text (Skoog, 2012). De markerade yttrandena kvantifierades, och en jämförelse gjordes mellan inledande och avslutande textsamtal.

Resultaten visar att lärarnas samtal förändras avseende de aspekter av texten som sätts i förgrund i den inledande respektive i avslutande textdiskussionen. I den inledande diskussionen får aspekter av att *skapa ett sammanhängande innehåll*, som i styrdokument och många läromedel benämns röd tråd, och *formalia* mest uppmärksamhet. I den avslutande diskussionen får aspekter av hur texten hänger samman fortfarande mest uppmärksamhet, medan fokus vid aspekter av *formalia* minskar drastiskt. Yttranden om de resurser som *uttrycker och berikar ett innehåll* (som t.ex. ordval) och resurser som *utvecklar och fördjupar innehållet* (t.ex. utvecklingar av olika slag) ökar med ungefär en tredjedel, medan yttranden om resurser som *skapar en relation till läsaren* är den dimension som ökar mest. Här ser vi en ökning med tre fjärdedelar. Detta resultat är relativt väntat, bland annat eftersom fokus i det tidiga skolskrivandet traditionellt sett ofta ligger vid formella aspekter. I lärarenkäten uppger lärarna vidare att den aspekt av text som de redan från början var mest bekanta med handlar om att diskutera resurser som skapar sammanhang i texten, den så kallade 'röda tråden', medan resurser som används för att skapa en relation till läsaren var det som var mest nytt för dem. Att fokus i textdiskussionerna förskjutits bör också

diskuteras i relation till att samma texter diskuterades i inledande och avslutande samtal. Genom att ge lärarna samma instruktioner i inledande och avslutande samtal – att diskutera texternas styrkor och mindre starka sidor, samt gärna kommentera sådant de inte i vanliga fall tar in i bedömning – menar vi att endast textupprepnigen i sig inte föranleder denna fokusförskjutning

I figur 1 ges en översikt över de fem ingångarna (fyra dimensioner av språkliga resurser presenterade ovan samt resurser för att skapa en formellt korrekt text) som de fördelade sig i lärarnas yttranden i inledande och avslutande textdiskussion.



Figur 1: Fördelning av yttranden som berör fem dimensioner av språkliga resurser i elevtext vid inledande och avslutande textdiskussion.

Studiens andra forskningsfråga handlar om användningen av exempel eller andra typer av tillägg eller utvecklingar i samtalen, för att med detta undersöka till vilken grad metaspråket används med en uttryckt djupare förståelse. För att undersöka detta markerades i de transkriberade samtalen varje gång ett metaspråkligt uttryck följdes av någon form av exempel, tillägg eller utveckling. Det kunde handla om exemplifieringar genom att hänvisa till den lästa texten, eller förklaringar av det metaspråkliga begrepp som användes. Denna typ av exemplifiering kan se ut som i exempel 1 nedan, där en lärare i samtal om resurser för att uttrycka och berika ett innehåll ger exempel ur texten när läraren diskuterar ordförrådets karaktär i texten om Järnåldern:

Exempel 1.

- Ämnesord eller skolord finns det – om man tänker på ordanvändningen – 'offra' är ju inte säkert att man vet vad det betyder det ordet.

I samtal om resurser för att *utveckla och fördjupa ett innehåll* ges exemplifieringar genom att läraren läser det avsnitt i texten som hon tycker svarar mot ett tema som fördjupas i texten om Järnåldern.

Exempel 2.

- Det är en del teman som fördjupas på sina håll även om det är ganska så uppspaltat. Alltså om man tittar på första stycket (läser högt ur texten) *Järnåldern. Husdjur. Man kunde ha husdjur man kunde ha katter, hundar, hästar, grisar och kor.* Det är egentligen rätt bra, det är ett bra paket.

Vi ser också exempel på att en lärare definierar och förtydligar den språkliga företeelsen *utveckling* i texten om Rymden:

Exempel 3.

- Det är många utvecklingar, alltså förklaringar och exempel och såna saker som levandegör för läsaren.

Gällande resurser för att *skapa ett sammanhängande innehåll* ser vi bland annat ett exempel på en lärare som i samtalet gör en tematisk analys av texten Rymden med hjälp av de metaspråkliga begreppen *makro- och mikroteman* tillsammans med exempel ur texten:

Exempel 4.

- Det här är faktiskt något jag tagit till mig, att börja titta på texten i makroteman och mikroteman, det har jag börjat gjort. Och här är det ju makrotemat rymden, och faktiskt är det ju så att allting hamnar under det paraplyet, eller hur? Och som här mindre teman är ett avsnitt om big bang, dragningskraft är ett annat, planeterna finns ju, om syret, sen om satelliter, sen har vi rymdstationer, rymdfärjor. Och så kommer lite hoppackat fakta på slutet. En text som skulle vinna på underrubriker.

Avseende den ingång som var mest ny för lärarna – *resurser för att skapa en relation till läsaren* – ser vi exempel på lärare som i avslutande textdiskussioner för utvecklade resonemang om textens värderingar i relation till typen av text. En av lärarna kommenterar att det finns talspråkliga inslag i texten Rymden, och får till svar:

Exempel 5.

- Mm, fast det vi pratade om var ju att det kan vara funktionellt i en faktatext för att på något sätt skapa en relation. Och det tycker jag att det är ganska funktionellt här. (Läser högt ur texten) *Sen flög det omkring massa stora stenar i rymden som sedan krockade in i varandra [...]* Det skulle vara ganska coolt om man hade sett Big Bang. [...] har man en relation till den här eleven

så kryper den fram genom texten där och sen så har det ju inte egentligen någonting att göra i en faktatext men det kan ju också vara lite sådär, det kliver fram ett barn som berättar i texten.

I en jämförelse mellan den inledande och avslutande textdiskussionen framkommer att antalet yttranden som innefattar någon form av utveckling ökade markant i de avslutande textdiskussionerna. Ökningen av alla uttalanden som berör någon av de undersökta dimensionerna var totalt en femtedel mellan inledande och avslutande textdiskussion. I stort sett hela den ökningen står uttalanden som innefattar utveckling för. Dessa har mer än dubblats, medan uttalanden utan utveckling har minskat något. Genom exemplifieringar och utvidgningar preciseras och bekräfts metaspråket och det är också uttryck för en högre grad av förståelse för de metaspråkliga begreppen. De flesta fall av utveckling i lärarnas samtal handlar dock om exemplifiering, vilket i Chen & Myhills modell (2016) rör den första nivån av metaspråklig förståelse. Det empiriska materialets ramar (samtal om elevtexter utan elever närvarande) kan dock ha uppmuntrat till denna typ av samtal med exemplifiering som främsta sätt att utveckla de metaspråkliga begreppen. I samtal med andra lärare kan en gemensam förförståelse antas, vilket gör att förklaringar blir mindre relevanta.

I resultaten framkommer också att även om andelen yttranden som innefattar utveckling ökar i de avslutande textdiskussionerna är andelen yttranden där man inte använder sig av några utvecklingar fortfarande större än de där utvecklingar används. Här finns alltså en stor mängd yttranden där lärarna på olika sätt benämner och pekar ut fenomen i texten utan att de varken exemplifieras, förklaras eller på annat sätt kommenteras i relation till den text där de förekommer. I vissa fall får detta konsekvensen att samtalet förs på en generell nivå, utan möjlighet att förankra det sagda i elevernas texter. Exempel på sådana sekvenser finns till exempel i samtalet om Järnåldern där lärarna kommenterar textens fragmenterade struktur på följande sätt:

Exempel 6

- Men det finns en möjlighet på olika ställen att utveckla.
- Ja, absolut!

Och i samtalet om Rymden kommenteras textens värderingar:

Exempel 7

- Det är ju en passionerad text.
- Ja den är jättefin, den är ju jättebra.

I båda dessa fall skulle en exemplifiering eller ett på annat sätt utvecklat resonemang kunna visa på en större förståelse för hur utvecklingen av texten skulle kunna ske, eller vad i texten det är som gör att den framstår som passionerad.

Vi kan också se vissa exempel på att lärare i de avslutande textdiskussionerna själva ställer krav på exemplifiering och på så sätt aktivt eftersöker en större stringens i textdiskussionen. En lärare markerar i exempel 8 att det inte räcker med att tala om strukturen som *lösryckt* eller som i andra fall *rörig* eller *hattig*.

Exempel 8

L1: Ja det var ju så lösryckt där olika.

L2: Hur tänkte du lösryckt.

L1: Men alltså den hoppar så mycket mellan olika saker på slutet hela texten. skulle ju ha styckeindelning och rubriker.

L2: Den skulle helt klart vinna på det.

Den tredje och sista forskningsfrågan berör vilka metaspråkliga begrepp som anammas av lärarna efter fortbildningen, och vilka som inte nämns i samtalen. Här valde vi att fokusera det *formella metaspråket*, det vill säga de metaspråkliga begrepp som förekommer i styrdokument och i språkvetenskaplig forskning. Det formella metaspråk som förekom i inledande och avslutande textdiskussioner markerades i de transkriberade samtalen, och ställdes också mot det metaspråk som behandlats i fortbildningen. Tre grupper etablerades därmed.

1. *Etablerat formellt metaspråk* – formella metaspråkliga begrepp som förekommer i inledande- och avslutande textdiskussion eller bara i den inledande. Denna grupp kan betraktas som ett etablerat, traderat formellt metaspråk som troligen är sådant som lärare i tidiga skolår använder sig av då de diskuterar, bedömer och undervisar i skrivande.
2. *Möjligt formellt metaspråk* – formella metaspråkliga begrepp som endast förekommer i de avslutande textdiskussionerna. Denna grupp begrepp betraktas som begrepp som kan vara på en rimlig nivå för att kunna presenteras på en kortare fortbildning, och ändå vara verksamma för lärare.
3. *Formellt metaspråk som inte används* – formella metaspråkliga begrepp som fanns med i fortbildningen men inte i inledande eller avslutande textdiskussioner. Denna grupp begrepp innefattar ord som inte fått fäste hos lärarna, vilket kan (men inte måste) bero på att begreppen är för långt bort från lärarnas nuvarande användning av metaspråkliga begrepp för att vara relevanta att använda efter endast en kort fortbildning.

I tabell 2 finns en översikt över de metaspråkliga begrepp som förekommer i respektive grupp.

Resurser för att...	Etablerat formellt metaspråk (inledande textdiskussion)	Möjligt formellt metaspråk (endast avslutande textdiskussion)	Formellt metaspråk som inte används (presenterat men inte använt)
uttrycka och berika ett innehåll	begrepp talspråk ordvariation ordförråd	sambandsord sammansatta ord vardagliga ord skolspråkliga ord ämnesord elevnära ord nominalisering nominalfraser liknelser	ämnesneutrala ord tekniska begrepp abstrakta ord ordpackning ordklassvariation idiomatiska uttryck metaforer
utveckla och fördjupa ett innehåll	utveckla/ utveckling beskrivningar/ miljöbeskrivningar förklara/ förklaring jämförelse	fördjupa (innehållet) nivåer slutsatser förstärka makrotema / mikrotema (mikroteman som blir makroteman)	expansioner omformulering klargörande kontrastera framför- och efterställda bestämningar
skapa ett sammanhängande innehåll	röd tråd struktur sammanhang inledning stycke/styckeindelning rubrik/underrubrik/ huvudrubrik	tema/makrotema/ mikrotema funktionell (variation av tema) tempus (byte av) berättarperspektiv hopning	tematisk organisation kohesion
skapa en relation till läsaren	värderingar engagemang	relation till läsaren förstärka mottagare gradering uppskattning berättarperspektiv (jagberättare/ allvetande berättare) levandegör för läsaren	värderande ord affect bedömning av beteende dialog attityd styrka förstärkning kvantifiering explicit/implicit värdering

Tabell 2: Översikt över metaspråkliga begrepp.

Etablerat metaspråk för att tala om hur elever *uttrycker och berikar ett innehåll* visar sig vara sådant som 'talspråk' och 'begrepp'. 'Begrepp' är något som också omnämns i styrdokumentet, och i syftesformuleringen för till exempel ämnet historia framkommer att undervisningen ska ge eleven förutsättningar att "använda historiska begrepp för att analysera hur historisk kunskap ordnas, skapas och används" och även i det centrala innehållet i historia för årskurs 1-3 framgår att undervisningen ska behandla till exempel "tidsbegreppen stenålder, bronsålder och järnålder". Vi kan se hur lärare i inledande textdiskussioner kontrasterar 'talspråk' mot 'begrepp'. I avslutande textdiskussioner syns ett fördjupat sådant metaspråk gällande variationen mellan vardagsspråk och skolspråk genom att lärarna använder uttryck som 'vardagliga ord', 'elevnära ord', 'skolspråkliga ord' och 'ämnesord'. Man tar vidare in aspekter av vilken *funktion* en resurs har i texten, genom uttrycket 'funktionellt ordval'. Ett antal av de begrepp som presenterats i fortbildningen används dock inte alls av lärarna. Vissa av dem, som begreppen 'metaforer' och 'idiomatiska uttryck' är mer typiska för narrativer och därmed inte så förvånande att lärarna inte använder i sina samtal om informativa texter. Andra uttryck som 'ordpackning' och 'ämnesneutrala ord' skulle dock kunna vara relevanta att använda i samtal om informativa texter, men används inte.

Det etablerade metaspråket för att tala om hur texten *utvecklar och fördjupar ett innehåll* innefattar uttryck som 'utveckla', 'beskrivningar' och 'förklaringar'. Efter fortbildningen uttrycker lärarna ett något mer funktionellt perspektiv på texterna genom att till exempel diskutera de olika formerna av utvecklingar i relation till textens struktur. Detta görs genom att man diskuterar textens 'nivåer' och att 'mikroteman' kan utvecklas och därmed utgöra nya 'makroteman'. Begrepp som lämnas därhän innefattar bland annat sådana som kräver språklig kunskap på en nivå som kan vara svår att uppnå under en begränsad fortbildning.

Etablerat metaspråk som handlar om *innehållets sammanhang i texten* är i första hand just uttrycket 'röd tråd'. Här finns också uttryck som fångar textens formaspekter, som 'stycke' och 'rubrik'. I det möjliga formella metaspråket ser vi uttryck som berör såväl textens makro- som mikronivå som 'makro- och mikrotema' och 'hopning'. Endast få metaspråkliga begrepp av de som presenterats lämnas oanvända, vilket kan ses som ett tecken på att detta område redan är relativt bekant för lärare (vilket också framkom i lärarenkäten).

Det etablerade metaspråket för att tala om hur en text *skapar relation till läsaren* är begränsat. Här används uttrycken 'värderingar' och 'engagemang'. I avslutande textdiskussioner ser vi däremot att lärarna bryter ny mark genom att de nu talar om texternas relation till läsaren genom metaspråk som 'förstärka', 'mottagare', 'gradering' och även 'berättarperspektiv'. Intressant här är att berättarperspektiv oftare brukar diskuteras i relation till narrativa texter, men här används även i relation till de informativa texterna. Mycket av det metaspråk som användes i fortbildningen användes dock inte

av lärarna. En del av detta metaspråk kräver en hel del språklig kunskap, och detta är svårt att hinna med på den korta tid som fortbildningen pågick.

En utökad repertoar av metaspråk för tidigt skolskrivande

I denna studie har vi utgått ifrån att det behövs ett metaspråk för att lärare ska kunna diskutera elevers texter och i förlängningen kunna skapa goda förutsättningar alla elevers utveckling av olika typer av skrivande. Studien visade att lärarna i undersökningen före fortbildningen har en vana av att diskutera såväl texters formella drag som texternas övergripande koherens, då det var dessa dimensioner som stod i fokus i de inledande textdiskussionerna. Studien pekar vidare mot att även en kortare fortbildningsinsats av detta slag kan påverka vilka aspekter som ställs i förgrund i textsamtalet och det sätt på vilket detta görs. Lärarna ställde till viss del andra och nya aspekter i förgrund i sitt samtal om texterna efter fortbildningen. Den största skillnaden syntes gällande samtal om hur texterna relaterar till en läsare, där också hur man talade om detta förändrades genom en stor ökning av den metaspråkliga repertoaren. Vi ser också att lärarna i avslutande textdiskussioner *utvecklar* de metaspråkliga begreppen i högre grad genom exemplifieringar och förklaringar i relation till den text som kommenteras, vilket tyder på att metaspråket börjar systematiseras. Dock används de flesta metaspråkliga uttryck utan någon form av exemplifiering eller förklaring även i de avslutande textdiskussionerna, och ett mer omfattande arbete med det introducerade metaspråket är troligen nödvändigt för att metaspråket ska kunna gå från att endast användas som etikettering och identifiering till att också kunna användas i ett funktionellt sammanhang för bedömning av eller undervisning i skrivande.

Med en breddad repertoar av metaspråk möjliggörs att elevers texter betraktas på ett nytt sätt. Redan i tidiga elevtexter används en stor variation av resurser för att uttrycka ett innehåll, för att fördjupa detta innehåll, för att skapa ett sammanhängande innehåll och för att skapa en relation till läsaren. I ett klassrum där dessa resurser ska kunna synliggöras såväl i undervisning som i bedömning behövs en explicit undervisning, och där är metaspråk för elevtexter ett viktigt inslag.

Sammanfattningsvis pekar resultaten mot att lärares tal om elevtexter förändras efter fortbildningsinsatsen. Detta kan jämföras med hur Macken-Horarik et al. (2015) i sin undersökning såg att lärare efter en intervention förändrade sitt sätt att använda grammatik i undervisning och bedömning av text. Även om denna studie endast fokuserat på lärares samtal om olika aspekter i elevtexter och inte omfattar en uppföljning av lärarnas undervisning, kan den utökade repertoar av metaspråk som identifieras, potentiellt utgöra grund för en mer nyanserad kompetens att bemöta elevernas skrivande. Denna slutsats finner också stöd i undersökningar av Myhill (2013) och Myhill & Watson (2014) som pekar mot att lärare som har ett mer begränsat metaspråk ger

generella och övergripande instruktioner för skrivande till sina elever. Här tolkar vi den ökade användningen av explicit metaspråk (av olika slag) tillsammans med en ökad användning av exempel och andra utvidgningar som en potentiell möjlighet för lärarna att skapa en undervisning där instruktioner för skrivande blir tydligare för eleverna att förstå och omsätta i sitt eget skrivande.

Referenser

- Beck, I.L., & McKeown, M.G.** (2007). Increasing Young Low Income Children's Oral Vocabulary Repertoires through Rich and Focused Instruction. *The Elementary School Journal*, 107(3), 251-271.
- Chen, H., & Myhill, D.** (2016). Children talking about writing: Investigating metalinguistic understanding. *Linguistics and Education*, 35 (Supplement C), 100-108.
- Folkeryd, J.W.** (2006). *Writing with an Attitude: Appraisal and student texts in school*. Doktorsavhandling. Uppsala: Institutionen för lingvistik och filologi.
- Folkeryd, J.W.** (2014). Hjärtan, hjul och hävstänger – Innehåll i elevers sakprosa-texter på lågstadiet. In P. Andersson, P. Holmberg, A. Lyngfelt, A. Nordenstam, & O. Widhe (red.), *Mångfaldens möjligheter – litteratur- och språkdidaktik i Norden*. Elfte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning, Göteborg.
- Folkeryd, J.W.** (2018). *Innehåll i elevtext* (Läslýftet; Modul *Tidig skrivundervisning; Del 6*). Stockholm: Skolverket.
- Gebhard, M., Chen, I.-A., & Britton, L.** (2014). "Miss, nominalization is a nominalization": English language learners' use of SFL metalanguage and their literacy practices. *Linguistics and Education*, 26, 106-125.
- af Geijerstam, Å.** (2006). *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan*. Doktorsavhandling. Uppsala: Institutionen för lingvistik och filologi.
- Halliday, M.A.K., & Matthiessen, C.M.I.M.** (2004). *An introduction to functional grammar* (3. ed.). London: Arnold.
- Hellspong, L., & Ledin, P.** (1997). *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Humphrey, S.** (2017). *Academic Literacies in the Middle Years: A Framework for Enhancing Teacher Knowledge and Student Achievement*. New York; London: Routledge.
- Liberg, C.** (2014). Att tala om innehåll och ämnesstämmor i elevtexter i tidiga skolår. In R. Hvistendahl, & A. Roe (red.), *Alle tiders norskdidaktiker: Festskrift til Frødis Hertzberg på 70-årsdagen* (pp. 141-156). Oslo: Novus
- Love, K., & Sandiford, C.** (2016). Teachers' and students' meta-reflections on writing choices: An Australian case study. *International Journal of Educational Research*, 80, 204-216.

- Macken-Horarik, M.** (2008). A good enough grammatics: Developing an effective metalanguage for school English in an era of multiliteracies. In C. Wu, & C.M.I.M. Matthiessen (Eds.), *Proceedings of ISFC 25: Voices Around the World, August, 2008*. Sydney: Macquarie University.
- Martin, J., & White, P.** (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Palgrave: Macmillan.
- Myhill, D., & Newman, R.** (2016). Metatalk: Enabling metalinguistic discussion about writing. *International Journal of Educational Research*, 80, 177-187.
- Olinghouse, N.G., & Leaird, J.T.** (2009). The Relationship between Measures of Vocabulary and Narrative Writing Quality in Second- and Fourth-Grade Students. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22(5), 545-565.
- Ravid, D.** (2006). Semantic Development in Textual Contexts during the School Years: Noun Scale Analyses. *Journal of Child Language*, 33(4), 791-821.
- Schleppegrell, M.J.** (2013). The Role of Metalanguage in Supporting Academic Language Development. *Language Learning*, 63, 153-170.
- Skoog, M.** (2012). *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1*. Örebro: Örebro universitet.

Bilagor

Bilag 1

Elevtext om Järnåldern, använd vid inledande och avslutande textdiskussion

Järnåldern

Husdjur.

På järnåldern hade man husdjur.

Man kunde ha katter, hundar, hästar, grisar, och kor.

Runor.

På järnåldern skrev man med runor.

Fritiden.

På fritiden kunde man leka.

På fritiden kunde man berätta sagor.

På fritiden när det var vinter kunde man åka skridskor och skidor.

Verktyg.

På järnåldern kunde man tillverka verktyg av järn som yxor.

Mat.

Man kunde äta kött.

Man kunde baka bröd.

Trälar.

Det fanns människor på gården som bara arbetade.

De ägde ingenting.

De var trälar.

Väder.

Det var kallare på järnåldern.

Hus.

Huset var byggt i tre delar, en del var förrådet, en del var där djuren bodde, och en del var där alla människorna bodde.

I mitten var det en eld.

Rikedom.

Man var rik om man hade mycket saker.

Kläder.

Männen hade mantel och långa byxor och sortel.

Döden.

När man dör om man var rik kunde de döda djur och trälar, för man trodde att efter döden kommer ett nytt liv och då var det bra att ha med sig lite saker som man kunde ha då.

Offer.

Man kunde offra trälar och hänga upp de i träd.

Skyddsmur.

Man kunde bygga en skyddsmur för att skydda sig.

AV



Bilaga 2

Elevtext om rymden, använd vid inledande och avslutande textdiskussion

faktatext rymden

När man åker upp till rymden är det -270 grader ute så man måste ha rymd-dräkt. Det var för typ 10 000 år sedan som Big bang skapade liv på jorden. Först var Big bang bara så liten som en ärtä! Men sedan ville alla plus och minus komma till varandra så tillslut så var den där lilla ärtan för liten för alla plus och minus så den sprängdes! Sedan flög det omkring massa stora stenar i rymden som sedan krockade in i varandra som bildade större bumlingar som tillslut skapade jorden! Det skulle vara ganska coolt om man hade sett Big bang! I rymden finns ingen dragningskraft i rymden. Det betyder att man svävar och kan aldrig falla ner! Ingenting är upp och ner i rymden! det är ju för att man inte kan falla ner! Det finns 9 planeter i rymden! Dom är: mars, Pluto, jorden, Merkurius, Jupiter, Saturnus, Uranus, Venus, månen. Det finns ingen syre i rymden därför måste man ha tuber med syre på ryggen för man ska kunna andas i rymden! Om inte syre skulle finnas skulle ingenting kunna leva varken i rymden eller på jorden! När du ser på TV som har hänt i andra länder så gör den så att du kan se direkt. Det är ganska coolt att man kan se på TV som händer just nu! Till exempel så är melodifestivalen i direktsändning! En annan satellit är väder satelliten. Med den kan dom som jobbar på vädret kan förutspå vilket väder det kommer att bli imorgon eller idag. Vädersatellitens uppgift är att ta bilder på jorden och sedan skickar den bilderna till

väderstationen så man berättar vilket väder det blir! Bilderna som togs för trettio år sedan brukar vi jämföra med våra bilder från idag. Om typ 30 år kanske vi använder satelliter för att skicka meddelanden och ringa telefonsamtal. I rymden finns det ungefär tiotusen delar av sönder sprängda satelliter! Rymdstationer och rymdfärjor är ställen där astronauter bor och jobbar. De kan också jobba med en annan rymd färja medan som de som dem bor på en. Att åka ut i rymden måste man planera ganska mycket innan det är tid för att åka upp. Nästa planet vi skulle kunna åka till kan vara Mars. Vår första varelse i rymden var en hund som hette Lajka. Hon sköts upp 1957 i november. Hon dog uppe i rymden. Ganska sorgligt. Vår första svensk som åkte upp till månen var Crister Fuglesang. Mercurius har inga månar! Temperaturen på dagen är +430 grader och på natten -185 grader. Ett år på Mercurius är lika mycket som 88 dygn. om man var på Mercurius och ville åka till solen så skulle solen ligga 58 miljoner km bort. Vår måne är mindre än Mercurius. Rymden är cool!

Forfatteromtaler

Mette Vedsgaard Christensen, ph.d., docent ved Læreruddannelsen i Aarhus, VIA University College. Underviser og forsker i sprog- og literacyperspektiver i modersmåls- og andetsprogsundervisning i grundskolen. Medlem af styregruppen for Netværk for Forskning i Danskfagenes Didaktik (DaDi).

Magne Drangeid er førsteamanuensis i norsk litteratur ved Universitetet i Stavanger, Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk. Hans forskningsinteresser er blant annet barnelitteratur, litterær undervisning, maritim reiselitteratur, kognitiv poetikk og økokritikk. Ved UiS er han knyttet til forskningsområder for humanistisk miljøforskning ("Greenhouse") og demokratisk medborgerskap (DEMCIT).

Nikolaj Elf, ph.d., professor ved Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet. Forsker og underviser i danskfagets didaktik, modersmåls-/L1-didaktik, skriveidaktik og teknologi. *Chair for The International Association for Research in L1 Education* (ARLE) og medlem af styregruppen for Netværk for Forskning i Danskfagenes Didaktik (DaDi) og styregruppen for Nordisk Netværk for Modersmålsdidaktisk Forskning (NNMF).

Ola Erstad, ph.d., professor og institutleder ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo. Forsker i mediekompetence/media literacy, skoleudvikling og IT, kundskabsopbygning gjennom digitale medier og elevers 'learning lives'. Har ledet adskillige forskningsprosjekter og forskningsgrupper, bl.a. *TransAction – learning, knowing and identity in the information society*, og er sterkt involveret i internasjonale samarbejder og netværk.

Jenny Wiksten Folkeryd är professor i didaktik med inriktning mot svenska vid Uppsala universitet. Hennes forskning och undervisning rör framförallt olika aspekter av läs- och skrivutveckling i skolans olika ämnen samt bedömning av läs- och skrivutveckling i nationella och internationella test.

Marianne Furumo er lektor i norskdidaktikk og norsklærer ved Færder videregående skole. Hun har blant annet vært forfatter på læreverk i norsk for videregående skole, og har avlagt en mastergrad i norskdidaktikk med særlig interesse for skjønnlitteraturens legitimitet i det moderne norskfaget. Hun er engasjert som praksis II-lærer ved lektorprogrammet i norsk ved Universitetet i Sørøst-Norge.

Åsa af Geijerstam är docent i didaktik med inriktning svenska vid Uppsala universitet. Hennes forskningsintressen rör utveckling av och undervisning om skrivande och läsande i olika ämnen i skolan. Hon är ämnesredaktör för modersmålsämnet i tidskriften *ADNO, Acta Didactica Norden*.

Therése Haglind är lektor i Tillämpad IT på Erik Dahlbergsgymnasiet i Jönköping och arbetar med forskning, skolutveckling och undervisning. Hon undervisar i svenska språket på gymnasienivå. Hennes forskningsintresse handlar om skolans digitalisering och tillämpad användning av digitala verktyg och resurser. Ett särskilt fokusområde som hon har är multimodala texter och bedömning av multimodala produkter.

Merete Hull Havgaard er cand. mag. i dansk. Hun er lektor ved Professionshøjskolen Absalon, hvor hun underviser på læreruddannelsen og med efteruddannelse af lærere. Hun underviser i bl.a. dansk, skriftsprogstilegnelse og modulet "Undervisning af tosprogede". Hun arbejder desuden med forskning og har særlig forskningsinteresse i forhold til den sproglige dimension i fag, skriftsprogstilegnelse og flersprogede elever.

Tina Høegh, ph.d. lektor ved Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet. Forsker og underviser i danskfagets didaktik/L1 med særligt henblik på æstetisk kommunikation og performance. Mundtlighed og dialog i uddannelserne har lige som interkulturel pædagogik særlig interesse. Medlem af styregruppen for Netværk for Forskning i Danskfagenes Didaktik (DaDi) og SIG'en *Dialogic Teaching, Learning & Assessment* under *The International Association for Research in L1 Education* (ARLE).

Maritha Johansson är universitetslektor i pedagogiskt arbete med inriktning mot litteraturdidaktik. Hon är verksam vid Linköpings universitet och arbetar inom ämnet litteraturvetenskap och inom lärarutbildningen. Hennes forskningsintressen är litteraturdidaktik med avseende på reception, begreppsanvändning, tolkning och förståelse, utmanande läsning, samt litterär socialisation.

Ewa Jacquet är filosofie doktor i pedagogik med inriktning mot modersmålets didaktik. Hon är verksam som lektor på Stockholms universitet på Institutionen för språkdidaktik. Hennes forskningsintresse rör literacy och literacyutveckling hos barn och unga och svenskämnets gestaltningar och literacyundervisning i skolan.

Kristine Kabel, ph.d., adjunkt ved Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet. Hun underviser og forsker i danskfagets didaktik, særligt i sprog og literacy, og i litteraturundervisning i grundskolen. Medlem af styregruppen for Netværk for Forskning i Danskfagenes Didaktik (DaDi) og for Nordisk Netværk for Modersmålsdidaktisk Forskning (NNMF).

Karna Kjeldsen er cand.mag. i religionsstudier og dansk og ph.d. i religionsstudier, og har endvidere en læreruddannelse. Hun er adjunkt ved Professionshøjskolen Absalon, hvor hun arbejder med forskning og udvikling og underviser i religion. Særlige forskningsinteresser er religionsundervisning og religion, stat og skole.

Ellen Krogh er professor emeritus i danskfagets didaktik ved Syddansk Universitet. Hendes forskningsområder er danskfagets didaktik, almen fagdidaktik og skriftlighed. Hun har publiceret inden for alle disse felter, i de senere år med fokus på teoretiske og empiriske studier i faglig skrivning og skriveudvikling. Aktuelt er hun engageret i longitudinal forskning om de gymnasiale uddannelser, i forskningsnetværk om relationer mellem didaktik- og curriculumtraditionerne samt i et internationalt projekt om gentænkning af L1-fagene.

Helle Pia Laursen, ph.d., lektor ved Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet, og professor på deltid ved Høgskolen i Innlandet. Hun underviser og forsker i literacy, sprogpedagogik og flersprogethed. Gennem de seneste 10 år har hun været forskningsleder for Tegn på sprog, der er et studie af børns betydningsdannelsesprocesser omkring skrift i fem klasser med stor sproglig diversitet.

Eva Lindqvist, Filosofie licentiat i utbildningsvetenskap med inriktning mot språk och språkutveckling, Stockholms Universitet, Fd. lektor på utbildningsförvaltningen i Botkyrka kommun. Koordinator på *Stockholm Teaching and Learning Studies* (STLS) mellan 2010-2017. Arbetar sedan november 2017 som undervisningsråd på Skolverket.

Mary Macken-Horarik er *Senior Research Fellow* ved *Learning Sciences Institute, Australian Catholic University*. Hun forsker blandt andet i 'School English' i en australsk kontekst og mere alment L1-undervisning med særlig interesse for elevers sproglige udvikling. Hun har de seneste år fokuseret på grammatikundervisning som ressource for literacyudvikling.

Bengt-Göran Martinsson är professor i pedagogiskt arbete med inriktning mot kunskapsbildning och didaktik vid Linköpings universitet. Hans forskning rör kunskapsbildning och didaktiska traditioner inom den svenska skolans litteraturundervisning liksom frågor som rör ämnesdidaktiken som forsknings- och professionsområde.

Anne-Beathe Mortensen-Buan er førstelektor i norsk ved Institutt for språk og litteratur, Universitetet i Sørøst-Norge. Hennes forskningsinteresser er blant annet lesedidaktikk, litteraturdydidaktikk og læremidler. Hun underviser lærerstudenter på Lektorprogrammet i norsk og på Masterprogrammet i norskdidaktikk. Hun er medlem av styringsgruppe for Netværk for Modersmålsdidaktisk Forskning Nordisk (NNMF).

Anke Piekut er lektor på Institut for Kulturvidenskaber på Syddansk Universitet. Hendes forskningsområder er danskfagets didaktik, evaluering og skriftlighed. Udover dette forsker hun i narrativer i og om fag, uddannelsesfortællinger og narrativ teori. Hendes empiriske interesse er etnografiske undersøgelser af unge, skoler og klasserum. Aktuelt er hun del af *EU Horizon*-projektet MiCreate om børn og unges migrationserfaringer.

Helle Rørbech, ph.d., lektor ved Afdeling for Fagdidaktik, DPU, Aarhus Universitet. Har blandt andet forsket i danskfagets litteratur- og kulturdydidaktik, interkulturel didaktik og i dannelsespotentialer i elevers arbejde med æstetiske tekster. Medlem af styregruppen for Netværk for Forskning i Danskfagenes Didaktik (DaDi).

Stina-Karin Skillermarck är doktorand i pedagogiskt arbete med litteraturdydidaktisk inriktning vid Linköpings universitet. Hennes forskning rör litteraturhistorieförmedling i utbildningsradions program. Hon är även verksam inom lärarutbildningen.

Tom Steffensen er cand.mag. i dansk/filosofi, meritlærer og ph.d. inden for uddannelsesforskning. Han er lektor ved Professionshøjskolen Absalon, hvor han arbejder med forskning og udvikling og underviser i bl.a. dansk og på modulet "Undervisning af tosprogede". Særlige forskningsinteresser er minoritetselevers deltagelsesvilkår i skolens fag, undersøgende undervisning, fagteamsamarbejde og efterskolepædagogik.

Anette Svensson är docent i litteraturdidaktik och lektor i engelska med litteraturvetenskaplig inriktning vid Högskolan för lärande och kommunikation vid Jönköping University. Hennes forskningsintresse ligger inom det litteraturdidaktiska fältet med fokus på ungdomars medievanor, multimodala texter, textuniversum och kreativt lärande. Hon är medlem av styrgruppen för Litteraturdidaktiskt nätverk (LDN).

Grænsegængere og grænsedragninger i nordiske modersmålsfag er første publikation i en nyetableret konferencereserie udgivet af Nordisk Netværk for Modersmålsdidaktisk Forskning (NNMF). Den rummer 14 bidrag fra danske, svenske og norske forskere samt fra den australske modersmålsdidaktiske/L1-forsker Mary Macken-Horarik.

Macken-Horarik arbejder med en socialsemiotisk inspireret definition af begrebet: "The term 'boundary students' refers to students who are on the edge of school learning whether by choice or social disadvantage." Denne definition står imidlertid ikke alene. Publikationen danner tværtimod ramme for en undersøgelse af denne nye term – grænsegængere/boundary students – som afsæt for forskning i L1/modersmålsdidaktik, både i nordisk og international sammenhæng. I første introducerende kapitel motiveres og diskuteres termen. På baggrund af bogens bidrag udpeges fire forståelser af grænsebegrebet, blandt andet i relation til forestillingen om fagets kerne. Introduktionen er samtidig en optakt til publikationens tre dele:

Første del rummer bidrag, der forankrer grænsegænger/*boundary student*-begrebet til uddannelsesvidenskabelige forskningsfelter og afprøver det som kategori for fagdidaktisk analyse med særligt fokus på modersmålsundervisning. I anden del undersøges begrebet i forhold til mere specifikke empiriske studier, det vil sige som perspektiv i modersmålsdidaktisk forskning. Tredje del rummer andre forskningsbidrag til modersmålsdidaktisk forskning, som adresserer grænse(gænger)problematikker som mere eller mindre implicite figurer, der bidrager til udvikling og transformation af fagets indholds-, metode- og legitimeringsspørgsmål.

Publikationen foreligger som open-access på Syddansk Universitetsforlags hjemmeside samt NNMF's hjemmeside. Samlet set er der tale om et originalt nyt bidrag til nordisk og anden international modersmålsdidaktisk forskning, der også har relevans for fagdidaktisk og almindidaktisk samt curriculum-interesseret forskning.



Syddansk Universitetsforlag



9 788740 833003 >