



Gör klassikern till din egen

– att arbeta med skönlitteratur i klassrummet



MYNDIGHETEN FÖR
SKOLUTVECKLING

Gör klassikern till din egen

Beställningsadress:

Liber Distribution

162 89 Stockholm

Tfn: 08-690 95 76

Fax: 08-690 95 50

E-post: skolutveckling@liber.se

Beställningsnr: U08:191

ISBN: 978-91-85589-47-0

Löpnummer: 2008:1

Grafisk formgivning: Typisk Form designbyrå

Omslagsbild: Bilderlounge

Tryck: Lenanders Grafiska AB, Kalmar 2008

Innehåll

Förord	7
DEL 1: TEORETISKA PERSPEKTIV	9
Kursplanetexterna om litteratur	10
Ungdomars litteraturläsning och vardagskunskap	11
Vad är litterär läsning?	13
Ett läsarorienterat perspektiv	13
Läsningen som transaktion	13
Litteraturläsningens sociala och estetiska funktion	14
Litterära föreställningsvärldar	15
Kunskap genom litteraturläsning	18
Positiv eller negativ inställning till läsning	19
Perioder i läsutvecklingen	20
Det flerstämmiga textarbetet	21
Litteratursamtal och skrivande	22
Att låta texten leva	24
Tematiska studier och ämnesövergripande arbetssätt	26
Skapandet av litterär förståelse	26
DEL 2: KONKRETA UNDERVISNINGSFÖRSLAG	27
1. Arbetet med den litterära texten: Ett förslag till struktur	28
2. Läsloggen	32
Introduktion av läsloggen	32
Dialogen mellan elev och text	35

3. Kunskap om litteratur	37
Att arbeta med litterära epoker	41
Romantik, naturalism, modernism: tre olika skrivsätt	44
Kontexten: den kulturella och litterära	45
Litteraturläsning – tankeutvecklande aktiviteter	46
4. Jämförande och diskuterande text	48
5. Lästeman	53
Barns uppväxtvillkor	53
Utanförskapets olika ansikten	55
Att utveckla ett historiemedvetande	57
I historiens rum	59
6. Valfrihet och multimodalitet	62
7. Lyrikläsning	69
Kort om lyriska drag	69
Att tänka på vid diktläsning	70
Förslag på områden att arbeta med	70
Skriva och läsa dikt	72
8. Dramatik	74
Förslag på infallsvinklar	74
9. Utrymme för kulturell mångfald	77
10. Svenskämneskonceptioner	79
Referenser	81

Förord

Detta stödmaterial har tagits fram av Myndigheten för skolutveckling inom ramen för regeringsuppdraget *Alla Tiders Klassiker* som stödjer skolornas och kommunernas arbete med att förbättra elevernas läsförmåga. Skolbibliotekens roll ska stärkas och tillgången till litteratur i skolorna förbättras. Handledningen ger förslag på hur man kan arbeta med *Alla Tiders Klassiker* i grundskolans högre stadier (år 8 och 9) och på gymnasiet. Den bygger på en helhetssyn på svenskämnet, där den skönlitterära läsningen kombineras med samtal, skrivande och andra kommunikationsformer som bildskapande, dramatiseringar och multimodala uttryckssätt (t ex film, videoinspelning och powerpoint-presentationer).

Stödmaterialiet är uppbyggt i två delar. Den första delen har ett mer teoretiskt inriktat perspektiv och den andra delen innehåller konkreta undervisningsförslag. *I den första delen* presenteras några av de tankar, modeller och teorier som ofta återopas i den svenskdidaktiska diskussionen idag, och som utgör teoretisk referensram i flera svenskdidaktiska avhandlingar. Dessa tankar, metoder och teorier formar sig till *ett litteraturpedagogiskt förhållningssätt* som framhåller läsning av skönlitteratur som både en kultur- och identitetsutvecklande aktivitet. Det är också det förhållningssättet som ligger till grund för det arbete med *Alla Tiders Klassiker* som presenteras i del 2. Här presenteras också de nu aktuella kursplanetexterna för svenska samt ett avsnitt som orienterar om några undersökningar om ungdomars läspreferenser och vardagskultur. Därefter följer avsnitt som handlar om synen på läsning som ett möte mellan läsare och text, den litterära läsprocessen, och om vad ett flerstämmigt textarbete kan innebära.

Den andra delen av handledningen innehåller konkreta undervisningsförslag och avslutas med två avsnitt om kulturell mångfald och svenskämneskonceptioner. Svenskämnet består av två delar – språk och litteratur – och uppgifterna i del 2 är utformade så att de dels ska ge eleverna tillfälle att komma djupare in i den litterära texten och dels ska öppna upp för aktiviteter som utvecklar elevernas språk.

Stödmaterialet är framtagen av Birgitta Svensson, universitetslektor i svenska språket vid lärarutbildningen Högskolan i Halmstad, på uppdrag från Myndigheten för skolutveckling.

Suss Forssman Thullberg
Avdelningschef

DEL 1 TEORETISKA PERSPEKTIV

Kursplanetexterna om litteratur

I de nu aktuella styrdokumenten för svenska (Lpo 94) betonas att litteraturläsning spelar en oerhört viktig roll för elevens identitetsutveckling och för att eleven ska utveckla sin förståelse för »demokratiska, humanistiska och etiska värden«. Genom litteraturläsning ges vidare eleven möjlighet att förstå den kulturella mångfalden. Nedan citeras avsnittet om »Ämnets uppbyggnad och karaktär«:

Skönlitteratur öppnar nya världar och förmedlar upplevelser av spänning, humor, tragik och glädje. Skönlitteraturen hjälper eleverna att förstå världen och sig själva. Litteraturläsning är också viktig för att utveckla den egna språkbehandlingen och språkriktigheten.

Skönlitteratur ger kunskaper om kvinnors och mäns livsvillkor under olika tider och i olika länder. Litteraturen ger också perspektiv på det nära och vardagliga. Det är viktigt att eleverna från det första året till det sista får möta litteraturen i myter, sagor, sägner, i dikter, pjäser och prosaberättelser, i såväl barn- och ungdomslitteratur som vuxenlitteratur. Arbetet med litteraturen genom samtal, skrivande eller dramatiseringar hjälper eleverna att få svar på de stora livsfrågorna.

Skönlitteraturen bär en stor del av vårt kulturella arv och förmedlar kunskaper och värderingar. Litteratur fungerar som ett kitt i en kulturgemenskap och skolan har ett ansvar att lyfta fram den aspekten.

I styrdokumentet lyfts svenskämnet fram som en enhet och det nära sambandet mellan språk och kultur betonas. Vidare understryks det utvidgade textbegreppet vilket innebär att man som text inte bara betraktar skriftspråkliga produkter utan även texter som film och teater.

Ungdomars litteraturläsning och vardagskultur

Alarmerande rapporter om barns och ungdomars minskade intresse för att läsa kommer då och då. Främst är det pojkarna som väljer att ägna sig åt andra fritidsaktiviteter än läsning, betonar rapporterna. Många pojkar läser inte heller skönlitteratur i skolan. I en dansk undersökning om läsvanor bland barn och ungdomar (9–15 år) i Sverige, Danmark och Norge omtalar 50% av de svenska tonåringarna i åldern 13–15 år att de inte eller sällan läser en bok på fritiden. Här, som i andra undersökningar, är flickorna de som läser mest skönlitteratur.

Den litteraturdidaktiska forskningen i Sverige bekräftar denna bild och visar dels på tydliga könsskillnader i läsvanor och dels på att den litterära socialisationen i skolan befäster sociokulturella skillnader. Gun Malmgrens avhandling (1992) tecknar bilden av fyra gymnasiekulturer där de studieinriktade programmens elever gärna läser och diskuterar klassiska litterära verk (naturvetarprogrammet) eller blandar den litterära repertoaren med lättare litteratur (humanistklassen). På de yrkesorienterade programmen läser flickorna i konsumtionsklassen gärna romantiska texter som *Mitt livs novell*, medan pojkarna i verkstadsklassen ofta prioriterar bort läsning för film, serier eller idrott. Gunilla Molloy's undersökning *Att läsa skönlitteratur med tonåringar* (2003) handlar om grundskoleelevers (år 7–9) läsning. Den befäster ytterligare bilden av skönlitterär läsning som könsspecifik. Molloy uppmärksammar även i sin undersökning lärarnas litteraturval som tenderar att prioritera böcker skrivna av manliga författare, och med manliga huvudpersoner; ett val som följaktligen gynnar pojkarna. Men att endast göra en ändring i litteraturlistan löser inte problemet. Istället argumenterar Molloy för klassrumsdiskussioner som lyfter fram och synliggör frågor om genuskonstruktion.

Senare års forskning om de kultur- och medievanor människan har, pekar på att dessa är nära relaterade till människans identitet och vardagliga liv och att bokläsning och andra kulturaktiviteter som teaterbesök ska ses mot bakgrund av hur vi socialiseras in i samhället. Tidsandan, med sina olika trender, spelar här en viktig roll och inte minst gäller detta unga människor.

En avhandling som återspeglar gymnasieelevers vardagskultur och deras attityder till skolans litteraturläsning är Christina Olin-Schellers Mellan *Dante*

och *Big Brother* (2006). Olin-Scheller visar på en stor diskrepans mellan lärarnas litteraturval och den litteratur eleverna föredrar att läsa. Den dominerande hållningen bland eleverna är att skolans litteraturläsning är tråkig. Detta kan, spekulerar Olin-Scheller, möjligen ses som ett utslag av att eleverna inte har förmåga att komma in i den föreställningsbyggande värld litteraturpedagogen Judith A. Langer kallar återkopplingsfasen, och som innebär att läsaren söker komma underfund med den betydelse texten har för hans/hennes egen livssituation (se nedan om litterära föreställningsvärldar).

Olin-Schellers avhandling ger vidare en inblick i elevernas textvärldar på fritiden. Bland pojkarna dominerar film, dokusåpor, dataspel och fantasylitteratur. När pojkarna spelar dataspel känner de att de »har kontrollen«, ett drag som »konnoterar manlighet«, menar Olin-Scheller. Fritidsaktiviteternas identitetsbyggande funktion blir tydlig då pojkarna inte sällan talar om sin vardagskultur som »jag är en filmmänniska«. Realismen, det känslomässiga engagemanget och känslan av att texten utspelar sig »här och nu« är viktiga komponenter för pojkarnas val av textvärldar. Den läsart pojkarna intar när det gäller fritidsläsning definierar Olin-Scheller som handlingsorienterad. Flickornas läsning, däremot, är den som av A.J. Appleyard (1991) benämns läsaren som tänkare. Precis som pojkarna föredrar flickorna dokusåpor. Flickorna tycker också om att läsa realistiska skildringar som enligt baksidestexten är »based on a true story«. Intresset för sk faktionstexter är således något som knyter samman pojkars och flickors textval. Det flickorna tilltalas av i litteraturtexterna är, visar Olin-Scheller, en handling som kretsar kring relationer och relationsproblem. Som huvudpersonerna vill flickorna se starka och självständiga flickor eller kvinnor. Vad gäller flickornas identitet konstrueras den inte sällan som en motbild till pojkarnas preferenser, nämligen genom att uttrycka ett starkt ogillande för dataspel och de aktiviteter som försiggår i anslutning till spelen.

Det finns flera frågor som kan ställas beträffande den bild av ungdomars läsvanor och vardagskultur som ges i de ovan nämnda läs- och klassrumsundersökningarna. En fråga är hur skolan ska förhålla sig till ungdomarnas vardagskultur. En annan hur man kan locka eleverna till litteraturläsning. Ett tänkbart svar på båda frågorna är att låta den klassiska texten få liv genom att göra eleven till en aktiv medskapare av dess innehåll. För läsningens del innebär det ett läsarorienterat perspektiv.

Vad är litterär läsning?

Litteraturundervisning, i likhet med all annan undervisning, präglas av en viss teoretisk grundsyn. Denna syn är dock ingalunda statisk utan förändras och anpassas efter gällande nationella styrdokument för skolan och efter exempelvis hur litteraturämnet behandlas på universitet och högskola. Mycket förenklat kan sägas att litteraturpedagogikens perspektiv under de sista hundra åren inneburit en förskjutning från författaren och dennes liv till läsaren och dennes möte med texten.

Ett läsarorienterat perspektiv

Idag har den läsarorienterade forskningen, den sk reader response criticism, vunnit litteraturpedagogiskt fotfäste. Denna forskning uppvisar dock långt ifrån någon enhetlighet utan i den inkluderas i själva verket en rad olika teoribildningar och studier av olika kommunikativa uttrycksformer/semiotiska system. Gemensamt för dem alla är dock att de avvisar texten som en sluten artefakt som innehåller ett bestämt budskap som ska vaskas fram genom tolkning; den läsarorienterade forskningen gör alltså upp med nykritikens närläsningstradition. I flera läsarorienterade teoribildningar talas istället om mötet mellan läsaren och texten som en dynamisk process, där läsaren bär med sig in i läskten sina erfarenheter och kunskaper. Gemensamt för många av dessa teoribildningar är också den centrala roll begreppet situerad spelar, med vilket avses att läsningen alltid ingår i en social och kulturell kontext som inverkar på hur mötet mellan läsare och text formar sig. Detta medför att man ser på varje läsning som en unik företeelse. Nedan presenteras några av de läsarorienterade teorier och modeller som ofta åberopas i den litteraturpedagogiska debatten idag.

Läsningen som transaktion

Redan 1938 (omtryckt flera gånger) argumenterade Louise M. Rosenblatt i ett banbrytande verk för att läsande är att betrakta som ett dynamiskt möte mellan läsare och text; det är en *transaktion* säger hon eftersom det är först under själva läsningen det litterära verket blir till.

The transactional phrasing of the reading process underlines the essential importance of both elements, reader and text, in any reading event. A person becomes a reader by virtue of his activity in relationship to a text, which he organizes as a set of verbal symbols. A physical text, a set of marks on a page, becomes the text of a poem or of a scientific formula by virtue of its relationship with a reader who can thus interpret it and reach through it to the world of the work. (1998:18)

Rosenblatt talar om läsningen som »a situation« och som »a reading event« och ser på varje läsning som en unik tilldragelse. Även varje läsare är unik som till läshändelsen bär med sig av sin kulturella, sociala och psykologiska historia. Rosenblatt är en av de första i raden av litteraturteoretiker som betonar att det därför inte kan finnas *en enda* läsning av en text som kan hållas fram som den mest korrekta. Detta hindrar dock inte, påpekar Rosenblatt (1998: xix), att det även kan finnas en stor samstämmighet i läsoplevelser:

Recognition that there can be no absolute, single "correct" reading of a text has sometimes been seen as accepting any reading of a text. Without positing a single, absolutely correct reading, we can still agree on criteria by which to evaluate the validity of alternative interpretations of a text.

Litteraturläsningens sociala och estetiska funktion

Rosenblatt riktar stark kritik mot skolans sätt att i litteraturundervisningen fråga eleverna efter "rätta svar"; det är sådant som förtar den personliga litteraturupplevelsen och leder till vad Rosenblatt benämner *efferent läsning* som är en läshållning som främst förekommer vid läsning av faktatexter. Motsatsen till detta är en *estetisk läsning* som innefattar en emotionell dimension som låter eleverna komma till insikt om andra människors livssituation, låter dem reflektera över idéer och åsikter. Den litterära upplevelsen är därför ingen annan lik, hävdar Rosenblatt eftersom den låter eleverna se olika människor i handling och lyssna till olika åsikter. Härigenom vidgas deras erfarenheter och härigenom kan litteraturen, menar Rosenblatt, vara ett viktigt redskap för demokratisk kompetens. Efferent och estetisk läsning befinner sig dock inte, fortsätter Rosenblatt, i något motsatsförhållande till varandra. Båda hållningarna finns med i alla läsprocesser

som på ett kontinuum, men där ena sidan av polerna dominerar. Avgörande för vid vilken pol läsaren mest befinner sig är syftet med läsningen. Enligt Rosenblatt har litteraturen både en social och estetisk funktion; social för att den ger eleverna intellektuella insikter och kunskaper, estetisk för att den talar till det personliga, till känslor och estetiska upplevelser.

Litterära föreställningsvärldar

Den amerikanska litteraturpedagogen Judith A. Langers (2001) tankar om litterära föreställningsvärldar (*literary envisionments*) är ett försök att, i Rosenblatts anda, beskriva den litterära läsprocessen och samtidigt förklara vad den positiva litterära upplevelsen består i. En föreställningsvärld är enligt Langer den ”värld av förståelse som en person besitter vid en given tidpunkt”. Föreställningsvärlden är också personlig eftersom den inbegriper dels det vi tidigare upplevt och den kunskap vi har och dels den relation vi etablerar till texten under läsningen. I föreställningsvärlden finns, säger Langer (2001: 23 f):

Dynamiska uppsättningar av sammanlänkade idéer, bilder, frågor, förväntningar, argument och förhållningar som fyller våra tankar när vi läser, skriver, talar eller tar del av andra upplevelser där man uttrycker och delar med sig av tankar och tolkningar. Varje föreställningsvärld innehåller såväl det som individen både förstår och inte förstår som alla tillfälliga antaganden om hur det hela kommer att utvecklas och reaktioner på detta. Föreställningsvärldar befinner sig alltid antingen i förändring eller i ett tillstånd där de är öppna för förändring.

Langer urskiljer fyra föreställningsvärldar som är att förstå som specifika läsarhållningar till texten:

Fas 1: Att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld

Den första fasen är en *orienteringsfas* som innebär att läsaren trevande stiger in i texten och söker skaffa ledtrådar för att komma underfund med texten, dess miljö, personer och handling. Under denna fas har läsaren inte mycket att gå på, och de iakttagelser hon samlar på sig handlar, menar Langer, mer om bredd än djup. Ett ord som inte sällan används av läsaren i orienteringsfasen är *kanske*.

Fas 2: Att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld

I den andra fasen, *förståelsefasen*, har läsaren kommit in i en föreställningsvärld och blivit engagerad av berättelsen. Läsaren använder sig nu av såväl den kunskap som texten erbjuder som egna kunskaper och erfarenheter för att förstå textens mening. I förståelsefasen har läsaren fler frågor till texten än i orienteringsfasen. Frågorna kan gälla textens tematik, dess handling eller personerna och deras bevekelsegrunder. Ett uttryck som inte sällan används av läsaren i denna fas är *skulle kunna*.

Fas 3: Att stiga ut och tänka över det man vet

Den tredje fasen benämner Langer återkopplingsfasen. Det är en fas som inte används lika ofta som de ovan nämnda och den skiljer sig också från dem genom att de som främsta syfte har att bygga föreställningsvärldar. I återkopplingsfasen använder läsaren sig av litteraturens textvärldar för *egen* erfarenhets- och kunskapsutveckling. Läsarens fokus ändras nu till att bli funderingar kring vad föreställningsvärldarnas tankar och idéer har för betydelse för det egna livet. Langer menar att denna fas är en stark orsak till varför vi läser skönlitteratur, den hjälper oss nämligen att »sort out our own lives«. Att komma till denna fas innebär att komma underfund med litteraturens förmåga att berika oss med kunskap som kan medföra att vi omvärderar åsikter, ser problem utifrån andra perspektiv eller får bättre förståelse för våra medmänniskor. Ord som läsaren använder i återkopplingsfasen är *sannolikt* och *möjligt*.

Fas 4: Att stiga ut och objektifiera upplevelsen

Den fjärde fasen är en *överblicksfas*. Läsaren har nu distanserat sig från texten och tänker på den som ett litterärt hantverk med bildspråk, intertextualitet, personskildring, miljöbeskrivning, berättarperspektiv osv. I denna fas intar läsaren en mer analyserande hållning och blir mer av »kritiker».

En central idé i Langers teoribygge är att den litterära upplevelsen måste knytas samman med elevernas vardagliga liv och tankar. På samma gång ska det som äger rum i klassrummet utgöra en *kontaktzon* (contact zone) som utmanar elevernas tänkande, får dem att se nya perspektiv osv. Som Langer framhåller är det i en undervisningssituation inte tillräckligt att eleverna endast läser den litterära texten för att komma till den fördjupade insikt fas 3 och 4 tillhandahåller. Ytterligare bearbetning krävs i form av bl a boksamtal och skrivande. För lärarens del gäller det att i samtal göra eleverna med-

vetna om sina tankar och stödja olika sätt att resonera på (formulera, återknyta, ändra ståndpunkt osv). Läraren har också en uppgift att se till att eleverna övertar ansvaret och kan föra samtalet vidare på egen hand (Langer, 1992: 42–51). Genom att på ett medvetet sätt lotsa eleverna genom läsningens olika faser kan läraren åstadkomma en djupare förståelse hos dem om den litterära läsprocessen. Denna lotsning kan också innebära att eleven läser på ett mer aktivt och uppmärksamt sätt, något som i sin tur är förutsättningen för att litteraturen ska bli en länk mellan liv och människa. I Langers teoribygge tillgodoses såväl *inlevelse* som *distansering*: två väsentliga förhållningssätt vid litterär läsning.

Är detta då en litteraturundervisning som går att bedöma? På denna fråga svarar Langer ja (2001: 120). Som bedömningsmall fungerar bl a följande punkter, där eleverna förväntas kunna:

- dela med sig av sina första intryck efter att ha läst en text
- ställa relevanta frågor om texten som läses
- röra sig bortom de första intrycken för att ompröva, utveckla och berika sina uppfattningar
- göra kopplingar inom och mellan texter
- föreställa sig olika perspektiv inom texten och inom gruppen av läsare
- reflektera över alternativa tolkningar och kritisera eller stödja dem
- använda litteratur för att bättre förstå sig själva och livet
- närma sig läsandet på sätt som indikerar respekt för andra kulturer och kontexter
- använda skrivandet som ett sätt att reflektera över och kommunicera litterär förståelse
- tala och skriva om en text på sätt som är karakteristiskt för den litterära diskursen

Kunskap genom litteraturläsning

R.E. Probst (1992) åberopar, genom att urskilja fem områden, den kunskapspotential skönlitterär läsning i skolan rymmer:

1. kunskap om det egna jaget
2. kunskap om andra
3. kunskap om texten
4. kunskap om kontexten
5. kunskap om meningsskapande processer

Främst ger litteraturen, hävdar Probst, en insikt i det egna jaget. Det är en insikt som infinner sig då läsaren får reflektera över vilka tankar kring den egna personen som kommer till henne/honom under läsningen. Denna utforskning av det personliga kan röra sig om många saker, som t ex tillbakablickar och tankar kring värderingar och kulturell tillhörighet. Genom litteratursamtal och olika responsaktiviteter får eleven möjlighet att förstå att litteraturen kan upplevas på olika sätt. Detta är ett sätt, påpekar Probst, att utveckla elevens förståelse för andra. Litteraturarbetet med personliga läsarter kan, allt eftersom eleven kommer in i detta arbetssätt, också skapa kunskap om texter. Denna textkunskap kan handla om insikter i att texter ska läsas och bearbetas på olika sätt. Den kan också handla om att eleven ser att olika språkliga formuleringar, bilder eller mönster ger upphov till specifika och personliga läsupplevelser. Probst menar vidare att litteraturläsning kan leda till kunskap om kontextens betydelse för olika läsarter. Så kan läraren diskutera med eleverna hur samtal i helklass respektive smågrupper påverkar dem i deras responser. Med kunskap om meningsskapande processer, slutligen, avser Probst kunskap om de processer som är aktiva då vi skapar mening i en text. Exempelvis kan eleven få kunskap om att läsningen är en form av transaktion mellan läsare och text. Probst betonar avslutningsvis att denna litteraturpedagogik kräver att läraren intar en mönstergivande roll genom att ställa just sådana frågor som kan fungera som inkörsportar till respektive av de fem områdena.

Positiv eller negativ inställning till läsning

Flera litteraturpedagoger har uppmärksammat faktorer som kan påverka elevernas attityder till innehållet i den litterära texten. En av dem är Kathleen McCormick som i *The Culture of Reading and the Teaching of English* (1994) ser på läsprocessen utifrån en socio-historisk kontext. Ett nyckelord i den litterära receptionsteori McCormick utvecklat är *ideologi* som definieras som de föreställningar, värderingar och praktiker som verkar i samhället/kulturen ifråga. I modellen delas ideologin i en sk *allmän repertoar* och en sk *litterär repertoar*, vilka både text och läsare är bärare av. Den allmänna repertoaren innehåller sådant som pekar mot innehåll och utgörs av de värderingar, attityder, erfarenheter och kunskaper läsaren bär med sig till läsningen respektive texten innehåller. Den litterära repertoaren handlar för textens del om hur den är uppbyggd som litterärt hantverk och dess budskap, och för läsarens del om den litterära kompetens och beläsenhet han/hon besitter. Under läsningen möts läsarens och textens repertoarer. Detta möte kan resultera i att repertoarerna *matchas* eller att de *kolliderar*. Kollisionen kan bero på att läsaren avvisar antingen/eller både textens ideologi och estetiska konstruktion. Så kan läsaren uppleva textens allmänna repertoar som främmande eller stötande pga en rad olika skäl. De kan vara historiska, religiösa, sociala, språkliga eller en fråga om livserfarenheter. Därmed inte sagt att detta är en klyfta som inte kan överbryggas genom text att en viss förförståelse etableras innan läsningen påbörjas, vilket är ett sätt att skapa sk subjektiv relevans (se nedan).

Lars-Göran Malmgren visar i flera undersökningar hur väsentligt det är med igenkänning i betydelsen att eleverna känner igen egna eller andras erfarenheter i texten, eller på något sätt kan dra en parallell mellan text och verklighet. Först då möjliggörs en läsupplevelse (se text Malmgren 1986 och 1997). Jon Smidt (1989) talar om *subjektiv relevans* vilket är ett vidare begrepp än *igenkänning* och även innefattar att eleverna upplever att det de sysselsätter sig med i skolan är betydelsefullt. Vad som är subjektivt relevant kan dock skilja sig avsevärt från elev till elev, påpekar Smidt. För vissa elever kan det innebära att textens tema har beröringspunkter med den aktuella livssituationen. För andra elever kan subjektiv relevans röra sig om att de uppskattar syftet med undervisningen eller de arbetssätt som används i klassrummet.

Av detta följer att den *förförståelse* för texten läraren förmår skapa spelar en mycket viktig roll. Den kan bestå av att lärare och elever talar om bokens titel eller omslagsbild. Den kan också innebära att läraren använder andra

”talande” bilder som har beröring med den text som ska läsas. Ett annat effektivt sätt att skapa förförståelse är kortskrivandet, ett informellt skrivande, där eleven ges tillfälle att aktivera den kunskap han/hon redan har om t ex frågeställningar som berörs i texten. Förförståelse kan skapas på en rad olika sätt och vanligt är också att läraren högläser eller berättar om textens inledande kapitel (se mer om förförståelse i del 2).

En viktig insikt i elevers positiva och negativa reaktioner på litterära texter ger också de två begrepp den tyske kultursociologen Thomas Ziehe (1986) talar om: *regression* och *progression*. Med regression avses ett sökande efter trygghet och invanda mönster. Progression, däremot, är orienterat mot utveckling och förändring. Att vilja stanna kvar i det handlingsorienterade hjälte- och hjältnnäläsande som Appleyard (1991) beskriver (se nedan) kan vara ett sätt att tillgodose regressionsbehovet, medan önskan att välja böcker som kräver ett mer kritiskt och analyserande tänkande kan vara ett uttryck för längtan efter progression.

Perioder i läsutvecklingen

J. A. Appleyard beskriver i *Becoming a Reader* (1991) en idealtypisk utvecklingsmodell om litteraturläsarens utveckling från förskoletid till vuxen ålder. De fem faser han urskiljer definieras som roller. Dessa är:

1. Den lekande läsaren, *the reader as player*. Förskoletiden.
2. Läsaren som hjälte och hjältnna, *the reader as hero or heroine*. Låg- och mellanstadietiden.
3. Den tänkande läsaren, *the reader as thinker*. De tidiga tonåren.
4. Den tolkande läsaren, *the reader as interpreter*. De sena tonåren.
5. Den pragmatiska läsaren, *the pragmatic reader*. Den vuxne läsaren.

Appleyards modell inkluderar inte faktorer som social och kulturell bakgrund, kön eller etnicitet, vilka alla kan inverka på läsarten. Läsutvecklingen behöver inte heller vara så linjär som Appleyard beskriver. Undersökningar (se t ex Malmgren, 1997) visar att elever kan befinna sig i två roller under samma period, något som kan vara avhängigt av olika faktorer, bl a syftet med läsningen. Undersökningar visar också att den vuxne läsaren kan föredra den mer handlingsorienterade, och därmed också spänningsorienterade, läsarten. Reservationerna till trots kan ändå Appleyards läsarroller vara bra att ha i åtanke när man som lärare vill placera in den enskilde elevens läsart.

Det flerstämmiga textarbetet

En ofta återopad teori i den svenskämnesdidaktiska forskningen är den om flerstämmighet. Det är en teori som betonar vikten av att olika röster får göra sig hörda, att individen i en dialog med andra får möjlighet att ge uttryck för sina tankar och åsikter, och härigenom också ges tillfälle att ta del av andras idéer och funderingar. Flerstämmighetsbegreppet går tillbaka på den ryske filosofen och litteraturteoretikern Mihkail Bahktin och dennes medarbetare. Bahktin studerade bl a romankonsten och placerade på främsta plats den polyfana (flerstämmiga) romanen. Detta för att han i den såg hur flera olika stämmor i form av varierande värderingar och livsåskådningar tilläts komma till uttryck.

Olga Dysthe (1995) är en av de forskare som visat hur den bahktinska flerstämmigheten kan nyttjas i undervisningssituationer. Med flerstämmighet avser Dysthe att olika röster får komma till tals i klassrummet. Dialogen, både den mellan lärare och elev och mellan elever, ses här spela en avgörande roll för kunskapsutvecklingen. I Bahktins efterföljd betonar Dysthe vidare att det är spänningen mellan olika röster från dem som är i dialog som skapar förändring och utveckling. I det flerstämmiga klassrummet, där idéer och åsikter får brytas mot varandra, ligger därmed en stor inlärningspotential. I Dysthes dialogicitetsbegrepp inkluderas även texter av olika slag, inkl multimodala uttrycksformer. Också dessa texter befinner sig i en dialogisk relation till varandra, och till de individer som använder dem. Som exempel på dialogiska relationer nämner Dysthe (1995: 62):

1. lärarens samspel med hela klassen eller gruppen (muntligt),
2. lärarens samspel med enskilda elever (kan vara av både muntlig och skriftlig art),
3. muntligt samspel mellan elever,
4. samspel mellan en elevs text och en grupp elever (skriftligt eller muntligt),
5. samspel mellan en rad texter i klassen (t ex läroboken, andra källor och elevtexter),
6. samspel med texter som kommer utifrån

Stämmorna kan också, som texterna i *Alla Tiders Klassiker*, utgöras av röster från olika litterära epoker, av röster från individer av olika social, kulturell och geografisk bakgrund och av röster från både gammal och ung.

Litteratursamtal och skrivande

I ett sociokulturellt perspektiv betonas att kunskap utvecklas i ett samspel med andra (se t ex Säljö, 2000). Denna syn kan ledas tillbaka på Bahktin, men också på Vygotsky (1982) som hävdar den sociala interaktionens betydelse vid all språk- och kunskapsutveckling. Därmed lyfter de också fram dialogens och samtalets betydelse, något som också Langer betonar vara en verksam kraft både före, under och efter litteraturläsningen.

Det finns flera olika samtalsmodeller man kan använda som mönster för litteratursamtal. Palinscar & Brown (1984) har tagit fram en modell de kallar *reciprocal teaching* (ömsesidigt lärande). Modellen innehåller fyra lässtrategier som enligt Palinscar & Brown är väsentliga ingredienser när det gäller att skapa bättre läsförståelse. De fyra lässtrategierna är: *predicting* (förutsäga), *questioning* (ställa frågor), *summarizing* (sammanfatta) och *clarifying* (klargöra). För att eleverna ska ges möjlighet att utveckla dessa strategier lyfts samtalet fram, där läraren först fungerar som samtalsledare, men där så småningom också eleverna kan turas om att inta ledarrollen. De nämnda lässtrategierna har vissa beröringspunkter med Langers teoribygge och har visat sig ha en positiv effekt på läsförståelsen hos mer läsovana elever.

En för många lärare välbekant modell är den som den engelske litteraturpedagogen och författaren Aidan Chambers tagit fram och som finns beskriven i dennes bok *Böcker inom oss. Om boksamtal* (1994). Chambers modell, som är lärarcentrerad, utgår från fyra sk grundfrågor (*Vad tycker du om texten? Vad tycker du inte om? Vilka frågor har du? Vilka mönster ser du?*). Modellen innehåller också andra sk allmänna respektive speciella frågor. De speciella frågorna handlar till stor del om texten som ett litterärt hantverk, dock utan att använda en litteraturvetenskaplig textanalytisk begreppsapparat. Exempel på speciella frågor är: *Vem var det som berättade historien?, Fick vi någonsin reda på vad personerna tänkte? Hur lång tid tog det för allting att hända?* För läsovana elever och/eller elever som inte är vana vid litteratursamtal kan dessa frågor fungera som en inkörsportar till texten. Men när det gäller att lotsa in eleverna i en mer reflekterande hållning, till den livskunskap skönlitteraturen erbjuder, måste också andra frågor till, frågor som exempelvis fokuserar värderingar, tänkesätt och bevekelsegrunder till skilda sätt att handla.Handledningens del 2 ger exempel på sådana frågor.

Skrivandet i alla dess former har visat sig spela en viktig roll för att kunskapsutveckling ska äga rum. Det är ett inlärningsredskap som befäster och

fördjupar kunskapsstoffet. Det är också en kommunikationskanal för tankar och reflektion. Hoel (2001: 188) talar om två huvudtyper av skrivande i undervisningssammanhang: tankeskrivandet och det presentationsorienterade skrivandet. Figur 1 demonstrerar skillnaden mellan dessa skrivsätt:

Tankespråk		Presentationsspråk
för mig själv	censur	för en läsare eller lyssnare
utforska, pröva tankar	kritisk förmåga	förmedla tankar
förklara för sig själv		förklara för andra
många idéer	sortera	följa en eller ett par idéer
oordning	ordna	ordning
spontant	strukturera	genomtänkt
Ingen betoning på »rätt« språk	bearbeta	officiellt språk, normer

Figur 1. Tankespråk och presentationsspråk. Ur Hoel, 2001: 188

Som framgår av figuren är tankeskrivandet av privat natur. Det är informellt och har ofta en obearbetad språklig dräkt. Tankeskrivandet kan exempelvis användas då en ny text ska introduceras och man vill att eleven ska aktivera vad han/hon redan kan om textens tematik. Det kan också vara ett skrivsätt som eleven föredrar att använda i läsloggen. I det presentationsorienterade skrivande är mottagarperspektivet väsentligt, likaså att texten är språkligt genomarbetad och innehåller de för genren efterfrågade dragen. Här har texten en mer offentlig status med allt vad det innebär. Genom att läraren formulerar uppgifterna med tanke på att täcka varierade skriftliga uttrycksformer får eleverna möjlighet att träna sig i olika genrer. Därmed ges också möjlighet för eleven att träda in i olika skribentroller; skribentroller i vilka de kan positionera sig som exempelvis kritiker, reflekterande medskapare av texten, dialogpartner med klasskamrater och lärare osv. Som Jon Smidt (2004) framhåller involverar skribentrollen även en subjektspositionering, och därmed ett sätt att vara.

Ett skrivande som har visat sig resultera i en både personlig och reflekterande läsart är loggboksskrivandet. Inte minst effektivt är detta skrivande i samband med skönlitterär läsning. Läsloggen eller läsjournalen kan se ut på flera olika sätt. Vanligt är att eleverna får ta ut vissa avsnitt (citater) i en vänsterspalt och sedan kommentera dem i en högerspalt (kallat närläsningstext). Genom att läraren preciserar hur man kan arbeta med högerspalten

(t ex använda skrivandet till att associera, ifrågasätta, reflektera osv) kan eleven nå djupare textförståelse. En avhandling som dokumenterar en undersökning av gymnasieelevers litterära reception och där just eleverna frekvent använder skrivandet i samband med läsningen är Birgitta Bommarcos *Texter i dialog*. En studie i gymnasieelevers litteraturläsning (2006). Bommarco visar hur elevernas läsningar ger upphov till personliga reflektioner i textskrivandet, men också hur lärarens (Bommarcos) frågor får dem att skriftligt diskutera bl a »den moderna människans livssituation«. En av eleverna, Karin, skriver efter att ha läst *Främlingen* av Camus bl a följande:

Camus driver på något sätt med läsaren. Meningen är att man ska ta åt sig av existencialismens budskap och förstå att världen håller på att bli sjuk. Den moderna människan är den dumma och sjuka människan. Mänskligheten styr världen med hjälp av orättvisor. Enligt existencialismen lever vi i en värld utan mål och mening och har inte någon tro eller ideal för våra handlingar. Romanen är ett exempel på orättvisor. Människan kan inte göra något åt sin situation utan måste snällt foga sig efter de stora männen som har makten. (s. 161 f)

Handledningens del 2 innehåller konkreta förslag om hur man kan arbeta med loggskrivandet i samband med litteraturläsning.

Att låta texten leva

Gunther Kress (2000), Anne Haas Dyson (1993) och Caroline Liberg (2003a) är några av de forskare som i diskussioner om läs- och skrivutveckling påpekar den ömsesidiga relation som existerar mellan kultur och individ. Vi är alla formade av den kultur vi lever i. Samtidigt är vi också, genom vårt sätt att tänka och förhålla oss till olika saker, skapare av den. Liberg hänvisar i detta sammanhang till den amerikanska skrivforskaren Anne Haas Dyson (1993) som beskriver klassrum som mångfacetterade sociala rum bestående av flera sociala världar. En av dessa världar är *the official school world* där den unga människan är elev. Den andra världen är *the peer world*, dvs kamratvärlden med klasskamraterna. Den tredje världen är elevernas fritids- och hemmavärld, *the world of their respective home community*. I klassrummet strålar dessa världar samman, delvis överlappande varandra. I Dysons studie (1993: 19) visas hur barnen när de skriver, samtalar, skapar bilder osv

drar nytta av den kultur de är bärare av, samtidigt som de också för över bitar från klassrumsaktiviteterna till kamrat- och hemmavärlden:

They brought themes, discourse structures, and styles from their unofficial worlds and used them to stake claims on – to compose texts in – the official school world. Conversely, they brought official school material into their unofficial worlds, de-privileging it by playing with it. Thus, their texts could function as crossroads; the texts were supported by and allowed children to take action in diverse worlds. That is, their texts had sociocultural depth – complex overtones that reverberated within and connected varied worlds.

På liknande sätt kan man betrakta svenska grundskole- och gymnasieelevers möte med texterna i *Alla tiders klassiker*. I det flerstämmiga klassrummet står den litterära texten i centrum som en för klassen gemensam kulturell referensram. Läsningen innebär att den litterära texten kommer till liv i ett personligt (men också genom t ex samtal och skrivande, gemensamt) betydelsskapande. Men den litterära texten kan även bli en startpunkt för andra aktiviteter, som t ex dramatiseringar, bildskapande, videoinspelningar osv. Också dessa aktiviteter innebär att eleven blir en medskapare av texten. Genom detta arbete tillförs texten nya dimensioner; dimensioner som alltså gärna kan få vara gestaltungsformer som hämtas från elevens vardagskultur, och som han/hon tycker är roligt att arbeta med. Transformeringsen av texter är ett drag som karakteriserar en tolkande process (Todorov, 1980), där ju även fantasi och kreativitet är väsentliga inslag. Kreativitet är, säger Vygotsky (1960), förmågan att kombinera element på nya sätt. Detta textarbete har också en språkutvecklande funktion genom att det ger upphov till olika sätt att tänka och använda språket på; från ett mer vardagligt språkbruk till ett mer skriftspråkligt formellt (jfr Liberg, 2003b). Det är också ett textskapande som bidrar till att olika inlärningsstilar får komma till uttryck (Gardner, 1994). Slutligen är det även ett textskapande som möjliggör för eleven att uppleva ett ämnesinnehåll med olika sinnen, och utifrån både en intellektuell och en mer estetiskt-konstnärligt inriktad hållning.

Genom detta arbetssätt fungerar den litterära texten som en arena för skapande processer, som bildar ett samspel mellan olika elevtexter och mediatyper. För elever som känner sig otrygga i sin skivarroll kan exempelvis bildskapande eller ett multimodalt uttryckssätt utgöra ett lockande alternativ som gör litteraturläsningen betydligt mer lustfylld. En gestaltungs-

form som visat sig fungera effektivt i detta sammanhang är dramatiseringen. Att arbeta med uttryck som är teaterns egna, som t ex språk, stämning och rekvisita och leva sig in i och pröva olika roller och sätt att agera tilltalar många sinnen, och ger aktören den »här och nu«-upplevelse som eleverna i Olin-Schellers undersökning (2006) eftersträvar.

Tematiska studier och ämnesövergripande arbetssätt

Det flerstämmiga klassrummet lämpar sig väl för tematiska studier där texter ur *Alla tiders klassiker* blandas med modern litteratur och faktatexter från olika tider. De tematiska studierna kan genomföras på olika sätt och med fördel vara ämnesövergripande.Handledningens del 2 ger bl a exempel på ett tematiskt samarbete mellan historia och svenska där syftet är att skapa ett historiemedvetande med hjälp av skönlitterär läsning.

Skapandet av litterär förståelse

Ett litteraturpedagogiskt förhållningssätt innebär i denna handledning att eleven ges möjlighet att tillägna sig *litterär förståelse*. Detta involverar bl a att läraren har kunskap om sina elevers sociala världar och ger utrymme för dessa även under läsning och bearbetning av den klassiska litteraturen. På så sätt möjliggör läraren för ett spännande möte mellan *Alla tiders klassiker* och eleverna och deras sociala världar. Ett litteraturpedagogiskt förhållningssätt innebär också att läraren har kunskaper om vad som kännetecknar den litterära läsprocessen, kunskaper som också måste få vara en ingrediens i elevernas litterära förståelse. Att ge eleverna möjlighet att upptäcka de litterära föreställningsvärldar Langers teori bygge visar fram kan medföra att de får en insikt om vad både litterär inlevelse och distansering är. En sådan litteraturpedagogik tar sin utgångspunkt i ett läsarorienterat perspektiv. Med detta inte sagt att litteraturundervisningen inte ska innehålla moment som också gör eleverna förtrogna med kulturella/litterära epoker och historia, litterära genrer och litterär textanalys. Litteraturupplevelse och litteraturanalys behöver inte stå i ett motsatsförhållande till varandra. Tvärtom kan inlevelsen i texten bli ett viktigt incitament för tolkningen (Malmgren, 1996). Väsentligt är dock att, som Langer betonar, låta inlevelsen få komma först. Det är på så sätt läslust väcks.

DEL 2 **KONKRETA UNDERVISNINGSFÖRSLAG**

1. Arbetet med den litterära texten: ett förslag till struktur

När hela klassen läser samma litterära text kan det vara bra att använda olika gemensamma aktiviteter före, under och efter läsningen. Sådana aktiviteter ger eleverna en tydlig anvisning om vad som krävs av dem i samband med läsningen. Nedan presenteras en tredelad struktur med förslag på olika aktiviteter som kan varieras. Denna struktur kan med fördel användas såväl när det gäller att få till stånd den estetiskt inriktade responsform Judith A. Langer förespråkar i sin modell om *envisionment building* (se kap 1) som Cummins undervisningsmodell för främjandet av kulturell mångfald (som skisseras nedan).

1. Förförståelse (som hjälper eleverna att ta ett steg in i texten). Aktiviteterna före läsningen är ägnade att låta eleverna få en *förförståelse* av texten och kan fungera som ett bra stöd för särskilt svaga elever.

Kortskrivande/tanqueskrivande. Eleverna får under ca fem minuter aktivera den kunskap de redan har om tex bokens tema eller författare. Kortskrivandet kan föregås av frågor som: Vad tror ni texten handlar om? Vad vet ni om den historiska epok/den miljö som handlingen utspelar sig i? Vad är det för slags berättelse? Realistisk? Sagobetonad? Osv.

Tankekartan. Istället för att skriva gör eleverna en tankekartan som innehåller t ex uppgifter om bokens tema, om romanfigurerna, om miljön osv.

Titel och omslagsbild. Eleverna kommer med antaganden om titel och omslagsbild. Exempel på frågor som kan ställas är: Vad säger titel och omslagsbild oss om handlingen? Var utspelar sig handlingen? Vilka personer kommer vi att möta i denna berättelse?

Dramatisering. Några elever får i uppgift att dramatisera bokens första kapitel.

Högläsning. Läraren eller någon/några elever läser ett par sidor eller ett kapitel högt.

Lyssna på musik. För att bana väg för inlevelse i en historisk epok eller ett annat land kan man lyssna på musik från epoken/landet ifråga.

Bilder. Man kan också titta på bilder som t ex föreställer byggnader och naturliv för att nå denna inlevelse.

2. Under läsningen. Aktiviteterna under läsningen har som syfte att fördjupa elevernas förståelse av den litterära texten och motivera till fortsatt läsning.

Läsloggen. Eleverna skriver under hela läsningen enlogg. (Se nedan om introduktion av läslogg.)

Sammanfattningar. Att efter ett eller några kapitel låta eleverna göra sammanfattningar av texten kan underlätta för mer läsovana elever.

Förutsägelser. Eleverna får diskutera hur de tror att handlingen kommer att utveckla sig eller hur en av de litterära personerna kommer att agera.

Personskildring. Eleverna gör tankekartor över de litterära personernas egenskaper.

Uppföljning och reaktioner i form av samtal i grupp eller helklass om texten. Samtalen kan kretsa kring elevernas upplevelser av texten, de kopplingar de gör mellan egna erfarenheter och texten och hur de tror det var att leva under den historiska epok då handlingen utspelar sig.

3. Efter läsningen. Aktiviteterna efter läsningen syftar till att möjliggöra för ytterligare fördjupad förståelse av den lästa texten. Aktiviteterna som beskrivs nedan kan utgöras av samtal, skrivande och/eller andra aktiviteter som videoinspelning.

Persongestaltning.

- Eleverna föreställer sig att en litterär person kommer in i klassrummet. De beskriver hur personen ser ut, hur han/hon beter sig, vad han/hon säger, vilka känslor han/hon utstrålar osv.
- Eleverna intervjuar en eller några av de litterära personerna. Frågorna kan t ex kretsa kring den litterära personens attityder till olika företeelser, hans/hennes uppfattning om andra personer i berättelsen osv. Eleverna arbetar i par och spelar upp intervjun i helklass.
- Eleverna lever sig in i en litterär person ytterligare och skriver under några dagar i jagform en dagbok som bl a kan fokusera viktiga händelser i berättelsen.
- Eleverna låter den litterära personen träffa sina släktingar och/eller vänner och för dem berätta om sitt liv.
- Eleverna gör listor över vilka egenskaper (yttre och inre) olika litterära personer har. Listorna jämförs sedan. Vilka egenskaper är gemensamma?

Vilka egenskaper skiljer sig åt? (Detta kan vara en uppgift för de elever som inte vill skriva, intervjua osv.)

- f. Eleverna konstruerar en ny litterär person och för in henne/honom i berättelsens handling.

Genrer. Eleverna delas in i grupper och får ändra berättelsen, eller en del av den, till en annan genre: en diktsvit, en radiopjä, en teaterscen, ett filmmanus, en kort prosatext. Eventuellt kan denna bearbetning följas av frågor som: Vad är det som inte kommer med i diktsviten, teaterpjäsen osv. Och vilka eventuella tillägg måste göras?

Perspektivförskjutningar.

- Eleverna beskriver händelseförloppet utifrån en annan litterär persons perspektiv.
- Eleverna låter en objektiv iakttagare redogöra för handlingen.
- Eleverna föreställer sig den litterära personen som femton år äldre och deltagande i samma händelse. Kommer han/hon att agera på samma sätt? Säga samma saker? Vad är det som är likt respektive olik?
- Eleverna skriver om ett avsnitt där författaren endast uppehållit sig vid den yttre handlingen till ett avsnitt där också personernas tankar och känslor uttrycks.

Händelseutveckling.

- Eleverna låter en av de litterära personerna sammanfatta händelseutvecklingen utifrån sitt perspektiv.
- Eleverna lägger till en handling som inte finns i berättelsen.
- Eleverna skriver en fortsättning på berättelsen. Om de så vill kan fortsättningen utspela sig efter ett antal år.

Författarperspektivet. Eleverna föreställer sig att de är författaren som håller på att skriva berättelsen. Författaren skriver ett brev till en god vän och berättar om/diskuterar sina tankar kring författandet; det kan röra sig om persongestaltningen, miljöbeskrivningen, händelseutvecklingen, språket, eventuella strykningar osv.

Att läsa vidare. Eleverna får fördjupa sig ytterligare i något de tyckt vara intressant under läsningen. Det kan röra sig om att ta reda på mer om för-

fattaren eller läsa en ytterligare text av honom/henne. Det kan också röra sig om mer faktaorienterad läsning.

2. Läsloggen

Ett redskap som stimulerar såväl till en personlig och spontan läsning som reflektioner kring det lästa är läsloggen. Här följer några tips på hur man kan introducera den och använda den för vidare syften, i responsgrupper och för ytterligare elevkommentarer.

Introduktion av läsloggen

Eleverna kommer att behöva förklaring och förberedelse innan de fullt ut kan föra en läslogg själva. Följande steg kan underlätta den förklarande och förberedande processen:

1. Tala om för eleverna att de ska använda skrivandet som ett redskap för att nå ökad inlevelse i och djupare förståelse för den litterära texten.
2. Tala om för eleverna att du ska läsa en novell högt. Under tiden ska eleverna följa läsningen genom att stryka under meningar, fraser och ord i den utdelade novellstencilen. Understrykningarna kan röra sig om saker de tycker är viktiga i novellen eller frågor de vill ha förklarade. Välj en kort novell som inte tar mer än 20 minuter att läsa så att du har god tid för den förklarande/förberedande processen.
3. Efter högläsningen delas en stencil ut som är en modell på en läslogg som har två kolumner och där läraren i kolumn 1 exemplifierar med egna citat ur novellen, som han/hon tyckt vara viktiga. (Markera på stencilen vilken sida och vilket avsnitt det rör sig om.) I kolumn 2 skriver läraren en respons till de citerade avsnitten.
4. Upprepa processen i punkt 3, men denna gång är det eleverna som får ta ut två avsnitt ur den lästa novellen och samtidigt får ge respons på de citerade avsnitten. Låt eleverna därefter läsa upp några av sina respons.
5. Till nästa lektion får eleverna i uppgift att skriva två sidor i en läslogg om novellen som lästs. Eleverna uppmanas att inkludera citat och responser från novellens inledning, mitt och slut.
6. På en tredje sida i läsloggen uppmanas eleverna skriva ett kort avsnitt som innebär en sammanfattning av hur de förstått novellen och eventuellt även inkludera frågor på sådant som är oklart för dem.

7. Vid nästa lektionstillfälle delar eleverna in sig i mindre grupper för att samtala om den egna responsen med andra.

En enkel modell för läsloggen är en sida med två spalter. I den vänstra spalten skrivs *citat från texten* och i den högra en *kommentar till citatet*. Nedan exemplifieras detta med ett utdrag ur en autentisk läslogg, skriven av en pojke i år 1, gymnasiet (naturvetenskapligt program).¹ Läsloggen, som handlar om responsen på E. M. Remarques På västfronten intet nytt, visar hur eleven i sin respons blandar iakttagelser om hur krigets fasor skildras och hur kriget framställs som en individuell kamp om överlevnad med tankar om berättarstil och språk och hur han själv upplever läsningen:

Citat från texten	Kommentar till citatet
1. Kemmerich har inte någon fot längre. Benet är amputerat. Muller dyker upp med ett par flygarstövlar. Det är härliga engelska skodon av mjukt gult läder, som räcker till knät och kan snöras upp. Han håller sulorna mot sina egna klumpiga skor och frågar: – Tänker du ta med dig skorna Franz?	En otacksam fråga. Kemmerich har just förlorat sin fot. Det är klart att Muller vill ha ett par nya fina flygarstövlar. Visserligen har Muller ingen större användning för dem men jag tycker inte att frågan var varken vänlig eller läglig.
2. För att hjälmen åtminstone ska bli till någon nytta lägger jag den över hans bak, inte därför att jag tänker komma med något dåligt skämt utan helt enkelt med beräkning, ty det är den del av kroppen som ligger högst. Även om det finns ordentligt med kött där, är ett skottsår i den kroppsdelen förbannat smärtsamma.	Roligt citat, som jag inte kunde låta bli att skratta åt, när jag läste det för första gången. Jag tror inte, det var avsett att vara roligt, dessutom tror jag inte det är baken man är mån om att skydda i krig.

¹ De elevtexter som exemplifieras med här är samtliga hämtade från tre klasser på gymnasienivå: en fordonsklass, en naturvetarklass och en samhällsvetenskaplig klass. Till detta material hör även fältobservationer jag genomförde under vt 05.

3. Vid stormningar är det nu på modet att gå fram med endast handgranater och spadar. Den skarpslipade spaden är ett lättare och mer mångsidigt vapen, man kan inte bara använda den till en stöt under hakan utan framförallt slå med den, det tar bättre, särskilt om man träffar snett mellan skuldran och över halsen klyver man lätt upp ända ned till bröstet.

Hemskt citat, slåss med spadar på detta sättet vid stormningar? Tänk att överhuvudtaget ha en sådan kunskap, och framförallt klyva en annan människas huvud till bröstet med en spade.

Man slås av hur Paul berättar utan affekt och så självfallet.

4. Det har blivit farliga djur av oss. Vi kämpar inte, vi försvarar oss mot förintelsen. Vi slungar inte granaterna mot människor.

Författaren beskriver hur soldaterna har förlorat de mänskliga känslorna för varandra. Hur ångesten och överlevnadsdriften helt tagit kontrollen över deras tankar och beteende. Den enskilde soldaten kämpar inte för saken utan mot den egna förintelsen, och för den egna överlevnaden. Ett stilistiskt fint citat.

5. Sedan ligger jag orörlig, ty någons klirrar något, dova steg kommer närmare och närmare. Nu drar jag raskt ur den lilla dolken, griper ett fast tag om den och döljer den med handen i gyttjan.

Jag ska ögonblickligen hugga till om någon hoppar ner här, hamrar det i min hjärna, genast stöta till i strupen, så att han inte kan skrika, det går inte på något annat sätt.

Spännande. En skräckinjagande och pressad situation för Paul. Citatet är ett bra exempel på hur fångslande författaren skriver. Här bygger han upp ett drama. Citatet är medryckande, och i själva verket är det en förberedelse till ett ännu mer spännande drama. Citatet illustrerar även soldatens kamp för överlevnad. Eminent!

Läsloggen kan ackompanjeras av andra skrivuppgifter som beskrivning av miljö- och/eller personskildring.

Dialogen mellan elev och text

I en litteraturundervisning där eleven uppmanas finna kopplingar mellan det egna livet och den litterära texten är det viktigt att läraren till en början skapar utrymme för den individuella läsarten genom olika slags frågor. Några exempel följer nedan.

Fokus	Frågor
Första reaktionen	Vilken är din första reaktion på texten?
Känslor	Vilka känslor (glädje, sorg, ilska, lugn osv) väcker texten hos dig?
Visuella bilder	Vilka mentala bilder ser du medan du läser texten?
Associationer	Vilka minnen (personer, platser, lukter, känslor osv) väcker texten hos dig?
Tankar, idéer	Vilka tankar och idéer uttryckts i texten?
Textavsnitt	Vilka textavsnitt fokuserar du särskilt noga på?
Viktiga element	Vilka ord och fraser i texten upplever du som väsentligast?
Identifiera problem	Finns det några svåra ord eller avsnitt i texten du inte förstår?
Författare	Vad för slags person tror du att författaren är?
Responsmönster	Hur läser du texten? Känslomässigt eller intellektuellt? Blir du involverad i texten?
Andra läsarter	Hur skiljer sig din läsning av texten från dina klasskamrater? (En fråga som kan ställas efter respons/boksamtal.)
Läsutveckling	Förändras din förståelse av texten efter respons/boksamtalet?
Värdering	Tycker du att texten är bra? Varför? Varför inte?
Litterära associationer	Kommer du att tänka på några andra litterära texter (romaner, noveller, dikter, dramer) under läsningen?
Skrivande	Om du skulle skriva någonting om texten... vad skulle du fokusera? Skulle du skriva om de associationer du får under läsningen eller de minnesbilder texten väcker? Eller skulle du uppehålla dig vid tankar om författaren? Eller kanske fokusera berättarperspektivet? Personskildringen?

Att i litteraturundervisningen börja med den personliga läsresponsen utsluter inte att man sedan går över på litteraturanalis eller en temainriktad studie av texten.

Respons i par och i helklass

Efter den personliga läsresponsen i läsloggen kan eleverna delas in i par för att under några minuter få berätta om sina upplevelser av texten för varandra. Denna respons kan vara både kort (ca fem minuter) och enkel för att efterföljas av en större responsdiskussion i helklass; det enda som krävs av eleverna i parresponsen är att de lyssnar på vad klasskamraten säger om texten och noterar hur denna respons skiljer sig från den egna responsen. Därefter kan eleverna samlas i helklass för att diskutera och jämföra responserna. Ett tips är att börja med *likheterna* mellan responserna eftersom många elever tycker det är lättare att föra fram idéer och tankar som uttrycks också av andra i klassen.

Att gå vidare med den egna läsloggen

Efter att ha lyssnat på klasskamraternas responser kan det vara intressant och lärorikt för eleven att efter några lektioner gå tillbaka till den egna responsen och skriva en ytterligare kommentar i anslutning till denna. Kanske har responsamtalen i par och helklass banat väg för andra reflektioner, iakttagelser eller minnesbilder som eleven vill fördjupa sig i. Detta andra skrivande får så formen av metakognitiv strategi där eleven får möjlighet att bli medveten om den egna läsarten.

3. Kunskap om litteratur

Att låta elevernas personliga läsupplevelsen utgöra en central roll i litteraturundervisningen behöver, som tidigare nämnts, inte innebära att man som lärare utesluter kunskaper om litteraturen. En sådan kunskap kan istället fördjupa den litterära upplevelsen och förståelsen och möjliggöra för eleverna att komma till den fas (fas 4) i Langers *envisionment building* som innebär att läsaren intar ett mer litterärt analyserande förhållningssätt. Viktigt att betona är dock att det är den subjektiva och spontana läsningen som måste få komma först; utan den uteblir en fördjupad litterär förståelse.

Nedan kommenteras sådana litterära drag eleven kan ha användning för i arbetet med den litterära texten:

Personskildring.

I *Skriv på: en romanförfattares syn på skönlitteratur och författarskap* (2005) noterar Elizabeth George:

Det vi bär med oss när vi har läst en bra roman är framför allt minnet av personerna. Det beror på att händelserna – både i det verkliga livet och i skönlitteraturen – får en djupare innebörd när vi har lärt känna de personer som är inblandade i dem. Om man ger en katastrof ett mänskligt ansikte berör man folk på ett helt annat sätt, man kan t o m förmå dem att agera på ett sätt som de kanske bara vagt hade tänkt göra innan det inträffade. (s. 16)

Berättelsens persongalleri ger litteraturen ett mänskligt ansikte och möjliggör för läsaren att komma in i berättelsen. Att i undervisningen om litterär textanalys utgå från persongestaltningen är därför tacksamt. I skönlitterär analys talas ofta om *platta* och *runda* personer. En platt karaktär byggs upp kring en enda idé eller egenskap. En platt person som i berättelsen får representera en hel grupp av människor benämns stereotyp. Runda personer, däremot, är komplexa och som i verkliga livet svåra att fånga genom en enda fras eller egenskap. Man talar också om *dynamiska* och *statiska* personer. De dynamiska personerna genomgår en utveckling under berättelsens gång, medan statiska personer förblir desamma.

De engelska orden *showing* (visa) och *telling* (berätta) representerar två sätt författaren kan använda när han/hon konstruerar en litterär person. När författaren visar presenteras personen genom sitt sätt att agera och tala,

och läsaren får själv dra slutsatser om personens bevekelsegrunder, attityder osv. Denna sk *indirekta karakterisering* låter också läsaren förstå vad som äger rum i personens inre landskap. När författaren berättar använder han/hon sig av sk direkt karakterisering och talar då också direkt till läsaren om den litterära personen ifråga. I modern berättarkonst används det senare greppet mer sällan eftersom det anses inkräkta på det estetiska intrycket. Klassiker som Gogol och Voltaire lyckas dock genom den direkta karakteriseringen ge den litterära texten en ytterligare dimension av humor och ironi.

Persongestaltningen är ett av de litterära drag som man med fördel först kan introducera då man vill uppmärksamma eleverna på det som skiljer en skönlitterär text från en faktatext. Genom att t ex granska verben kan man rikta sökarmot mot hur den litterära texten genom endast några korta penseldrag kan ge skildringen ett mänskligt ansikte som gör att läsaren kan leva sig in i (här) jagberättarens upplevelser. Följande utdrag, där flera av verbfraserna är understrukna, är hämtat från den vietnamesiska författaren Nguyễn Huy Thiệp's novell Vattenandens dotter (i novellsamlingen *Skogens salt*):

En dag när jag gick längs floden fick jag syn på en grop som var utgrävd i sanden alldeles intill vattnet. Jag tänkte omedelbart att det var i denna håla som vattenandens dotter – liggande hopkrupen på sidan med knäna under hakan – hade tillbringat natten. Jag såg vågorna skölja över henne. Jag hörde henne prata: »Sluta, små vågor«, mumlade hon, »sluta retas med mig, var inte dumma nu!«
(s. 182)

De understrukna verben och verbfraserna visar hur författaren i detta avsnitt förmår uttrycka såväl det yttre skeendet (verb som visar rörelse: gick) som den inre mentala verkligheten (verb som visar dels perception: fick syn på, såg, hörde och dels kognition: tänkte).

Miljöskildring.

Miljöskildringen kan utgöra en oförglömlig del av läsoplevelsen. I miljöskildringen får läsaren kunskap om traditioner, om redskap, kläder och bostad, familjemönster, sociala förhållanden osv. Miljöskildringen fungerar som en bakgrund för handlingen och utgör den tidsfärg som gör att vi för-

står vilken historisk och kulturell epok det är som berättelsen utspelar sig i. I utdraget nedan ur den afrikanske författaren Chinua Achebes roman *Allt går sönder* är det som markerar tidsfärg och plats understruket:

Att Okonkwo hade det bra ställt syntes nog annars på boplatsen. Han ägde en regelrätt gård, ett stort fyrkantigt område med en tjock mur av stampad röd ockrakjord omkring. Husbondens personliga hydda, hans obi, låg omedelbart innanför den enda ingången. Var och en av de tre hustrurna hade sin egen hydda; dessa bildade tillsammans en halvmåne bakom mannens obi. Visthusboden var byggd mot muren nära inhägnadens bakre ända. Stora högar av jams skymtade därinne. På motsatta sidan befann sig getlidret. Var hustru hade ett litet hönshus med tillhörande annex intill sin hydda. Nära visthuset låg också en liten byggnad med trekantigt tak. Det var »medicinhuset«, helgedomen, där Okonkwo förvarade träsymbolerna för sin personliga gud och sina faders andar. Den ägnade han av och till offer av kolanötter, mat och palmvin och till dem riktade han tre böner om välgång åt honom och de de tre hustrurna och de åtta barnen. (s. 37 f)

Understrykningarna lyfter fram den mängd detaljer man som läsare kan hämta ur en litterär text, och därmed också en klassiker. I avsnittet ovan lär vi känna Okonkwos trossystem, familjemönster, socioekonomiska förhållanden och något om den mat man åt.

Men miljöskildringen kan också ha andra funktioner. Den kan t ex vara ägnad att skapa en viss stämning och känsla hos läsaren. Miljöskildringen kan också ha en vidare betydelse och t ex spegla vissa drag hos en romanfigur eller visa fram romanfigurens bakgrund som i Rinn min flod i novellsamlingen *Skogens salt* (2001) av Nguyễn Huy Thiệp. Novellen börjar:

Där floden når fram till en plats som heter Coc, kröker den sig i en nästan cirkelrund båge genom sandbädden som den tränger allt längre västerut. Det var på denna sandbädd, vid foten av ett ensamt kapokträd, som färjeläget låg. Vid blomningstid, när trädet lät löven falla och prydde sig med en sky av scharlakansröda blommor, upplevde man där en känsla av obestämbart melankoli. Floden rullade sitt halvt drömmande, halvt upprörda vatten. I strömfårens mitt höjde sig en våg krönt av en svart spets, liknande en lans. Färjeläget var nästan tomt, det kom sällan någon resande. På vintern slog sig starar med sina svarta fjädrar och gula näbbar ned i långa rader på trossen som var spänd mellan kapokträdet och den andra stranden för färjkarlarna att hålla sig i. Uppflugna ovanför vattnet

övervakade fåglarna strömmen under ivrigt sjungande och visslande. I skymningen sände kyrkklockan ut sin ringning som ett ögonblick blev hängande ovanför vattnet innan den tonade bort i fjärran. Floden genomfors av en skälvning men återtog snabbt sitt drömmande lopp, likt en gammal man som väl vet vad som pågår men är så försjunken i sina tankar att han varken har tid eller lust att intressera sig för världens larm.

Vi är förbundna med varandra, floden och jag, alltsedan min avlägsna barndom. På den tiden bodde jag några hundra meter från färjeläget och jag brukade ofta gå dit efter skolan. (s. 43 f)

Synvinkel.

Ur vems synvinkel berättas historien? Är det ett jagperspektiv? Berättar en av de litterära personerna (tredjeperson perspektiv)? Är berättaren objektiv, t ex såtillvida att han/hon endast återger fakta, eller kommenterar han/hon också skeendet på ett mer eller mindre subjektivt sätt?

Handling/intrig och temporalitet.

Intrigen, även kallad fabel, utgörs av ett antal händelseförlopp i berättelsen. Temporaliteten handlar om den ordning i vilken berättelsens händelser presenteras och den tidsrymd under vilken berättelsen utspelar sig. Ordningen kan vara *kronologisk* eller bestå av *parallellhandlingar*. Den linjära strukturen kan också brytas av *tillbakablickar* eller *blickar in i framtiden*. Till ordningen förs begreppet *in medias res* som innebär att berättelsen tar sin utgångspunkt mitt i en handling.

Tema.

Ett tema, som också kallas huvudmotiv, formar ett mönster som återkommer i berättelsen. Kärlek, ondska och utanförskap är några exempel på centrala litterära teman. Man skiljer mellan huvudmotiv och bimotoiv; bimotivet kan förekomma i endast ett eller några berättelsekapitel eller avsnitt.

Texten som helhet.

En viktig aspekt på texten är *symbolspråket*. För att träna eleverna i den litterära textens bildspråk kan man låta dem i grupper diskutera och ställa samman symbolkluster som figuren på nästa sida exemplifierar.

Natur		Kultur
näktergalen	SVINA-	skallran
rosen	HERDEN	grytan

Figuren visar några av symbolerna i H. C. Andersens saga om Svinaherden. Sagan innehåller många symboler som fördjupar tolkningen av den. Symbolerna formar sig till motsatspar som rymmer den i litteraturen så vanliga motsättningen mellan natur och kultur. Förutom dessa grundläggande motsatspar finns också två andra som uttrycks som en motsättning mellan hög och låg (prins/svinaherde/fattig – prinsessa/slott/rik) och mellan äktenskap och otillåten erotisk relation.

En annan aspekt på texten som helhet är *intertextualiteten* som kan bestå av bl a direkta citat, litterära allusioner, indirekta hänvisningar till andra verk. Intressant att tala om är vidare *textens tomma rum*: Vad är det som författaren utelämnar och varför är det just detta som utelämnas. Genom luckorna blir läsaren en medskapare av texten och en fruktbar övning kan vara att låta eleverna läsa en novell och specialstudera de ställen författaren lämnat tomma.

Att arbeta med litterära epoker

De litterära epokerna är en del av den kunskap om litteratur eleverna ska ha med sig efter avslutad gymnasieskola. Med fördel kan läraren här utgå från ett större kulturellt perspektiv och inkludera uppgifter om epokens konst, musik, vetenskapliga framsteg, större politiska händelser osv. De litterära texterna placeras så i en kulturell kontext, vilket kan öka elevernas förståelse av den klassiska texten. Detta vidare perspektiv möjliggör även för eleverna att se en kontinuitet mellan svenska och andra ämnen. Nedan följer två exempel på hur arbetet med de litterära epokerna kan se ut i en fordonsklass på gymnasiet.

MEDELTIDEN FP2

Fram till påsklovet ska vi arbeta med litteratur från medeltiden. För att klara av Godkänd på denna del ska du göra följande:

Godkänd

1. Du ska aktivt lyssna på och läsa utdrag ur:
 - a. en isländsk saga, *Njals saga*, (överfallet på Gunnar)
 - b. medeltida ballader, *Ebbe Skammellsson* och *Per Tyrssons döttrar*
 - c. *Tristan och Isolde*
 - d. *Decamerone* (berättelsen Massetto och nunnorna) av Boccaccio
 - e. *Den gudomliga* av Dante.
2. Du skriver i First Class korta sammanfattningar och lite fakta om tre av de här berättelserna och skickar dem till Lena och Peter.
3. Du gör en tidslinje om medeltiden och kan med hjälp av den berätta om tiden och litteraturen för dina klasskamrater och lärare. (Detta gör du v 15.)
4. Du gör *två* av följande skrivuppgifter (eller kommer med ett bättre förslag). Du kan också välja att göra en av uppgifterna som videoinspelning. (två lektioner v 14 och 15 för dessa uppgifter):
 - A. Brev till psykolog: antingen Tristan, Isolde, Kung Mark eller Ebbe Skammellsson, eller varför inte Massetto, skriver till en psykolog i en tidning och berättar om sina problem.
 - B. Skriv en nyhetsartikel som ska publiceras i *Midgårdsnytt* om Överfallet på Gunnar. Du kan istället välja att skriva om Ebbes bärsärkagång eller Per Tyrssons döttrar.
 - C. Skriv artikeln ”När spriten går in går vettet ur”: Ebbe Skammellssons bekännelser
 - D. Skriv en insändare: Därför ska.....brinna i helvetet (inspiration Dante).
 - E. Skriv en artikel i *Aftonbladets* söndagsbilaga: Massetto talar ut om nunnorna

RENÄSSANSEN OCH UPPLYSNINGEN FP2

I litteraturhistorien har vi kommit fram till upptäckternas och de stora geniernas tid RENÄSSANSEN. Några av världshistoriens mest framstående och berömda personer, som Columbus, Leonardo da Vinci och William Shakespeare, levde under denna tid. RENÄSSANSEN brukar man kalla den period som inföll mellan ungefär slutet av 1400-talet och slutet på 1600-talet.

Tiden därefter, 1700-talet, kallas UPPLYSNINGEN och den präglas av tro på det mänskliga förnuftet och vetenskapen. Berömda romaner från den här tiden är *Robinson Crusoe*, *Gullivers resor* och *Candide*.

Du ska under några veckor (v 45–48) få se, lyssna till, läsa och framföra eller skriva om några av de mest berömda verken och författarna från 15-, 16- och 1700-talen. Du kommer att få agera i en av världens mest berömda pjäs, ta del av årtusendets kärlekssaga, studera en av världens mest lästa böcker, läsa världslitteraturens vidrigaste förslag, filmatisera berömda scener av Shakespeare, Cervantes, Swift eller Defoe, göra serieteckningar och mycket annat.

Här kommer våra betygskrav:

För att vara GODKÄND på avsnitten ska du

- vara aktivt närvarande på i stort sett alla svensk-
lektioner under perioden
- göra och fylla på tidsaxel med viktiga fakta om
idéer, personer, böcker och händelser under tiden
1490–1800 (A3-bladen).
- Skriva ett längre brev eller mail till Peters 9-åriga
son och berätta om renässansen eller upplysning-
en för honom så att han förstår vad som är speci-
ellt med den här tiden samt vad de viktigaste litte-
rära verken handlar om (Hamlet eller Romeo och
Julia av Shakespeare, Don Quijote av Cervantes,
Robinson Crusoe av Defoe, Gullivers resor eller
Ett anspråkslöst förslag av Swift).
- Lyssna och anteckna när Lena och Peter läser högt
ur verken och berättar om tiden, när klasskamra-
terna framför delar ur Hamlet och när vi samtalar
om verken och tittar på en spelfilm.
- Göra en skrivuppgift. Se separat stencil.

För VG och MVG ska du göra en mer fyllig tidsaxel,
Göra innehållsrika och språkligt bra skrivuppgifter,
och få bra snits även på andra kreativa uppgifter.

En litterär Oscarsgala och ett radioprogram

Uppgifterna som presenteras nedan ger eleverna mer fria händer att arbeta med de litterära epokerna. Uppgifterna är också valda så att de ger eleverna tillfälle att öva muntlig presentation av en epok.

And the winner is...

Dela in eleverna i grupper och låt dem göra en litterär Oscarsgala, där de ska dela ut priser till t ex epokens bästa författare, bästa drama, roman, novell och dikt. Den litterära Oscarsgalan kan även innehålla priser för bästa manliga respektive kvinnliga protagonist i ett drama/en roman eller en novell. Presentationen ska också inkludera andra verk som är nominerade. Väsentligt är vidare att eleverna ska diskutera sig fram till kriterier för sina val. Varför är just dessa författare och verk nominerade? Och varför är det just denna författare och dessa verk som får priset.

Kulturprogram i radion

Eleverna får i uppgift att i grupper presentera en litterär epok utifrån ett brett kulturellt/historiskt perspektiv. En grupp får i uppgift/väljer att presentera epokens författare, en annan konstverk och arkitektur, åter en annan viktiga händelser av olika slag osv. Varje grupp utser en programledare. Vilka personer som ska vara med i radiosamtalet bestämmer eleverna själva. För att förstärka känslan av att det är ett radioprogram kan de elever som lyssnar på presentationerna vända sina stolar så att de sitter med ryggen mot den grupp som just då »talar i radion«.

Romantik, naturalism, modernism: tre olika skrivsätt

Att läsning och skrivning går hand i hand är ett välkänt faktum. Det är därför en fördel att arbeta integrerat med läsning och skrivning. Detta kan även ske i samband med att eleverna arbetar med de litterära epokerna. Följande uppgift innebär att eleverna själva får träna sig att skriva som t ex en modernistisk lyriker som uttrycker sin ångest i expressiva bilder eller en känslöfylld romantiker vars kärlek är obesvarad.

Romantik, naturalism och modernism – tre olika sätt att se, uppleva och beskriva

Din uppgift är att beskriva en eller flera miljöer på tre olika sätt.

En beskrivning ska vara influerad av *romantikens skrivsätt*, dvs du beskriver en miljö mycket känsloladdat, kanske som om du vore förälskad (romantikerna var gärna olyckligt förälskade) eller är på väg att lämna jordelivet eller ser en plats för sista gången. Du får också gärna längta bort, filosofera m.m.

En annan beskrivning ska vara *naturalistisk*. Du letar reda på en riktigt ful eller trist miljö och beskriver denna så noggrant och icke-förskönande som möjligt. Använd dina sinnen (syn, hörsel, känsel, lukt och smak). Tänk på att naturalisterna ville skildra verkligheten så exakt som möjligt utan att försköna den.

I din tredje beskrivning försöker du skriva *modernistiskt*. Du kan skriva ångestladdat, som Kafka och expressionisterna, med djärva bilder så att din beskrivning framhäver vilken ångest och instängdhet eller vilket äckel den här miljön ger dig. Så här beskriver t ex Pär Lagerkvist sin ångest i en dikt:

*Mina naglar sliter jag från fingrarna,
mina händer river jag såriga, ömma
mot berg och mörknad skog,
mot himlens svarta järn
och mot den kalla jorden!*

Du kan också skriva i en slags »medvetandeström«. Sätt dig t ex i cafeteria och försök skriva ner precis vad som dyker upp i ditt huvud utan att censurera något. Låt yttre och inre beskrivningar gå i varandra.

Kontexten: den kulturella och litterära

De klassiska texterna kan bli mer förståeliga när man ser dem mot bakgrund av den kulturella och litterära kontext som omgivit deras tillkomst. McCormick (1994), som uppmärksammades i del 1, talar om textens (och läsarens) allmänna och litterära repertoar och den kulturella kontexten är här att förstå som den allmänna repertoaren. Till kulturkontexten kan föras religiösa och moraliska föreställningar, värderingar, normer och sedvänjor,

uppfattningar om man/kvinna/barn, familjemönster osv. Att i en undervisning om klassiska litterära texter dessutom låta eleverna få kunskap om den samtida rådande politiska situationen och den samtida socioekonomiska strukturen kan skapa ytterligare förståelse för texten.

Till den litterära kontexten hör allt det som har med det litterära hantverket att göra. Vilka genrer skrev man inom? Hur skulle en tragedi se ut under den aktuella litterära epoken? Har berättelsen från början varit muntlig? Vilka drag i texten visar att den tillkommit under den litterära/kulturella epok som benämns naturalismen? Detta är exempel på några frågor som kan vara väsentliga att ställa till texten.

En kritisk respons

För att öka elevernas insikter om att litterära texter innehåller socialt och kulturellt konstruerade fenomen kan frågor som de följande ställas: Vilka personliga erfarenheter är det som uttrycks i texten? Varför är det just dessa erfarenheter som uttrycks? Vilka värderingar har du som gör att du reagerar på denna text så här? Påminner denna text dig om andra texter du läst? Vilka andra texter uttrycker samma respektive annorlunda värderingar? Ett sätt att öka elevernas medvetenhet om att det inte bara finns en utan *många* verklighetsuppfattningar är också att låta dem arbeta vidare med läsloggarna och läsa varandras kommentarer. På så sätt kan de upptäcka mönster som kan säga något om de kollektiva uppfattningar och värderingar som är den verklighetsbild människor från samma kultur i olika utsträckning delar. Dessa kulturella mönster är ju ofta osynliga för individen, och skolan är kanske den enda plats i vårt samhälle där olika kulturer möts och där vi har möjlighet att ge röst åt mångfalden. Denna läsning kan följas av en diskussion om hur författarens historiska, sociala, kulturella och personliga kontext får honom att uttrycka just de attityder och värderingar som den litterära texten ifråga rymmer.

Litteraturläsning – tankeutvecklande aktiviteter

Litteraturläsning och arbetet i anslutning till den litterära texten kan innefatta allt ifrån enkla till mer komplexa och krävande kognitiva processer. Det involverar även olika sätt att använda språket – från ett mer informellt och

talspråksnära språkbruk till ett mer formellt och skriftspråkligt språkbruk. Hall (1996) noterar följande progression i samband med läsning och bearbetning av läsning:

- återberätta
- beskriva
- sammanfatta
- jämföra
- röra sig mellan given information och egna erfarenheter
- generalisera
- argumentera
- tolka och värdera
- analysera och dra slutsatser

Att återberätta ett skeende kräver inte en lika stor kognitiv ansträngning som att jämföra olika texter med varandra eller göra kopplingar mellan det egna livet och den värld som målas upp i det litterära verket. Den kognitiva nivån höjs ytterligare då man tolkar, värderar eller analyserar en text eller ett textavsnitt. Läsloggen är ett bra redskap att arbeta med eftersom läraren här (allt efter uppgiftsformulering) kan variera den kognitiva nivå han/hon vill att eleven ska lägga sig på. Läsloggen är också ett sätt att individualisera skrivandet/ läsupplevelsen efter elevernas mognad och läsvana.

Skrivuppgifterna ovan har främst kretsat kring ett kreativt och berättande skrivande. Ett faktainriktat sätt att skriva om den litterära texten utgör den jämförande/diskuterande framställningen som presenteras i nästa avsnitt. I enlighet med Halls progressionsmodell, representerar den en mer kognitivt komplex ansträngning.

Slutligen ska här sägas något om sättet att ställa frågor som kan bana väg för tankeutveckling och reflektion. Frågor klassificeras på olika sätt. Vanligt är att man skiljer mellan *slutna* och *öppna* frågor. De slutna frågorna har endast ett svar (som antingen är rätt eller fel). Exempel på en sluten fråga är: Hur var luffarna klädda i Becketts *I väntan på Godot*? De öppna frågorna, däremot, kräver kognitivt betydligt mer av eleverna genom att de låter dem tolka och dra egna slutsatser om handling, personernas beteende osv. Exempel på en öppen fråga är Varför låter Beckett luffarna vänta på en person som aldrig kommer?: De öppna frågorna bidrar till den mer skapande och reflekterande läsning som Langer (se del 1) efterlyser.

4. Jämförande och diskuterande text

Ett sätt som läraren kan presentera den jämförande texten på är detta:

Jämförande text

Det är snart dags att börja skriva på din jämförande text. I den här texten ska du »tänka till« kring romanerna du läst. Viktigast av allt är att du diskuterar några aspekter på romanerna du läst och strävar efter att sätta dina egna tankar och iakttagelser på pränt.

Här följer förslag på hur man kan gå tillväga när man arbetar med den här typen av texter.

1. Bestäm dig för vad du ska undersöka närmare i böckerna. Punkta, lista, eller gör en mindmap.

Tre till fem jämförelsepunkter kan vara lagom. En lista kan exempelvis se ut så här:

- Personskildringen och personernas utveckling
- Miljöskildringen
- Intrigen/handlingen
- Bärande idéer/budskap
- Språk och berättarteknik
- Behandlingen av temat

2. Tänk till lite extra om varje punkt. Dela exempelvis en A4-sida i två spalter, en för varje bok. Skriv första punkten som rubrik. Skriv sedan ner allt du kommer att tänka på i respektive spalt. Gör sedan likadant med andra punkter.

3. Studera listorna punkt för punkt. Skriv ner dina iakttagelser. Studera exempelvis likheter och skillnader. Kommentera och dra slutsatser.

4. Diskutera dina jämförelsepunkter med några kamrater och läs upp vad du skrivit. Be att få kommentarer och tips. Skriv om och utveckla tills du känner att du fått med det viktigaste. ►►►



5. Skriv gärna en kort sammanfattning av varje bok, som bör placeras strax efter inledningen i texten. Detta för att underlätta för läsaren att följa med i dina resonemang.

6. Skriv en inledning. Försök väcka läsarens intresse för din text. Berätta också vad texten kommer att innehålla.

7. Disponera och skapa övergångar. Låt en punkt utgöra ett stycke/underrubrik.

8. Skriv en avslutning, gärna med sammanfattning och dina kommentarer.

9. Sätt rubrik och läs igenom din text. Ändra och lägg till där så behövs.

Även i ämnet engelska kan såväl läslogg som jämförande text användas i samband med litteraturläsning. Utdragen nedan (som även de kommer från elever som går i gymnasiets år 1, naturvetenskapligt program) exemplifierar ett samarbete mellan engelska och svenska, där den ena boken är en klassiker och den andra en modern roman, och där eleverna läser *en* skönlitterär bok på svenska respektive *en* på engelska. Redovisningen kan dock ske på svenska:

Morton Rhue, *The Wave* – Imre Kertesz, *Mannen utan öde*

Budskap

Budskapet i *The Wave* är inte svårt att hitta, och det är nog inte meningen att det ska vara det heller. Det handlar givetvis om den personliga frihetens värde. Boken är en uppmaning till folk att tänka själva och inte falla för djupt in i de mönster som kommer från vissa





grupper i samhället. Boken är ett bra exempel på hur fel det kan gå om man slutar ta egna beslut. Boken är populär i skolor världen över och ganska lättläst.

Budskapet i *Mannen utan öde* är lite mer svårfunnet. Jag tror att den ska fungera som ett avskräckande exempel och visa hur grym och skoningslös nazismen var. Detta för att få bort den del felaktiga teorier om att koncentrationslägren bara var bluff.

Båda böckerna är nog skrivna för att främja demokratin i världen och för att försöka förhindra att det som hände under andra världskriget ska ske igen.

Ulf Grahn, *Kriget: En snapphanepojkes berättelse* – Ernest Hemmingway, *A Farewell to Arms*

Miljöbeskrivning

Ernest Hemmingways miljöskildringar är bäst. Han varierar bra med olika sätt att beskriva miljön. Det är detaljerat, även om han inte är lika detaljerad som t ex J.R.R. Tolkien. Ulf Grahn, däremot, använder sig inte av många miljöskildringar. Personligen skulle jag velat haft mer av dessa i Grahns bok. Varken Hemmingway eller Grahn använder sig av liknelser för att förklara miljön. Det är synd för det är då den blir som mest levande.

Jämförelse av personer och deras utveckling

Både Mio och Harry har det svårt i början, innan de kommer på vilka de egentligen är. Mio har till skillnad från Harry en kompis. Mio blir också bättre behandlad av sin familj. Han får alltid äta sig mätt och hans adoptivföräldrar låter honom vara ute för då slipper de se honom, men han får absolut ingen kärlek. Kärlek får inte Harry heller, men det är också ovanligt att han får äta sig mätt. Harry är tvingad att hjälpa till betydligt mer i hemmet och är aldrig ute och leker. Hans halvbror Molfoy och hans kompisar älskar att slå också mobbad av det »tuffa gänget«, men absolut inte lika grovt som Harry blir.

En stor skillnad är att Harry redan har gjort sitt »hjältedåd« och han är berömd i magivärlden. Detta har han förstås ingen nytta av när han bor hos sin morbror och moster. Men när han sedan kommer till Hogwarths är han mycket berömd och många vill bli kompisar med honom. Men några elever på skolan tycker inte om Harry och de stoppar käppar i hjulen för honom. Mio är hela tiden på väg mot sitt »hjältedåd«. Alla i Landet i Fjärran vet att han ska göra det. För det är nämligen bara en prins som kan döda riddare Kato och befria hans fångar.

Granskningen av text miljö- och/eller personschildringar i de litterära texterna kan föregås av att eleverna får i uppgift att själva författa en miljö- och/eller personbeskrivning. Låt eleverna gå till exempelvis en park eller ett torg och be dem att med hjälp av olika sinnen skildra miljön. Dessa elevtexter kan sedan bilda en språngbräda för samtal om klassikernas miljöskildringar.

En möjlig struktur för att få in en progression i arbetet skriva-läsa är:

1. Eleverna läser en roman och skriver samtidigt läslogg. I denna fas uppmuntras eleverna att komma med personliga reflektioner och göra kopplingar till egna erfarenheter.
2. Eleverna författar egna miljö- och/ eller personbeskrivningar som eventuellt diskuteras i responsgrupper.
3. Eleverna läser en roman och skriver läslogg. I denna fas uppmuntras såväl personliga reflektioner/kopplingar till egna erfarenheter som iakttagelser om t ex miljö- och personschildring.
4. Eleverna läser två romaner. Romanerna bearbetas genom att eleverna skriver en jämförande mer litterärt inriktad text, dock med utrymme för personliga reflektioner.

Härigenom involveras en läsning som är både personlig/upplevelse-orienterad och litterärt analyserande. Härigenom möjliggörs också för en litteraturundervisning som rör sig mellan ett informellt, mer tankeinriktat skrivande och ett mer formellt skrivande som är skriftspråkligt till sin karaktär.

5. Lästeman

Arbetet med lästeman har många fördelar. Bl a uppmuntrar det till:

- fördjupad förståelse av ett kunskapsstoff
- reflekterande arbetssätt
- fokuserade frågeställningar
- hög grad av elevaktivitet
- känslan av att lärandet är betydelsefullt
- en viss valfrihet genom att eleverna kan välja det tema som intresserar dem
- ett skrivande med många olika texttyper
- en djupare insikt i andra kulturer och historiska tider

Temainriktade studier kan bedrivas såväl inom ramen för svenskämnet som i ämnesövergripande projekt. I båda fallen betraktas skönlitteraturen som en väsentlig kunskapskälla som bl a ger insikter om kulturella, sociala och existentiella frågor. I båda fallen kan också de klassiska texterna användas tillsammans med andra texter som faktatexter av olika slag, film och TV-program. Vanligt är att låta temat utgöras av centrala motiv i litteraturen som kärlek eller ondskans ansikten. Vanligt är också att låta olika historiska epoker, som vikingatiden och medeltiden, eller omvälvande historiska händelser, som andra världskriget, bilda utgångsläge för det tematiska studiet. Nedan följer exempel på några lästeman som kan användas både inom en mer ämnesbunden litteraturundervisning och i ett ämnesintegrerat arbetsätt. I centrum för intresset står här de skönlitterära texterna.

Barns uppväxtvillkor

Alla Tidens klassiker innehåller en varierad flora av barndomsskildringar från olika tider och länder. Några aptitretande exempel är:

Tarjei Vesaas, *Isslottet* Boken handlar om vänskapen mellan de två flickorna Siss, en ledargestalt bland kamraterna, och Unn, en ensam men ändå stark flicka. Som i många andra av Vesaas berättelser finns i *Isslottet* en symbolisk underton som inte riktigt går att fånga med ord. Vad är det för ”något stort” flickorna upplever när de blir vänner? Unn söker ensamheten i isslottet för att bearbeta den omtumlande upplevelsen. Men därifrån kommer hon inte tillbaka. Som läsare förstår man att hon går vilse. Men om vad det är som egentligen händer kan man endast spekulera. För Siss blir sorgen så stor att hon blir sjuk.

Moa Martinson, *Mor gifter sig* Romanen handlar om Moa Martinsons (i berättelsen kallad Mia) egen uppväxt i Norrköping åren kring 1900. Moa Martinson är främst en kvinnoskildrare och det är med påfallande beundran hon berättar om hur modern, som är fabriksarbeterska, med stor omsorg försöker hålla fattigdomen borta genom att se till att de har rena kläder och att hemmet är välstädat. Mias styvfar är allt annat än pålitlig. I romanen porträtteras han, som många andra män i Moa Martinsons böcker, som en arbetsskygg suput.

Mark Twain, *Huckleberry Finns äventyr* Boken, som har blivit kallad en av de främsta rackarungeböckerna, skildrar pojken Hucks och en förrymd negerslav, Jims, liv utanför det gängse mönstret i samhället. Det är en färgstark berättelse som även implicit låter oss förstå författarens åsikter om mänskliga relationer: alla människor är lika och därför kan ingen människa egenmäktigt bestämma om att ge negrerna frihet från slaveriet; eftersom de ju redan är fria individer.

Maxim Gorkij, *Min barndom* I *Min barndom* återspeglas de stora massornas liv i Ryssland i slutet av 1800-talet. Gemenskapen mellan de förtryckta, men också den svåra sociala misären finns med. Romanen är självbiografisk och i det första kapitlet får läsaren ta del av minnesbilder utifrån det fyra-åriga barnets perspektiv.

Förslag på områden att arbeta med

- Synen på barnet under olika historiska/kulturella epoker. Synen på barnet i olika kulturer. Uppfostringsideal. Pedagogik

- Flickans ställning i samhället från 1700-talet och framåt
- Att vara pojke – att vara flicka: då som nu
- Barnkammaren
- Att vara ung: då som nu
- Lekar och leksaker förr och nu
- Barndomens platser. Miljön är ofta atmosfärskapande och i barndomsskildringar är miljön dessutom inte sällan en plats för barnets lekar och äventyr.
- Familjemönster: kulturella och historiska skillnader och likheter
- Barndomslitteratur (klassiska barnböcker, moderna barnböcker, barnböcker i olika kulturer, folksagor, bilderbokens historia, barntidningar, barnboks författare, Astrid Lindgren)

Exempel på aktiviteter i samband med lästemat

- Besök en förskola
- Skriv en egen barndomsskildring eller skriv en berättelse för barn
- Skriv en argumenterande text som vänder sig mot t ex barnmisshandel
- Gör en bilderbok
- Intervjua föräldrar och andra släktingar om vad de läste som barn
- Bjud in en barnboks författare

Utanförskapets olika ansikten

Utanförskapet, som är en angelägen uppgift att motarbeta i alla dess former, är ett vanligt litterärt motiv. Några exempel ur *Alla Tiders Klassiker* är:

Chinua Achebe, *Allt går sönder*. Berättelsen skildrar en brytningstid i Afrikas historia när kolonisationer och missionärer från Europa mot slutet av 1800-talet hänsynslöst krossar de trossystem och den stamgemenskap som

byggts upp av förfäderna. För huvudpersonen Okonkwo, som företräder den gamla tidens sedvänjor och sätt att vara, blir livet en förgäves protest mot den koloniala synen.

Dante Alighieri, *Den gudomliga komedien*. Författaren Dante lever i landsflykt. Pilgrimen Dante i *Den gudomliga komedien* vandrar genom dödsrikena och skärselden för att nå fram till Beatrice och det eviga ljuset. Både författaren och pilgrimen Dante upplever ett utanförskap, och den kraft som driver båda är att få komma hem; författaren Dante till hemstaden Florens och pilgrimen Dante till det jordiska paradiset.

Karin Boye, *Kalloccain: roman från 2000-talet*. Längtan efter gemenskap och rädslan för ensamhet finns med som underton genom hela romanen i vilken tecknas en mardrömslik framtidsbild av en total polisstat.

Alexander Solsjenitsyn, *En dag i Ivan Denisovitjs liv*. Solsjenitsyn hade själv varit lägerfånge och i denna roman beskriver han med stor detaljrikedom det vardagliga livet i fånglägret – ett liv som framförallt går ut på att överleva.

Förslag på områden att arbeta med

- Minoritetsgrupper och landsflykt
- Subkulturer
- Att lära sig ett nytt språk
- Att komma till ett nytt land
- Att känna sig annorlunda
- Kulturella likheter och skillnader
- Mobbning
- Handikappsfrågor
- Flick- och pojkroller
- I fattigdomens dagar

Exempel på aktiviteter i samband med lästemat

- Arrangera en utställning om t ex samer
- Intervjua människor från olika kulturer och/eller subkulturer
- Gör ett handlingsprogram för att ta itu med mobbning
- Bjud in en expert på konflikthantering
- Se en film som handlar om utanförskap i någon form
- Skriv en argumenterande text

Att utveckla ett historiemedvetande

Med tanke på skönlitteraturens förmåga att gestalta såväl större historiska processer som individuella människoöden framstår litteraturläsning i samband med SO-undervisningen som mycket naturligt. Historiedidaktikern Monika Vinterek betonar i en artikel (2000) den centrala roll som kunskapskälla den historiska romanen borde få i ämnet historia. I den historiska romanen skildras det Vinterek benämner »den historiska livsvärlden«, dvs människors tankar, värderingar, sätt att vara, hantera problem osv. Med ett exempel från Hans Petterssons barn- och ungdomsroman *Vargen jagar* ensam framhåller Vinterek att skönlitteraturen berättar om sådana saker som sällan eller aldrig blir föremål för en djupare behandling i läromedlen. Skönlitteraturens skildring av det individuella människoödet har dessutom ofta ett innehåll som är aktuellt även idag:

Ett avsnitt är exempelvis där Ole genom sin mor blir medveten om sin unga systers graviditet. Det är också en viktig problematik i vår egen tid. I boken får läsaren följa ett resonemang mellan mor och son som visar på situationens problematik som den möjligen kunde ha tagit sig uttryck vid denna tid. Författaren låter läsaren ana de alternativ som stod till buds, med bland annat »kloka gummor« och deras kunskaper om abort, som en möjlighet. Att detta var ett alternativ vid denna tid vittnar många historiska källor om. Som upplysning i en lärobok får detta inte denna vida problematisering. Det är just genom Oles tankar och samtal med sin mor som det kan sättas in i ett stort mänskligt sammanhang och mana till frågor som berör och som dessutom är tids- och kulturöverskridande. Detta i sin tur

kan erbjuda ungdomar att penetrera viktiga samtida frågor med hjälp av den distans och närhet som en historisk skönlitterär skildring kan ge.

Genom att låta oss komma nära människans vardagliga liv möjliggör de fiktiva historievärldarna en identifikation med dåtidens människor, vilket i sin tur innebär att de banar väg för en identitetsskapande process. Härigenom kan skönlitterär läsning vara ett utomordentligt bra redskap för att uppfylla de mål som är inskrivna i de nationella styrdokumentet, där det bl a betonas att eleven ska ges tillfälle till inlevelse i och förståelse för hur människor hade det förr, hävdar Vinterek. Detta för oss över till *historiemedvetande*, ett begrepp som återkommer i den historiedidaktiska diskussionen och som brukar innehålla den övergripande frågan om hur dåtiden kan kopplas samman med nuet och framtiden i ett kultur- och identitetsskapande syfte.

Mary Ingemansson visar i en undersökning (2007) hur utvecklandet av ett historiemedvetande kan se ut i en undervisningsprocess om vikingatiden där skönlitteraturen utgör en central historisk kunskapskälla. De elever som är med i undersökningen går på mellanstadiet, men den modell för skönlitterär läsning och bearbetning av läsningen i skrift och samtal som Ingemansson strukturerar för sin undersökning kan med lätthet ändras och tillämpas på grundskolans högre stadier och gymnasial nivå. Nedan visas en omarbetad version av modellen för ett temasarbete mellan svenska och historia:

- Eleverna skriver tanketext. Detta är ett kortskrivande där eleverna får ventilera vad de kan om det tema som ska studeras. Textskrivandet kan följas av ett samtal i helklass.
- Skönlitterär bok läses (tre kapitel), eventuellt tillsammans med läslogg
- Boksamtal 1 i helklass efter läsning av tre kapitel
- Historieläraren berättar om ämnesområdet (historiskt-kulturellt perspektiv)
- Svenskläraren berättar om ämnesområdet (språkligt-litterärt-kulturellt perspektiv)
- Skönlitterär bok läses vidare, eventuellt tillsammans med läslogg

- Boksamtal 2 i helklass efter utläst roman
- Eleverna skriver en historisk novell och/eller diskursiv text om problem som behandlats i skönlitteraturen
- Responsarbete i grupp på novellskrivandet
- Läsning av faktatexter i historia
- Diskursivt skrivande i anslutning till de lästa faktatexterna, t ex i form av att eleverna får argumentera eller reflektera kring problem som behandlats i texterna.
- Responsarbete i grupp på det diskursiva skrivandet

I boksamtalen kan gärna frågor användas som har en öppen och reflekterande karaktär och som gör en koppling mellan då och nu, t ex:

Vad säger berättelsen om människornas livssituation under den här tiden?

Är det några människor som har det så här idag?

Vem/vilka av de fiktiva personerna handlade enligt ditt sätt att se »fel« respektive »rätt«? Hur skulle du själv ha reagerat i/hanterat denna situation?

Dessa frågor kan sedan följas av frågor som har en mer analyserande litterär karaktär som t ex:

Ur vems/vilkas perspektiv skildras handlingen?

Hur utvecklas personerna under berättelsens gång?

Hur tolkar du slutet?

Vilket är berättelsens övergripande tema?

Med vilka medel skapar författaren historisk tidsfärg?

I historiens rum

En historisk epok kan studeras utifrån ett brett perspektiv. Aspekter att rikta sökarmot mot är bl a:

- etniska grupper
- religion

- sociala världar
- politik
- kvinno- och mansroller
- syn på barnet

Exempel på aktiviteter i samband med lästemat

- Skriv en reseskildring som ger bilder från t ex antiken eller medeltiden.
- Gör ett »hemma-hos« reportage hos en familj i anticens Grekland eller medeltidens Sverige osv.
- Besök ett museum och studera tidens redskap, möbler, klädedräkt osv.
- Dramatisera. Låt några kvinnor/män/flickor/pojkar från en historisk tid föra ett samtal med varandra. Samtalet kan eventuellt kretsa kring någon politisk händelse.
- Skriv en berättelse som utspelar sig under antiken, medeltiden osv.
- Beskriv den historiska epoken som kulturell/litterär epok.

Att redovisa ett lästema: I-Search-texten

Lästemat kan presenteras på en rad olika sätt och genom olika uttrycksformer. Ett sätt är att låta eleverna använda sig av I-Search-texten, en texttyp som är vanlig i samband med projektarbete, både i grundskola och gymnasium, och som kan sägas utgöra ett mellanting mellan en berättande och en diskursiv framställningsform. I-Search-texten innehåller följande delar:

- Vad jag vet om ämnesområdet
- Vad jag vill veta mer
- Hur jag kan ta reda på detta
- Vad jag kom fram till
- Källor

En fördel med I-Search-texten är att eleverna under arbetet med lästemat också lär sig om hur man går tillväga för att ta reda på fakta, och att denna del tydligt redovisas för läraren. Under arbetets gång hör eleven till en grupp där man eventuellt arbetar med samma temaområde, men som även har till uppgift att fungera stöttande när det gäller frågor om hur man kan söka material, hur man kan använda materialet och vad som är värdefullt att ha med i presentationen respektive vad som kan tas bort.

6. Valfrihet och multimodalitet

Hur kan man som lärare få en textfordonsklass med pojkar – varav flertalet sällan eller aldrig läser en skönlitterär bok – att ta till sig äldre litterära texter? Är detta överhuvud taget möjligt? Ja, och svaret på frågorna är att man som lärare etablerar ett klassrumsklimat som bygger på respekt och trygghet, och som innehåller demokratiska arbetsformer där eleverna är delaktiga i de beslut som fattas om hur undervisningen ska utformas. I denna pedagogiska arena utgår också läraren från den nivå eleverna befinner sig på. Han/hon är vidare av den uppfattningen att alla elever har sina specifika talanger och kunskaper, samt att dessa talanger och kunskaper i görligaste mån måste få komma till uttryck i klassrumsaktiviteterna. Avsnittet nedan bygger på en beskrivning av klassrumsobservationer i en fordonsklass år 2 på gymnasiet och de texter som producerades där under ett undervisningsförlopp om Odysseen. Den text som ska läsas är ett utdrag ur prosaversionen Odysseen och handlar om hur Odysseus och hans män befinner sig som fångar i Cyklopes grotta och deras flykt därifrån. Arbetsgången ser i korta drag ut så här:

1. Introduktion med miniföreläsning. Peter (läraren) inleder med några frågor: Hur tror du att det känns att vara tillfångatagen och sitta instängd i en grotta? Har du någonsin varit hemifrån eller borta från din flickvän under en längre period? Vad tänker man på då, tror du? Efter detta samtal gör Peter en sammanfattning av Odysseen. Därefter berättar han om dels att verket tillkom i en helt och hållet muntlig kultur och dels den berättarkonst och de minnesegenskaper som kännetecknar en sådan kultur.
2. Enskild läsning av utdraget.
3. Samtal i helklass om texten. Samtalet kretsar kring Cyklopes utseende, upplevelsen av att sitta instängd i en grotta och om unga män runt om i världen som drar ut i krig och tvingas vara borta från flickvänner och andra anhöriga och vänner. Peter lyckas alltså här med sina följdfrågor få pojkarna att göra en koppling mellan då och nu, en koppling som leder till en ganska lång diskussion om att det ofta är männen som drar ut i världen, medan kvinnorna stannar kvar i hemmet. Samtalet avslutas med en diskussion om hur klassen ska arbeta vidare med den lästa texten. Diskussionen leder till ett beslut om en valfri bearbetning enligt några alternativ.

4. Till följande lektion har Peter skrivit ner de valbara alternativen. Dessa är:

Individuella uppgifter

Om du vill arbeta ensam denna gång väljer du en av dessa uppgifter:

1. Brevet hem. Du är Odysseus och skriver ett brev hem till Penelope eller någon annan du känner.
2. Nyhetsartikel. Du är en journalist som rapporterar om Odysseus och hans män som är på ön. Du kan också rapportera om vad som händer i Cyklopens grotta.

Gruppuppgifter

Om du vill arbeta i grupp denna gång väljer du en av dessa uppgifter:

1. Nyhetsartiklar. Var och en i gruppen ska skriva en nyhetsartikel som på något sätt rapporterar om situationen på ön då Odysseus och hans män är där.
 2. Inslag i ett nyhetsprogram på TV. Spela in på video eller framför »live« inför klassen ett TV-inslag som rapporterar om grottincidenten.
 5. Arbete med uppgifterna.
 6. Redovisning i helklass.
-

Som framgår av arbetsgången gäller valfriheten inte bara vilken form av text eleverna vill arbeta med utan också om de vill arbeta individuellt eller i grupp. Vad gäller genreförebilder har pojkarna redan tidigare skrivit nyhetsartiklar enligt den sk glasstrutsmodellen.

Hur väljer då pojkarna att arbeta och hur ser den färdiga produkten ut? Flertalet pojkar väljer att arbeta i grupp. Två av grupperna gör ett TV-inslag. I den första gruppen består inslaget av en intervju genomförd av en »utsänd utrikeskorrespondent« som intervjuar två »ögonvittnen« som bevittnat hur Cyklopen tillfångatog Odysseus och hans män. Intervjun innehåller också en skildring (film med tal) av den miljö där grottan är belägen. Den andra gruppen väljer att göra ett mer dramatiskt TV-inslag som visar hur Odysseus med smickrande retorik försöker beveka Cyklopen att släppa dem loss. Intressant att notera är bl a den höga nivå av inlevelse pojkarna demonstrerar och hur de förmår ändra sina språkliga register beroende på vem/vilka det är som talar; språkbruket i dessa inslag spänner över såväl ett vardagligt språkande (som tillskrivs de som bevittnat tillfångatagandet) som ett mer skriftspråkligt sätt att formulera sig på (som tillskrivs nyhetsreportern i TV-studien).

Två av pojkarna skriver ett brev till Penelope. Ett av breven lyder:

Penelope!

Min kära Penelope! Jag vet inte om något av mina hundratals brev jag skrivit någonsin nått dig, jag vet inte heller om detta brev någonsin kommer att nå dig. Jag fortsätter ändå att skriva i hopp om att du ska få veta att jag lever och vad jag har upplevt.

Just nu är jag och mina krigare tillfångatagna av en cyklop på cyklopernas ö. Ikväll var vi tvungna att göra cyklopen illa genom att bränna hans ögon, vi gjorde det för att rädda två av våra män från att bli kvällsmat för cyklopen. Oturligt nog så har det visat sig att cyklopen var en son till havsguden Poseidon, vilket har resulterat i att vi har blivit mer ovän med Poseidon än tidigare. Jag är rädd för att den fortsatta resan på havet kommer att försvåras på grund av detta.

I skrivandets stund så ligger jag och några av mina män i cyklopens grotta. Men oroa dig inte vi har planerat en flykt härifrån med hjälp av ett antal vådurar som sover med oss här i grottan. Vi har förlorat ganska många män under resans gång men de som återstår är de duktigaste och trognaste. Vi ska även försöka stjäla några av cyklopens kreatur för att klara livhanken ute på sjön.

Din Oydseus

Pojken som författat detta brev berättar för mig under en intervju att han »verkligen försökt tänka sig in i hur Odysseus skulle skriva till Penelope«. Brevet har också en tydlig social funktion med inlednings- och avslutningsfras, ett läsartilltal som är ständigt närvarande i texten genom pronomenen »jag« och »du« och genom frasen »oroa dig inte«.

En annan av eleverna väljer att i jagberättelsens form skildra Odysseus hemkomst och positionerar sig härigenom som ett både upplevande och inkännande subjekt. Bl a talar han i sin text om de känslor av förtvivlan, blandade med en påtaglig aggressivitet som Odysseus erfar då han ser hur en mängd »feta friare sprang omkring och grisade ner hela min gård«, och hur denna syn får honom att döda dem. I texten talas också om Oydseus kärlek till Penelope: »Jag såg på henne och sa till mig själv: jag ska aldrig skiljas från denna underbara skapelse som Gud har sänt mig.« Vidare innehåller denna text ett avsnitt som skildrar Odysseus möte med sin son. Avsnittet visar en påtaglig inlevelse och det är tydligt att eleven här försöker tänka sig

in i även vad det är Odysseus väljer att berätta för sin son från resan respektive vad han väljer att inte oroa sonen med, nämligen: »jag berättade aldrig om förbannelsen som Cyklopen gav mig«. Genom denna kommentar förs i texten in också en antecipation som förebådar det slut berättelsen får: »Hela min familj och allt jag stod för hade jag mist. Förbannelsen har slagit in och alla jag älskade har jag mist.«

I alla klasser utvecklas en specifik kod för hur man som elev uppträder i klassrummet och för hur man interagerar med varandra och läraren. I denna fordonsklass är koden utformad som en mycket tydlig och positiv känsla, i vilken svenskläraren är inkluderad. Det är också en kod som innehåller en stor portion humor som ibland även får komma till uttryck i de olika klassrumsaktiviteterna. Den artikelsamling en av gruppen fordonspojkar arbetar med är ett exempel på denna humor. Vid sidan om artikeln om Cyklopen och Odysseus innehåller samlingen också bidrag om bl a hur Hydror blir vänligare, om Sporten och om Vädret. Den kreativitet och fantasifullhet som präglar dessa bidrag kan exemplifieras med meningar som »Nu är det officiellt att *kast med litet berg* blir OS-gren.«, »Marebis har studerat hydrornas levnadssätt och kommit fram till att de inte lever i flock eftersom de har sju huvuden.« Det är inte bara genom artiklarnas innehåll som pojkarna förmår förmedla en känsla av nyhetstidning. Detta sker kanske främst genom att de också layoutmässigt konstruerar en tidning, som dessutom både har ett namn, Cyklopiellt, en uppgift om hur mycket den kostar per Lösnummer (13 öre), en notis om nästa utgivningsdag samt att den då kommer att behandla bl a att »det nya stenbrottet invigs«.

I det arbetslag Peter ingår i arbetar lärarna på ett ämnesövergripande sätt med svenska, fordonskunskap och datakunskap. Skrivandet används i stor omfattning, både som ett medel för kommunikation och som ett inlärningsredskap. Även om nu flera av pojkarna väljer att arbeta med andra medier än den skriftliga formen är dessa elever ovanligt »skrivvana« noterar Peter, och pojkarna har även kommit att betrakta skrivandet som »ett naturligt inslag i undervisningen«. »I tidigare klasser«, dvs innan samarbetsprojektet startade, »var det mycket svårt att få fordonskillar att skriva«, påpekar Peter. Det omfattande skrivandet i fordonssvenskan, där fordons- och transportkunskap utgör innehållet, har så färgat av sig också på andra moment, som t ex litteraturundervisningen.

Datorn som arbetsredskap

Fordonspojknas klassrum ligger i omedelbar anslutning till fordonsverkstaden och transporthallen. Det är ett stort klassrum med två avdelningar. I den ena avdelningen, möblerad med rektangulära bord som står uppställda i en u-form och ett bord för läraren framför en whiteboard, äger redovisningar och mer lärarledda lektioner rum. I den andra avdelningen finns datorer. Datorerna är uppställda på dels runda bord mitt i rummet (fyra datorer på varje) och dels rektangulära bord som är placerade längs väggarna. Varje elev har alltså tillgång till en dator. Kritik har framförts mot att datorskrivandet är en isolerad aktivitet som omöjliggör för eleverna att samtala med varandra, och så utestänger den sociala interaktion som är nödvändig för att språk- och kunskapsutveckling ska äga rum. Men eftersom pojkarna sitter bredvid varandra, flera vid samma bord, är inte datoranvändningen i detta klassrum någon enskild aktivitet. Det händer ofta att pojkarna går omkring i rummet och läser och pratar om varandras texter. De får tips från kamraterna om länkar till olika sidor där de kan ladda ner bilder som ska användas i den nyhetstidning de skapar i arbetet med *Odysséen*. På så sätt äger också här en språklig interaktion rum och ett utbyte av idéer och tankar vad gäller såväl innehåll som form. Inte sällan »lånar« pojkarna varandras ord och fraser, och därmed bildas en intertextuell kedja mellan pojkarnas texter. Daiute (2000:267) talar om *transformative composing* och menar att det kollaborativa skrivandet på dator ska ses som ett medel dels för att skapa en förståelse för skrivandets sociala natur, och dels för att åsikter ska mötas och ny mening genereras:

When composing with a partner, student writers have the benefit of experiencing the role of writer and reader as they respond to a partner's suggestion of specific text sequences and listen to a partner's reaction...

När det gäller grupparbeten är datoranvändningen också ett stöd för fordonspojknas i detta avseende. Bl a för att det fortskridande textarbetet omedelbart och tydligt växer fram på skärmen, och så genast kan följas/läsas av alla medlemmar i gruppen. Härigenom blir också alla medlemmar i gruppen mer aktiva medskapare av den text som skapas. Fältobservationer av ett av grupparbetena om *Odysséen* visar tydligt att det förhåller sig så. Pojkarna har

skrivit varsin artikel och samlas nu vid en av pojkarnas, Lasses, datorer. Det redigeringsarbete som nu tar vid är en kollaborativ insats, även om det är Lasse som sköter den tekniska sidan. Att ha datorn som arbetsredskap har också en annan betydelse för de här pojkarna, nämligen den att produkten ser professionell ut. Flera av pojkarna omtalar att de »inte kan skriva särskilt läsligt«, vilket de också fått höra av lärare de haft under sin skolgång. Datorskrivandet gör så att eleverna upplever sig vara »mer av skribenter« som Lasse uttrycker det.

Exempel på andra kreativa uppgifter som ger eleverna valfrihet

Välj en av nedanstående uppgift:

Dramatisera och framför (ni kan också spela in dramatiseringen på video) en eller flera scener ur ett drama av Shakespeare eller avsnitt ur någon prosaberättelse. Nedan följer några förslag.

- Balkongscenen i *Romeo och Julia*, eller bråket som tvingar Romeo i landsflykt m.m.
- Hamlets monolog »Att vara eller inte vara...«, Hamlets möte med vålnaden, den avslutande duellen mellan Hamlet och Laertes, eller kanske Macbeths möte med häxorna.
- Don Quijote och väderkvarnarna.
- Några avsnitt ur *Gullivers resor*
- Några avsnitt ur *Robinson Crusoe*
- Eller låt Gulliver och Robinson hamna på samma ö
- Gör avsnitten som serierutor istället eller arrangerade stillbilder (använd digitalkamera) med text i power point

Skriv nyhetsartiklar. Nedan följer några förslag.

- Någonting är ruttet i staten Danmark eller Alla i kungahuset hittade döda eller Vålnad sedd på Helsingörs slott
- Tragiskt dödsfall i Verona eller Duell ledde till död och landsflykt
- Man funnen på öde ö efter över 20 år
- Galning ger sig på väderkvarnar
- Makabert förslag om att äta barn
- Intervju med upptäcksresande Lemuel Gulliver
- Nytt folkslag funnet på avlägsen ö

Skriv debattartiklar eller insändare. Nedan följer några förslag.

- Kyrkan har fel – jorden är rund!
- Det sitter en mördare på Danmarks tron!
- Stoppa bråket mellan Montagues och Capulets!

Gör skriftliga jämförelser mellan filmer. Nedan följer några förslag.

- Jämför *Romeo och Julia* med *30:e september* och/eller *Vinterviken*. Eller med *Titanic*. Hur liknar filmerna varandra? På vilka sätt skiljer de sig?

Skriv något själv. Nedan följer några förslag.

- Skriv en egen *Romeo och Julia*-historia.
- Skriv en modern version av *Hamlet*.
- Skriv en modern version av *Don Quijote*.

Om du får tid över...

Skriv Columbos annons: Sjömän sökes för farofylld färd till Indien!

7. Lyrikläsning

Precis som med läsning av romaner och noveller är också lyrikundervisningen avhängig av elevernas ålder, mognad och vana av/intresse för att arbeta med lyrik. På ett eller annat sätt har dock alla elever kommit i kontakt med lyriskt skapande; inte minst genom ungdomsmusikens globala spridning. Att utgå från en populär sångtext kan därför vara en språngbräda mot vidare arbete med klassiska dikter. Frågor som kan ställas till en sådan sångtext är:

Vilken upplevelse får du av texten?

Vilka känslor uttrycks i texten?

Uttrycker texten ett kulturellt innehåll?

Diktläsning är en estetisk upplevelse och den personliga läsningen och tolkningen av dikten bör ha tydligt företräde i klassrummet. Ett mönster som kan användas är detta:

1. Läraren läser dikten högt.
2. Eleverna läser dikten tyst och skriver ner sina första intryck av den (tankebeskrivande i fem till tio minuter).
3. Eleverna delar muntligt med sig av sina intryck av dikten i en mindre grupp.
4. Elevsamtalet blir en språngbräda för en diskussion om dikten i helklass. Eventuellt kan här föras in uppgifter om lyriska drag.

Genom att läraren utgår från elevernas upplevelser/tolkningar av dikten visas att han/hon tar elevernas respons på allvar. Detta bidrar till ökad självkänsla hos eleverna och uppfattningen att deras röster är väsentliga resurser i klassrummet.

Kort om lyriska drag

Nedan följer förslag på några termer (kursiverade) som kan användas i samtal om lyriska drag.

En dikt kan inte vara hur lång som helst. Poeten måste därför arbeta

mycket med språket för att *koncentrera* det han/hon vill ge uttryck för. *Bildspråket* är ett medel för att göra texten tät och lyfta fram en känsla eller en sinnesstämning. Bildspråket kan ha olika karaktär. Ett exempel är *metaforen* som bygger på en likhet mellan fenomen och är den vanligaste typen av bildspråk. T. S. Eliot skapar i en dikt som ingår i *Det öde landet* bl a denna talande bild:

Här finns inget vatten men bara sten
sten och inget vatten och den sandiga vägen
vägen som slingrar högt ibland bergen
som är berg av sten utan vatten
om det bara fanns vatten då stannade vi och drack
bland sten kan man inte stanna eller tänka
svetten torr och fötterna i sanden
Om det bara fanns vatten bland stenen
Död bergsmun frätta tänderkan inte spotta
här kan man varken ligga stå eller sitta
inte ens stillhet finns bland bergen
torr ofruktbar åska bara utan regn

En variant av metaforen är *sinnesanalogin* som är en bild som innehåller ett gränsöverskridande mellan olika sinnesområden. Naturen ges inte sällan mänskliga egenskaper i en dikt, vilket benämns besjälning. *Personifikationen* är nära besläktad med besjälningen. Skillnaden är att personifikationen rör abstrakta fenomen som sorg, glädje och klokhet som tillskrivs mänskliga egenskaper.

Att tänka på vid diktläsning

Två frågor som är angelägna för läraren att ställa vid planeringen av diktläsning är:

1. På vilka sätt kan man aktivera elevernas förståelse innan dikten läses?
2. I vilket undervisningssammanhang ska diktläsningen ingå.

Förslag på områden att arbeta med

Diktläsning kan med fördel användas i temaläsning, men man kan också utgå från områden som fångar upp olika egenskaper hos dikterna:

Lyrik och bild

Lyriken har en relation till bilder på flera sätt. Bildspråket är ett exempel. Poeter kan också anpassa radlängden för att genom dikten skapa en viss figur. Det gör t ex Fröding i en dikt om Rim-pokal (i *Efterskörd*, 1910) som är en hyllning till poetkollegan Heidenstam. Det gör också Erik Lindegren i *Kosmisk moder* (i *Sviter*, 1947) där raderna ordnas så att dikten i sin helhet för tankarna till en urna.

Uppgifter.

- Eleverna får i uppgift att ge exempel på andra dikter som formar sig till en figur och diskutera bl a vilket syfte diktaren har med sin figurdikt.
- Eleverna skriver en egen figurdikt.
- Eleverna gör illustrationer till ett antal dikter.

Lyrik och musik

Många äldre dikter tonsattes och framfördes som sånger för en publik. Exempel på populära svenska lyriker vars poesi tonsatts är Gustaf Fröding, Pär Lagerkvist och Nils Ferlin.

Uppgifter.

- Eleverna tonsätter en dikt.
- Eleverna ger exempel på tonsatta dikter från olika kulturer och tider.
- Eleverna diskuterar i grupp vilken betydelse musiken har för diktens innehåll?

Lyrik och genus

Litteraturhistorien visar en tydlig brist på kvinnliga lyriker. Att så är fallet brukar tillskrivas dels kvinnans socioekonomiska situation och dels äldre tiders uppfattning om kvinnans förmenta underlägsenhet vad gäller veten-

skap och konstnärliga aktiviteter; så tillvida att kvinnan inte tillhörde samhällets högsta skikt där man hade en friare syn på vad kvinnan kunde göra.

Uppgifter.

- Vad handlar männens dikter om under olika litterära epoker? Finns här kulturella skillnader?
- När och hur skriver de om kvinnan?
- När och hur skriver de om mannen?
- Eleverna skriver en jagdikt där de går in i rollen som en annan person.

Lyrik och kärlek

Kärlekslyrik har skrivits i alla tider. Den älskade har också beskrivits i många former – alltifrån Francesco Petrarcas höviska sonetter till Edith Södergrans erotiskt laddade Dagen svalnar (i *Dikter*, 1916).

Uppgifter.

- Eleverna arbetar med frågan om hur man under olika litterära epoker diktar om kärleken. Hur har man beskrivit den älskade? Är det en besvarad eller obesvarad kärlek som beskrivs? Med hjälp av vilket bildspråk tecknas kärleken? Finns någon intertextualitet mellan olika dikter? Om ja, hur ser denna ut?
- Eleverna skriver själva en kärleksdikt till någon; det kan också vara en vänskapsdikt.
- Eleverna ordnar en kärleksdiktens genom tiderna schlagerfestival och väljer ut ett tjugotal dikter som ska ingå i en final. Vilka kriterier ska dikterna väljas efter?

Skriva och läsa dikt

Läsning av lyrik kan gärna ske i samband med att eleverna också själva får skapa dikter. I detta skapande kan eleverna också så småningom få träna sig

att t ex använda bildspråk. Ett exempel på detta är att ge eleverna uppgiften att skildra sig själva genom bilden av ett landskap. Be dem skriva i olika känslolägen, t ex arg, glad och ledsen. Dikterna kan sedan läsas upp och den stämning landskapsbilden uttrycker i elevdikterna kan sedan diskuteras i mindre grupper. Ett annat exempel på hur man kan arbeta med bildspråk och dikt är att låta eleverna använda sig av olika djur för att fånga en känsla hos sig själva. För inspiration och samtal om bildspråk kan läraren läsa upp dikter med bilder av landskap respektive djur. Ett exempel är följande strofer av Karin Boye:

Min hud är full av fjärilar, av fladdervingar –
de fladdrar ut över ängen och njuter sin honung
de fladdrar hem och dör i små trista spasmer,
och inte ett blomstoft rubbas av lätta fötter.
För dem är solen till, den heta, omätliga, äldre än tiderna.

Men under hud och blod och innanför mårn
Flyttar sig tungt fångade havsörnar,
Vingbreda, som aldrig släpper sitt byte.
Hur vore ert skrik, när solen glödgade gula ögon?
Stängd är grottan! Stängd är grottan!
Och mellan klorna vrider sig vita som källarskott
Mitt innerstas tågor.

Elevernas dikter kan givetvis handla om så gott som nästan allting och ämnet kan få väljas av eleverna. Men man kan också som lärare bestämma ett visst tema för diktens innehåll eller be eleverna att skriva med en viss ton, som t ex humoristisk eller ironisk. En sådan infallsvinkel kan ge upphov till intressanta jämförelser av elevdikterna.

8. Dramatik

Det dramatiska berättandet gestaltar den mänskliga erfarenheten som en dynamisk process. Konflikten är ofta central och kan ta sig uttryck som en form av uppgörelse mellan huvudpersonen, protagonisten, och motståndaren, antagonisten. Komplikationerna varierar. I det äldre dramatiska och episka berättandet är det yttre hinder som står mellan dramats och det episka verkets personer och de mål de har, men ju närmre vår egen tid vi kommer desto mer internaliseras hindren och ges en psykologisk dimension.

Förslag på infallsvinklar

Dramats personer

I det dramatiska berättandet möter en rad färgstarka personer som lider, älskar, hatar, ställs inför svåra moraliska val och som för en kamp mot samhälleliga förändringar eller kulturella värderingar och uppförandekoder. Mellan dramats personer existerar ett dynamiskt växelspel, en ömsesidig interaktion, som ger upphov till olika hierarkiska strukturer, men också förändringar i denna hierarki. Så kan protagonistens svaga position förändras till en maktposition och tvärtom. Att låta eleverna arbeta med dramats personer är en uppgift som öppnar upp för intressanta diskussioner om bl a likheter/olikheter mellan då och nu och mellan olika kulturer vad gäller mänskligt agerande, de val människan måste göra, och de sociala och psykologiska mekanismer som är hennes drivkraft.

Dramats sociala värld(ar)

Att uppmärksamma dramats sociala struktur kan ge ytterligare relief åt dramats personer och den situation de befinner sig i. Finns det kanske mer än en social värld i dramat, som t ex fallet är i Tjeckovs *Körsbärsträdgården*, där den ena sociala världen utgörs av godsägarfamiljen och den andra av köpmannen Lapochin. Här kan också föras in ett genusperspektiv: Är det en manlig eller kvinnlig värld som tecknas?

Dramats dialog

Replikerna i dramat kan säga mycket om personernas sociala bakgrund och utbildning.

Uppgifter

1. I många dramer ställs personerna inför olika problem och valsituationer. Låt eleverna fördjupa sig i något/några av dessa problem och moraliska dilemman genom att a. *få tydliggöra problemet*, b. *redovisa vilka alternativ som finns*, samt c. *föra fram egna åsikter om vad de menar att personerna ska göra, och varför de ska göra så*. Detta arbete kan följas av d. en paneldiskussion där eleverna delar upp sig i grupper, allt efter de åsikter de har, och *argumenterar för sina olika åsikter*.
2. Låt eleverna förstå att dramat kan tolkas/beskrivas på olika sätt och att dramat kan få ny aktualitet om man i tolkningen tar in händelser/erfarenheter från den egna samtiden. Vilka problem i dramat är aktuella även idag? Finns det likheter mellan dramats sociala världar och de sociala världar vi möter idag?
3. Arbeta integrerat med språk och litteratur (så att eleverna upplever svenskämnet som en helhet) och för in språksociologiska iakttagelser i undervisningen (t ex genom att tala om ideolekter och sociolekter). Låt eleverna få fördjupa sig i några dramapersoners sätt att använda språket. Finns talspråkliga drag eller har språkbruket en mer skriftspråklig prägel? Vad säger personens språk om hans/hennes sociala bakgrund, om hans/hennes utbildning, om hans/hennes ålder osv? I detta sammanhang kan man även föra in en diskussion om den språkliga situationen i dagens Sverige, eventuellt genom att som introduktion låta eleverna läsa (eller se som film) Jonas Hassen Khemirs *Ett öga rött*.
4. Bildskapande. Låt eleverna få i uppgift att teckna/måla bilder som visar platserna där dramat utspelar sig. Centralt här är att eleverna kan motivera varför det ser ut på ett visst sätt och varför de valda attributen finns med.

5. Dramatisering. Låt eleverna arbeta i grupp och dramatisera var sin scen/scenavsnitt ur det lästa dramat.
6. Skapandet av monologer som collage från olika dramatexter. Låt eleverna fokusera på t ex kvinnans eller mannens situation i några dramer och ta ut repliker som de anser vara centrala. Härigenom bildas ett collage av olika kvinno- eller mansröster. En variant är att låta eleverna skriva och sedan framföra egna monologer som fångar upp t ex kvinnans respektive mannens situation i dramat.
7. Att skriva repliker med den klassiska texten som förlaga. Låt eleverna läsa en dramatext för att därefter själva skriva en text med påhittade personer och med ett innehåll/repliker som imiterar den klassiska texten. Ett tacksamt drama torde vara Samuel Becketts *I väntan på Godot*.

9. Utrymme för kulturell mångfald

Den kanadensiske tvåspråkighetsforskaren Jim Cummins (2001) har tagit fram en undervisningsmodell för andraspråkselever. Det är en modell som är intressant att uppmärksamma även när det gäller andra undervisningssituationer som kännetecknas av kulturell mångfald, som t ex fallet ofta är inom den svenska skolan idag. Modellen beskriver en undervisning som är ägnad att stärka elevernas självkänsla och uppmuntra dem att uttrycka erfarenheter som bl a tar sin utgångspunkt i den egna språkliga och kulturella identiteten. Modellen innebär ett sätt att motarbeta det faktum att många elever som kommer från minoritetsgrupper har svårt att prestera bra i skolan. Att så är fallet ser Cummins bl a mot bakgrund av de maktrelationer som förekommer mellan den dominerande gruppen och de underordnade grupperna. Den grupp som har makten påtvingar de andra grupperna ett kulturellt mönster och detta mönster kan ibland vara oförenligt med den underordnade gruppens kultur och språk. Läraren har därför med det interaktionsmönster han/hon etablerar i klassrummet ett stort ansvar för att *varje* elevs språkliga och kulturella bakgrund bekräftas och respekteras, noterar Cummins.

Modellens två nyckelbegrepp är *kognitivt engagemang* och *identitetsinves-tering*. Att skapa förförståelse som aktiverar den kunskap eleven redan har inom ett kunskapsområde är ett sätt för läraren att realisera dessa begrepp i klassrummet. Förförståelsen innebär inte bara att det kognitiva engagemanget ökar utan också att läraren lär känna sina elever bättre. Genom att låta elevernas kulturella erfarenheter och kunskaper komma till uttryck skapas också större gemenskap i klassrummet. Viktigt är att läraren bejakar mångfalden genom de arbetsformer han/hon väljer. Exempel på sådana arbetsformer är, enligt Cummins, loggboksskrivande, samtal i grupp och i helklass, responsgrupper och ”cooperative learning” där eleverna arbetar tillsammans. Under detta arbete är det lärarens uppgift att följa och stötta eleverna.

Cummins undervisningsmodell innehåller vidare olika *faser*. En fas är *den personliga* där eleven ges möjlighet att koppla textinnehållet till egna erfarenheter och kunskaper. En annan fas är *den kritiska* i vilken eleven uppmanas att t ex ifrågasätta texten och dra slutsatser av det som lästs. En tredje fas är *den kreativa* där eleven får möjlighet att arbeta vidare med t ex olika

problem som kommit till uttryck i texten. Detta fortsatta textarbete kan t ex bestå av rollspel, kreativt skrivande eller bildskapande.

Cummins tankar om kognitivt engagemang och identitetsinvestering finns med som en röd tråd i de inriktningar för läsning av klassiska texter som presenterats i denna del. Litteraturläsning med berättelser från en rad olika kulturer och språkområden kan ge eleverna många tillfällen att göra kopplingar mellan texten och den egna erfarenheten, samtidigt som eleverna får komma i kontakt med för dem nya sätt att se på och tänka om verkligheten.

10. Svenskämneskonceptioner

Lars-Göran Malmgren (1986) urskiljer i en översikt tre konkurrerande svenskämnen som läraren måste förhålla sig till. Det första ämnet benämner Malmgren *svenska som ett färdighetsämne*. Det är ett ämne vars undervisning i mångt och mycket bygger på formell färdighetsträning, där de språkliga momenten (stavning, grammatik, språkhistoria osv) separeras och tränas var för sig. I detta ämne spelar litteraturundervisning en underordnad roll.

Det andra ämnet kallar Malmgren för *svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne*. Det är ett ämne som främst syftar till att vidarebefordra ett kulturarv i form av en litterär kanon som antas vara personlighetsdanande för eleverna. Språkliga moment som t ex grammatik och språkhistoria förekommer, men spelar en undanskymd roll.

Det tredje ämnet benämner Malmgren *svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne*. Det är ett ämne som placerar eleven i centrum genom att utgå från dennes erfarenheter och förutsättningar. I denna ämneskonception finns en strävan att samordna svenskans två huvudmoment: språk och litteratur. Språkutvecklingen ingår här i ett funktionellt sammanhang och litteraturen är inte sällan underordnad ett kunskapssökande perspektiv där klassen utgår från centrala mänskliga frågeställningar. Att låta eleverna få insikter om andra människors livssituation och kulturella bakgrund anses i denna ämneskonception vara väsentlig, och något som litteraturläsningen kan förmedla.

Det bör framhållas att dessa ämneskonceptioner ska uppfattas som konstruktioner som inte förekommer i någon renodlad form i verkligheten. Under sin historia har också svenskämnet formulerats på skilda sätt. Den ämnessyn som kan urskiljas i den modersmålsdidaktiska diskussionen idag inkluderar begrepp och tankar om flerstämmighet, ämnesövergripande arbetsformer, erfarenhetsbaserad pedagogik, demokratisk kompetens, litteraturläsning som livskunskap och identitetsbygge, muntliga och skriftspråkliga texter och multimodala uttryckssätt, ett kritiskt och reflekterande perspektiv osv. Kerstin Bergöö och Annette Ewald sammanfattar i en artikel (2003) sin svenskämneskonception på följande sätt:

Inom ramen för ett sådant dialogiskt, mångmedialt och erfarenhetsbaserat svenskämne skulle eleverna få utrymme att gå i närkamp inte bara med erfarenheternas innehållsliga aspekter. Svenskämnet skulle också ge möjlighet för eleverna att utveckla och pröva, diskutera, värdera och ompröva olika språkliga och litterära genrer, och att utveckla ett förhållningssätt till dessa. Inom ämnets ram skulle eleverna alltså få möjlighet att möta och skapa texter av olika slag och i olika språk och medier men också att diskutera, värdera och ompröva sin förståelse av dessa texters kraft eller brist på kraft. Det innebär att ämnet också har ett särskilt ansvar för ett gestaltande och kritiskt arbete kring angelägna frågor om språk, litteratur och andra medier. (s. 42)

Detta är en ämnessyn som ligger i linje med de nu aktuella kursplanetexterna i svenska. Det är också inom en dylik ämneskonception den flerstämmiga och föreställningsskapande litteraturläsning av klassiker som skisseras ovan bäst kommer till uttryck. Som handledningens del 2 visar kan litteraturundervisningen här ingå i tematiska studier och vara ämnesövergripande. Vidare utgår den ofta från existentiella och andra för eleverna viktiga frågor – frågor som kan vara kultur- och identitetsutvecklande och som möjliggör för eleverna att öka sin förståelse för andra och för dem främmande kulturella yttringar.

Referenser

- Appleyard, J.A., 1991, Becoming a reader. *The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press
- Bahktin, M., 1981. Discourse in the novel. I: M. Holquist (red). *The Dialogic Imagination: Four Essays by M. Bahktin*. Austin: University of Texas Press. s. 259–422
- Bommarco, B., 2006. *Texter i dialog. En studie i gymnasieelevers litteraturläsning*.
- Bergöö, K., & Ewald, E., 2003. Liv, identitet, kultur. Om utredningen *Att lämna skolan med rak rygg* och svenska som ett demokratiämne. I: Utbildning & demokrati 2003, Vol. 12, nr 2, s. 31–46
- Chambers, A., 1994. Böcker inom oss: om boksamtal. Stockholm: Norstedts
- Cummins, J. 2001, Second Language Teaching for Academic Success: A Framework for School Language Policy Development. I: *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. : Kerstin Naclér (red), Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk. Stockholm: HLS förlag. s. 305–344
- Daiute, C. 2000. Writing and Communication Technologies. I: *Perspectives on Writing. Research, Theory, and Practice*. Roselmina Indrisano & James R. Squire (red). Newark, Delaware: International Reading Association. s. 251–276
- Dyson, A.H., 1993. *Social World of Children Learning to Write in an Urban Primary School*. New York: Teachers College, Columbia Univ.
- Dysthe, O., 1995. *Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära* Lund: Studentlitteratur
- Gardner, H., 1994. *De sju intelligenserna*. Brain Books AB. Jönköping
- George, E., *Skriv på: en romanförfattares syn på skönlitteratur och författarskap*

- Hall, D. 1996, Differentiating the secondary curriculum. I: *Curriculum related assessment, Cummins and bilingual children*. Clevedon: Multilingual Matters
- Hoel, L.T., 2001. Skriva och samtala. *Lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur
- Ingemansson, M. 2007, *Skönlitterär läsning och historiemedvetande hos barn i mellanåldrarna*. Växjö universitet. Institutionen för humaniora. (lic avhandling)
- Kress, G., 2000. Multimodality. I: B. Cope & M. Kalantzis (red). *Multiliteracies: Literacy, Learning and the Design of Social Futures*. Melbourne: Macmillan
- Langer, J.A., 2001. *Litterära föreställningsvärldar. Litteratur-undervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos
- Langer, J.A., (red) 1992. *Literature Instruction. A focus on student response*. Urbana: National Council of Teachers of English
- Liberg, C., 2003a. Flerstämmighet, skolan och samhällsuppdraget. I: *Utbildning & demokrati* 2003, Vol. 12, nr 2, s. 13–30
- Liberg, C., 2003b. Att lära i en vidgad språklig rymd – ett språkdidaktiskt perspektiv. I: *Språk och lärande. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Karlstad 7–8 november 2002*. s. 22–36
- Malmgren, G., 1992. *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*. Lund: Lunds universitet
- Malmgren, L-G., 1986. *Den konstiga konsten – om litteraturläsning och litteraturpedagogik*. Lund: Studentlitteratur
- Malmgren, L-G., 1997. *Åtta läsare på mellanstadiet*. Lund: Studentlitteratur
- McCormick, K., 1994. *The culture of reading. The teaching of English*. Manchester: University Press
- Molloy, G., 2003. *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur

- Olin-Scheller, C., 2006. *Från Dante till Big Brother. En studie i ungdomars textvärldar*. Karlstad: Karlstad universitet
- Palinscar, A.S., & Brown, A.L., 1984. Reciprocal Teaching of Comprehension-fostering and Comprehension-Monitoring Activities. I: *Cognition and Instruction* 1 (2), s. 117–175
- Probst, R.E., 1992. Five kinds of literary knowings. I: Langer, J.A. (ed): *Literature Instruction. A focus on student response*. Urbana Illinois: NCTE
- Rosenblatt, L.M., 1938/1995. *Literature as Exploration*. New York: Modern Language Association of America
- Smidt, J., 1989. *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fandt*. Oslo: Universitetsforlaget
- Smidt, J., 2004. *Sjangerer og stemmer i norskrommet – kulturskaping i norskfaget fra smoskole till laererutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Säljö, R., 2000. *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Vinterek, M., 2000, Fakta och fiktion i historieundervisningen. I: *Tidskrift för lärarutbildning och forskning nr 4*. Red. Erixon, Per Olof, Umeå
- Vygotsky, L., 1960. *The development of higher mental processes*. Moscow. Academy of Pedagogical Sciences, RSFSR
- Vygotsky, L., 1982. *Taenkning og sprog*. Kobenhavn: Hans Reitzels forlag A/S
- Ziehe, T. 1986. *Ny ungdom. Om ovanliga läroprocesser*. Stockholm: Norstedts

Gör klassikern till din egen

Detta stödmaterial ger förslag på hur man kan arbeta med skönlitteratur i grundskolans högre stadier (år 8 och 9) och på gymnasiet. Den bygger på en helhetssyn på svenskämnet, där den skönlitterära läsningen kombineras med samtal, skrivande och andra kommunikationsformer som bildskapande, dramatiseringar och multimodala uttryckssätt (t ex film, videoinspelning och powerpoint-presentationer).

Stödmaterialet är uppbyggt i två delar. Den första delen har ett mer teoretiskt inriktat perspektiv och den andra delen innehåller konkreta undervisningsförslag.

I den första delen presenteras några av de tankar, modeller och teorier som ofta återopas i den svenskdidaktiska diskussionen idag att läsning av skönlitteratur är *ett litteraturpedagogiskt förhållningssätt* och en kultur- och identitetsutvecklande aktivitet. De nu aktuella kursplanetexterna för svenska och några undersökningar om ungdomars läspreferenser och vardagskultur presenteras liksom synen på läsning som ett möte mellan läsare och text

Den andra delen av stödmaterialet innehåller konkreta undervisningsförslag och avslutas med två avsnitt om kulturell mångfald och svenskämneskonceptioner. Svenskämnet består av två delar – språk och litteratur – och uppgifterna i del 2 är utformade så att de dels ska ge eleverna tillfälle att komma djupare in i den litterära texten och dels ska öppna upp för aktiviteter som utvecklar elevernas språk.

Vår förhoppning är att detta stödmaterial ska kunna användas både som inspiration och som stöd i undervisningen för dig som är lärare för år 8 och 9 samt på gymnasiet.

Författare är Birgitta Svensson, universitetslektor i svenska språket vid lärarutbildningen Högskolan i Halmstad.



MYNDIGHETEN FÖR
SKOLUTVECKLING