



Högskolan Kristianstad  
291 88 Kristianstad  
044-203000  
[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

# EXAMENSARBETE

Avancerad nivå

*Hösten 2014*

Sektionen för lärande och miljö  
Avdelningen för humanvetenskap

**Magisteruppsats i svenska med didaktisk inriktning**

## Svenska på schemat

Högstadielärares uppfattningar om svenskämnet

**Författare**  
Gun Persson

**Handledare**  
Annette Ewald  
**Examinator**  
Eva Hultin

[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

# Svenska på schemat.

## Högstadiееlevens uppfattningar om svenskämnet

### **Abstract**

Den här magisteruppsatsen skrivs inom forskningsfältet *Svenska med didaktisk inriktning*. Syftet är att undersöka hur tio elever ur en klass 9 uppfattar den svenskundervisning de deltagit i under sin högstadietid. Forskningsfrågorna fokuserar hur de förhåller sig till ämnet, vad de förväntar sig och vad de anser att de lärt sig. Även kontextens betydelse problematiseras.

Studien har en etnografisk, kvalitativ ansats och undersökningen görs i det egna klassrummet, vilket innebär att forskaren/läraren är samma person.

De teoretiska redskap som används för att analysera elevernas uppfattningar är i första hand etablerade ämneskonceptioner så som *svenska som färdighetsämne*, *som litteraturhistoriskt bildningsämne*, *som erfarenhetspedagogiskt ämne* och *som demokratiämne*.

Undersökningen visar att elevernas bild av ämnet är splittrad, deras syn på ämnet går bara delvis att foga in under de etablerade svenskämneskonceptionerna. Eleverna uttrycker även ämnessyner som skulle kunna benämnas som någon typ av *språkämne*, *framtidämne* eller *kompetensämne*. Eleverna visar på många sätt att de ser på svenskämnet som formaliserat. De ger uttryck för ett traditionellt färdighetsämne med inslag av erfarenhetspedagogiskt ämne som man ska ha nytta av någon gång i framtiden. Eleverna anser att man på svensklektionerna lär sig att läsa och skriva på "rätt" sätt. En grupp elever engagerar sig i uppgifter och diskussioner medan andra uppvisar ett visst motstånd som visar sig i pratighet och ointresse. Flertalet accepterar dock det svenskämne som presenteras trots att deras arbetssituation präglas av skolans kulturformer och påtvingad närhet till andra elever. Kontextens påverkan på klassrumssituation och lärande är stor.

### **Ämnesord:**

Svenskämnet, ämneskonceptioner, ämnessyn, elevperspektiv, högstadiееlever, ämnesdidaktik, subjektiv förankring, instrumentalism, ämnesdidaktiska triangeln, formalisering och funktionalisering, läraren-som-forskare.

## Innehåll

Förord.....	5
Inledning.....	6
Bakgrund och problemformulering.....	6
Syfte och forskningsfrågor.....	8
Disposition.....	8
Tidigare forskning.....	9
Skolans svenskämne.....	9
Lärares roll.....	13
Elevs svenskämnessyn.....	14
Klassrummet.....	15
Teoretiska utgångspunkter.....	17
Position och perspektiv.....	17
Den didaktiska triangeln – ett teoretiskt ramverk.....	17
Kontexten.....	18
Ämnesuppfattningar.....	19
Metod, material och etiska överväganden.....	22
Genomförande.....	23
Tema svenska.....	23
Material.....	24
Urval.....	24
Lärardagbok.....	25
Enkäter.....	25
Intervjuer.....	26
Materialbearbetning.....	27
Etiska överväganden.....	29
Materialgenomgång samt analys.....	30
Presentation.....	30
Anna.....	30
Britta.....	30
Cecilia.....	30
Diana.....	30
Eva.....	30
Adam.....	31
Bruno.....	31
Calle.....	31

David .....	31
Erik .....	31
Elevernas förhållningssätt till ämnet .....	33
Elevernas inledande uppfattningar om svenskämnet .....	33
Syftet med svenskämnet .....	34
Samtalet - ”när man fick säga åsikter” .....	35
Önskat svenskämne .....	35
Lektionerna och innehållet .....	36
Vad eleverna anser att de lärt sig .....	38
Alla elevers rätt att få göra sina röster hörda .....	39
Att dyka upp – och att sova .....	40
Kontexten .....	40
Lektionerna .....	40
Lärares roll .....	42
Resultatdiskussion .....	44
Svenska som färdighetsämne .....	44
Svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne .....	46
Svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne .....	47
Telemans tre ämnen .....	48
Svenska som demokratiämne .....	49
Andra ämneskonceptioner .....	51
Kontexten .....	53
Vad påverkar elevernas relation till ämnet? .....	53
Konformitet och motstånd .....	53
Lärares roll .....	54
Elevernas uppfattningar och ämneskonceptioner .....	55
Metoddiskussion .....	57
Avslutande didaktisk reflektion .....	59
Sammanfattning .....	61
Referenser .....	64

## Förord

Tack till alla medverkande elever för givande samvaro under svensklektionerna! Ni har lärt mig oerhört mycket. Ni är nu spridda på olika gymnasieprogram där jag hoppas ni får den bästa av svenskundervisningar! Ett stort tack också till min handledare Annette Ewald för att du drev på, stöttade och gav goda råd under arbetets gång. Tack även till Klara för kloka synpunkter.

Valdemarsvik september 2014

Gun Persson

# Inledning

## ***Bakgrund och problemformulering***

Svenskämnet finns inte i någon absolut mening, skriver Jan Thavenius (1999, s. 16 f.). I den mån någon talar om ämnets inneboende kärna betyder det bara att han eller hon menar att ämnet *bör* ha ett visst innehåll. Ulf Teleman påpekar på liknande sätt att svenskämnet har en särställning som ämnet utan eget innehåll (1991, s. 26). Även en av de blivande lärare Kerstin Bergöö följt i sin doktorsavhandling *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv* talar om svenskämnet som ”innehållet som kom bort”, ”samtalet som försvann” och ”alla elevers rätt att få göra sina röster hörda” (2005, s. 207).

Svenskämnet tycks föränderligt och olika konstruerat beroende på tidpunkt och individ. Skolämnen ”...är konventioner som successivt konstrueras, utvecklas och förändras ...de är föränderliga över tid och rum och dessutom tolkningsbara till form, innehåll och identitet”, skriver Annette Ewald (2007, s. 21). Elever tycks dock uppleva vissa ämnen tydligare, på fysiken lär man sig konkreta fysikaliska lagar, på engelskan lär man sig ett språk. Vad lär man sig på svenskan? ”Jag kan redan svenska” är ett elevuttalande som återkommer. Vinsten av ett utvecklat språk och förmåga att ta till sig och använda texter är ibland oklar.

Vad ägnas svensklektionerna åt? Ämnesinnehållet har skiftat över tid, och vissa sätt att se på ämnet har levt kvar och uppfattats som självklara. Lärare har kursplaner att följa och skapar baserat på dessa en föreställning om vad undervisningen syftar till, vad eleverna ska lära sig och vad som ska bedömas. Som redan nämnts är ett vanligt synsätt att undervisning ses som en konstruktion, ett historiskt, kulturellt och socialt konstruerat fenomen. Och bara om vi ser på modersmålsundervisningen som en mänsklig konstruktion, kan vi dekonstruera dess Vad? Hur? och Varför? för att sedan åter sätta ihop, och förändra modersmålsundervisningen (min översättning), skriver Piet-Hein van de Ven (2007, s. 228).

Den här uppsatsen skrivs inom magisterprogrammet i *Svenska med didaktisk inriktning*, (Smdi), vid Högskolan i Kristianstad och hör hemma inom ett ämnesdidaktiskt forskningsfält. Frågor om svenskämnets konstruktioner, svenskämnets innehåll samt didaktiska frågor har varit centrala i den utbildning som avslutas med den här uppsatsens färdigställande. Med utgångspunkt i den ovan tecknade bakgrunden behandlar uppsatsen elevernas bild av ämnet, vad eleverna uppfattar, förväntar sig och anser att de lär sig under lektionstid. Likväl som lärare på ett medvetet, eller omedvetet, plan har en bild av vad svenskämnet innebär så har förmodligen även eleverna det. Det framgår, kan man tycka, förhållandevis tydligt vad

riksdag och regering i och med införandet av Lgr11, den nuvarande läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2011) menar att svenskleksionerna ska ägnas åt, eller åtminstone vilka förmågor eleverna bör utveckla. Bidrar det vi aktiverar eleverna i till att främja dessa förmågor? Vad anser eleverna att de lär sig, eller vad tror de att de lärt sig? Vad innebär det att ha svenska på schemat?

Sedan snart 15 år tillbaka undervisar jag i svenska och SO-ämnen inom grundskolans högstadium och för mig är svenskämnet ett öppet ämne där olika typer av texter, samtal och skrivande förekommer. Utifrån min lärarposition har jag en strävan att i arbetet utgå från ett erfarenhetspedagogiskt perspektiv där eleverna förutsätts medverka med sina erfarenheter i undervisningen och där de förmodas bidra med kompetens och tänkande. Hur uppfattar eleverna det svenskämne jag gestaltar i klassrummet och som de är en del av? Lärares strävan är att eleverna ska lyckas med uppgifter, utveckla sitt språk och klara betygsnivåer. Detta tycks inte alltid sammanfalla med elevernas ambitionsnivå, det vill säga de uppvisar ibland en attityd av att inte bekymra sig och att de klarar sig bra utan ”språkande”. Vad ligger bakom den attityden, och vad händer när dessa möter skolans svenskämne?

Undervisning beskrivs ibland med hjälp av *den ämnesdidaktiska triangeln* (till exempel Uljens, 1997, s. 167, Hetmar, 2004, s. 40). Triangelmodellen lyfter fram didaktikens tre aspekter: Samspelet *lärare – elev*, som omfattar lärarens medvetenhet och avsikter med sitt ledarskap, *lärare – ämne* som omfattar lärarens kunskaper och förståelse för ämnet samt hur läraren kommunicerar detta, samt *ämne – elev*, som omfattar elevens relation till ämnet och hur eleven uppfattar lärarens val av metoder och undervisningsmaterial för att stimulera både enskilda elever och elevgrupper. Den sista aspekten, ämne – elev, är den som kan upplevas som något mindre representerad i forskningslitteraturen och det är denna aspekt som bildar fokus för den här studien. Undersökningen som ligger till grund för uppsatsen är förankrad i en klassrumskontext, i en årskurs 9 där jag själv undervisar, och avsikten är att belysa elevernas åsikter om svenskämnet. Den danska forskaren Vibeke Hetmar (2007), som bedrivit klassrumsforskning, diskuterar vikten av att förstå såväl ämnet som dynamiken i klassrummet för att förstå undervisningen och menar att man ska dra fördel av de olika perspektiv genom vilka man kan få fram olika typer av förståelse för fältet (s. 78 ff.). Föreliggande studie är ett ämnesdidaktiskt arbete och min ambition med den är att bättre förstå och på sikt utveckla undervisningen. En väg att uppnå detta kan vara att skapa större förståelse för elevernas syn på svenskämnet.

## ***Syfte och forskningsfrågor***

Syftet med den här undersökningen är att undersöka elevers uppfattningar och föreställningar om svenskämnet. De konkreta forskningsfrågor jag utgår ifrån är:

- Hur uppfattar elever svenskundervisningen?
- Hur förhåller sig elever till svenskämnet och vad påverkar detta förhållande?
- Vad uppfattar elever att de lär sig på svensklektionerna? Vad förväntar de sig av undervisningen?

## ***Disposition***

Uppsatsen innehåller sex huvudavsnitt. I denna första del har jag gett en bakgrund till undersökningen samt presenterat syftet med densamma. I följande del presenteras tidigare forskning inom såväl ämnesdidaktisk forskning som forskning utifrån elevperspektiv. I den tredje delen tecknas en teoretisk plattform som bakgrund till analysen av empirin och här redogörs också för de begrepp som används som analysverktyg. Under rubriken Metod och material redogörs för, och diskuteras, hur det metodiska arbetet sett ut samt hur materialet samlats in. I det klassrum där undersökningen gjorts och för de elever som deltar har jag alltså varit både lärare och gjort undersökningen. Den dubbla rollen och vad den innebär behandlas också i den här delen. I uppsatsens femte del redogörs för undersökningens empiriska material samt analysen av detta. Slutligen, i del sex, presenteras och diskuteras undersökningens resultat.

## Tidigare forskning

Under den här rubriken ges en kort historik angående svenskämnet samt en överblick över olika sätt på vilka befintlig forskning diskuterat och kategoriserat svenskämnet. Dels behandlas svenskämnet utifrån forskning angående skolämnet svenska och dels utifrån den forskning som berör ett elevperspektiv. För att fortsättningsvis kunna applicera teoretiska resonemang på vardaglig undervisning presenteras dessutom ett antal begrepp som använts både i äldre och nyare forskning och som blir användbara för att benämna de typer av svenskämnen som eleverna ger uttryck för och som den här studien försöker ringa in.

Stefan Lundström (2007) diskuterar i avhandlingen *Textens väg. Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning* forskningens behov av kategoriseringar och just att dessa kan vara svåra att applicera på ett verkligt material. När någon uttalar sig om ett skolämne, oavsett om det är lärare eller någon annan genom exempelvis styrdokument, innebär det att det skapas en retorik kring ämnet som leder till en diskussion om vad ämnet bör vara. Flera olika konceptioner, konstruktioner och ambitioner verkar samtidigt, ibland till synes i konflikt med varandra. *Konception* används då i betydelsen en *föreställning om ämnet* medan *konstruktion* används för det tal om ämnet som handlar om det *faktiska undervisningsutfallet* (2007, s. 27). Företrädesvis kommer i den här texten begreppet *konception* att användas för att benämna elevers syn på svenskämnet.

### ***Skolans svenskämne***

Som en bakgrund till hur olika ämneskonceptioner vuxit fram ges här en kort svenskämneshistorik.

Jan Thavenius, litteraturvetare, kulturanalytiker och ämneshistoriker, presenterar i bland annat antologin *Svenskämnets historia* (1999) en genomgång av svenskämnets historiska utveckling och visar där hur olika uppfattningar om ämnet avlöst varandra. De olika ämnesstraditioner antologins författare kartlägger har satt spår som fortfarande märks i olika uppfattningar av svenskämnet. Ämnets historiska eftersläpning är markant, vilket bland annat är ett av de resultat Annette Ewald presenterar i sin avhandling *Läskulturer* (2007, s. 375). Lundanordisten Ulf Telemann har haft stort inflytande över svenskämnets utveckling och i *Lära svenska, om språkbruk och modersmålsundervisning* (1991) diskuterar han undervisning utifrån språk, språkbruk och språkutveckling. Hans teoretiska utgångspunkt är att språket är *funktionellt*, det vill säga att språkbrukare utvecklar sitt språk främst genom att använda det i meningsfulla sammanhang. Telemann menar vidare att skolans bidrag till elevernas

språkutveckling framför allt måste ta sin utgångspunkt i det innehåll som det är meningen att eleverna ska erövra (s. 28).

Pedagogiska gruppen i Lund la genom sitt tidiga ämnesdidaktiska arbete grunden för mycket av den svenskämnesdidaktiska forskningen och diskussionen om modersmålsämnet, svenskämnet, i Sverige. Gruppens kritik av svenskundervisningen i den tidiga grundskolan skapade debatt från 1970-talet och framåt samtidigt som de introducerade teoretisk, historisk och kritisk klassrumsforskning (Bergöö, 2005, s. 39). I gruppen ingick bland andra Lars-Göran Malmgren och Jan Thavenius, och ur de seminariediskussioner som gruppen förde tillsammans med aktivt undervisande lärare utvecklades efterhand de teoretiska ämneskonceptionerna som senare på empirisk grund definierades av Lars-Göran Malmgren (1996). De tre ämneskonceptioner som flitigt använts i senare forskning är

- Svenska som färdighetsämne
- Svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne
- Svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne

Gruppens preferenser för det erfarenhetspedagogiska svenskämnet som det mest fruktbara möttes av kritik från bland annat Teleman. Teleman menade att det erfarenhetspedagogiska svenskämnet tog på sig stora uppgifter som borde vara angelägna för hela skolan, inte bara för ”svenskan” (1991, s. 31). Trots att Teleman är skeptisk till ett erfarenhetspedagogiskt ämne ser han fördelar med det och han understryker den funktionella språksyn som sedan 1980-talet genomsyrat skolans styrdokument - språkutveckling sker genom språkanvändning, när man talar, lyssnar, skriver och läser (s. 33). Skillnaden mellan Malmgrens och Telemans förespråkade svenskämne gäller alltså inte elevers språkutveckling utan snarare *innehållet och målet med* ämnet. Båda är överens om att det är *genom* språket och litteraturen man lär sig språk och litteratur (s. 37 f.).<sup>1</sup>

Både Malmgrens och Telemans ämneskonstruktioner formulerades för över 20 år sedan, under en annan läroplan med andra kunskapskrav. Trots detta används de fortfarande som etablerade begrepp inom skolforskning. En viss debatt kring dem kan ändå skönjas i nyare studier, till exempel skriver Peter Degerman (2012) i sin översikt över litteraturdidaktisk forskning att ”dualismen mellan subjektiv, identifikatorisk läsning och objektiv, vetenskaplig läsning formaliserats till utgångspunkt för den inflytelserika riktning inom svensk litteraturdidaktik som betecknas erfarenhetspedagogik” (s. 90). Degerman diskuterar bland

---

<sup>1</sup> För vidare resonemang om PG:s och Telemans ämneskonceptioner se Bergöö, 2005, s. 35 – 53.

annat att erfarenhetspedagogiken bygger på en, kanske inte helt befogad, åtskillnad mellan erfarenhetsmässig och vetenskaplig begreppsbildning (s. 99 f.). Bengt-Göran Martinsson menar i sin genomgång av svenskämnet att Pedagogiska gruppens främsta insats låg i att problematisera hela svenskämnets roll i de nya skolformer som växte fram samt ämnets roll för eleverna som aktörer i samhället (2012, s. 197).

Under 00-talets första år fördes en aktiv diskussion om skolans och svenskämnets roll för skolans demokratiuppdrag. Vid temakonferensen *Svenskämnet som en demokratifråga* vid Örebro universitet 2003 diskuterades "svenskämnet som demokratiämne". I artikeln "Liv, identitet, kultur" behandlar Bergöö och Ewald (2003) utbildningsdepartementets utredning från 1997, som utgår från att en del av skolans demokratiuppdrag ligger i alla elevers rättighet att tillägna sig ett språk med vilket man kan delta i samhället på lika villkor och med vilket man kan handskas med de grundläggande möjligheterna för tänkande. Ewald och Bergöö lyfter i denna diskussion fram svenskämnet som "ett brett, demokratiskt, icke-segregerande och språk- och kunskapsutvecklande ämne" som ger alla elever rätt att utvecklas som lärande människor i en demokratisk gemenskap (s. 40 f.). Bergöö diskuterar vidare i sin avhandling (2005) skolans dubbla uppdrag, kunskaps- och demokratiuppdraget och beskriver det senaste decenniets debatt som en "grundläggande motsättning mellan en syn på skolan som å ena sidan en främst arbetskvalificerande institution dominerad av kunskapsöverföring och teknikträning, å andra sidan en kunskapsutvecklande och mänskligt och medborgerligt bildande skola" (s. 15). Bergöös utgångspunkt är att svenskämnet inte är, och aldrig varit, något fast och entydigt utan det finns ett val att göra mellan olika svenskämnen (s. 33). Gunilla Molloy (2007) för diskussionen vidare och föreslår en integrativ ämneskonception, "ett erfarenhetspedagogiskt demokratiämne" för att betona vikten av kunskaps- och demokratiuppdraget (s. 184 f.).

I antologin *Nordisk morsmålsdidaktik* (2012) skriver Maj Asplund Carlsson i sitt bidrag "Svenska som demokratiämne och social reproduktion" om den nationella forskarskolans i svenska med didaktisk inriktning ansträngningar att i kursplaner och ämnesbeskrivningar skapa verktyg för att ge elever förutsättningar att delta i samhället. Hon problematiserar hur det potentiella demokratiämnet med möjlighet att påverka utjämning och bidra till social förändring ändå tycks verka sorterande och kvalificerande som få andra ämnen. I denna diskussion hänvisar Asplund Carlsson, med utgångspunkt i Basil Bernsteins utbildningssociologiska teoribygg, till begreppen *klassifikation* och *inramning* (s. 203). Klassifikation har att göra med förhållandet mellan vilka aktörer som har tillgång till

klassrummet, vem som har makt över det som ska läras. Inramning handlar om kontrollen av vad som görs tillgängligt, hur och när lärandet ska ske. Hur undervisningen gestaltar sig beror på styrkan på klassifikationen och inramningen. Stark klassifikation innebär, till exempel, gruppering med hänsyn till ämne medan svag klassifikation kan innebära ämnesintegrering, tematiskt arbete eller svagare gränser mellan skolämnet och fritiden. Stark inramning innebär att läraren har stark kontroll över urval och organisation av innehållet i undervisningen, medan svag inramning ökar elevens inflytande och delaktighet.

För att hitta forskning som fokuserar svenskämnet ur olika perspektiv har en hel del äldre litteratur kommit till användning. Den känns i detta sammanhang inte föråldrad då i vissa fall liknande resultat framkommer även i nyare forskning. Dessutom finner man här några relevanta och välkända begrepp som blir användbara för att benämna elevers svenskämnessyn. Det blir också intressant att blanda äldre och nyare slutsatser. Studiens undersökning pekar dessutom på att elevernas syn på ämnet i flera fall ligger väl i linje med dessa äldre undersökningars sätt att tala om svenskämnet.

Till exempel belyser Gun Malmgren i sin avhandling *Gymnasiekulturer* från 1992 två ämneskonceptioner, det *lägre svenskämnet*, ett färdighetsämne, och ett *högre bildningsämne*. Hon följer fyra olika gymnasieklasser och dess lärare och deras bild av sin skolgång med fokus på svenskämnet (s. 22). I kursplanernas retorik går utvecklingen mot ett gemensamt svenskämne för alla, men i praktiken har olika svenskämnen skapats på olika gymnasielinjer, menar Malmgren (s. 40). Malmgren presenterar en modell med två poler som representerar olika ämnessyn. Dels en sluten förmedlingspedagogisk ämnessyn som står mot en öppen, mera elevcentrerad syn på svenska (s. 42 f.). På liknande sätt behandlar Lotta Bergmans etnografiska studie *Gymnasieskolans svenskämnen* (2007) de olika typer av ämnen som lärare presenterar för eleverna på fyra olika gymnasieprogram och författarens syfte är att försöka förstå varför svenskundervisningen ser ut som den gör. Hon visar att svenskämnet på gymnasiet bekräftar vilka som ska bli akademiker och vilka som ska bli arbetare. På gymnasiet kvarstår inte heterogeniteten i klasserna utan ersätts av en indelning och homogenisering på olika program och inriktningar. Ett svenskämne som på lägre stadier skulle kunna fungera likvärdigt fungerar på gymnasiet som starkt sorterande. Precis som Kerstin Bergöö framhåller Bergman att det snarast är fråga om flera svenskämnen och att svenskundervisningen har en tendens att, i alla klasser, dras mot formell färdighetsträning (s. 331 ff.).

Eva Hultin (2012) tar även hon i artikeln ”Svenskämnets traditioner som dold läroplan” upp hur gymnasieskolan, trots en kursplan i svenska som är lika för alla program, av tradition presenterar olika sorters svenskundervisning för olika elevgrupper. Elever från socioekonomiskt starka miljöer på de teoretiska programmen blir ofta tilltalade genom ett litteraturhistoriskt bildningsämne vilket implicit förmedlar en förmåga att ta plats inom offentliga samhällssfärer. Eleverna från socioekonomiskt svaga miljöer på de praktiska programmen får ett annat tilltal genom svenska som färdighetsämne (s. 284 f.).

Lundström använder sig av begreppsparet *har-kultur* och *är i-kultur*. Perspektivet utgår från individen som antingen har, eller möter, den kultur som är förutbestämd i läroplan och av lärare, eller som är i en kultur, det vill säga en naturlig del av ett sammanhang, den kultur man som elev bär med sig till skolan. I olika hög grad sammanfaller dessa kulturer. Lundström diskuterar främst undervisningens texturval, men menar att en undervisning präglad av *har-kultur* skapar ett stoffcentrerat ämne medan en undervisning präglad av *är i-kulturen* kan sägas vara elevcentrerad, dock med viss risk att bli enbart bekräftande (2007, s. 74). Klassrummets olika kulturformer är fokus även för Vibeke Hetmars artikel *Klassrummet som kulturellt fält* (2004). Hetmar, som är forskare vid Danmarks pedagogiska universitet, menar att de kulturformer som är knutna till ett ämne, elever eller skola inte alltid, kanske till och med sällan, matchar varandra. Klassrummet kan därför beskrivas som ett *kulturellt fält* där flera kulturformer möts och bryts. Hetmar använder begreppet *logiskt universum* som en beskrivning av den modellbild som skapas av vad ett klassrum är och bör vara, både genom teori och vardagsföreställningar (s. 31 f.). Hennes utgångspunkt är klassrummet som ett fält där tre olika kulturformer bryts mot varandra: 1) En ämnesfokuserad, specialiserad kulturform, 2) de kulturformer eleverna representerar, icke-specialiserade i förhållande till ämnet och 3) den ”skolska” kulturformen, där ett sätt, till exempel en litteraturspecialiserad läsart, ofta lärarens, plockas ur en kulturform och placeras i en annan, klassrummets och de många elevernas. Allt som sker i skolan försiggår inom den skolska kulturformen och detta kan pågå i och med att den skolska kulturformen är ett logiskt universum som etablerats och reproduceras (2004, s. 46 f.). Hetmars två första kulturformer kan jämföras med begreppen *har-kultur* och *är i-kultur*.

### ***Lärarens roll***

Läraren har en viktig roll när det gäller det ämne som presenteras för eleverna och flera studier, till exempel Bergman (2007) och Hultin (2012) visar även att svenskämnet kan se

olika ut i olika klassrum vid samma tidpunkt trots att styrdokumentet är desamma. En förklaring till detta ges av IMEN-företrädaren<sup>2</sup> Piet Hein van de Ven, som pekat på hur tre kraftfält interagerar när lärare omtolkar definitioner av modersmålsundervisningen; ämnets traditioner, konkurrerande pedagogiska, institutionella och innehållsorienterade villkor samt lärarens biografi (Lundström, 2007, s. 26). Även Ewald diskuterar hur lokala skolkulturer och lärares personliga förhållningssätt till skolans målsättningar påverkar de svenskämnen som iscensätts i klassrummen och menar att vi alla lever i och med många olika traditioner och kulturer och att all undervisning är nära förbunden med de sociala och kulturella traditioner inom vilken den verkar (2007, s. 369 f.). Ytterligare forskning som visar hur informella faktorer och traditioner i den lokala skolkulturen, snarare än läroplan och styrdokument, påverkar ämnesinnehåll och utformning är Lundströms avhandling (2007). I hans analys av de sista decenniernas läroplaner konstaterar han att fokus flyttats från förmedling av en given kunskap i riktning mot individens identitetsutveckling vilket medför att läroplanernas ramar blir vidare och mer svårtolkade.

### ***Elevers svenskämnessyn***

Forskning angående just elevers syn på svenskämnet är inte helt lätt att finna. Ett exempel är dock Gunilla Molloy's avhandling *Läraren, litteraturen, eleven* (2002) i vilken hon diskuterar högstadieelevers och deras lärares syn på främst litteraturval och litteraturundervisning. Hon jämför deras olika utgångspunkter som kan leda till konflikter i klassrummet. Molloy menar att en utveckling av svenskämnet kan innebära att både det *deliberativa samtalet*, där olika synsätt respektfullt och lyssnande ställs mot varandra, samt demokratifostran ges större utrymme i undervisningen (s. 317 ff.).

Manliga elevers attityd till bland annat svenskämnet är fokus för Ronny Högbergs avhandling *Motstånd och konformitet. Om manliga yrkeselevers liv och identitetsskapande i relation till kärnämnen* (2009). Högberg belyser hur manliga elever på yrkesprogram är både konforma och oppositionella gentemot kärnämnen. Hans slutsats är att de anpassar sig efter skolans makt att bedöma deras studier, men gör motstånd mot lärarens ordning och den tristess de anser att kärnämnen står för. Denna kombination av motstånd mot att utbildningssystemet påverkar deras liv och en viss konformitet tolkar Högberg mer som motsträvighet än reellt motstånd.

---

<sup>2</sup> IMEN står för International Mother tongue Education Network.

I Pedagogiska gruppens och Gun Malmgrens forskning återkommer frågeställningen huruvida elevers läsning av litteratur blir personlig och givande eller om den fungerar som ett medel i deras prestationskonkurrens. *Subjektiv förankring* används som beteckning för ”då eleverna blir engagerade i en text på ett personligt sätt genom att till exempel känna igen litterärt gestaltade erfarenheter, fasthålla textens problematik och bli nyfikna på innehållet”. *Instrumentalism* står för det motsatta, elevers läsning för att till exempel nå ett bra betyg men i detta fall innebär läsningen inget personligt engagemang och ställningstagande (Malmgren, 1992, s. 313). Lars-Göran Malmgren (1985) visar hur pojkar skapar ett skydd i läsningen, ett försvar mot att gå in för djupt i och erkänna den konflikt som finns i texterna och som skulle kunna beröra. Framställda konflikter är helt enkelt ett hot mot läsarens sinnesfrid, läsaren vill behålla status quo, och Malmgren drar slutsatsen att många läsare tycks skydda sig mot förändringar både på det personliga och det samhällsplanen (s. 190). Degerman uttrycker det i termer av att läsaren kan upprätta skydd mot dissonanser i texten, det vill säga värja sig mot sådant som är främmande eller svårförståeligt, eller hon kan visa öppenhet mot och igenkänning av erfarenhet i texten (2012, s. 97). Detta är ytterligare ett exempel på hur äldre och nyare litteratur förstärker varandra, i princip samma slutsats dras och diskuteras med över 25 års mellanrum. Resultaten tycks likartade. Man kan fråga sig vad det säger om svenskämnet och utvecklingen av det att forskning som är över 25 år gammal fortfarande kan appliceras på en undervisningssituation samt att det på många sätt är samma typ av ämne som förekommer.

### *Klassrummet*

Trots studiens ämnesdidaktiska fokus ingår det sociala samspelet som en viktig faktor i elevernas bild av ämnet och därför refererar jag till Jonas Aspelins interaktionistiska analys *Zlatan, Caligula och ordningen i skolan* (2003). Där konstateras att klassen utgör en *formell grupp*, bildad av skolorganisationen, men i denna större grupp ingår många *informella gruppbildningar* och dessa består av individer som sällskapar på frivillig basis och som sökt sig till varandra av det enkla skälet att de trivs ihop. Den formella gruppen är oftast prestationsinriktad, den vill genomföra de uppgifter som ställs upp av organisationen, medan den informella gruppen i princip är gemenskapsinriktad, medlemmarna strävar främst efter samhörighet och meningsfylld tillvaro (s. 88).

För att beskriva elevernas situation har jag även använt begrepp ur klassiska *Life in classrooms* (Philip Jackson). Utgångspunkten är verksamheten i klassrummet och han söker förklara varför skolor är så särpräglade kontexter och vad som krävs av eleverna för att

anpassa sig. Jackson menar att lära sig leva i klassrum, är att lära sig leva i *trängsel*. Elever får dessutom lära sig vänta och visa tålamod, samtidigt som klassrummet är en miljö där allt du gör bedöms. Dessutom finns ett närvarotvång och läraren har makten. Jacksons slutsats blir att eleverna möter två läroplaner, den officiella och den dolda och ska de lyckas måste de kunna bemästra båda (Arfwedson, 2002, s. 156 f.). Jackson menar vidare att människor deltar i den sociala världen – också klassrummets – genom att med nödvändighet anta roller. I lärarens roll ingår att förmedla skolkunskaper och att fostra till en samhällsduglig medborgare. Eleven förväntas anta rollen som elev. Tillsammans bygger elever och lärare upp den sociala miljön som senare kan upplevas som given och självklar. Eleven som individ för med sig sina egna handlingsplaner in i klassrummet och dessa möter lärarens och på sätt och vis pågår en maktkamp mellan lärare och elever om vem som ska ha makt att besluta om vilka aktiviteter som ska pågå och hur de ska utformas (Arfwedson 2002, s. 162 f.). Jacksons slutsats blir att ojämlikhet i makt är en av livets realiteter men att finna sig i detta kan även medföra en del belöningar eller åtminstone ge elever ett problemfritt liv (s. 174 f.).

Begrepp som kursiverats i detta avsnitt kommer att användas i analysen av det empiriska materialet.

## **Teoretiska utgångspunkter**

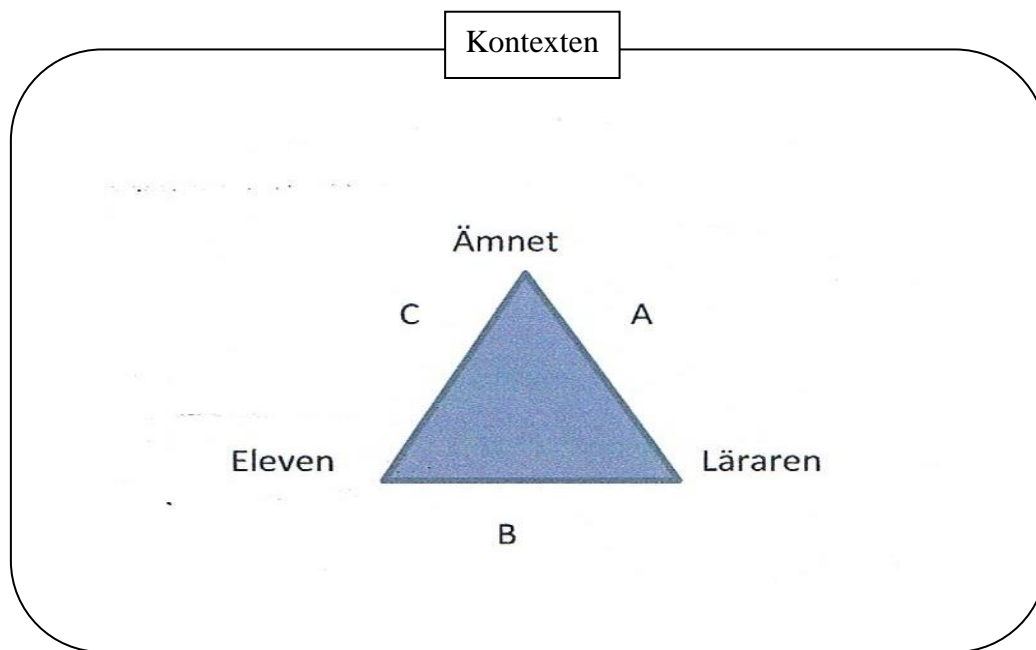
### ***Position och perspektiv***

Den komplexa och dynamiska klassrumsinteraktionen kan beskrivas på många olika sätt beroende på från vilken position och med vilket perspektiv den studeras. Hetmar avser med begreppet *position* den mentala plats från vilken ett forskningsfält studeras och beskrivs. Ett klassrum kan, till exempel, beskrivas från lärarens, elevens eller någon utomståendes position. Begreppet *perspektiv* syftar tillbaka på ett teoretiskt resonemang som observatören använder och lägger på det studerade fältet för att förstå det. Ett perspektiv är alltså genom vilka teoretiska raster forskaren ser och förstår vad som händer på fältet (Hetmar, 1994 och 2004).

Den teoretiska grund jag själv vilar på är synen att människan växer upp i en social värld och hennes föreställningsvärld och kunskaper får sin näring i de sätt att tänka och agera som utmärker hennes sociokulturella omgivning. Lärande är i stor utsträckning situerat och bygger till stor del på att få agera som deltagare i olika praktiker (Säljö, 2000). Från min position som undersökningsklassens lärare är min ambition att försöka beskriva elevernas syn på det svenskämne de deltagit i och i följande avsnitt presenteras de perspektiv, teorier, modeller och begrepp vilka används för att tolka undersökningens empiriska material.

### ***Den didaktiska triangeln – ett teoretiskt ramverk***

Den didaktiska triangelmodellen, med samspelet lärare, elev och undervisningsinnehåll utgör en yttre teoriram för arbetet. Vibeke Hetmar (1994) använder sig av denna modell som utgångspunkt när hon diskuterar *undervisningens rum*. Hetmars triangelmodell gäller egentligen litteraturredidaktik, men jag uppfattar att modellen är användbar även för att illustrera delar av klassrumsundervisningen även om, som Hetmar påpekar, verkligheten är mycket komplex och svår att fånga i en modell (1994, s. 10 f. och 2004, s. 40). Relationerna i klassrummet mellan stoffet, läraren och eleven representeras av varsin axel och visar tre olika beskrivningar av undervisningen.



Figur 1. Den ämnesdidaktiska triangeln med kontexten som ram (Vibeke Hetmar, 1994).

A-axeln handlar om relationen ämnet – läraren och representerar dennes ämneskunskaper samt hur ämnet kommuniceras till eleverna (Hetmar, s. 11 f.).

B-axeln beskriver relationen lärare – elev. Axeln är placerad längst bort från ämnets innehåll och representerar en allmänpedagogisk ”kommunikation”, lärarens medvetenhet och avsikter med sitt ledarskap (Hetmar, s. 12 f.).

Utmed C-axeln riktas uppmärksamheten mot elevernas förhållande till ämnet och ämnesinnehållet genom frågeställningar som: Hur förhåller sig eleverna till stoffet? Vilken relation har de till ämnet? (Hetmar, s. 14 f.). Denna del av triangeln är utgångspunkt för den här studien. Övriga delar kan ses som en del av kontexten.

#### **Kontexten**

Uljens (1997) problematiserar den didaktiska triangelmodellen utifrån att den är klart ämnescentrerad men tenderar att reducera många andra problem. Framförallt saknas den *samhälleliga och kulturella kontext* i vilken undervisningen äger rum (s. 167). I arbetet med analysen av det empiriska materialet framstod vikten av att problematisera och belysa den påverkan det rum där undervisningen pågår utgör och jag har insett att det inte går att se de fenomen som undersöks som isolerade utan det är nödvändigt att sätta in dem i en kontext.

Uljens (1997, s. 181) framhåller att det är uppenbart att skolorganisation, lärarnas värdemässiga grund och ”elevens livsvärld” avgör vilka möjligheter och begränsningar som utgör elevens skolsituation. Jackson konstaterade redan i *Life in classrooms* (1968/1990) att

klassrummet utgör en specifik social kontext, en tätbefolkad miljö där eleverna är tvungna att befinna sig och där det finns ett närvarotvång. Hetmar lånar begreppet *logiskt universum* från matematiken och använder det för att beteckna en modellbild av ett undersökningsfält och hon beskriver med det den bild av klassrum som produceras, reproduceras och förändras genom de olika sätt det beskrivs på. Innanför detta universum går det att tala om klassen som en kulturell enhet och om att det i olika klassrum skapas olika former av klassrumskulturer. Men eleverna har inte själva valt gruppen utan i många fall pågår en kamp för att finna en acceptabel plats i grupphierarkin. Med detta synsätt kan man se på klassrummet som ett kulturellt brytningsfält där flera kulturformer bryts mot varandra (2004, s. 32 ff.).

Jackson (1968/1990) slår fast att elever förväntas finna sig i och vara lojala med skolans regelsystem och förväntningar samtidigt som *konformitet* med regelsystem ger fördelar. Han menar att ojämlikhet tillhör livets realiteter och att foglighet lönar sig (1990).

Gunilla Molloy (2007, s.83 f.) framhåller att en strävan efter ett mer demokratiskt arbetssätt kan omintetgöras av en maktstruktur som i vissa fall bygger på att en del pojkar, med eller utan lärarens hjälp, dominerar det offentliga talet i klassrummet. Molloy menar också att det *kommunikativa samspelet* mellan elever inte tillräckligt belyses med hjälp av den ämnesdidaktiska triangeln där huvudrelationen ligger mellan läraren, ämnet och den enskilde eleven (s 176). Elever skapar en ämnessyn som relaterar till den kontext där den uppträder. Elever är dessutom alltid upptagna med hur de klarar sig i klassens sociala rum. I skolan ska de utvecklas till självständiga individer i en grupp som de inte själva har valt men som de alltid måste förhålla sig till. Därför är det förståeligt att klassrummets dynamik ingår som en väsentlig faktor i deras ämne (Hetmar, 1994, s 31 ff.). Av de ovan beskrivna anledningarna finns *kontexten* med som en ram runt den didaktiska triangeln i figur 1.

### ***Ämnesuppfattningar***

För att hitta användbara begrepp för elevernas ämnesuppfattningar har jag tagit del av Bengt Sjöstedts avhandling *Ämneskonstruktioner i ekonomismens tid* (2013). I sitt sökande efter modersmålsämnenas ämneskonstruktioner går han tillbaka till Basil Bernsteins indelning av (engelsk)ämnet i fyra konceptioner (Sjöstedt, s. 98). Det finns flera forskare, till exempel Stephen Ball och Wolfgang Herrlitz, som försökt fånga ämneskonceptioner- och konstruktioner i fyrfältsmodeller (Sjöstedt, 2013, s. 102 ff.). För analys av den här studiens material har i första hand Lars-Göran Malmgrens tre ämneskonceptioner valts. De liknar på många sätt de ämneskonstruktioner som ovan nämnda forskare definierat samtidigt som de

bygger på svensk skolas undervisningstraditioner- och forskning. De kan dessutom ses som ett dominerande sätt att dela in svenskämneskonceptionerna under ganska lång tid, vilket väcker frågan om de fortfarande är aktuella. Dock har de i första hand använts för att beskriva lärares undervisning, och en intressant ingång är att fundera över om de kan användas för att beskriva även elevernas syn på ämnet. Är ämneskonceptionsmodellerna fungerande för att säga något om elevernas ämneskonception? Är det möjligt att få svar på mina frågeställningar genom att använda dessa konceptioner som analysverktyg?

Malmgrens konceptioner bygger på två olika teoretiska positioner, nämligen *formalisering* och *funktionalisering*. Ett sätt att uppfatta svenskämnet kallar Malmgren ”Svenska som färdighetsämne”. Undervisningen bygger på formalisering av färdighetsträningen, eleverna ska lära sig behärska en formell teknik eller strategi som är förbunden med olika språkliga delfärdigheter. Olika moment upprepas och eleverna lär sig olika språkliga färdigheter som senare förutsätts kunna användas i tillämpade (mer autentiska) språksituationer. Utrymmet för litteraturläsning är i denna ämneskonception begränsad och skild från färdighetsövningarna. Betoningen av uppövandet av språkliga delfärdigheter gör att själva innehållet i färdighetsträningen blir sekundärt och undervisningen tenderar att bli fri från värderingar gällande de humanistiska grundfrågorna (Malmgren, 1996, s. 87 f.).

Andra konceptionen av svenskämnet benämner Malmgren ”Svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne”. Svenskämnet har i denna konception ett bestämt innehåll, ett kulturarv som betraktas som omistligt i form av ett urval av litterära verk och författare som litteraturhistoriker fastnat för som de mest värdefulla. Syftet är att eleverna ska komma i kontakt med denna litterära kanon och få en gemensam kulturell referensram. Ett grundantagande är att den klassiska litteraturen har en personlighetsutvecklande effekt på eleverna. Vid sidan av litteraturen finns i konceptionen ”språkläran” som ett självständigt stoffområde (Malmgren, 1996, s. 88).

En tredje ämneskonception är, enligt Malmgren, ”Svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne”. Detta sätt att se på svenskämnet skiljer sig från de tidigare två genom att mer uttalat utgå från den aktuella elevgruppens förutsättningar och erfarenheter. Ämneskonceptionen bygger på en funktionalisering av färdighetsträningen som inordnas i ett sammanhängande kunskapssökande arbete. Valet av ämnesinnehåll blir med denna ämneskonception en angelägen del av lärarens didaktiska val och det finns en strävan att i undervisningen arbeta tematiskt och inom teman som rör mänskliga erfarenheter. Ett uttalat mål är att utveckla elevernas sociala och historiska förståelse för centrala mänskliga problem. I detta

sammanhang får litteraturläsning stort utrymme och betydelse. Lärarens didaktiska strävan är att elevernas språkliga produktion ska ske i äkta kommunikativa sammanhang och elevernas eget aktiva intresse för omvärlden anses vara en förutsättning för både språk- och kunskapsutveckling (Malmgren, 1996, s. 89).

Ytterligare sätt att beskriva elevernas ämneskonceptioner kan vara att jämföra med Ulf Telemans resonemang om hur svenskämnet kan uppfattas. För det första som ett ämne med ett bestämt, eget innehåll som skiljer det från andra ämnen och som är viktigt för eleverna att känna till, där ingår bland annat *språket* och *litteraturen*. Det andra sättet att uppfatta ämnet är att svenskämnet undantas från kravet på ett eget innehåll och istället förutsätts satsa på *strukturerad färdighetsträning*. Det tredje alternativet, menar Teleman, är att välja ett *engagerat innehåll* och använda *elevens egen erfarenhet från världen utanför klassrummet* som grund för ämnets aktivitet (Teleman, 1991, s. 27).

*Svenska som demokratiämne* innebär att skolans demokratiuppdrag avses förverkligas inom svenskämnets ram, det vill säga fokus ligger på alla elevers rättighet att tillägna sig ett språk med vilket man kan delta i samhället på lika villkor och med vilket man kan handskas med de grundläggande möjligheterna för tänkande. Ett ämne som ger alla elever rätt att utvecklas som lärande människor i en demokratisk gemenskap (Bergöö & Ewald, 2003, s. 40f).

Utifrån de perspektiv och begrepp som kursiverats och diskuterats i teoriavsnittet kommer jag att analysera undersökningens empiriska material. Andra begrepp för att analysera materialet och beskriva elevers hållning i förhållande till skolarbetet är diskuterade och kursiverade under rubriken Tidigare forskning. Hur undersökningsmaterialet ser ut är vad nästa avsnitt handlar om.

## Metod, material och etiska överväganden

Studien har en etnografiskt inspirerad, kvalitativ forskningsansats och bygger på en klassrumsnära undersökning i en årskurs 9 där jag själv undervisar. Etnografi betyder ”beskrivning av människor eller kulturer” och innebär att vardagslivet betraktas som viktigt att studera samt att nyfikenhet riktas mot hur de studerade upplever sin värld (Denscombe, 2009, s. 91 f.). Undersökningen skulle kunna inordnas under det som Johan Alvehus (2013) kallar *mikroetnografi* – en mindre grupp följs och fokus ligger på hur de förstår sin värld och hur de skapar mening genom och i denna (s. 101 f.).

Att göra undersökningar i sitt eget klassrum innebär en insiderkunskap som kan vara en fördel samtidigt som den kan bidra till svårigheter att se det uppenbara, menar Martyn Denscombe (2009, s. 107). Hur ska den här närvaron och förtrogenheten med det som studeras hanteras? Alvehus (2013) menar att syftet kan vara dels att ge röst åt grupper som annars inte kommer till tals och dels att utnyttja denna närhet för att producera intressanta berättelser (s. 100). Att min förförståelse och position påverkar process och tolkningar är något jag är medveten om men jag delar den uppfattning, som jag funnit på många håll, att det inte finns något sådant som en empirisk verklighet som kan beskrivas helt objektivt utan påverkan.

Karin Jönsson diskuterar i sin avhandling *Litteraturarbetets möjligheter* (2007) den dubbla rollen som lärare och forskare i sitt eget klassrum. Hon menar att en stor utmaning är att hålla två processer igång samtidigt, både undervisnings- och undersökningsprocessen, och att hitta balansen är svårt. Dessutom är det inte säkert att man som lärarforskare ser saker tydligare, men kanske på ett annat sätt. Vidare menar Jönsson att det finns fördelar med ett inifrånperspektiv, till exempel är man känd av eleverna och man har omedelbar tillgång till sitt material. Samtidigt är det naturligtvis svårt att se det välbekanta med utifrånperspektiv då mycket av det välkända tas för givet (2007, s. 28 f.).

En etnografisk insamlingsmetod kan innebära att det i förväg är svårt att skapa analytiska kategorier eller teoretiska ramar inom vilken analysen ska ske. Istället växer teori och empiri fram tillsammans och beroende av varandra, det vill säga abduktivt (Elvstrand m.fl, 2009, s. 25). De teoretiska utgångspunkterna ska därför ses som en repertoar av begrepp som efterhand har byggts upp utifrån de behov som funnits av att kunna förstå och förklara empirin.

Kvalitativa studiers ambition är att visa på innebörder, komplexitet och nyansrikedom (Alvehus, 2013, s. 20 f.), och det går naturligtvis inte att generellt fastställa elevers attityder

och åsikter om svenskämnet, strävan är istället att få en nyanserad bild. Ibland är det då praktiskt att kombinera olika metoder eller tekniker vilket skapar möjligheter att betrakta forskningsämnet ur flera perspektiv (Denscombe (2009, s. 149). De materialinsamlingstekniker som använts är intervjuer och frågeformulär. En anledning att komplettera intervjuer med frågeformulär är att intervjuer är tidskrävande att genomföra och därför, i en så begränsad undersökning som den föreliggande, blir de av nödvändighet ganska få och korta. Nackdelar med en sådan kombination är att analysen av datamaterialet kan bli mer komplicerad och resultaten kan bli motsägelsefulla och därmed svåra att jämföra (Denscombe, 2009, s. 189 f.).

### ***Genomförande***

Undersökningen genomfördes i en 9:a som består av 23 elever med mycket olika socioekonomisk bakgrund och mycket skilda resultat. Det finns studiemotiverade elever med A-betyg, elever på C-nivå samt fem elever som vid föregående termins slut hade betyget F i svenska. Orsakerna till deras betyg är flera och finns att söka på olika nivåer, inte enbart inom skolan. Att få ”tillträde till fältet” innebar alltså i sig inga problem, men när man undersöker sin egen verksamhet och intervjuar sina egna elever finns det risk för att de intervjuade svarar som de tror att forskaren/läraren förväntar eller önskar sig. Jag är medveten om att detta kan påverka undersökningens kvalitet. Dock vinnlade jag mig om att alla deltagare skulle vara införstådda med att svar i intervjuer och enkäter inte var grund för någon som helst bedömning och försökte skapa en avslappnad atmosfär vid intervju- och enkättillfällena.

#### ***Tema svenska***

Under drygt tio lektionstillfällen vårterminen 2014 arbetade undersökningsklassen och jag med ett område vi kallade *Tema svenska*. Temat och namnet konstruerades huvudsakligen för att rama in själva undersökningstiden för både mig själv och eleverna. Under perioden diskuterade vi svenskämnet och genomförde de läsförståelseuppgifter som finns frisläppta från PISA 2009. Eleverna informerades om det sammanhang där dessa test används och vi diskuterade också den debatt som pågått i Sverige sedan senaste undersökningen 2012. De tillgängliga uppgifterna består av fem ganska korta texter och till dem tillhörande frågor. Det finns både flervalfrågor med 4 – 5 svarsalternativ och mer öppna frågor. Av 23 elever genomförde 21 testet, en elev har varit frånvarande i princip hela vårterminen och en elev orkade inte genomföra hela testet. Både läsning av texterna och arbetet med att svara på

frågor gjordes enskilt. Genomförandet av PISA:s läsförståelse tog för de flesta mer än en lektion (50 min) i anspråk.

Under perioden genomfördes också årets obligatoriska nationella provs läsförståelsedel och vi arbetade dessutom med enkäter och intervjuer med fokus på elevernas upplevelser av svenskämnet. Nationella provets texter är i flera fall något längre än PISA:s och de flesta frågor är öppna. Läsförståelsetesten är medvetet valda som delar i temat, de skapade underlag för diskussioner om ämnets syfte, mätbarhet och jämförelsemöjlighet internationellt. De är också ett försök att åskådliggöra mötet mellan skolans undervisning och proven, samt utifrån provresultaten välja ut elever för intervjuer. Parallellt med undersökningen arbetade eleverna med olika läs- och skrivuppgifter som förberedelse för det förestående nationella provet i svenska. Vi läste och diskuterade tidningstexter, framför allt debattartiklar och noveller.

## ***Material***

Undersökningen är kvalitativ och begränsar sig till endast tio elever och gör inte anspråk på att beskriva mer än just dessa tio elever och deras uppfattningar om svenskämnet och de erfarenheter de gjort av svenskundervisning under sina tre högstadiår. Undersökningsmaterialet består av lärardagbok, enkäter (egna enkäter och PISA:s elevenkät) samt intervjuer med tio av klassens elever. Urvalet av elever för intervjuer gjordes efter det att övrigt material var insamlat och getts en första bearbetning.

### ***Urval***

En fördel med att känna till den verksamhet som ska undersökas kan vara att man genom *strategiska urval* kan komma åt intressanta bitar, menar Alvehus (s. 67). Att den här klassen valdes ut för undersökningen beror just på att en ganska ovanlig utveckling skett i klassen och att den har en intressant sammansättning av 23 elever som uppvisar mycket olika resultat, attityder, intressen och bakgrunder. Urvalet baseras alltså på tillgängliga deltagare, det vill säga elever ur den 9:a jag själv undervisar.

Klassen har förändrats under högstadiets gång, vilket också bidragit till mitt intresse att genomföra undersökningen. Från att från början ha varit en ganska homogen, mycket arbetsam och uppmärksam klass har fokus förskjutits och personligheter utvecklats. Elever har slutat och elever har tillkommit vilket i viss mån (till stor del, enligt vissa kolleger) kan förklara förändringen. Detta har eskalerat under våren i 9:an och det har utkristalliserats en grupp på fem pojkar som tydligt protesterar mot skolan i allmänhet, det gäller inte bara svenskämnet. Men efter att ha genomfört de prov och tester som bland annat ingick i *Tema*

*svenska* så framstår det med klarhet att några av de här pojkarna klarar sig och presterar när det verkligen gäller. Förlorarna är de som från början hängde med genom att klassen hade som norm att arbeta, men nu struntar i det mesta och inte har förmågan att samla ihop sig när det blir skarpt läge. Att de här eleverna har skaffat sig en position i klassen som bråkstakar framkommer tydligt i de intervjuer jag gjort samt i den lilla miniundersökning som kom till spontant under en lektion när toalettbesök, avbrott och kommentarer skapade en ohållbar situation.

De som jag valt ut att intervjua är en heterogen skara utifrån ifrån kriterierna kön, resultat och attityder. Resultaten har värderats utifrån betyg, PISA:s läsförståelsetest och nationella prov. Attitydurval grundas på min kännedom om eleverna samt enkätsvar. Urvalet styrdes av min önskan att få olika svenskämnessyner belysta utifrån både resultat, intresse för ämnet och från en könsaspekt. Två av de utvalda eleverna har betyget A i svenska, två har F, och resten ligger däremellan. Hälften av de utvalda eleverna är pojkar, hälften flickor. Ungefär en tredjedel kan anses vara studiemotiverade elever, en tredjedel utmärker sig inte åt något håll, och en tredjedel är ganska ointresserade av verksamheten på svensklektionerna. Ambitionen är naturligtvis att fånga elevers olika upplevelser och uppfattningar.

#### ***Lärardagbok***

En möjlighet för lärare att reflektera över sin egen undervisning och utveckling är att dokumentera den genom att föra lärardagbok. Lärardagbok fördes över lektionerna under den här mycket intensiva perioden, den är dock mycket olika fyllig beroende på tillfälle och tidsbrist. Totalt omfattar den sju handskrivna sidor i en anteckningsbok, ibland hastigt nedskrivna under lektionstid, ibland strax efter.

#### ***Enkäter***

PISA:s elevenkät (Skolverket, 2014) bestod av olika frågetyper, både flerval- och öppna frågor gällande bland annat läsvanor och svenskämnets utformning. Hur de var ställda kan påverka resultaten liksom att jag inte kan vara säker på hur noggrant frågorna har besvarats. Några elever ”orkade” inte riktigt svara på allt utan blev klara ganska snabbt, dock uppfattade jag det som att flertalet arbetade väl och länge med enkäten som är mycket omfattande och består av 39 (sic!) sidor. Frågorna tar upp allt från hemförhållanden till läsvanor, studievänor, personlig tillgång till IKT. Jag har valt att i analysen av materialet endast använda den sista delen som består av tre sidor med frågor om svenskundervisning och som besvaras genom att eleverna kryssar för om det som efterfrågas förekommer ”aldrig”, ”på vissa lektioner”, ”på de flesta lektioner”, eller på ”alla lektioner” (se bilaga 1).

Förutom ovan nämnda PISA-enkät svarade eleverna på ytterligare två enkäter, som jag själv utarbetade. Den första bestod i att eleverna fick beskriva varför de trodde stämning och arbetsro förändrats i klassen under det senaste läsåret. Denna enkät genomfördes spontant och anonymt. Den andra enkäten bestod till stor del av öppna frågor där eleverna fick svara på vad de tror om syftet med svenskämnet, vad de anser att de lärt sig, uppfattningar om undervisningen, vad de har saknat med mera. Frågorna gällde också huruvida de fått vara delaktiga i utformningen av undervisningen, om de fått hjälp att nå sina mål samt vad som eventuellt hindrat dem från att nå sina mål (se bilaga 2). Enkäten tog dessutom upp alla de moment vi arbetat med från 7:an till 9:an ställt mot kunskapskraven i läroplanen, Lgr11 (Skolverket, 2011, s. 225 f.). Denna sistnämnda del av enkäten var delvis med för att eleverna skulle få en repetition och samlad bild av vad vi gjort och av alla kunskapskrav. Med undantag av den inledande enkäten om arbetsron var eleverna inte anonyma vid ifyllandet av enkäterna beroende på att jag ville jämföra resultatet med framförda åsikter, intervjusvar och även läsförståelseresultat.

### *Intervjuer*

Vid olika tidpunkter under de veckor *Tema svenska* pågick genomförde jag personliga och bandupptagna intervjuer med tio av eleverna. Fem av dessa genomfördes under så kallad Klf-tid, när eleverna träffar sina klassföreståndare som var vidtalade och samtyckte till att jag tog med mig en elev i taget. Tre intervjuer genomfördes under en av mina svensklektioner då rektor gick in och tog över undervisningen. Två elever lyckades jag få tag i under ledig tid, alltså på raster. Beroende på tidsbrist och i något fall svårt med tillgänglighet blev inte alla intervjuer lika långa, de varierade i tid mellan 15 – 30 minuter. Vid ett tillfälle fungerade inte bandspelaren och jag blev tvungen att anteckna samtidigt som jag intervjuade, och vid intervjun med en av flickorna, Eva, tog bandet slut utan att jag märkte det vilket innebär att alla hennes svar inte finns dokumenterade. Eleverna var välvilligt inställda till att medverka.

Steinar Kvale diskuterar intervjuundersökningar i termer av att de inte behöver vara strängt strukturerade eller helt ostrukturerade utan just, som i mitt fall, fokuserade (1997, s. 101). De är öppna intervjuer där specifika teman står i centrum. Intervjuerna utgick från tre tanketrådar, tre huvudfrågor som baserades på forskningsfrågorna. Dessa delades sedan upp i ett antal intervjufrågor. De tre teman jag utgick ifrån var:

- Elevernas upplevelser och föreställningar av svenskämnet
- Vad vi har arbetat med och vilka åsikter eleverna har om det
- Huruvida eleverna kan se att de lärt sig något och i så fall vad

Intervjuerna genomfördes i ett tyst grupprum och spelades in på band. Mitt mål var att låta informanterna komma till tals och jag försökte vara uppmärksam, följa upp tanketrådar och vara en trygg lyssnare. Något jag upplevde som svårt var att vänta tyst på att eleverna skulle slutföra en tanke eller utsaga. Mitt intryck är att de väntade på mig, att jag skulle fortsätta och ställa fler frågor även om de bara svarat kortfattat. Dessutom hade några av dem svårt att uttrycka åsikter alls angående vissa moment. Svaren är ibland motsägelsefulla eller inkonsekventa.

Jag upplevde att den stora fördelen med kvalitativa intervjuer är att det blir ett öppet samtal med möjlighet till flexibilitet och att direktkontakten gjorde det lättare att avgöra om eleverna förstod frågorna och om de vinnlade sig om att svara enligt sin övertygelse. Intervjuerna var dessutom relativt lätta att arrangera samtidigt som de bidrog med mycket information. Jag upptäckte också att frågorna i många fall behövde preciseras, eleverna var osäkra på vad de gällde. Vid något tillfälle fick vi dock igång en livlig diskussion som rörde elevens önskemål om hur ett svenskämne skulle kunna se ut. Att bli intervjuad av sin lärare är naturligtvis ett speciellt sammanhang och jag är medveten om att detta påverkar både intervjusvar och troligen även min tolkning. Alvehus uttrycker det som att intervjun är ett effektivt redskap för att få reda på personers åsikter men det är en process som sker i en speciell kontext och det är knappast ett samtal på lika villkor (2013, s. 80 ff.).

### ***Materialbearbetning***

Arbetet med analys och tolkning har präglats av växling mellan empiri och teori och genom teorin har jag fått hjälp att förstå och sätta ord på olika företeelser och förhållanden i det empiriska materialet. Analysarbetet har ytterligare utvecklats och justerats genom nya läsningar av både material och andra undersökningar som ibland tillfört nya begrepp. Det Elvstrand (2009, s. 181 ff.) med flera beskriver som tolkning av första, andra och tredje graden har påverkat mitt sätt att läsa och påmint mig om misstankens hermeneutik – att ifrågasätta tolkningar och söka bakomliggande mönster.

Enkäterna genomfördes i helklass och i ett första skede lästes alla enkäter igenom och en bild av hur flertalet elever svarat på frågorna framträdde. Med min kännedom om klassen som helhet kunde jag också urskilja undantag och ovanliga svar. När urvalet av vilka elever jag skulle inrikta undersökningen emot var gjort lästes dessa enkäter om och därefter genomfördes intervjuerna.

Råmaterialet från intervjuerna finns inspelat på band i min ägo och transkriberingen består av handskrivna anteckningar från genomlysning av banden. De handskrivna transkriberingarna delades in i olika kategorier beroende på vad vi pratat om, och varje elevs intervjuanteckningar markerades kategorivis med olika färger. Dessa kategorier skrevs sedan ut på dator med varje elevs åsikt angående det aktuella ämnet. Inom samma kategorier, eller eventuellt nya, i samma dokument, fördes sedan elevernas åsikter från enkäterna in. Av detta mångsidiga dokument framgick det alltså vad som kommit fram och vad de olika eleverna ansett inom de olika områdena. Exempel på kategorier är ”Inledande tankar om ämnet”, ”Vad vi jobbat med” och så vidare. Efterhand som mönster kunnat urskiljas blev de fler och mer specifika.

Under läsningarna av materialet stod det klart att min egenhändigt utarbetade enkät (bilaga 2) samt intervjuerna utgjorde huvudmaterialet. Lärardagboken och PISA:s elevenkät bidrog med viss bakgrundskunskap men elevernas åsikter framkom i högre grad genom de två förstnämnda materialvarianterna.

Den didaktiska triangeln fanns med som en teoretisk utgångspunkt från början, då alla axlarna i triangeln befanns intressanta. I senare skeden avgränsades studien till att enbart gälla elevernas syn på svenskämnet.

Ett första steg i tolkningsarbetet var att läsa igenom det samlade materialet ett flertal gånger och några mönster framstod efterhand, till exempel tyckte jag mig se vissa elever beskriva ett färdighetsämne. Tolkningsarbetet fortsatte med att jag vid genomläsningar noterade upprepade företeelser eller uttryck som eleverna använde, och dessa skapade svarskategorier vilka kunde kopplas till teoretiska begrepp som jag framförallt fann i den äldre litteraturen. Exempel på sådana begrepp är subjektiv förankring, instrumentalism, trängsel och logiskt universum. De nyare studier jag använt angående hur svenskämnet presenteras för elever, till exempel Bergmans (2007) och Högbergs (2009), tar även de upp motstånd och ointresse och gav dessutom bränsle åt mina tankar om hur elever beskriver ämnets grammatikdel.

Vidare försökte jag associera till både sociala, kulturella och pedagogiska situationer. Vad står det för att man inte vill gå på lektionerna eller försöker använda dem till annat än det läraren förespråkar? I ett senare skede läste jag Lundströms (2007) avhandling och fann begreppen har- kultur och är i-kultur vilka kunde kopplas till några elevers sätt att svara eller undvika vissa frågor och till begreppet kulturella fält. Efterhand som elevernas syn i viss mån kunde kopplas till ämneskonceptionerna fann jag också Degermans (2012) diskussion angående det erfarenhetspedagogiska ämnet.

## ***Etiska överväganden***

Jag är medveten om de forskningsetiska riktlinjer som föreligger och dessa har naturligtvis beaktats. Vetenskapsrådet (2002) tar i sin skrift *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* upp fyra huvudkrav som gäller skyldigheter mot informanter: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Den klass undersökningen genomfördes i blev informerad om undersökningens syfte och att den skulle genomföras inom den normala undervisningens ram. Både elever och föräldrar samtyckte skriftligt till att undersökningen genomfördes i klassen. Av den skriftliga informationen framgick även att några av eleverna samt resultat från enkäter och intervjuer kommer att beskrivas i rapporten men att dessa i texten kommer att vara anonymiserade. Vid introduktionen av temat fick eleverna veta att varken enkäter eller intervjuer var betygsgrundande förhör utan byggde på en nyfikenhet från min sida, jag ville veta hur eleverna tänkte kring svenskämnet. Ungdomarna accepterade att delta, både de och deras föräldrar har, som nämnts ovan, samtyckt till deltagande i undersökningen.

Det finns två ”närhetsaspekter” som jag varit medveten om och tagit hänsyn till i projektet. Dels är det närheten till mina elever, där särskilda etiska dimensioner är för handen. När man kommer människor riktigt nära och de dessutom är minderåriga och i någon form av beroendeställning är det extra viktigt att värna integritet och anonymitet, att visa omsorg om de som studeras. En viktig aspekt att ta hänsyn till är att i min relation till eleverna ingår att jag sätter betyg på dem, eller, som jag vill uttrycka det, jag sätter betyg på deras arbete. Dels är min egen ”närhet” ett dilemma, att jag själv är med i det jag forskar om. På många sätt blir också den här undersökningen en utvärdering av min egen undervisning.

Staffan Larsson diskuterar vikten av omsorg om de som studeras men också kraven på redovisad ”sanning”, oavsett vad man kommer fram till (2005, s. 11). En fråga som bör ställas, och som jag funderat på, är om det är möjligt att skapa denna distans när man själv är en del av forskningsfrågan? Hur använder man ett material som kanske uppvisar ej önskvärda sidor både hos elever och sig själv? Vad jag förstår handlar det om att balansera en nära relation med en medvetet eftersträvd distans vilket naturligtvis inte är lätt. De teoretiska perspektiv som använts har till viss del varit en hjälp i arbetet med att distansera sig, att använda begrepp som inte används tillsammans med eleverna i skolvardagen.

Av den skriftliga information som gick ut till elever och vårdnadshavare framgick att den som är intresserad kan få ta del av uppsatsen från höstterminen 2014.

## **Materialgenomgång samt analys**

Klassrummet är en komplex verklighet och jag försöker här återge en bild av elevernas syn på och uppfattningar om denna komplexa verklighet vad gäller svenskämnet. Samtidigt är det omöjligt att bortse från min egen närhet och eftersom jag känner eleverna har min förförståelse hela tiden funnits med. Ambitionen är att, trots min inifrånposition, ha en kritisk distans, vara nyanserad i min analys och på bästa sätt presentera hela mitt empiriska material.

### ***Presentation***

Nedan följer korta porträtt av de intervjuade eleverna. Alla namn är fingerade.

#### ***Anna***

Anna har betyget C, hon klarade PISA:s läsförståelsetest på medelgod nivå och på det nationella provet fick hon också C. Anna är studiemotiverad, ganska intresserad av svenskämnet och ska gå dans/estetprogram på gymnasiet.

#### ***Britta***

Britta har betyget A och fick i det närmaste full pott på PISA:s läsförståelsetest. På det nationella provet fick hon B. Hon är mycket studiemotiverad, mycket intresserad av svenskämnet och ska gå naturvetenskapligt program på gymnasiet.

#### ***Cecilia***

Cecilia har betyget C, hon fick ett mycket gott resultat på PISA:s läsförståelsetest och fick ett C på nationella provet. Hon är medelmåttigt studiemotiverad, ganska intresserad av svenskämnet och ska gå spelutvecklingsprogram på gymnasiet.

#### ***Diana***

Diana har betyget D och fick ett svagt resultat på PISA:s läsförståelsetest. Däremot fick hon ett C på nationella provet. Hon är inte särskilt studiemotiverad och är ganska ointresserad av svenskämnet. Hon ska gå samhällsvetenskapligt program på gymnasiet.

#### ***Eva***

Eva har betyget E och fick ett ganska lågt resultat på PISA:s läsförståelsetest. Hon klarade dock nationella provet på en C-nivå. Hon är inte studiemotiverad, är inte intresserad av svenskämnet och ska gå restaurangprogram på gymnasiet.

### *Adam*

Adam har betyget F och klarade varken PISA:s läsförståelse eller nationella provet. Han är inte alls studiemotiverad och är helt ointresserad av svenskämnet. Han vill bli målare och hoppas komma in på relevant gymnasieprogram, men inser att det troligen blir IM.

### *Bruno*

Bruno har betyget E och klarade precis godkäntnivån både på PISA:s läsförståelse och på nationella provet. Han är inte speciellt studiemotiverad, har svårt med teoretiska ämnen och är ganska ointresserad av svenskämnet. Han ska gå el/energiprogram på gymnasiet.

### *Calle*

Calle har betyget C och fick medelgoda resultat både på PISA:s läsförståelsetest och nationella provet. Han är medelmåttigt studiemotiverad, inte särskilt intresserad av svenskämnet och ska gå naturvetenskapligt program på gymnasiet.

### *David*

David har betyget A och fick nästan full pott på PISA:s läsförståelsedel och B på nationella provet. David är mycket studiemotiverad, uttrycker ett stort intresse för svenskämnet och ska gå samhällsvetenskapligt program på gymnasiet.

### *Erik*

Erik har betyget F, han gjorde inte PISA:s läsförståelsetest klart, men har klarat nationella provet på lägsta möjliga nivå. Han är inte studiemotiverad, inte alls intresserad av svenskämnet och ska gå lärling/fordonsprogram på gymnasiet.

	Betyg	PISAresultat	NP	Inställn. sv	Gymnasie
<b>Anna</b>	C	Medel	C	Ganska intr	Dans/estet
<b>Britta</b>	A	Mkt gott	B	Mkt intr	Naturv
<b>Cecilia</b>	C	Mkt gott	C	Ganska intr	Spelutv
<b>Diana</b>	D	Svagt	C	Ointr	Samhällsv
<b>Eva</b>	E	Ganska svagt	C	Ointr	Restaurang
<b>Adam</b>	F	Klarade ej	Klarade ej	Helt ointr	Målarpr/IM
<b>Bruno</b>	E	Svagt	E	Ganska ointr	El/energi
<b>Calle</b>	C	Medel	D	Ganska ointr	Naturv
<b>David</b>	A	Mkt gott	B	Mkt intr	Samhällsv
<b>Erik</b>	F	Klarade ej	E	Helt ointr	Lärling/fordon

Fig. 2. Elevpresentation med urvalskriterier

Den modell jag valt som analysredskap är den didaktiska triangeln med kontexten som ett fjärde ”ben”. I min tolkning kopplas resultaten till skilda ämneskonceptioner av modersmålsämnet definierade av bland andra Malmgren och Teleman. Min avsikt är att utifrån intervjuer och enkäter urskilja något om axel C i den didaktiska triangeln vad beträffar mina elever, deras uppfattning om och relation till ämnet. Kontexten blir en kompletterande del. Empirin har gett upphov till olika teman och utifrån dessa har kategorier beträffande meningar om svenskämnet skapats och ytterligare begrepp som används i analysen är de som presenterades i teoriavsnittet. Syftet är att synliggöra elevers uppfattningar om svenskämnet,

vad som påverkar denna, vilka relationer till ämnet som kan urskiljas, vad de förväntar sig samt vad de uppfattar att de lärt sig.

## ***Elevernas förhållningssätt till ämnet***

### *Elevernas inledande uppfattningar om svenskämnet*

När eleverna spontant får ange vad de tänker på när de hör ordet svenska, skolämnet svenska, samt vad de tror är syftet med ämnet så nämns framförallt läsa/läsförståelse, skriva, språk, tala/argumentera, ord, kommunikation, stavning och litteratur. Att få ett utvecklat språk är också ett svar som återkommer. Britta uttrycker det så här: ”Man lär sig föra fram sin åsikt, föra dialoger, konversera, skriva, prata, sånt, bli bättre på det. Tycker det är roligt att få uttrycka mig skriftligt och argumentera.”

Även Cecilia förklarar ganska utförligt vad hon menar: ”Typ böcker, litteratur, språket. Mest intresserad av läsning, läser deckare, skönlitteratur. Svenska är väl kul, ganska enkelt, man känner igen ord och så”, och ”för att lära oss att prata och skriva grammatiskt rätt och för att det är nödvändigt inom vissa ämnen.”

Andra elever har svårare att sätta ord på ämnet, de beskriver begränsade delar. Till exempel säger Adam: ”Vanlig svenska, läsförståelse och sånt, stavning, skrivstil och min egen svenska som jag pratar. Ämnet svenska, jobbigt, jobbig lektion. Läsa är jobbigt, sitta koncentrerad. Bra är om man får betyg, men då måste man jobba, svårt när man sitter med vissa som man inte kan jobba med, bättre med fasta placeringar. Ingen annan upplevelse med svenska, filmarbetet var kul men man lärde sig nog inte så mycket.” Calle tvekar först men säger sedan: ”För att lära oss läsa, skriva osv och för att kunna använda språket bättre. Syftet är att lära sig skriva, läsa och så för att sedan kunna få jobb.”

Om man analyserar elevernas svar i termer av formalisering/funktionalisering tolkar jag det som att de flesta vid ett spontant svar ger uttryck för ett formaliserat ämne. Man ska utveckla språk- och skrivkunskaper så att ”man kan använda språket bättre”. Samtidigt finns det drag av funktionalisering i och med att tal och kommunikation är återkommande begrepp. Att föra dialoger, diskutera och föra en åsikt är förmågor som kan tyda på ett funktionellt sammanhang.

Asplund Carlsson (2012) diskuterar, med utgångspunkt i tidigare forskning, skillnaderna i klassificering mellan humaniora och naturvetenskap. Hon menar att svenskämnet kan vara både starkt och svagt klassificerat. Om ämnesklassifikationen är svag blir ämnesinnehållet mer otydligt och arbetssättet ofta tematiskt, är den stark har läraren i högre grad makten och

kontrollen över det som ska läras. Naturvetenskap liknas vid ett höghusbygge med stark klassificering och hög grad av vertikalitet vilket innebär att grundkunskaper behövs för att förstå ämnet på en högre nivå. Humaniora ses som en stor yta med små villor, som inte är beroende av sina grannar och där det kan vara svårt att finna en tydlig progression. Den horisontella diskursen står för en slags vardagskunskap och utvidgas kvantitativt genom breddning, den vertikala diskursen däremot ordnar kunskapen hierarkiskt från grundläggande till mer komplicerad (s. 209 f.). Vertikaliteten kan uppfattas som tydligare, och detta påverkar troligen elevernas beskrivning av svenskämnet.

Min tolkning är att det är ett villaområde Anna beskriver när hon säger: ”För att vi i framtiden ska ha allmän kunskap och ett välutvecklat språk. Syftet är bra och det ger resultat, man tänker sig att det kan vara svårt att bli bättre på något man redan är bra på, men det finns alltid någonting nytt att lära sig.”

De naturvetenskapliga ämnena är organiserade på ett vertikalt plan och eleverna ger, vilket nämns i inledningen, ibland uttryck för en större förståelse för ett vertikalt tänkande kring ämnen. Anna fortsätter sin beskrivning av svenskämnet med: ”I svenskan gör man samma saker, men på olika nivåer, inte som på SO:n NO:n där man är klar med ett område efter varje kurs. Och man lär sig nytt – nya sätt att skriva, läsförståelse.” Detta motsäger att Anna upplever svenskan som ett horisontellt ämne, tvärtom, här är ämnet där man gör saker på olika nivåer.

#### *Syftet med svenskämnet*

De flesta eleverna ser syftet med svenskundervisningen som något man behöver för att klara sig i framtiden. På frågor om vad man kan ha för nytta av sina svenskkunskaper svarar till exempel Anna att det alltid är bra om man kan skriva och läsa bättre. Britta ser ingen nytta just nu men menar att i längden har man ju nytta av svenskan. Cecilia tänker jobba med spelutveckling och ser inte läsandet som så viktigt där men påpekar att det är ”bra med språket i alla sammanhang”.

Adam vet inte nyttan, ”...kanske att prata på nysvenska, jag tror inte jag gör det nu, jag pratar på mitt sätt”. Bruno menar att läsandet är viktigt, det krävs för att kunna läsa skolböcker som man måste göra på gymnasiet. Han ser också en viss förbättring i andra ämnen då han fått lättare med språket. Calle får fundera en stund och kommer sedan fram till att när man jobbar, om man vill bli lärare, då måste man kunna svenska. David säger att man behöver ett bra språk och kunna skriva i många sammanhang, till exempel när man ska skriva CV och andra saker, när man söker jobb, ja i allmänhet för att kunna uppföra sig.

### *Samtalet - "när man fick säga åsikter"*

Flera av de intervjuade eleverna tar upp gemensam läsning med diskussion och åsiktsutbyte som höjdpunkter under högstadietiden. Filmprojekt och muntliga uppgifter har också varit populära. Calle menar att svenskämnet är som bäst "...när vi gör något kul, man blir inspirerad, det går bättre, film, när vi debatterar och alla var med, när vi säger vad vi tycker om saker, diskuterar...". Diana säger: "...när man fick säga åsikter, gemensam diskussion om böcker, ha åsikter, det är bra, och när man pratar om en bok i grupp. Kommunikation med andra!" Även Erik nämner att det som fungerat bra är "... att se film och läsa texten. Roligast är när vi gör grejer med klassen, jobbar i grupp, läser gemensamt".

Att kommunikation med andra är ett redskap för lärande har eleverna förstått och uppfattat som roligt, något de kommer ihåg. Det som uppfattats som bäst och roligast är helt klart de undervisningsavsnitt där vi läst och diskuterat gemensamt. När man blivit inspirerad, när det man skulle kunna kalla subjektiv förankring förekommit. Eleverna vill arbeta i grupper där man kan känna igen samtalsämnen och diskussioner.

Erik menar att han har haft mycket svårt med, utöver att läsa, det skriftliga, först att komma på något att skriva om och sedan går det trögt ändå. Det allra sämsta är att sitta still och läsa själv, det går bättre i grupp. Diana säger likadant att långa lektioner när man jobbar själv och till exempel läser hela lektionen eller "kollar i ett papper", de är värst. David menar däremot att det värsta är när man ska skriva i grupper, det är svårt, och när jag som lärare går ut och det blir rörigt i klassrummet. Calle har svårt att formulera sig men kommer slutligen fram till att om man får tag i en dålig bok är det tråkigt, alla ämnen är tråkiga ibland. Anna säger med sin positiva grundton att allt har varit OK men det har ibland varit svårt att hålla isär olika texter och olika sätt att läsa på.

### *Önskat svenskämne*

När eleverna får önska hur svensklektionerna ska se ut varierar svaren. Britta vill exempelvis ha mer grammatik, men för övrigt tycker hon att vi skulle jobba på samma sätt som vi gör men mer muntligt och i grupp. Det negativa med det är att alla gör olika mycket. Även Erik och Bruno nämner mer smågruppsarbete och mer muntliga uppgifter, Bruno tillägger dock att det är viktigt att alla jobbar och är med i diskussionen. David däremot anser att det är "...bäst när man får arbeta självständigt efter instruktion", men han är för övrigt nöjd med det arbetssätt vi haft. Anna menar under intervjun att hon "...behöver utveckla – att formulera sig på 'finare' svenska, och bearbeta sina texter...".

Cecilia vill läsa och se film och sedan göra större arbeten och recensioner på det som lästs, vad det handlar om och så. Mer film och filmrecensioner nämns även av Calle som säger att det känns kravlöst och bra. Adam menar att vi skulle gjort så att det blev lättare, jobbat med läsförståelse, läst text och fått frågor på den. Eva skriver att "...kanske mera svåra ord...". Diana tycker att vi ska: "...blanda mycket, läsa en kvart, prata en kvart, så lektionerna inte ser likadana ut, vissa perioder blir lektionerna likadana". David återkommer till att han i början ville lära sig prata inför en grupp men det kan han nu.

Det framskymtar en önskan om variation, klara och tydliga uppgifter samtidigt som grupparbete och film är favoriter hos många. Malmgrens (1992), Högbergs (2009) och Bergmans (2007) undersökningar beskriver elever från olika gymnasieprogram, dessa kan representeras av kategorierna naturvetare, verkstads elever, konsumtionselever och humanister. Även om dessa beteckningar står för en tidigare gymnasieskolas programorganisation kan de användas som klichébilder av eleverna i min 9:a. Alla dessa elevtyper finns i klassen. De två ämnen som Malmgren beskriver, det lägre svenskämnet och det högre bildningsämnet, båda dessa ämnen finns bland det som eleverna söker.

Britta och David ska båda gå vidare till teoretiska program på gymnasiet. De efterfrågar självständigt arbete efter en instruktion. Grammatik och grupparbeten anses också bra, men det ska helst framgå vem som gjort mest. Adam är blivande "verkstads elev" och vill gärna ha en lätt text med frågor till. Eva kan sägas representera den elevgrupp som i Malmgrens text benämns konsumtionselever, hon efterfrågar mer svåra ord. Humanisterna kan representeras av Cecilia och Diana som gärna ägnar sig åt filmrecensioner och diskussioner.

Britta och David uppvisar båda ett stort engagemang under svensklektionerna. De är språkligt mycket skickliga och visar intresse för texters frågeställningar och diskussioner. Ibland framträder en viss instrumentalism och det Bergman kallar *procedureengagemang*, alltså strategier för att framstå som en god och duktig elev (2007, s. 206). De förbereder sig för kommande studier och arbetar gärna själva för att få visa, och bli bedömda, på de prestationer de själva åstadkommit.

#### ***Lektionerna och innehållet***

Eleverna anser att vi läst och skrivit mycket, jobbat med läsförståelse, läst olika sorters böcker och texter, tränat på att använda språket rätt/bättre, haft grupparbeten, muntliga övningar, diskuterat, övat stavning, men framförallt läst och skrivit. Britta säger att undervisningen har fungerat bra i förhållande till kunskapskraven eftersom de flesta lyckats på NP och att vi har jobbat med allt möjligt, att skriva olika typer av texter och att diskutera, att stå för sin åsikt.

David menar också att undervisningen har varit en bra blandning som lett till att eleverna nått målen och att han märker på NP att han har kunskaper. I enkäten nämner han att svensklektionerna bidragit till att deras skrivförmåga, läsförmåga och talförmåga utvecklats. Erik menar att vi har jobbat med olika saker, suttit still och läst och skrivit, detta för att nå upp i läsnivå. I enkäten nämner han läsa, skriva, tala.

Att olika textsorter/typer/genrer kommer upp som något vi ägnat stor tid åt måste nog till viss del skrivas på minnets konto. Vi har pratat och skrivit en hel del om detta i 9:an, delvis med tanke på nationella provets skrivuppgift. Men även tidigare år har vi till exempel ägnat oss åt sagotema, tidningstexter och liknande. Men för eleverna är detta med texttyper något relativt närliggande i tid och det tolkar jag som en anledning till att det så ofta förekommer i enkäter och intervjuer.

Min enkät tog även upp alla de moment vi arbetat med från 7:an till 9:an ställt mot kunskapskraven i läroplanen, Lgr11 (Skolverket, 2011, s. 225 f.). Denna sistnämnda del av enkäten var delvis med för att eleverna skulle få en repetition och samlad bild av vad vi gjort och av alla kunskapskrav. Trots att i princip alla kunskapskrav ”pliktskyldigast” fylldes i gentemot undervisningsinnehåll har jag inte kunnat göra någon annan tolkning av den delen utöver att eleverna ser det som att vi jobbat mot alla kunskapskrav. (Lärardagboken: ” 26/2. PISA läsförståelse genomfördes. Förundrade utrop: Vilka svåra ord! Fattar inget! Men sedan jobbades det. Några lade ner arbetet = huvudet på bänken. Några blev klara = de som brukar ha sämst resultat. De flesta hann ej klart på 50 min utan ska fortsätta nästa gång”.)

Ingen av eleverna tar upp *vad* vi har läst. Innehållet i *texterna* är inget som de lagt på minnet. Möjligtvis David som säger att vi läst mycket böcker på lektionerna som vi pratat om och diskuterat. Just nu läser han *Utvandrarna* och skriver om Vilhelm Moberg. Han menar att vi har jobbat med ”allt”, och det bästa sättet är enligt honom att få jobba självständigt efter en instruktion: ”...det blir intressanta lektioner när man lär sig, som nu när jag skriver om emigrationen, från böcker vi läst...”

Britta säger angående svenskundervisningen: ”... vi ska kunna kommunicera i tal och skrift, föra en dialog, konversera, skriva brev, diskutera, föra en åsikt ...”. Implicit i Brittias uttalande ligger en tanke om ett innehåll som kommuniceras, konverseras eller diskuteras. Min tolkning är att för Britta, och fler med henne, har innehållet för stunden varit viktigt. Just när dialogen skedde, eller brevet skrevs, så var hon engagerad i ett innehåll, men i hennes beskrivning av ämnet svenska har innehållet kommit bort. Och just detta, att hon menar att de lärt sig en teknik, en färdighet, påverkar hur jag uppfattar hennes beskrivning av svenskämnet.

### *Vad eleverna anser att de lärt sig*

Anna menar att hon lärt sig att förstå mer och formulera sig finare och har fått ett mer utvecklat språk. Hon har lärt sig mycket men har svårt att sätta fingret på vad. Hon tar upp att hon lärt sig skriva bättre och ”utförligare” i olika genrer. Även Britta uttrycker att nivån på kunskaperna ökat. Hon har utvecklat sina texter till det bättre, lärt sig mer om författare och texttyper och förbättrat sin läsförståelse. Något hon återkommer till är att hon lärt sig stå för sin åsikt och detta märks i debatter och argumentation.

Flera elever nämner att de lärt sig känna igen olika texter och olika sätt att skriva på, olika sätt att läsa, hur man stavar och hur man gör en text intressant, och så lite grammatiksaker. Även Bruno nämner grammatik som första punkt över vad han lärt sig, för att sedan ta upp förbättrad läsförmåga vilket egentligen är hans stora bragd under de här åren, där har han gjort enorma framsteg. I enkäten trycker han dock på detta att hans läsförståelse förbättrats. Där nämner han också att han lärt sig skriva längre och bättre texter och vad verb, substantiv och adjektiv är.

Adam vet inte vad han lärt sig, kanske att läsa bättre och skriva olika texttyper. I enkäten tar han upp att han skaffat sig lässtrategier och lärt sig textskrivande, till exempel noveller. Calle svarar lite svävande att han lärt sig läsning, skrivande – allt möjligt. David är den ende som på frågan om vad han lärt sig kommer in på en personlig utveckling: ”Lärt mig...mycket...utveckla skrivförmåga, vågar tala, ja, man tänker inte på det men man utvecklas, nu blir jag inte nervös när jag ska prata eller redovisa, man har nån strategi...”. Även i enkäten tar han upp sin utveckling, att vi jobbat med textgenrer, läst ett antal böcker och haft anföranden.

Erik framhåller hur svårt han haft för att lära sig läsa på grund av sin dyslexi. Han har dock nyligen läst en kortversion av Selma Lagerlöfs Herr Arnes Penningar och han klarade, med mycket knapp marginal, läsförståelsedelen på NP. Han berättar att han aldrig läser böcker på fritiden men läser instruktioner om hur man ska sätta ihop grejer, till exempel motorer. De texterna går bra att läsa, de har inte så långa stycken. Han säger själv att orken saknas för att ta sig an andra böcker och att fullfölja uppgifter. Han tror inte heller att det blivit lättare att skriva om han läst mer. Erik är en av de elever som inte klarade att avsluta PISA:s läsförståelse och elevenkät. Han nämner själv att det är orken att fullfölja uppgifter som saknas och som gör att han inte klarar flera ämnen.

Flera elever nämner grammatik och stavning som ett moment de minns från svenskundervisningen. Britta skriver i enkäten: ”Det som jag skulle vilja ha mer av på

svenskleksionerna är grammatik i det stora hela. Dels för att jag tycker det är väldigt roligt men också för att det märks väldigt tydligt i tyskan att man inte kan så mycket, ex. ackusativobjekt, futurum osv. Men det kanske inte är så viktigt som mycket annat?”

Adam säger i intervjun: ”Ämnet svenska, jobbigt, jobbig lektion. Läsa är jobbigt, sitta koncentrerad.” Adam upplever läsning av texter där det efterfrågas tankar om läsoplevelsen som jobbig. Mitt intryck är att han protesterar mot skolans texter och ser till att han inte blir engagerad i dem. Han protesterar inte på samma sätt när det gäller textläsning på en mer ytlig nivå, till exempel efterfrågar han mer ”lätta” texter med frågor till. Min tolkning är att det är just de konkreta momenten som ibland uppskattas och känns igen. Det är också de som ungdomar minns, till exempel grammatikuppgifter.

#### *Alla elevers rätt att få göra sina röster hörda*

Adam har ett standardsvar på intervjufrågorna: ”Vet inte”. Med lite lirande och följdfrågor kommer han ibland igång. På frågan varför vi läser svenska svarar han: ”Vet inte – få betyg, för att komma in på det man vill och så lär man sig språket bättre i vuxna livet. Syftet är att kunna vuxna språket ute i arbetslivet.” Adam vet inte vad han lärt sig, kanske att läsa bättre och skriva olika texttyper. I enkäten tar han dock upp att han skaffat sig lässtrategier och lärt sig textskrivande, till exempel noveller.

Bruno kan inte komma på något som han saknat i undervisningen. Han ger dessutom uttryck för att han inte har någon aning om huruvida det vi gjort stämmer med kunskapskraven eller ej. Han menar att just nu läser han i alla fall, och det är det viktiga, att man lär sig läsa och skriva. När Calle får frågan om vad han tänker på när jag säger svenska, så blir det en lång tystnad. Sedan kommer det: ”Vet inte. Språk, nödvändigt. Placeringarna suger.” Erik svarar att det är en bra fråga och att han inte vet. När det gäller syftet vet han inte heller men eventuellt för att man ska kunna skriva?

Vad står konstaterandet ”Vet inte” för? Ett oengagemang? Osäkerhet? När jag under intervjun påpekar för Adam att jag är ganska övertygad om att han skulle kunna klara till exempel nationella provet och frågar honom vad han tror skulle krävas svarar han att han inte vet. När jag säger att det gäller att ta frågorna på allvar, verkligen gå in på djupet med frågorna återkommer han till att det blir svårt med kompisarna i klassrummet. Att han inte kan koncentrera sig beror inte på ämnet eller mig, utan på kompisarna.

Vad gäller i hur stor utsträckning eleverna fått vara delaktiga i att konstruera ämnet är det några som inte vet och några som påpekar, till exempel Diana, att de fått vara med och

bestämma ibland, men ibland har jag bestämt. Delaktigheten har då bestått i att de har kunnat säga vad de vill (!), de har fått bestämma böcker och texter som ska läsas, i något fall vilket ämne (?) vi ska läsa. Några säger i intervjuerna att det är skönt att jag bestämmer eftersom jag vet vad det är tänkt att de ska kunna. Eleverna i min undersökning gör inte anspråk på att få delta aktivt och påverka svenskämnet. De deltar med skiftande intresse i uppgifter och diskussioner men överlåter åt läraren att bestämma över arbetsordning och uppgifter.

#### *Att dyka upp – och att sova*

Erik säger angående skolans svenska: ”Jag tänker på skollektion, uppgifter. Jag tänker på att dyka upp, läsa och skriva.” I enkäten besvarar han frågan om vad han lärt sig under svensklektionerna med: ”Att sova bättre.” Erik menar i intervjun att det för honom återkommande funnits ett motstånd mot att komma på lektionerna, att dyka upp. Han har periodvis inte gjort någonting, han har också tydligt avvisat hjälp från speciallärare. Han har förmodligen även sovit på vissa lektioner. Vibeke Hetmar påpekar att ”...elever skapar en ämnessyn som relaterar till den kontext där den uppträder” (1994, s. 31 ff.). Eriks uttalanden ger en bild av att han inte tyckt att svenska varit för honom. Han har värjt sig mot lärares och förälders hjälp och tjat för att få behålla status quo, att få fortsätta sova, slippa vara inblandad i skollektionens uppgifter.

Erik klarade till slut Nationella provets alla delar. Då var det som om något hände. Han vaknade upp, frågade vad som fattades för betyg, läste tre (förenklade) versioner av Håkan Nessers böcker under våren. Hetmar menar också att karaktäristiskt för elevämnet är att det inte är ett opersonligt ämne utan ett som styrs av elevernas omedelbara engagemang, deras självförståelse och situation i klassen. I Eriks fall kan man ana att hans självförståelse ändrades vilket förändrade hans situation totalt.

## ***Kontexten***

### *Lektionerna*

Som en viktig faktor omkring den didaktiska triangeln valde jag att lägga en ram bestående av kontexten, det rum där undervisningen pågår.

Av elevsvaren i PISAS elevenkät (bilaga 1) framgår det tydligt att vissa lektioner varit stökiga då en fråga om svensklektionerna tar upp hur ofta eleverna inte lyssnar på vad läraren säger, om det råder oväsen och oordning och om eleverna inte börjar arbeta förrän det har gått en lång stund av lektionen. Svaren hamnar övervägande på att detta sker på vissa lektioner.

Anna beskriver det så här: "...några har bestämt sig för att skita i det, för att de är osäkra, tycker det är töntigt att sitta och lyssna. Det tycker jag är respektlöst, dåligt för alla andra. Tänker vad de har siktat in sig på nu – tänker nutiden – tänker inte kommer ha jobb och familj i framtiden...". Britta och Cecilia ger ungefär samma bild, några är trötta på skolan i sig, några tycker att det är tråkigt när vi läser och skriver så mycket. Britta menar att det finns ett motstånd, ett gruppsyck på vissa att bete sig på ett visst sätt. Samtidigt menar båda att det inte funnits hinder för inläring.

Adam klarar inte att stå emot och ta avstånd från de kompisar som han uttrycker stör honom under lektionerna. Han ber om hjälp med fasta placeringar för att han ska komma längre ifrån dem som enligt honom drar honom med sig. Trots detta var Adam den som protesterade när jag efter första lilla enkäten om ordningen i klassen införde fasta placeringar. Det säger något om den tillvaro och kontext där han arbetar dagligen och som troligen är en av anledningarna till att han inte orkat genomföra mer än ett par stycken av de uppgifter vi arbetat med i 9:an. I enkäten skriver han också att det ibland har funnits hinder för inläring. Adam ingår i klassen i en gemenskap som han inte själv valt. Han återkommer till att han har svårt att komma till sin rätt i den gemenskapen, han kommer aldrig tillräckligt långt ifrån de kompisar som stör honom. Adam klarade sig i 7:an då klassen hade en något annan sammansättning.

Även David noterar att det på senare tid blivit stökigt under vissa lektioner, och menar att det kan bero på att de nu är äldst på skolan. Han upplever dock inte att det funnits hinder för inläring på svenskan. Bruno menar att det beror på att några inte bryr sig och inte tycker skolan är viktig. Han har ibland upplevt hinder för inläring då han tappat koncentrationen. Erik menar att han har svårt att sitta still och koncentrera sig så länge, de "duktiga" är lugnare personer. Han tycker att det är tråkigt och störande när det är tyst, vill ha lite prat hela tiden.

Diana säger: "...ingen tänker, man bara sätter sig upp mot, vissa killar sätter sig upp mot alla och har agg mot skolan och lärare...många kommit i nya gäng, ska vara coola och ska vara roliga, de har förändrats, vill visa upp sig, och svensklektionerna brukar vara precis vid lunch när man är hungrig och trött. Ibland blir det rörigt, ibland bra, ibland är man trött/pigg, hungrig/mätt. Ibland gnäller vi men du gör bra lektioner... man får en personlighet i klassen, måste visa upp en coolhet. Många larvar sig, det blir gnabb och tjat, det händer med alla lärare." I enkäten tar hon också upp att vissa elever kan vara störande och att hon haft privata problem som gjort att hon inte tyckt att svenskan och andra ämnen varit så viktiga.

PISA:s elevenkät gav klara besked om att en majoritet av eleverna anser att vissa lektioner har under vårterminen varit ganska stökiga. Frågan är hur väl genomlästa och eftertänksamt

besvarade dessa frågor är. Nästan ingen frågade vad som menades, någon hade fyllt i exakt samma ruta rakt igenom. Man kan ana att många bara kryssade och då blev mittalternativen mest lämpliga. Med den mängd av frågor som enkäten innehöll får man också ta i beaktande att när eleverna väl kom till svenskämnesfrågorna var flera ganska trötta på det hela, vilket kan ha påverkat hur eftertänksamt de svarade. Ur lärardagboken: ”Eleverna har många synpunkter på elevenkäten, de klagar på den och dess omfång. Gör sig lustiga, men jobbar ganska bra ändå. Några slarvar och har svårt att se att enkäterna gäller elever från många olika länder och olika hemförhållanden.”

### *Lärarens roll*

Man kan fråga sig hur elever uppfattar processen med lärarens strävan mot att de ska nå målen. Uppfattar de omtanken eller upplever de bara att läraren är jobbig som stör deras sociala tillvaro under lektionerna? Av elevernas svar får jag uppfattningen att de dels lärt sig en hel del av det jag önskat men även sysslat med annat som jag inte räknat med.

I enkäten menar Anna att undervisningen har bidragit till att ”... man har lättare att hålla seriösa samtal med andra människor”. Även Britta menar att undervisningen helt klart påverkat annars skulle många inte gjort något alls, och hon tror att jag som lärare jobbat för att ”...få folk att förstå att man kan stå för en åsikt utan att det är läskigt. Och att alla, på alla nivåer, ska utvecklas”. Hon menar också att undervisningen bidragit till att man lärt sig av misstagen man gjort, till exempel när de fått tillbaka en rättad text, och att de dessutom fått höra andras synpunkter och åsikter om saker och ting.

Cecilia tycker också att undervisningen har bidragit till att de lärt sig nya ord, svåra saker om texter, författare, böcker och språket. Hon tror att min strävan har varit att eleverna ska lära sig känna igen texter, skriva olika saker, ha koll på språket. Hon anser att jag varit för snäll och ”låtit folk läsa för tunna böcker, de lär sig inget då”. Adam säger under intervjun: ”Tror att du velat att vi ska lära oss mycket, att alla ska få betyg, haft genomgångar, vi har fått böcker och läsförståelse.”

Diana menar att undervisningen har påverkat på det sätt att hon har blivit mycket bättre på att skriva, men ”...läsa har jag tröttnat på, jag har aldrig varit en läsande person. Men skrivandet har blivit bättre. Alltså, jag skiter inte i att läsa men går inte och letar efter böcker”. ”...du har väl velat att vi ska få lära oss använda språket mer och på olika sätt och i olika sammanhang, göra oss förstådda på olika sätt”.

Som lärare representerar man skolan som institution men också den vuxenvärld man tillhör. I elevernas beskrivning av vad de tror jag velat åstadkomma kan jag ana en stark inramning, de anser att läraren varit styrande, men viktig i deras lärande. Det har också funnits ett behov hos eleverna att distansera sig från förväntningar och krav genom olika strategier för motstånd. Detta motstånd har till exempel tagit sig uttryck i ointresse, pratighet och att förhandla ner uppgifter.

Hetmar (2004) menar att skolan baserar sin undervisning på ämnen och därmed också på ämnens traditioner, metoder och begreppsapparater. Det förväntas att läraren och de uppgifter eleverna jobbar med gemensamt ska påverka eleven både som läsare/skribent och person och därmed ge eleven eftertraktad förståelse och kompetens. Lärares ämnessyn, specialläsningen, är förutsättningen för att kunna hjälpa eleverna att utveckla sin ämneskompetens, och lärares tolkningar är spännande när de ingår i ett dynamiskt samspel mellan lärare och elever. Men respekten för de avslutande proven bidrar ofta till att fokus hamnar på det formella och inte på elevernas ämnesformer (s.33 f.).

## Resultatdiskussion

I detta avsnitt synliggörs och diskuteras de resultat som analysen av materialet pekar på. Fokus ligger på elevernas uppfattningar om och förhållningssätt till svenskämnet, vad de förväntar sig och uppfattar att de lär sig. För att få syn på detta används ämneskonceptioner som analysverktyg, kan elevernas syn på ämnet sorteras under någon sådan? Eleverna benämns ibland kategorivis, till exempel som A-elever eller F-elever. Detta syftar på vilken urvals/betygskategori eleverna tillhör och det ligger ingen värdering i dessa kategorinamn.

### *Svenska som färdighetsämne*

En tolkning kan vara att de deltagande eleverna i undersökningen ser svenska som något man lär sig i avgränsade bitar på väg till språkutveckling – inte att språkutveckling pågår hela tiden i nuets kunskapssammanhang när man talar, läser och skriver. Eleverna anser att det egna funktionella språket finns som en grund och de tränar för att så småningom kunna använda det bättre. Alla elever ger vid något tillfälle uttryck för ett formaliserat ämne.

Eleverna nämner att de lär sig färdigheter som att läsa, skriva och diskutera. Adam efterfrågar lätta texter med frågor till – vad de ska handla om kommenterar han inte. Min tolkning är att han önskar lätta uppgifter som han kan klara av och bli godkänd på. Hultin diskuterar samtalsgenren *Det undervisande förhöret* där läraren ställer frågor och där det anses att det går att fastställa ett ”rätt” svar på alla frågor, även angående människors upplevelser. Hon beskriver hur pojkar i en klass värjer sig och gör motstånd mot denna typ av antaganden (2009, s. 128 f.). I den 9:a där undersökningen gjorts kan jag se att flera elever skulle gjort likadant. Men mitt intryck är ändå att det är den typen av text med frågor som Adam efterfrågar, texter där det finns ett enkelt och rätt svar. Analysen visar att några av eleverna, främst från E-F-kategorin, har den här typen av instrumentell syn på ämnet, och de uppgifter som till en början har en annan infallsvinkel vill de gärna förhandla ner till en färdighetsträning som man kan lösa utan att bli för engagerad. Med Malmgrens ord skapar de ett skydd i läsningen, de värjer sig mot det svåra och främmande. Med tanke på kontexten och deras inställning kan jag uppleva att de ibland inte bara skyddar sig mot läsningen utan mot hela ämnet för att bevara barriären mellan skolan och livet utanför den.

Även bland elever med A-betyg förekommer instrumentalism. Här handlar det om att det är viktigt att bli bedömd på det man gjort och då arbetar man gärna själv för att visa sina kunskaper.

Det blir tydligt att eleverna ser svenskämnet som något de har nytta av i framtiden, inget som de har glädje av just nu. Det är ju förvisso på ett sätt korrekt, utbildning förväntas leda till någonting värdefullt som kommer senare. Det förstärker dock bilden av elevernas syn på ämnet som formaliserat. Den svenska man lär sig i skolan är ett annat språk än det funktionella man använder i vardagen. Det är ett språk man måste kunna om man är lärare. Bernstein menade att utbildningspolitiken under senare delen av 1900-talet utmärktes av en betoning på basfärdigheter som läsning, skrivning och matematik och att detta har sin grund i en konservativ diskurs med koppling till marknadstänkande och anställningsbarhet (Asplund Carlsson, 2012, s. 215). Eleverna visar en vilja att anpassa svenskämnet till en ”anställningsbarhetsdiskurs”, något man har nytta av i jobbet i framtiden. Implicit i deras svar finns frågan om varför man annars ska lära sig något.

Elever från alla kategorier nämner grammatik som ett moment de minns från svenskundervisningen. Kanske är det ett lätt moment att komma ihåg och uttrycka, kanske är det därför de kommer fram till att de lärt sig verb, substantiv och adjektiv. En erfarenhet är att elever kan protestera mot läsning och textbearbetning men sällan mot en övning som handlar om ordklasser. Det sistnämnda tillhör det svenskämne de ser som ”riktig svenska” och accepterar. Kanske kan grammatikundervisningen möjligtvis bidra till att eleverna förstår att man kan prata om språket, att språket i det ögonblicket blir konkret? Grammatikuppgifter är ofta också en enkel uppgift jämfört med att ”gå på djupet” med läsning av texter där det enligt flera forskare (till exempel Hetmar) krävs lärares specialläsning som hjälp. Just grammatikuppgifterna innebär att man kan sitta i sin bänk, jobba med uppgifter utan alltför stor inblandning av läraren, och där det finns ett rätt respektive fel svar.

Grammatiken för en undanskynd tillvaro under mina lektioner men vi har arbetat med ordklasser. Stavning har vi egentligen inte jobbat med explicit, men det är klart att vi diskuterat felstavningar i deras texter. Var kommer åsikterna ifrån att vi jobbat med stavning och grammatik? Kan det vara så att den bild eleverna ger är en bild av vad de *tror* ämnet ska handla om, en traditionell, oreflekterad bild av ett ämne? På samma sätt som traditionen blir synlig i hur olika elevkategorier väljer gymnasieprogram och tänkt svenskämne upplever jag att de pratar om svenskämnet enligt ett traditionellt mönster.

Jan Thavenius skriver om traditionens makt: ”Gamla föreställningar och undervisningsmetoder kan ha en häpnadsväckande livskraft utan något stöd i traditionell forskning. Det bästa exemplet på detta är den formella grammatikundervisning som dominerat språkpedagogiken i tvåtusen år med – men också utan – stöd i samtida vetenskap” (1999, s.

17). Bergman (2007) menar att den skolgrammatik som presenteras för eleverna ligger långt från den funktionsgrammatik som finns på universitetsnivå (s. 100 f.). Att innehåll från undervisning på högre nivåer måste växlas ner till skolans undervisning är kanske självklart men hur denna anpassning går till borde problematiseras. Till exempel fylls även nyare läromedel av grammatiska övningar som blir som självständiga öar i svenskämnet, trots att detta moment inte varit eller är betonat i kursplanen. Kanske uppskattas det av eleverna, åtminstone på grundskolenivå.

Eleverna pratar mycket om att de lär sig saker som att läsa och skriva. I detta sammanhang säger ingen att de redan kunde det när de började 7:an. De beskriver ett språkämne där det läses, skrivs och talas om ord när de ska förklara vad de lärt sig. När elever, från alla kategorier, ger uttryck för att vi arbetat med dessa språkliga delfärdigheter kan man tolka det som att de ser på ämnet som ett färdighetsämne. Även om eleverna pratar om innehållet i lektionerna så finns det en tystnad angående innehållet i *texterna*. Denna tystnad som, enligt min tolkning, pekar mot att de anser att de lärt sig en teknik, bidrar också till bilden av elevernas ämneskonception som ett färdighetsämne.

Samtidigt framgår det att undervisningen inneburit att det lästs olika texter på olika sätt, vilket troligen innebär att eleverna inte bara läst för att tillägna sig en teknik. Eleverna läser dessutom på olika nivåer, intrycket är att vissa elever ibland läser på ett mer ytligt sätt medan andra läser mer engagerat. Det är knappast möjligt att av elevernas svar utläsa om den läsning de ägnat sig åt har varit för att skaffa sig en färdighet, för att bilda sig eller för att få tag i erfarenheter som liknar deras egna. Förmodligen är det en kombination. Min uppfattning är att det därför är vanskligt att likställa alla svar som handlar om språkliga delfärdigheter med ett färdighetsämne. Men att det i elevernas svar finns tydliga spår av ett färdighetsämne är helt klart.

På samma sätt kan man diskutera begreppet instrumentalism, innebär det per automatik att när det förekommer så är ämnet ett färdighetsämne, att eleverna inte är engagerade i det de gör? Kan det vara så att vi ibland förväxlar instrumentalism med ett visst mått av engagemang som samtidigt innebär att man vill och tycker om att göra bra ifrån sig?

### ***Svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne***

De elever som ger uttryck för ett litteraturhistoriskt bildningsämne skulle kunna vara A-kategorin, det vill säga Britta och David. Men även Cecilia nämner författare, litteratur och böcker. Det är samma kategorier vars elever talar om ett utvecklat språk, vilket också skulle

kunna kopplas till den här ämneskonceptionen. Britta är dessutom i allra högsta grad inne på grammatik som en viktig del i ämnet och både den och språkläran uppfattar jag som möjliga delmoment även i ett traditionellt bildningsämne. Att läsa om, och något av, en författare är annars inte heller specifikt förknippat med någon särskild ämneskonception. Det kan göras på många sätt. Men de elever som i någon mån ger uttryck för ett litteraturhistoriskt bildningsämne, och tänker sig det på gymnasiet, är de studiemotiverade eleverna.

### ***Svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne***

Ett flertal elever ur alla kategorier anser att gemensam läsning med diskussion och åsiktsutbyte samt filmarbete, där vi kommunicerat med varandra i funktionella sammanhang har varit uppskattat. Flera elever talar också om kommunikation på ett sätt som kan tolkas som att det förekommit subjektiv förankring.

Det erfarenhetspedagogiska ämnet betonar att elevens eget aktiva intresse aktiveras i äkta kommunikativa sammanhang. När deltagarna i undersökningen ska beskriva vad de tycker varit givande och roligt så menar de flesta att diskussionerna, när vi läst böcker gemensamt, när de fått föra fram åsikter och argumenterat varit mest intressant. Min tolkning är att just dessa diskussioner, ett givande och tagande med utgångspunkt i gemensamma texter och läsloggar pekar på ett erfarenhetspedagogiskt ämne som eleverna i förlängningen lärt sig mycket av. En förbättrad läsförmåga är naturligtvis en önskad och förmodad effekt av dessa gemensamma läsningar, men en anledning till att eleverna inte nämner dessa tillfällen som lärtillfällen kan vara att eleverna inte har något språk för den utveckling som kanske sätts i rullning och som också bidrar till att de uppskattar den typen av aktivitet. Som tidigare nämnts har de flesta eleverna presterat bra och visat på förbättrad läs- och skrivförmåga - men de har inget språk för att prata om hur detta gått till. De säger helt enkelt att det har varit kul! David, som tillhör A-kategorin, är den ende eleven som explicit pratar om personlig utveckling, kanske därför att han har språket för det. David är också den ende som uttalat menar att han helst arbetar själv.

Lotta Bergman beskriver motsättningen mellan formell och subjektivt förankrad kunskap som en ”svårförenlig målsättning som fortfarande existerar för skolans undervisning”. Det finns dels en inarbetad praxis att svenskämnet ska ge formella kunskaper om ett kulturarv, samtidigt finns det en strävan både i kursplaner och hos lärare att skapa förutsättningar för en subjektivt förankrad kunskap (2007, s. 139). Den subjektiva förankringen infinner sig dock inte för alla elever samtidigt, och min uppfattning är att man inte kan stanna i en trevlig

diskussion och elevernas föreställningar utan de bör konfronteras med nya perspektiv. Vad blir en eventuell erfarenhetsanknytning värd om eleverna aldrig kommer vidare? Ett problem med den erfarenhetspedagogiska ämneskonceptionen skulle kunna vara just att den kan tolkas så att man till övervägande del ägnar sig åt innehåll och diskussioner som ryms inom elevernas livsvärldar. En del av skolans uppdrag är att visa på nya sätt att tänka. Om man ägnar mycket av undervisningstiden åt det eleverna för stunden tycker om och håller sig till elevernas egen livsvärld, hur sanna blir vi? Är skolan inte ett ställe för nya perspektiv, utmaningar och en möjlighet att skapa sig en ny roll?

Den erfarenhetspedagogiska traditionen inom svensk litteraturredaktik utmanades av en så kallad *kompetenspedagogik* under 1990-talet, en på den litterära kompetensen byggd didaktik som knyter an till tidigare bildningstraditioner (Degerman, 2012, s. 197). Degerman sammanfattar den kritik som framförts, och menar att en fakta- och kunskapsbaserad läsart allmänt betraktas som en problematisk del av elevers empiriska läsningar medan den estetiska, erfarenhetsbaserade framhålls som lösningen. Degerman menar att erfarenhetspedagogikens ursprungligen ideologiskt färgade utgångspunkter utvecklats till ”en empiristisk kunskap som framförallt intresserar sig för den individuella läsakten och för den partikulära historien på bekostnad av den så kallade stora historiens rörelser” (2012, s. 121). Kompetensbegreppet erbjuder ett alternativ till de mer erfarenhetspedagogiskt inriktade ansatserna och möjliggör ett mer textinriktat genrebegrepp (s. 125). Samtidigt, fortsätter Degerman, finns det inom båda inriktningarna en åtskillnad mellan vardaglig och vetenskaplig kunskapsproduktion och begreppsbildning (s. 101). Dessutom bör det litterära kompetensbegreppet ses som en konstruktion, en konstruerad inlärd process, på samma sätt som den individuella erfarenheten också bör ses som socialt, historiskt och språkligt grundad (Degerman, 2012, s. 125). Min tolkning är att vid vissa tillfällen kan man tänka sig elevernas uttalanden om ett ”bättre” språk som kan användas i andra sammanhang och om kompetens för framtiden som ett slags kompetenspedagogiskt ämne.

### ***Telemans tre ämnen***

Elever som menar att svenskämnet består av språk, grammatik och att få kännedom om författare, som till exempel Britta och David, skulle kunna sägas omfatta Telemans resonemang om *ett* sätt att uppfatta svenskämnet: Som ett ämne med ett bestämt eget innehåll som skiljer det från andra ämnen och som är viktigt att känna till och där ingår bland annat språket och litteraturen (1991, s. 27). Teleman betonar vikten av att eleverna får kunskap om

språket eftersom det är en förutsättning för att leva och delta i ett mänskligt samhälle. Den elevkategori som inte explicit talar om språk – däremot om att läsa och skriva - är F-eleverna.

Elevernas svar angående vad vi arbetat med på lektionerna visar på ett brett spektra av uppgifter på olika nivåer men innehållet i de *texter* vi läst kommenteras, som tidigare nämnts, sparsamt. Med anledning av att eleverna inte kommenterar detta innehåll kan elevernas ämne även ses som Telemans andra sätt att uppfatta svenskämnet: Att frita svenskan från kravet på eget innehåll och satsa på strukturerad färdighetsträning (1991, s. 27).

Elever ur alla kategorier talar om kommunikation på ett sätt som visar att det stundom förekommit ett engagerande lektionsinnehåll och subjektiv förankring, vilket pekar på Telemans tredje alternativ för svenskämnet; ett ämne där elevens egen erfarenhet från världen utanför klassrummet används som grund för ämnets aktivitet (1991, s. 27).

### ***Svenska som demokratiämne***

Svenska som demokratiämne handlar om alla elevers rätt att tillägna sig ett språk med vars hjälp de kan agera som medborgare i samhället. De flesta eleverna i undersökningen tycker om diskussioner och att ”säga åsikter” samtidigt som en grupp inte är intresserade av att göra sina röster hörda, åtminstone inte inom skolans undervisning, vilket naturligtvis också är en demokratisk rättighet.

Ingen elev ur någon kategori gör i det här sammanhanget anspråk på att få vara med och bestämma hur lektionerna ska se ut. Diana reflekterar över att de ibland fått bestämma, men flera elever ger uttryck för att det är rimligt, och till och med önskvärt, att jag bestämmer över lektionerna. Hur språket påverkar möjligheten att delta i samhället tycks de förknippa med vilket jobb man ska ha i framtiden och vilket språk man behöver där.

*Vad* vi diskuterat, hur eleverna argumenterat och i sammanhanget använt språket, framkommer inte i undersökningen. Att ”föra en åsikt” som Britta menar att vi sysslat med kan indikera att diskussioner förekommit som inneburit ett engagerat ställningstagande i olika frågor som har med demokrati att göra. Det finns en möjlighet att det i dessa diskussioner förekommit ett språkbruk och ställningstaganden som motsvarar de ideal för undervisningen som finns inom Svenska som demokratiämne.

Den ointresserade, distanserade attityden en däremot en tydlig del av det jag ser i mitt material. En grupp elever uppvisar en mycket oflekterad och oengagerad syn på skolan och ämnet. Vad står denna attityd för? Beror denna inställning på att de är otränade i att ta ansvar, ointresse eller helt enkelt att de är unga? Det är troligen mycket svårt att känna äkta

engagemang inför alla skoluppgifter som läggs på en elev, men attityden kan också tolkas som ett sätt att slippa ta ställning och ett ointresse för det som vi håller på med på lektionerna. I många fall rör vi nog inte på den starka önskan elever har att bevara barriären mellan livet i skolan och sin livsvärld. De avvisar den undervisning som är tänkt att ge dem möjligheter att delta som medborgare på alla nivåer i samhället. De kulturella traditionerna och den sociala reproduktionen har djupa rötter som kanske just i svenskundervisningen, med sin historia som bildningsämne, görs extra synliga och därmed möjliga att protestera mot. Svensklektionen blir ett tillfälle där protester mot lärarens undervisningsplaner, som kanske upplevs som horisontella och svåra att förstå sig på, blir möjliga.

Till stor del uppfattar jag det dock som att de handlingsplaner som i klassen konfronteras med lärarens undervisningsplaner handlar om någonting annat än en kamp om vad ämnet ska innehålla. Eleverna är sysselsatta med livet utanför klassrummet, med pojkvänners väntade telefonsamtal, med rastens annalkande och, ibland, med att sabotera den undervisning som läraren bedriver. Eleverna i min undersökning är inte speciellt intresserade av att delta aktivt och påverka svenskämnet, men det är möjligt att vuxenvärlden missar att utbilda dem för att klara det. För tillfället tycks flera elevers handlingsplaner vara att ta dagen som den kommer, ha kul med kompisar och till nöds lösa de där tråkiga uppgifterna med minimal ansträngning samtidigt som de förutsätter att läraren ska hjälpa dem att samla kunskap. De konflikter som uppstår går oftare ut på att försöka få elever att göra något alls än att de vill vara delaktiga i ämnets utformning eller att de sysslar med, för ämnet, irrelevanta saker. Lundström (2007) menar, med hänvisning till Ziehe, att unga idag har nya relevanskriterier, att de väljer vad som ska bli deras syn på och bild av världen. Till exempel inskränker den ständiga frågan: ”Vad har det med mig att göra?” varseblivningen. Skolans har- kultur riskerar att hamna i konflikt med elevernas relevanskriterier (s. 157).

Min utgångspunkt är att elever vill göra sina röster hörda i sammanhang som är viktiga för dem. Tyvärr tror jag inte att svenskämnet i så många fall är viktigt för dem just nu under högstadietiden. De är dessutom otränade i att få bestämma i skolan, och de genomskådar oss om vi låter dem tro att det är möjligt i någon större omfattning. Förmodligen är det här demokratiuppdraget ligger. Att arbeta för att de ska se den möjlighet som finns till förändring i det logiska universum som de tar för givet, alltså den demokratifostran som Molloy pekar på. Samtidigt blir det problematiskt när elever utvecklas på så skiftande plan och ämnet fortfarande har en sorterande och kvalificerande funktion, som eleverna själva dessutom tar för given. Gunilla Molloy (2007, s. 83f.) pekar också på hur det demokratiska arbetssättet

omintetgör av olika maktstrukturer i klassrummet. Jag kan inte se att någon elev ser ämnet som ett utpräglat demokratiämne.

### ***Andra ämneskonceptioner***

Olika elevgrupper uppskattar olika typer av svenskämne och förbereder sig för det som komma skall. Traditionens makt är stor och beroende på hur man ser på skolan och framtiden har man olika förväntningar på svenskämnet. Klara och tydliga uppgifter efterfrågas, likaså mycket grupparbete och film men åsikterna visar överlag på stor spridning vad gäller önskemål om lektionsinnehåll – recensioner, filmer, större arbeten, texter med frågor. Det framkommer åsikter om att vi jobbat mycket med olika texttyper, men i det stora hela anser eleverna dock att vi jobbat mot alla kunskapskrav. Åsikterna går isär även angående vad som fungerat bäst, ensamarbete eller arbete i grupp, men eleverna upplever att lektionerna är som sämst när det blir rörigt, när det blir enformigt eller tråkigt.

Svenskämnet tycks också uppfattas både som höghusområde och villabebyggelse, som ett både vertikalt och horisontellt konstruerat ämne. I första hand verkar eleverna dock ha uppfattningen att ämnet studeras i avgränsade områden som är oberoende av varandra, ett horisontellt ämne. Vad de inte alltid uppmärksammar är att svenskämnet i mycket hög grad är beroende av att man till exempel behärskar det ena området för att kunna genomföra ett annat, och att det i alla delmoment finns olika nivåer. Visst tar eleverna upp olika sätt att läsa och skriva, men sammanhanget, kopplingarna och progressionen tycks de inte ha riktigt klar för sig. Eleverna har troligen lättare att prata om andra ämnen därför att de ser en större tydlighet i vertikalt konstruerade ämnen.

En elevämneskonception skulle kunna kallas ett *framtidämne*. Vad behövs för att klara sig i framtiden och i arbetslivet? Läroplanen bygger på tanken att alla elever behöver en gemensam grund för att kunna delta i samhället på lika villkor. Samtidigt förmodas grundskolan anpassa ämnet till eleverna, som representerar olika sorters intressen och nivåer. Den sorterande makt som Bergman (2007, s. 331 ff.) menar att de homogena klasserna på gymnasiet står för finns redan i grundskolan skulle jag vilja påstå. Eleverna siktar på ett gymnasieprogram och vet redan vilken typ av studier som bedrivs där och förbereder sig för dem, eller åtminstone vad de tror att de ska lära sig där. Och lärare serverar dem ofta, medvetet eller omedvetet, precis det de tror att de ska få. Detta kan jämföras med Malmgrens *lägre svenskämne* och *det högre bildningsämnet*, som skulle kunna var ett sätt att dela in den bild av elevernas svenskämne

som framskyntar. Det finns hos främst E/F-eleverna en bild av ett svenskämne på färdighetsnivå medan A/B/C-eleverna oftare uttrycker en bildningstanke och en språktanke.

Elevernas svar signalerar också en ambivalens genom att de föredrar och talar om ett färdighetsämne men det som uppskattas mest är gemensamma diskussioner om lästa erfarenheter. I svaren kan man tolka in något som skulle kunna kallas ett *språkutvecklingsämne*. När eleverna uttrycker tankar om ett bättre utvecklat språk går det inte att så enkelt få in det under någon vedertagen konception, möjligtvis då Telemans språkämne.

Språkutveckling ligger som en underton i alla konceptionerna, men är olika mycket betonat.

För att få tillgång till ett språk med vilket man kan uttrycka avancerat tänkande krävs att lärare medvetet använder det språket med sina elever, och att vissa elever inte kan uttrycka abstrakta idéer kan bero på att de saknar ett språk att uttrycka sina tankar på, menar den svenska skolforskaren Barbro Westlund (2013, s. 36). Det är oklart om eleverna och jag egentligen menar samma sak när vi talar om "språket". Det intryck jag får är att eleverna i viss mån tänker kvantitet av språket i form av träning på ett stort antal texter, men Anna uttrycker en önskan om att lära sig "finare" svenska.

Det blir dock ett problem när elever protesterar och inte förstår vad de ska ha det avancerade språket till. Adam, Bruno och Erik är alla tre pojkar som ser på sig själva som pojkar som inte läser. Erik vet inte varför vi läser svenska och Adam vet inte vad som krävs av honom för att klara NP i svenska. Enligt Erik sitter vi på lektionerna still och läser för att "nä upp" i läsnivå och Adam och Erik orkade inte genomföra PISA:s läsförståelsetest. Lundström (2007) pekar på att frågan "Ska jag kräva det av mig?" blir allt vanligare bland ungdomar, vilket medför problem för pedagoger som ska förena elevernas subjektiva strävanden med lärsituationer. Elever intar sina elevroller och uppvisar en ganska ointresserad attityd vilket ställer stora krav på läraren för att förmå dem att delta i undervisningen (s. 61 f.).

Samtidigt som Adam gör motstånd mot att lära sig mer om språket och att uttrycka sig så har han fått intrycket att vissa textyttringar är mindre värda än andra. Detta skapar så klart ett motstånd mot skolans har-kultur som ändå skulle kunna ge honom möjligheter i framtiden, inte bara på arbetsmarknaden. På något sätt har han, och fler med honom, inte förstått att språket är viktigt för dem som personer, för att de ska få andra upplevelser och möjligheter.

## ***Kontexten***

Kontextens betydelse för elevernas uppfattningar om ämnet har visat sig vara betydande. Klassrummets specifika, sociala struktur påverkar elevers mående, självkänsla, uppträdande och resultat.

### ***Vad påverkar elevernas relation till ämnet?***

Eleverna i min undersökning ingår i det Hetmar kallar klassens logiska universum – bilden av hur ett klassrum är och ska vara. De förutsätter att läraren ska hjälpa dem att samla kunskap. Trots att de ibland sätter sig upp mot läraren är de tydliga med att det är läraren som sitter inne med denna kunskap. Samtidigt med den sociala konstruktionen av klassrummets värld pågår på sätt och vis en maktkamp mellan lärare och elever om vem som ska ha makt att besluta om vilka aktiviteter som ska pågå och hur de ska utformas, menar Jackson (1990). Vad min undersökning visar på är elevers oförstående och negativa inställning till för svåra eller svagt inramade uppgifter. Elever socialiseras in i den ”skolska kulturformen” och det så väl att de uppfattar har-kulturen som ett logiskt universum. Detta tas efter hand för givet och min tolkning är att de trots allt efterfrågar den inramningen som de ser som ”skola” och ”riktig svenska”. I denna kulturform ingår att trängas med tjugo andra elever samt vänta på hjälp, det upplevs inte som konstigt. Det finns en uppfattning att stark inramning tyder på att läraren har koll, samtidigt som den starka inramningen är den man protesterar mot.

Några protesterar mot lektioner i allmänhet, men finner sig i skolans makt att organisera och bedöma deras studier. Klassrummet blir ett kulturellt brytningsfält där olika kulturformer och förväntade ämnen bryts mot varandra. I lyckliga fall berikar heterogeniteten i en grundskoleklass, men lika ofta skapar den klyftor mellan elever med olika ambitionsnivåer och olika sätt att gripa sig an ämnet.

### ***Konformitet och motstånd***

Adam är ett exempel på klassrumskontextens oerhörda betydelse för lärandet. Hetmar (1994) med flera beskriver hur eleverna alltid är upptagna med hur de klarar sig i klassens sociala rum, och hur de skapar en ämnessyn som relaterar till den kontext där den uppträder. Klassrummets dynamik ingår som en väsentlig faktor i deras ämne (s. 31 f.). Klassen är inte ett homogent kulturellt fält utan kan ses som ett logisk universum där 23 olika personer ska arbeta och umgås och där alla, inklusive läraren, har närvaroplikt. Ingen har valt sällskapet i rummet, och alla aktiviteter sker i ett kulturellt brytningsfält. Adam är en av dem som har fullt upp med att klara sig i det sociala rummet, han ber om hjälp med att komma bort från dem som stör honom men klarar ändå inte att hålla distansen. Några väljer att finna sig i

spelreglerna och uppvisar en tydlig konformitet. Andra skapar olika typer av maktstrukturer, där pojkgänget dominerar talutrymmet och också påverkar den undervisning som är möjlig att bedriva.

Vad krävs för att anpassa sig till denna kontext? Varför väljer vissa att finna sig i de outtalade regler, den dolda läroplan, som existerar? Konformism står för en strävan att upprätthålla normer som sätts av en grupp. Konformt beteende innebär att individer mer eller mindre självmant beter sig så som beteendeordningen påbjuder. Det är ingen mekanisk reaktion utan individen motiveras att upprätthålla normer, man vill undvika de besvär som följer av nonkonformism (Aspelin, 2003, s. 94).

Flera forskare, bland andra Bergman (2007) och Högberg (2009), tar upp pojkars motståndshandlingar mot skolan, som pojkarna kanske själva upplever som frigörande och som ofta dominerar det offentliga talet i klassrummet. Detta ses som uttryck för ett motstånd mot klassrumskulturens underliggande normer och värderingar, eller för intressekonflikter. Bergmans IP-elevers berättelser från grundskoletiden vittnar om motståndsstrategier som ställt till med besvär för både kamrater och lärare men som till slut ändå slagit hårdast mot dem själva (2007, s. 273 f.). Högberg hävdar att pojkarnas sätt att agera och frigöra sig, det som de själva anser vara ett motstånd mot ordning och tristess, i själva verket blir en aktiv anpassning till en senare underordnad position på arbetsmarknaden men att de inte ser att de redan valt väg. En vanlig bild är att pojkgäng kan bryta ner klassrumsnormer. I undersökningsklassen har detta utvecklats under år 9 och motståndet tar sig uttryck i pratighet, ointresse, och i att förhandla ner uppgifter med mera. Anna har uppfattat detta när hon säger att de tänker ”nu”, inte ”sedan”. Verksamheter som ofta ligger långt från skolans tänkta pågåår alltså även under lektionerna. Denna andra aktivitet och interaktion innebär förmodligen annat lärande än det man som lärare planerat.

### ***Lärarens roll***

Eleverna ger uttryck för att de vet att jag som lärare haft som mål att de ska lära sig mycket och nå de uppsatta målen, samtidigt protesterar de ibland mot uppgifter och inramning.

Skolans samhällsuppdrag är mångfacetterat, menar Aspelin (2003). Begreppet lärande inkluderar, förutom kognitiva, också sociala, emotionella och praktiska dimensioner, och lärande processer kan inte särskiljas från de sociala omständigheter i vilka de pågåår (s. 44 ff.). Som lärare förväntas man skapa relationer och ge omsorg samtidigt som lärande ska pågå. Samtidigt förväntas inte lärare och elever utveckla alltför familjära relationer, men närmare än förhållandet chef/anställd och läkare/patient, framhåller Aspelin (2003, s. 41). Ytterligare en

fråga att ställa sig är hur mycket traditioner, skolans och lärarens personliga, tillsammans med kulturella värderingar, har påverkat det ämne som presenteras för eleverna. Varje lärares praktik utgörs av ämneskonstruktioner, där i sin tur ämneskonceptioner kan vara mer eller mindre framträdande, menar Lundström (2007).

### ***Elevernas uppfattningar och ämneskonceptioner***

Även om ämneskonceptionerna i praktiken aldrig är renodlade är de tänkta som teoretiska verktyg. Det är mycket svårt att sammanfatta dessa tio elevers bild av tre års svenskämnesarbete. Elevernas ämneskonceptioner går inte att enbart beskriva med de etablerade konceptionerna och begreppen täcker inte, eller passar inte riktigt in, på det som undersökningen visar.

Elevernas uppfattning om svenskämnet präglas av att de anser att vi läst, skrivit och arbetat med språket i olika typer av uppgifter. På många sätt visar de en instrumentell syn på ämnet. De beskriver att de lärt sig mycket men nämner olika delmoment, de har övat för att bli duktiga på någonting i framtiden. De ger uttryck för både ett svagt och ett starkt klassificerat ämne. Innehållet och sammanhanget i det vi läst kommenteras sparsamt medan traditionens makt är stor när de tänker på ämnet. Några distanserar sig antingen genom att inte ta ställning eller genom att protestera mot undervisningen. Detta tyder, enligt min tolkning, på ett uppfattat färdighetsämne. Samtidigt använder eleverna ofta ordet kommunikation i sin beskrivning av ämnet och de menar att dialog och diskussion varit återkommande inslag och vid vissa tillfällen kan man ana en subjektiv förankring. Detta tyder på ett erfarenhetspedagogiskt ämne. Ett par elever tycks delvis tänka sig ett litteraturhistoriskt bildningsämne. Frågan är också hur mycket de verkligen minns av vad vi jobbat med och hur mycket som är en traditionellt skapad bild av ämnet. Sammanhanget i undervisningen faller bort, eleverna minns den i delar. Elevernas syn tycks på flera sätt representera Telemans tre ämneskonceptioner, snarare än en indelning i Malmgrens ämneskonceptioner.

En tolkning kan vara att kombinationen av ett något outvecklat språk om ämnet tillsammans med tvånget att ändå uttala sig i en intervju medför att det blir lättast att sätta ord på konkreta moment. Detta kan vara en beskrivning av elevernas tal om svenskämnet som i sin tur betyder att tolkningen kommer att luta åt ett färdighetsämne.

Språkämnet, som flera elever ger uttryck för, skulle kunna passas in på vilken ämneskonception som helst. Och vilken konception ger man uttryck för när man läser och arbetar med det som kallas läsförståelse? Det beror ju på *hur* man väljer att göra detta.

Eleverna har läst på olika sätt, olika texter, och gått in i det med olika engagemang. Detsamma gäller författarskap – bara för att eleverna sysslar med litteratur kan det nog inte anses att eleven har en bildningsämneskonception. Och demokratiämnet, som det presenterats i litteraturen, tycks inte förankrat hos den här undersökta elevgruppen.

Alla elever, utom Adam, har förbättrat sina resultat märkbart sedan 7:an, åtminstone enligt de tester vi gjort. Elever i allmänhet tycker om att se tydliga resultat, att mätningar görs, och kanske föredrar flera ett kompetensinriktat ämne. Adam skulle behövt något annat, en undervisning som stärkte honom som person, som fick honom att räta på ryggen, våga ta ställning och stå för något. Precis det som Britta tycker att hon lärt sig. Vilken är skillnaden mellan Adams respektive Brittias ämneskonception? Varför har Britta gått framåt med stormsteg medan Adam backat under tre år med samma undervisning? Adam anger ett skäl: Kompisarna, alltså kontexten. Det finns ett flertal parametrar som inte kan passas in i ämneskonceptionsdefinitionerna, till exempel kontexten, skolans och lärarens traditioner och kulturella värderingar. Kontextens påverkan är stor avseende elevernas bild av ämnet. Kanske större än när Malmgren och Teleman för 25 - 30 år sedan definierade ämneskonceptionerna? Har elevernas situationer, levnadsförhållanden och lärarens roll förändrats under den här tiden? Kanske formades Malmgrens ämneskonceptioner i en skola som var mer homogen.

Jag skulle vilja påstå att de etablerade ämneskonceptionerna inte fungerar för att beskriva det splittrade ämne som mina elever uppfattar. Konceptionerna tycks för smala och inte representativa för det som eleverna i min undersökning tycker är svenska. Malmgrens ämneskonceptioner handlar förmodligen mer om lärares medvetna avsikt med sin undervisning. De är utgångspunkter för att förklara hur man som lärare gör sina didaktiska val, vilka bevekelsegrunder som föreligger för att välja ett visst arbetssätt, en viss text. Kanske passar de inte heller ihop med dagens kursplaner. I Lundströms (2007) analys av de sista decenniernas läroplaner konstaterar han att fokus flyttats från förmedling av en given kunskap i riktning mot individens identitetsutveckling vilket medför att läroplanernas ramar blir vidare och mer svårtolkade.

Flera begrepp som jag funnit i äldre litteratur för att beskriva svenskämnet och eleverna i undervisningssituationen känns användbara och aktuella. Även 30 år gammal forskning angående skolans svenskämne kan delvis appliceras på elevernas syn på ämnet, men när det gäller att analysera elevernas uppfattningar om och förhållningssätt till ämnet som helhet utifrån äldre konceptionsmonster fungerar det inte lika bra.

## **Metoddiskussion**

Kvalitativa undersökningar kräver en beredskap inför det man möter och man måste vara beredd att ompröva sina utgångspunkter. Vissa teoretiska resonemang har under arbetets gång förkastats medan materialet i vissa avseenden tvingat fram andra analysbegrepp. En person som studerat klassens svensklektioner från en annan position/perspektiv hade förmodligen fått syn på andra saker. Detta, menar jag, minskar inte värdet av mina resultat som speglar en inifrånposition och en grupp som sällan kommer till tals i skoldebatten. Med all säkerhet har min dubbla roll dock färgat av sig på de slutsatser som dras och den tolkning som gjorts. Trots en stark föresats att vara distanserad handlar till sist ändå texten om mina elever och min undervisning.

Uppsatsen bygger på en begränsad, kvalitativ undersökning, och den empiri som framkommit. Det har känts angeläget att visa upp elevernas svar, med de nyanser som annars är lätta att förbigå, vilket dock resulterat i mycket text. Urvalet gjordes med syftet att få syn på olika ämneskonceptioner. Dessa är svåråtkomliga men tydligast i de grupper som jag kallat A respektive E/F-kategorier. C/D-kategorin har så spridda åsikter att det är nästan omöjligt att uttala sig om någon konception, men förstärker hela tiden den totala bilden av elevernas syn på ämnet. Detta innebär att de slutsatser som dras enbart utifrån A- och F-kategorierna bygger på ett mycket litet material.

En viktig aspekt är maktrelationen mellan mig och eleverna. Det sätt på vilket eleverna beskriver ämnet måste relateras till den situation de befinner sig i, de svarar på frågor om svenskämnet tillsammans med sin svensklärare. Vad innebär det för resultatet att materialet framkommit ur denna maktrelation? Man kan fråga sig hur instrumentella eleverna är i sina svar i intervjuerna, är det viktigt för dem att även där framstå som goda elever? Det är troligt att eleverna, trots försäkringar om att svaren i intervjuer och enkäter inte bedöms, i större eller mindre mån anpassat svaren efter den vuxne som frågat. Sådan är situationen vid intervjuer och enkäter, särskilt när det gäller förhållandet vuxen/barn. Jag är dock inte säker på att det blivit mer uppriktiga svar om jag valt elever ur en klass där jag själv inte undervisar. Vuxen/barn-förhållandet hade varit detsamma samtidigt som vi inte känt varandra och därför kanske hamnat i ett mer svårpratad läge. En uppenbar risk, som jag försökt minimera genom upprepade genomläsningar, är att jag med min kännedom om lektioner och elever ser saker i materialet som har sin grund i just denna förförståelse men som inte egentligen framkommit i själva intervjuerna och enkäterna. Eller att jag missat det uppenbara. Detta måste vägas mot den fördel som finns med att känna informanterna då det blir lättare att omformulera sig när

man har insyn i hur den intervjuade förstår frågor, och det är lättare att bli förtrolig. Dock får man nog räkna med att några även i den här situationen, som på andra lektioner, värnar om att framstå i en bra dager.

I efterhand är det alltid möjligt att vara självkritisk när det gäller frågeformuleringarna under intervjuerna. Till exempel ställdes inga direkta frågor om innehållet i de texter vi läst på lektionstid. Det är möjligt att mer utvecklade frågor om det hade gett en annan bild av vad eleverna minns av undervisningen. Utgångspunkten var dock elevernas upplevelse och relation till ämnet vilket innebar öppna frågor med en önskan om elevernas egna tankar som svar.

Ett problem har varit att finna litteratur med huvudsakligt fokus på *elevernas* upplevelse av svenskämnet. Många studier med elevintervjuer analyserar svenskämnet så som det för en utomstående tycks presenteras för eleverna. Dessutom hamnar man lätt i litteraturdidaktisk forskning när svenskämnet ska diskuteras. Till exempel handlar Vibeke Hetmars (1994 och 2004) forskning till största delen om litteraturreception. Jag anser dock att den triangelmodell hon, och fler med henne, använder, är möjlig som teoretisk utgångspunkt även för den här studien.

Eftersom den nu gällande kursplanen är ganska ny blir följderna att flera avhandlingar och artiklar som ligger till grund för uppsatsen är skrivna när andra läroplaner gällde än den som nu är aktuell. Detta kan i viss mån ha påverkat de diskussioner som förts.

Ett resultat är att utifrån den gjorda undersökningen är det mycket svårt att avgöra vilken ämneskonception eleverna omfattar. Ingen ämneskonception kan sägas finnas renodlad, och skulle jag göra om undersökningen skulle jag använda andra analysverktyg. Dels för att elevernas svar inte pekar mot de etablerade konceptionerna, och dels för att det kanske behöver formuleras andra sätt att dela in svenskämnet. Då skulle man kunna utgå från elevernas syn på saken.

## Avslutande didaktisk reflektion

Magnusson, Malmgren och Nilsson (2013) menar att Lgr11:s centrala innehåll är lätt att tolka som ett svenskämne med fokus på form och färdighet (s. 117). De beskriver bilden av svenskämnet som splittrad med stor frihet angående hur kursplanen kan tolkas. Denna beskrivning skulle även fungera som en bild av undersökningselevernars svenskämnessyn. Den övergripande tolkningen av materialet är att eleverna ger en splittrad men traditionell bild av ämnet, en bild som knappast kan pressas in under någon speciell ämneskonception. Hur ska man förhålla sig till elevernas syn på ämnet? Vad beror den på och vilka konsekvenser bör den få för undervisningen?

En reflektion är att även om man som lärare hela tiden medvetandegör sig själv om vad man gör, varför man gör det och hur man tänker göra det, så skulle det förmodligen gagna elever och undervisning om detta blev explicit och tydligt. Att lärare och elever gemensamt bestämmer vad undervisningen ska handla om och hur den ska genomföras. Att bjuda in till diskussion om ämnet. Vad önskar eleverna och vad tror de att läroplansförfattarna tänkt sig? Naturligtvis är det något som lärare redan ägnar sig åt, men problemet ligger i att det är svårt att göra det intressant och viktigt. Eleverna tycker det är skönt att läraren bestämmer, och att avkräva elever engagemang är inte lätt. Vissa resultat från den här undersökningen skulle kanske kunna fungera som en igångsättare för en diskussion i klassrummet om ämnet?

Hur påverkar jag och den undervisning jag iscensatt, och hur påverkar klassen och de traditioner och kulturer som uppstår i klassrummet elevernas syn på ämnet? Hetmar tar upp att lärare uppmanas att undervisa så att till exempel frågeställande och kritisk reflektion inom alla ämnen utvecklas hos eleverna. Ingen vet, eller ger uttryck för, hur detta ska gå till rent praktiskt eller hur lärare ska kunna utvärdera om eleverna har erhållit dessa förmågor. Därför erbjuds danska lärare fortbildning samtidigt som de, när de är tillbaka i vardagen, oftast återfaller i sin gamla undervisningsform (2007, s. 81). Det finns en historisk eftersläpning som bärs upp av traditioner och kulturer. Min uppfattning är att det finns en tröghet i klassrumskulturen med alla förutbestämda antaganden, både från skolledning, lärare och elever, som påverkar och gör att det blir svårt att ändra sin undervisning.

En önskad effekt av svenskundervisningen skulle vara att alla elever fick en ökad förmåga att se bortom nuet, att kunna dra generella slutsatser och att reflektera över även abstrakta företeelser. Magnusson, Malmgren & Nilsson menar att det är uppenbart att det är innehållet i undervisningen som är av avgörande betydelse när det gäller elevernas engagemang (2013, s.

118 ff.). Utöver att eleverna känner igen innehållet som behandlas är det dock önskvärt att de samtidigt får nya infallsvinklar och kunskaper. Lundström (2007) uttrycker det som att möjligheten till en ideal lärsituation finns i mellanrummet mellan skolans har-kultur och elevens är i-kultur (s. 76 ). Lundström (2007) pekar även på vikten av debatt kring ämnets innehåll och funktion även i den akademiska världen då detta på många sätt sipprar ner i grundskolans. Undervisning i ett ämne som svenska är en komplicerad verksamhet som kräver kreativa metoder och detta gäller i lika hög grad den ämnesdidaktiska forskning som ska bedrivas i anslutning till den praktiska verksamheten i skolan. Att undersöka vad som styr hur undervisning från högre nivå växlas ner till grundskolans undervisning vore intressant.

Vad är då svenska? Är det så att svenskämnet är ämnet utan eget innehåll? Är svenskämnet det ämne som eleverna tycker ska finnas, eller det de anser finns, eller det lärare konstruerar? Eleverna anser att det *finns* ett lektionsinnehåll, ett samtal och en möjlighet att göra sina röster hörda under lektionstid. Men ämnet ser mycket olika ut för olika elever, och det går knappast att pressa in deras ämnen i någon mall. Kanske är det så ändå att svenskämnet är ett eget ämne med eget innehåll? Det går bara att definiera på så många olika sätt!

## Sammanfattning

Den här magisteruppsatsen behandlar tio högstadielärares syn på den svenskundervisning de deltagit i och skapat under tre års tid. Syftet är i första hand att undersöka hur eleverna uppfattar ämnet och undervisningen. Deras uppfattningar diskuteras i förhållande till ämneskonceptioner.

### Bakgrund

Svenskämnet, liksom alla skolämnen, ses som en konstruktion som utvecklas och förändras över tid och som dessutom är tolkningsbart till både form och innehåll. Det kan också ses som ämnet utan eget innehåll, och elever har ibland svårt att definiera vad de egentligen lär sig på svensklektionerna. Att undersöka hur ämnet upplevs ur ett elevperspektiv blir en angelägen uppgift. Uppsatsen skrivs inom magisterprogrammet i *Svenska med didaktisk inriktning*, SmdI, vid Högskolan i Kristianstad, utbildningen fokuserar främst frågeställningar om svenskämnets konstruktioner, innehåll samt didaktiska frågor. Författaren är både lärare och forskare i sitt eget klassrum.

### Tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter

Svenskämnet bär på en lång historia som sätter sina spår även i dagens ämne. Under 1970-talet utvecklades den svenskämnesdidaktiska forskningen, främst genom Pedagogiska gruppen i Lund. En av gruppens medlemmar definierade tre ämneskonceptioner som senare använts flitigt som analysverktyg och diskussionsunderlag: *Svenska som färdighetsämne*, *Svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne* och *Svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne*. Diskussionen om svenskämnet och dess innehåll och form har fortsatt, och konceptionen *Svenska som demokratiämne* markerar ytterligare ett sätt att sätta fokus på ämnets dubbla uppdrag: Kunskaps- och demokratiuppdraget.

Forskarna är överens om att svenskämnet inte är entydigt utan att det finns ett val att göra mellan olika ”svenskor”. Till exempel visar klassrumsforskning från 1990-talet på ett lägre respektive högre ämne som presenterats för olika elevgrupper beroende på gymnasieinriktning. Flera senare studier bekräftar att ämnet ser olika ut för olika elever och att detta kan påverka vilka möjligheter eleverna får senare i livet. Klassrummets olika kulturformer, elevers hemmiljö, *är i-kultur* samt elevers möjlighet att möta skolans *harkultur* påverkar också vilket svenskämne de uppfattar i skolan. *Den didaktiska triangeln*, här med fokus på samspelet elev och ämne utgör en yttre teoriram för arbetet. Utöver denna aspekt framstår det som viktigt att problematisera *kontexten*, klassrummet där undervisningen

pågår. Utifrån några centrala teoretiska begrepp speglas elevers uppfattningar om ämnet mot de tidigare nämnda ämneskonceptionerna. Begrepp som används är bland annat *subjektiv förankring*, *instrumentalism*, *inramning*, *formalisering*, *funktionalisering*, *konformism* och *logiskt universum*.

## Metod, material och etiska överväganden

Studien har en etnografiskt inspirerad, kvalitativ forskningsansats. Den bygger på en undersökning i författarens eget klassrum, men den dubbla rollen som både lärare och forskare är en utmaning och att hitta balansen kan vara svårt. Det finns en medvetenhet om att detta kan påverka resultatet samtidigt som ett inifrånperspektiv kan ge möjlighet att se andra samband och dra andra slutsatser. Undersökningen genomfördes i en åk 9 med 23 elever. Under drygt tio lektioner arbetade klassen med *Tema svenska*, där diskussioner om ämnet varvades med enkäter och intervjuer. Alla i klassen genomförde PISA:s läsförståelsetest och elevenkät samt årets nationella prov i svenska. Dessutom genomfördes två enkäter gjorda av läraren/forskaren. Tio elever med olika resultat och inställning valdes ut och intervjuades och dessa elevers enkätsvar sammanställdes tillsammans med intervju svaren och bildar det huvudsakliga materialet. Utöver detta fördes också en lärardagbok.

## Materialgenomgång, analys och resultat

Klassen har förändrats under högstadiets gång och består av elever med mycket skiftande bakgrund och ambition och de tio intervjuade eleverna är en heterogen skara sett utifrån kön, inställning till ämnet och resultat.

### *Svenska som färdighetsämne*

Resultatet visar att flera elever ser svenska som något man lär sig i avgränsade bitar på väg mot språkutveckling. De beskriver till stor del ett formaliserat färdighetsämne som består av uppgifter som ska lösas för att eleverna ska bli bättre på att läsa och skriva. Några vill ha enkla uppgifter som kan lösas utan engagemang. Det tycks som om kombinationen av ett utvecklat språk om ämnet tillsammans med tvånget att ändå uttala sig i en intervju medför att de sätter ord på konkreta moment. Innehållet i texter kommenteras sparsamt vilket bidrar till tolkningen att det är ett färdighetsämne eleverna beskriver. Övervägande delen av eleverna ser svenskämnet som något man har nytta av i framtiden, när man ska jobba eller studera, ytterst få ser det som en möjlighet till personlig utveckling. De visar en traditionell syn på ämnet och de förutsätter att läraren ska hjälpa dem att samla kunskap och gör inte stora anspråk på att få

vara delaktiga i ämnets utformning. Däremot protesterar några mot lektioner och otydliga uppgifter genom att prata och visa ett ointresse.

#### *Svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne*

Några elever för fram åsikter om att läsning av litteratur och arbete om författarskap har varit vanligt förekommande och bidragit till språkutveckling. Detta gäller främst studiemotiverade elever som kan sägas i någon mån omfatta en ämnessyn som påminner om Svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne.

#### *Svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne*

Många uppskattar gemensam läsning av litteratur, filmarbete och diskussioner angående texterna. Här finns också den subjektiva förankringen, där eleverna känner sig delaktiga och bidrar med egen erfarenhet och kompetens. För några blir detta ett bekymmer då de inte förstår den svaga inramningen och vad detta ska leda till.

#### *Svenska som demokratiämne*

Eleverna deltar i diskussioner och för fram åsikter men tycks inte förtrogna med tanken på svenskämnet som ett demokratiämne. Några elever strävar inte efter att få vara delaktiga i beslut om ämnets utformning.

#### *Andra ämneskonceptioner*

Olika elevgrupper efterfrågar och belyser olika typer av svenskämne. De bilder eleverna ger är splittrade och bara till viss del förenliga med de etablerade konceptionerna. Andra sätt eleverna ser på ämnet skulle kunna sammanfattas i ett *framtidämne*, ett *språkämne* och ett *kompetensämne*. De anser att man läser ämnet för att ha nytta av det i framtiden, det handlar om att bli bättre på sitt språk och att höja sin kompetens.

#### *Kontexten*

Kontextens betydelse för elevernas uppfattningar om ämnet är betydande. Läraren har en viktig roll och vissa elever visar prov på konformism medan andra har svårt att finna sig tillrätta i den trängsel som skapas i ett klassrum.

#### **Avslutande didaktisk reflektion**

Elevernas ämneskonceptioner är på många sätt varierande och svårfångade. Att få vetskap om elevernas ämneskonception kan dock bidra till igångsättandet av diskussioner angående hur ämnet ska utformas tillsammans med eleverna.

## Referenser

- Alvehus, Johan (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. Stockholm: Liber AB.
- Arfwedson, Gerd B. (2002). Reflektion och teori – för praktiken? I: Gerhard Arfwedson (red.) *Mellan praktik och teori. Tio didaktiska berättelser om undervisning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Aspelin, Jonas (2003). *Zlatan, Caligula och ordningen i skolan. En interaktionistisk analys*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Asplund Carlsson, Maj (2012). Svenska som demokratiämne och social reproduktion. I: Ongstad, Sigmund (red.) *Nordisk morsmålsdidaktik. Forskning, felt og fag*. Oslo: Novus Forlag.
- Bergman, Lotta (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Malmö Högskola. Lärarutbildningen.
- Bergöö, Kerstin & Ewald, Annette (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.
- Bergöö, Kerstin (2005). *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. Malmö Högskola. Lärarutbildningen.
- Degerman, Peter (2012). *Litteraturen, det är vad man undervisar om. Det svenska litteraturdidaktiska fältet i förvandling*. Åbo: Åbo Akademis förlag, Finland.
- Denscombe, Martyn (2 uppl. 2009). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Elvstrand, Helene, Högberg, Ronny & Nordwall, Henrik (2009). Analysarbete inom fältforskning. I: Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.) *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber AB.
- Ewald, Annette (2007). *Läskulturer. Lärare. Elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Malmö Högskola. Lärarutbildningen.
- Hetmar, Vibeke (1994, 3 uppl. 1999). *Det åbne, det vurderende og det eksperimenterende. I På vej mod en ny litteraturpedagogik*. Vejle: Danmarks Lærerhøjskole og Kroghs Forlag A/S.

- Hetmar, Vibeke (2004). Klassrummet som kulturellt fält. I: Östern Anna-Lena & Heilä-Ylikallo Ria (red). *Språk som kultur – brytningar i tid och rum*. Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo akademi, nr 11/2004.
- Hetmar, Vibeke (2007). Observation, innovation and triangulation. I: Herrlitz, Wolfgang, Ongstad, Sigmund & van de Ven, Piet-Hein. *Research on mother tongue education in a comparative international perspective. Theoretical and methodological issues*. Amsterdam och New York: Editions Rodopi B.V.
- Hultin Eva (2009). Det ovanliga i vanliga klassrumssamtal. Om skilda villkor för elevers deltagande i samtal om litteratur. I: *Makt, mening, motstånd. Litteraturundervisningens dilemman och möjligheter*. Stockholm. Liber AB.
- Hultin, Eva (2012). Svenskämnet som traditioner som dold läroplan. I: Englund m.fl. *Vad räknas som kunskap. Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber.
- Högberg, Ronny (2009). *Motstånd och konformitet. Om manliga yrkeselevers liv och identitetsskapande i relation till kärnämnen*. Linköpings universitet. Institutionen för beteendevetenskap och lärande.
- Jackson, Philip W (1990). *Life in classrooms*. New York: Teachers College press, 1234 Amsterdam Avenue, NY 10027.
- Jank, Werner & Meyer, Hilbert (1997). Nyttan av kunskaper i didaktisk teori. I: Uljens, Michael (red.) *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Jönsson, Karin (2007). *Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3*. Malmö Högskola. Lärarutbildningen.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, Staffan (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik*. Linköping University Post print.
- Lundström, Stefan (2007). *Textens väg. Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*. Umeå universitet. Institutionen för litteraturvetenskap och nordiska språk.
- Magnusson, Kerstin, Malmgren, Gun & Nilsson, Jan (2013). *Att göra sin röst hörd*. Lund: Studentlitteratur AB.

- Malmgren, Gun (1992). *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*. Lunds universitet. Didaktikseminariet.
- Malmgren, Lars-Göran (1985). Läsarens behov och textens utmaningar. I: Thavenius, Jan & Lewan, Bengt (red). *Läsningar. Om litteraturen och läsaren*. Göteborg: Förlaget Akademitext AB.
- Malmgren, Lars-Göran (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, Gunilla (2002). *Läraren, litteraturen, eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Molloy, Gunilla (2007). *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Sjöstedt, Bengt (2013). *Ämneskonstruktioner i ekonomismens tid. Om undervisning och styrmedel i modersmålsämnet i svenska och danska gymnasier*. Malmö Högskola. Fakulteten för lärande och samhälle.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014) [www.skolverket.se/statistik & utvärdering/ Internationella studier/PISA/](http://www.skolverket.se/statistik_&_utvardering/Internationella_studier/PISA/)Frisläppta uppgifter och enkäter.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Teleman, Ulf (1991). *Lära svenska. Om språkbruk och modersmålsundervisning*. Stockholm: Liber AB.
- Thavenius, Jan (red.) (1999). *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, Michael (red.) (1997). *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur AB.
- van de Ven, Piet-Hein (2007), Understanding mother tongue education from a historical (comparative) perspective I: Herrlitz, Wolfgang, Ongstad, Sigmund & van de Ven, Piet-Hein. *Research on mother tongue education in a comparative international perspective. Theoretical and methodological issues*. Amsterdam och New York: Editions Rodopi B.V.
- Westlund, Barbro (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse*. Stockholm: Natur & Kultur.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

**AVSNITT 6: DINA SVENSKLEKTIONER**

**F35** Ungefär hur många elever är det i genomsnitt på dina svensklektioner?

\_\_\_\_\_elever

**F36** Hur ofta händer dessa saker på dina svensklektioner?

(Sätt bara kryss i en ruta på varje rad)

	<i>Aldrig eller nästan aldrig</i>	<i>På vissa lektioner</i>	<i>På de flesta lektioner</i>	<i>På alla lektioner</i>
a) Eleverna lyssnar inte på vad läraren säger	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
b) Det råder oväsen och oordning	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
c) Läraren måste vänta en lång stund på att eleverna skall bli tysta	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
d) Eleverna kan inte arbeta bra	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
e) Eleverna börjar inte arbeta förrän det har gått en lång stund av lektionen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

**F37 Hur ofta förekommer följande under dina lektioner i svenska?***(Sätt bara kryss i en ruta på varje rad)*

	<i>Aldrig eller nästan aldrig</i>	<i>På vissa lektioner</i>	<i>På de flesta lektioner</i>	<i>På alla lektioner</i>
a) Läraren ber eleverna att förklara innebörden i en text	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
b) Läraren ställer frågor som stimulerar eleverna att skaffa sig bättre förståelse av en text	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
c) Läraren ger eleverna tillräckligt med tid till att tänka över sina svar	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
d) Läraren rekommenderar eleverna att läsa en bok eller en författare	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
e) Läraren uppmuntrar eleverna att uttrycka sin åsikt om en text	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
f) Läraren hjälper eleverna att relatera de berättelser de läser till sina egna liv	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
g) Läraren visar eleverna hur informationen i texterna bygger på det de redan vet	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

**F38 Hur ofta händer följande under dina lektioner i svenska?**

(Sätt bara kryss i en ruta på varje rad)

	<i>Aldrig eller nästan aldrig</i>	<i>På vissa lektioner</i>	<i>På de flesta lektioner</i>	<i>På alla lektioner</i>
a) Läraren förklarar i förväg vad som förväntas av eleverna	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
b) Läraren kontrollerar att eleverna koncentrerar sig när de arbetar med läsuppgiften	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
c) Läraren diskuterar elevernas arbete när de har avslutat läsuppgiften	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
d) Läraren talar i förväg om för eleverna hur deras arbete kommer att bedömas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
e) Läraren frågar om alla elever har förstått hur de ska utföra läsuppgiften	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
f) Läraren rättar elevernas uppgifter	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
g) Läraren ger eleverna tillfälle att ställa frågor om läsuppgiften	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
h) Läraren ställer frågor som motiverar eleverna att delta aktivt	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
i) Läraren talar om för eleverna hur bra de har klarat av läsuppgiften direkt efteråt	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

**Undersökning angående svenskundervisningen**

1. Varför läser vi svenska i skolan?

.....  
.....  
.....

2. Hur uppfattar du syftet med svenskundervisningen?

.....  
.....  
.....

3. Vad anser du att vi i huvudsak har jobbat med?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

4. Vad anser du att du lärt dig under svensklektionerna?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

5. På vilka sätt har undervisningen bidragit till att du gått framåt kunskapsmässigt?

.....  
.....  
.....  
.....

.....  
.....

6. Har något saknats?

.....  
.....  
.....  
.....

7. Har det funnits hinder för inläring?

.....  
.....  
.....  
.....

8. Har du fått den hjälp du behöver?

.....  
.....  
.....  
.....

9. Vilket betyg skulle du ge dig själv i svenska i dagsläget?

.....  
.....  
.....  
.....

10. Vilka tankar har du för övrigt om svenskundervisningen?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....