



HÖGSKOLAN  
DALARNA

# Utbildning & Lärande

EDUCATION & LEARNING

1

2019

VOL 13, NR 1 2019  
UTBILDNING & LÄRANDE

ISSN: 2001-4544

ANSVARIG UTGIVARE: SARA IRISDOTTER ALDENMYR

LAYOUT: KATARINA LINDAHL, HÖGSKOLAN DALARNA

COPYRIGHT: CATARINA SCHMIDT & MARGARETHA HÄGGSTRÖM;  
OVE OLSEN SÆLE, HEGE WERGEDAHL, SIGURD BOTNEVIK SOLBERG  
& BJØRG ODDRUN HALLÅS; ROBERT WALLDÉN; EVA HESSLOW.

ADRESS:  
ATT: ÅSA WEDIN  
HÖGSKOLAN DALARNA  
HÖGSKOLEGATAN 2  
SE-791 88 FALUN

EPOST: UTBILDNING-OCH-LARANDE@DU.SE

Utbildning & Lärande är en vetenskaplig tidskrift som startade hösten 2005 och som från och med 2018 utges av forskningsprofilen *Utbildning och lärande*, vid Högskolan Dalarna, efter ett övertagande från *Institutionen för hälsa och lärande* vid Högskolan i Skövde. Tidskriften består företrädesvis av vetenskapliga artiklar av relevans för pedagogiska praktiker och berör aktuella ämnesområden kopplade till utbildning, skola och andra arenor för lärande. De artiklar som utges i tidskriften har genomgått kritisk granskning enligt gängse peer-reviewförfarande.

Utbildning & Lärande vänder sig till forskare, verksamma lärare, lärarutbildare och studerande samt till andra aktörer inom skola och utbildning. Utförligare presentation, inbjudan att insända bidrag och författarinstruktion samt prenumerationsinformation finns på webbsidan för Utbildning & Lärande: <https://www.du.se/tidskriftenUoL>

**HUVUDREDAKTÖR:**

Åsa Wedin, professor, Högskolan Dalarna

**REDAKTIONSRÅD:**

Sara Irisdotter Aldenmyr, professor,  
Högskolan Dalarna

Magnus Dahlstedt, professor,  
Linköpings universitet

Silvia Edling, docent,  
Högskolan i Gävle

Christian Helms Jørgensen, professor,  
Roskilde universitet, Danmark

Anders Jakobsson, professor,  
Malmö Högskola

Ulrika Jepson Wigg, lektor,  
Mälardalens högskola

Monica Johansson, lektor,  
Göteborgs universitet

Johan Liljestrand, docent,  
Högskolan i Gävle

Lisbeth Lundahl, professor,  
Umeå universitet

Ann-Marie Markström, biträdande  
professor, Linköpings universitet

Ninni Wahlström, professor,  
Linnéuniversitetet

# Innehåll

- 05 Redaktören har ordet
- 07 Literacy and Multimodality in Swedish Teacher Education: Understanding and Bringing Together Theory and Practice  
*Catarina Schmidt & Margaretha Häggström*
- 25 Timesignaturer i kroppsøvingsundervisning med utgangspunkt i data fra den norske studien *Kvalitet i opplæringa*  
*Ove Olsen Sæle, Hege Wergedahl, Sigurd Botnevik Solberg & Bjørg Oddrun Hallås*
- 49 Att lära om och genom metaforer: litteraturarbete med vuxna andraspråksinlärare  
*Robert Walldén*
- 71 "Då får man typ en annan bild ibland som hjälper en." Elever i årskurs nio resonerar om litteratursamtal.  
*Eva Hesslow*

## Redaktören har ordet

I detta nummer av tidskriften *Utbildning och lärande* presenteras praktisknära forskning från fyra olika sammanhang: idrottsundervisning i Norge, lärarutbildning för lärare mot grundskolans tidigare år, grundläggande vuxenutbildning i svenska som andraspråk samt litteraturundervisning i årskurs nio. Sæle, Wergedahl, Solberg och Hallås baserar sin studie på en större norsk studie *Kvalitet i opplæringa* (KIO) när de analyserar tidsanvändning i idrottsundervisningen i årskurs 3, 6 och 9. De finner att stor del av lektionstiden går åt till lärarens helklassinstruktioner och att även omklädningsstid tar relativt stor del. Även om 75 % av lektionstiden kan betraktas som ämnesinriktat arbete är den tid som eleverna ägnar sig åt fysisk rörelse mindre, 15-35 minuter av de 45-60 minuter långa lektionerna. Man betonar därför att kraven är höga på idrottslärare när det gäller att skapa god struktur med inarbetade rutiner och goda övergångar mellan lektionens olika delar, samtidigt som man lyfter problemet med att korta lektionspass innebär att större del av undervisningstiden går åt i omklädningsrummet.

I den andra artikeln presenterar Schmidt och Häggström resultat från en studie där lärarstudenters förståelse av begreppen *literacy* och *multimodalitet* analyseras. De framhåller vikten av god förståelse av dessa begrepp för att kunna ta hänsyn till elevers mångfacetterade multimodala upplevelser och kunna stödja dem att möta dessa upplevelser. Med stöd i en inledande studentenkät följt av fokusgruppintervjuer analyserar Schmidt och Häggström hur lärarstudenter planerar undervisning för elever i förskoleklass och årskurs 1-3. I artikeln argumenterar de för vikten av att undervisning inom lärarutbildning i form av workshops och seminarier knyts närmare till den verksamhetsförlagda utbildningen. För att möjliggöra för lärarstudenterna att tillämpa det som behandlas i undervisningen, så som frågor om literacy och multimodalitet, behöver teoretiska och praktiska delar av undervisningen kopplas samman tydligare och ges likvärdig betydelse.

I Robert Walldéns studie analyseras arbete med romaner i svenska som andraspråk inom ramen för den grundläggande vuxenutbildningen, och närmare bestämt användning av lexikala och grammatiska metaforer. På så sätt lyfts i artikeln frågor om språkutvecklande potential i litteraturundervisning. Genom analys av observationer från två lärares undervisning inom delkurs tre, på gymnasieförberedande nivå, visar han hur boksamtal med grund i de aktuella romanerna skapade språklig förhandling kring metaforer på sätt som innebar rörelse mellan konkreta innebörder och mer abstrakta, något som tidigare visat sig betydelsefullt för interaktion som är både språk- och kunskapsutvecklande. På så sätt visar Walldéns artikel på möjligheten att arbeta på ett mer medvetet sätt med lexikala metaforer i undervisningen. Genom rikliga tillfällen till interaktion med språklig förhandling såväl i grupper som i helklass skapas goda möjligheter för elevers språkutveckling.

Även i den sista artikeln är litteraturundervisning i fokus. Hesslow riktar här fokus mot textsamtal i år 7-9, och närmare bestämt mot elevers reflektion över den egna strategianvändningen som en

betydelsefull aspekt av läsförståelse. Mot bakgrund av PISA-undersökningar av elevers läsförståelse presenteras resultat från ett aktionsforskningsbaserat skolutvecklingsprojekt där intervjuer med elever i årskurs nio utgör det material som används. Hesslow har här valt att använda Bernsteins begrepp *vertikal* och *horisontell diskurs*, där vertikal diskurs betecknar en diskurs där mer specialiserad kunskap uttrycks som är mindre kontextberoende, medan den horisontella uttrycker kunskaper som är starkare uppdelade och mer kontextberoende. Hesslow lyfter i sin analys fram en positiv bild av elevernas uppfattning om litteratursamtal. Samtidigt finner hon att endast ett fåtal elever uttrycker möjligheter att föra över kunskaper från svenskämnets litteratursamtal till andra kontexter. Mot bakgrund av studiens resultat framhålls i artikeln att en undervisning som förutom lässtrategier även inriktas mot samtalsstrategier samt mot ett metakognitivt förhållningssätt i högre grad kan antas stödja närmande till en vertikalt orienterad diskurs. Här ser Hesslow en potential i att lärare i olika ämnen, inte enbart inom svenskämnet, inkluderar elever i såväl planering som utvärdering i olika former av litteratursamtal.

Trots varierade teoretiska och metodologiska utgångspunkter presenterar samtliga artiklar forskning som både är genomförd nära undervisningspraktiker och av betydelse för utveckling av desamma. Samtidigt visas genom dessa artiklar på behovet av ytterligare kunskap om de praktiker där formellt lärande förväntas ske. Oavsett om det gäller lärarutbildning, barn- och ungdomsskola eller vuxenutbildning finns stora behov av ytterligare kunskap om såväl den undervisning som sker som de villkor för lärande som råder.

**ÅSA WEDIN**

*Huvudredaktör*

# Literacy and Multimodality in Swedish Teacher Education: Understanding and Bringing Together Theory and Practice

*Catarina Schmidt & Margaretha Häggström*

## ABSTRACT

Grundlärautbildningen för årskurs F-3 har i uppdrag att förbereda blivande lärare så att de förmår att stödja barns kommunikation och lärande genom språk och olika modaliteter. Denna artikel fokuserar på hur dessa lärarstudenter kan stöttas att utveckla kunskap kring de teoretiska begreppen literacy och multimodalitet så att de kan utgå från och ta stöd från denna kunskap när de planerar för och genomför klassrumsundervisning i årskurs F-3. Den metodologiska designen tar avstamp i en enkätundersökning, vilken visade att en majoritet inte alls kände till eller var osäkra på betydelsen av begreppet multimodalitet såväl som begreppet literacy. Den här artikeln fokuserar på de resultat som framkommer från de fyra fokusgruppintervjuer som genomfördes med 15 av studenterna ett halvår efter enkätundersökningen. Analysen av intervjuerna belyser vikten av a) undervisningsmoment som ger utrymme för lärarstudenters eget reflekterande om literacy och multimodalitet, b) deras eget praktiska 'görande' när det gäller hur deras förståelse av begreppen kan omsättas i klassrumspraktiker i F-3 med utgångspunkt i olika ämnesinnehåll. Med utgångspunkt i resultatet, menar vi att det är väsentligt att lärautbildningen tillvaratar lärarstudenters praktiska och situerade lärande genom workshops och seminarier. Resultatet belyser vidare behovet av en starkare konsensus inom lärautbildningen gällande den avgörande roll som olika modaliteter för kommunikation spelar för barns lärande.

**Nyckelord:** literacy, multimodalitet, lärautbildning, teori och praktik

### CATARINA SCHMIDT

*Fil. Dr., lektor i pedagogik*

*Institutionen för didaktik och pedagogisk profession*

*Göteborgs Universitet*

*E-post: catarina.schmidt@gu.se*

### MARGARETHA HÄGGSTRÖM

*Fil. Dr., lektor i ämnesdidaktik*

*Institutionen för didaktik och pedagogisk profession*

*Göteborgs Universitet*

*E-post: margareta.haggstrom@gu.se*

## INTRODUCTION

The relationship between theory and practice in teacher education is both complex and challenging. Several studies reveal that student teachers do not always see the value of learning theories or how they could benefit practice (Paulin, 2008; Bronäs, 2006). This indicates a “gap” between theory and practice (Hegender, 2010). Nationally, as well as internationally, studies show that theory in teacher education is primarily taught in campus courses (Karlsson Lohmander, 2015; Rönnerman & Salo, 2012; Hennisen, Beckers & Moerkerke, 2017; Peercy & Troyan, 2017). This implies that knowledge of educational theories is not always connected to classroom practice.

Scaffolding the nexus between theory and practice is a process that takes place over time and depends on interaction related to specific purposes and content. According to Bruner (1977), learners require scaffolding over time in order to become self-governing learners, a process similar to the process of becoming a full participant in any sociocultural practice as described by Lave and Wenger (1991). Stoner (1993) emphasizes that, in learning to be able to act as, and gradually become, a self-governing learner, agency and interpersonal learning processes are crucial. “Agency” here refers to intentional actions aiming for a specific goal, which includes autonomy in the sense of making your own well-grounded choices when acting as a teacher in classroom practice (Priestley et al., 2015). When student teachers are given time to collaboratively reflect on specific conditions for classroom teaching and learning through the lens of a certain theory, their ability to conduct a qualitative teaching and learning situation in the primary classroom will most likely increase (Bie, 2015; Timperley, 2008). In particular, reflecting on learning theories might mean that student teachers become better prepared for the pedagogical challenges and choices that they will face as future teachers in the classroom (Liberg, 2012; Selander, 2017).

This article focuses on student teachers’ understanding of theories of *literacy* and *multimodality*, and examines in what ways student teachers draw on these concepts when designing teaching and learning in preschool class and grades 1-3. Thus, this study examines the relationship between theory and practice in teacher education. The study took place within two of the first courses in the teacher education programme: Campus course 1 and Practice course 1. The courses took place over a period of 15 weeks, which implies that the student teachers were given time to process the theories. Also, the courses were designed to bridge the gap between theory and practice, which is why we find it interesting to examine whether and how student teachers benefitted from pedagogical theories when designing teaching and learning in classroom practices. In the following section, we will give a brief introduction to multimodal literacy.

### Multimodal literacy

Over the last four decades, the definition and meaning of “literacy” has broadened and evolved. From entailing only the ability to read and write, literacy is now interpreted as using language in socially and culturally situated contexts (see e.g. Baynham & Prinsloo, 2009; Heath, 1983; Street, 1993). Further, multimodal forms of expressions impregnate Western societies of today, which has an impact on how children develop language and how they think about communication.

Barton (1994) proposes that literacy, including different modes of text, takes place on different occasions in life. This multimodal perspective on literacy highlights how different modes and types of text, such as talk and gestures, are combined in communication. According to Kress and Van



Leeuwen (2001), all communication is multimodal and includes several interacting semiotic systems. The New London Group (1996) has identified five comprehensive systems to define meaning making: *written and linguistic* (the use of vocabulary and grammar); *visual* (the use of, for example, colour, light and shadow); *audial* (the use of sound, music, noise and silence through pitch, volume and rhythm); *gestural* (the use of hands, facial expressions and body language through speed, stillness, and rhythm); and, finally, *spatial* (the use of proximity, direction and position). Jewitt (2008) emphasizes how pedagogical classroom work can be understood as a multimodal process, since interactions between students and teachers are included, as well as a multifaceted and multimodal text repertoire, as found in, for example, interactive digital boards, tablets and computers and various digital applications. In relation to this “new” understanding of literacy, communication and meaning making within classrooms have become increasingly interactive, visual, non-linear and also imaginative and interpretative (Hassett & Curwood, 2009). Multimodal texts that children encounter include texts in theatre, video games, movies and picture books. When children play, dramatize, draw, paint, write and compose stories, modalities are combined, such as gestures, colour and script.

However, Street (1993) suggests that dominant literacies within a society and its institutions, are often presented as autonomous, i.e. as neutral and decontextualized from social and cultural practice. Hence, there is a discrepancy between theories of multimodal literacy and how various literacy practices are valued. This is also the case in Schmidt’s (2018) study, in which she sheds light on how children’s vernacular literacy experiences are not always recognized as “proper” classroom literacies; she stresses the crucial need to draw on children’s diverse literacy experiences. From children’s perspectives, vernacular literacies can, for example, be manifested through the use of popular culture, which often creates feelings of joy, as shown by Fast (2007). The student teachers in this paper are learning the significance of multimodal literacy in order to understand the meaning of different literacy practices they will encounter in the classroom, and how to use these in a learning context.

Drawing on the plurality of texts and media in current societies, Luke and Freebody (1997) argue that effective literacy learning needs to integrate and balance the practices of coding, functional use, meaning making and critical analysis of texts. Comber and Nixon (2004) describe this literacy approach as a focus “not only on what children read and view, but also on what they design, compose and produce across a wide range of genres, medias and modes” (p. 116). Serafini (2012), expanding Luke and Freebody’s literacy theory, emphasizes the need to “include visual images and design elements, in addition to written language” (p. 152). In an approach that is similar to Luke and Freebody’s (1997), and with the purpose of equal participation for all children in diverse classrooms, Cummins (2001) highlights that it is crucial to combine and integrate a focus on *meaning* with a focus on *language* and on *use* in order to efficiently scaffold all children’s language and knowledge development. These three focuses address the need to make any content comprehensible and to draw on the same content for active language use while continuously integrating aspects of language, such as sounds and letters or the knowledge of genres, and also various visual, audial and gestural modes.

In light of these theories of multimodal literacy, teacher education has to prepare primary school teachers to take into consideration children’s multifaceted multimodal experiences, and to support them in encountering these experiences. This means enhancing student teachers’ knowledge of how to teach in a multimodal way. In the long run, this is a way of ensuring future generations’ basic

rights to develop a communicative competence that is adequate for the times in which they live. It entails a shift from focusing only on breaking the reading and writing code to focusing on communication through various forms. Further, it might mean that teachers creatively design education in ways that provide opportunities for inquiry and imagination linked to certain knowledge requirements as well as the surrounding world (Schmidt, 2017).

In teaching and learning practice, student teachers therefore have to encounter and try out different modes such as visual art, drama and music as means for supporting language development among young children. These modes are not separated from reading, writing and verbal expressions but are instead intertwined with them. Examining how student teachers reflect on pedagogy, didactics and methodology in relation to their understanding of multimodal perspectives on literacy should be of interest to teacher educators and researchers.

## Aim

The aim of this paper is to examine how student teachers understand the concepts of *literacy* and *multimodality* through two successive courses in a teacher education programme, and in what ways they draw on these concepts when designing classroom teaching and learning in classroom practice in preschool class and grades 1-3.

## RESEARCH CONTEXT

Teacher education in Sweden is governed by the Swedish Higher Education Authority (UKÄ) on behalf of the Swedish government. Primary school teacher education in Sweden is a 4-year full-time programme in which four of the total of 22 courses are practical courses, each worth 7.5 ECTS credits<sup>1</sup>, and two courses are in teaching Swedish in primary school, each worth 15 ECTS credits. At the University of Gothenburg where this specific study<sup>2</sup> took place, the primary school teacher education programme, apart from including two 15 ECTS courses in teaching Swedish in preschool and grades 1-3, also includes a 15 ECTS course that focuses on language as a communicative resource and builds on a multimodal perspective that, in addition to written and spoken modes, includes aesthetic modes such as visual art, drama and music. The content of this course is connected both to the syllabus for the school subject Swedish and to the general curriculum for compulsory school (Swedish National Agency for Education, 2011).

The study was conducted in 2017 within the two interrelated courses: Campus course 1 and Practice course 1, in which 100 student teachers were enrolled. The campus course ran from March to May 2017 (10 weeks), and the practice course ran from August to September (5 weeks). The practice course, which followed directly after the campus course, involved being in a classroom with a supervising teacher. The campus course was held at the university, lasting for 10 weeks in the very first semester of the student teachers' period of studies, and had, as indicated previously, a broad focus on children's communication and meaning making. In this course, the student teachers were introduced to the concepts of literacy and multimodality for the first time, both in theory lectures and seminars, and in various practice-based workshops. This implies that through the course literature and the workshops, the student teachers were exposed to views on these concepts that were similar to those presented in the theoretical background to this paper.

The practice course took place during the student teachers' teaching practice in preschool class and in grades 1-3, after which four group interviews were conducted. The student teachers' task during this first practice course was to plan and teach a multimodal language lesson based on the idea that different means of meaning making are not isolated but almost always appear together: image with writing, speech with gesture, math symbolism with writing, and so forth. The assignment was to read aloud from a picture book, and to follow this with multimodal work on the content. The student teachers were asked to video-record parts of the lesson during this multimodal work<sup>3</sup>. In this study, we want to shed light on the student teachers' conversations regarding theoretical understanding and related practical activities carried out during teaching practice.

The content of the two courses focused on in this study was constructed by the course teachers in order to facilitate multimodal activities such as drama, visual art and music, and how to use these when working with 6–9-year-old children's communication in preschool class and grades 1–3. The campus course included lectures, seminars, workshops and examinations. The two main theoretical concepts in both courses were multimodality and literacy.

## METHODOLOGY

This qualitative study has a hermeneutic approach with regard to the methodological design, including the concluding analysis of the empirical material (Gadamer, 1975). A prerequisite for making appropriate interpretations is knowledge of the context in which a study has been carried out. In this study, this means understanding what the student teachers described and expressed in relation to education, pedagogy and didactics of teaching and learning language, and in relation to their role as student teachers as well as their role as teachers. Also, self-reflexivity is a prerequisite when listening to, interacting with and analysing the student teachers' expressed thoughts (e.g. Davies, 2008; Hammersley & Atkinson, 1989).

The methodological design takes its starting point from a survey that was answered by 70 student teachers in March 2017. The design's main focus is on the results from four focus group interviews with 15 of the student teachers, carried out 6 months later. The survey consisted of two questions: (1) One core concept in this course is literacy. What do you know about this concept? (2) Another core concept is multimodality. What do you know about this concept? Both questions had three possible answers: *unfamiliar concept*; *recognize it but am unsure of its meaning*; *acquainted with the concept*. A blank space was provided for comments and further information. The intention with the survey was to obtain an overview of the student teachers' understanding of the concepts of literacy and multimodality before they encountered them in the first course. The focus group interviews espoused a participatory and reflective approach to the student teachers' understanding of the two concepts and their experiences of drawing on these in classroom teaching. This methodological approach was chosen with the purpose of creating active and dynamic discussions, making it possible for several views and experiences to be voiced among the student teachers (Halkier, 2010; Wibeck, 2010).

During the focus group interviews, we used a semi-structured interview guide with open-ended questions. The interviews started with a short introduction stating the purpose of the study, and then the participants were invited to describe their experiences of designing and conducting classroom

work on multimodal literacy. Just before the interviews, the student teachers had had a final examination for the practice course, in which they gave a presentation on how they had conducted the multimodal classroom assignment. Hence, the experience from that practice initially permeated the interview conversations. During the interviews, the student teachers talked about their own experiences, but also reflected on their shared experiences from listening to other student teachers talk about this assignment and from watching other student teachers' video recordings, and on what they felt they had learnt from the process. The student teachers were then encouraged to reflect on what these experiences had to do with literacy or multimodality. Finally, the student teachers were encouraged to explain their current understanding of the two concepts, and at the same time to describe in what ways they had gained this understanding. Clarifying questions were asked when needed, for example: "Can you give an example?" or "Can you clarify that statement?" The group interviews were conducted on campus and lasted between 30 and 45 minutes. All interviews were carried out and audio-recorded on the same day, and then transcribed verbatim afterwards.

## ETHICAL CONSIDERATIONS

The authors of this paper have extensive experience of teaching and supervising in primary school education. Both authors have taught the campus and practice courses previously, but not to this group of student teachers. We are, however, aware that we are recognized and viewed by the participants as university teachers at the actual university. Also, we are aware of the different roles of being a student and being a university lecturer/researcher, and the power structures involved.

The interviews had an explorative approach. The focus was on capturing the student teachers' understanding of theories of literacy and multimodality, and determining in what ways student teachers draw on these concepts when designing teaching and learning. This means that the student teachers could reflect and answer in different ways, and hence there were no demands from us for a "right" (versus "wrong") answer.

Before inclusion, the student teachers were informed about the purpose of the study and asked whether any of them would be interested in participating. Those who gave their written consent to participate were all female students, and have in this paper been given fictitious names to protect their identity during and after the study.

## ANALYSIS

A qualitative content analysis (Schreier, 2012) was used to analyse the empirical data. Throughout the process of analysis, we drew on hermeneutic perspectives when analysing the content (see, e.g. Gadamer, 1975), which means that we moved from the whole to a part and back to the whole, and from pre-understandings to understandings, and so forth. In a hermeneutic approach we used our pre-understanding to understand a new phenomenon (Lindseth & Norberg, 2004). Previous research and our choice of theories and methods formed part of this pre-understanding. This implies that we needed both to look closely at the empirical data and to distance ourselves from these; also, we needed to be aware of our own preconceptions and pre-understandings.

The analysis was conducted in four steps: (1) the audio recordings were transcribed; (2) code words, from student teachers' reflections, such as "literacy", "multimodality", "teaching", "learning", "reading", "expressions" and more, were identified in the transcriptions; (3) excerpts from the

student teachers' reflections, using these code words, were then carefully selected. In the analysis process, we identified four recurring themes in the material, as discussed under "Results". These themes were weighed and assessed in order to find the most reliable descriptions possible.

## RESULTS

The initial survey reveals that the majority of the student teachers are unfamiliar with the concept of "multimodality" and unsure about or unfamiliar with the meaning of "literacy". Six months later, during the group interviews, their reflections touch upon several aspects regarding children's possibilities for communication and meaning making in the classroom. Also, the student teachers' utterances allude to their own learning processes regarding these possibilities. In the student teachers' reflections, some intertwining themes are being developed. Two significant and intersecting themes are first, the practices of the practice course and, second, the practices of the campus course. The third theme concerns the theoretical concepts of literacy and multimodality and, lastly, the fourth deals with the intertwining of these three themes.

In the following section, the themes are presented in the following order: *classroom practice*; *concepts of theory*; *campus-based practice*; and *intertwinement of practice and theory*, followed by a short summary.

### Classroom practice

When sharing their thoughts about a multimodal perspective on literacy, the student teachers all draw on their own experiences from planning and conducting classroom teaching in preschool class and in grades 1-3 during the practice course. The multimodal assignment that the student teachers conducted in various classrooms resulted in lessons that combined the shared reading of a picture book with multimodal work related to the content, such as dramatizing, art making (drawing, paintings, photographing or sculpturing), singing and film making. Several student teachers relate that children's motivation to participate during lessons increased when they were invited to use several modalities. In the following excerpts, Lisa emphasizes how the children become more engaged<sup>4</sup>:

When I did this assignment with the children ... children that I've seen when they have been working normally, sitting still and calculating and writing and not standing out very much, now they had a chance to do that, which was a happy surprise. I think it was good to see how they dared to take up space when they felt secure in another way, how they shone, seized the moment and learned.

Continuing on from Lisa's comment, Malin says,

I also saw changes. Some children ... we have a few in the class who have concentration difficulties, who maybe lose focus when they have to write, and then when you speak about it [instead] they are as involved as the others.

In the two quotations, Lisa and Malin refer to their teaching practice in general, and, more specifically, to the multimodal assignment. It is in relation to the multimodal assignment that was carried out in the classroom that Lisa reflects that some children, in her view, started standing out more. She also states that these particular children were able to learn through the use of several modalities.

These reflections of Lisa's could be interpreted as suggesting that she sought to make the classroom practice equal for all children regarding their opportunities for participation. Malin points out that, according to her, the children were "getting involved" to a greater extent. At the same time, Malin seems to dichotomize between oral and written communication, almost as though children can always choose between one or the other. These two quotations show a multimodal approach to teaching and learning, that is, an approach including the use of different modes. The reasons for using several modes and forms of expression seem to be based on the notion of equality by encouraging communicative participation.

Several student teachers stress the importance of recognizing children's own experiences and specific interests, and including these in the classroom practice. Below, Ronja reflects on this possibility, saying that this is something that teachers in general do not often do.

**Ronja:** I feel that [at the school] where I am I suppose they do not consider the concept [of multimodality] as we have talked about it here in this course. That you should start out from the children's interests; instead it is shut out a bit, I suppose, and you go on with something else instead [...]

**Author 1:** If we take the concept of literacy, if it permeates the teaching, how do you think that would look and be carried out?

**Ronja:** That you try to build it up around what you see that [the children] show an interest in.

**Author 2:** Can you give an example?

**Ronja:** Many [children] draw Pokémon of course, but this is something we never talk about ... we could have made so much more of that!

The above excerpt highlights, in line with Barton (1994) and Fast (2007), that Ronja recognizes that literacy takes place on different occasions in children's lives. She argues that the children's own experiences could have been included in the classroom practice. Through this comment, Ronja can be said to question autonomous classroom discourse regarding children's communication and meaning making (Street, 1993). In other words, Ronja shows an awareness that teachers have pedagogical choices, not only regarding how to teach, but also with regard to what content to include and why. These choices are not, as Street (1993) puts it, autonomous. Rather, they are ideological since they are part of power structures within a society and its institutions. In this way, Ronja's reflection can be interpreted as indicating increased professionalism since she is already starting to combine the pedagogical question of "how" with the pedagogical question of "why".

## Concepts of theory

Another student teacher, Karin, says,

... if we had not known the significance of literacy [here she is referring to the course literature and campus-based teaching] we would not have been able to recognize and embrace the literacy that is to be found in children's whole lives and in their different "backpacks".

Karin seems to be taking into consideration the conditions and possibilities for children's communication and meaning making through the lens of theories on multimodal literacy. Her reflection shows an understanding of children's various literacy experiences and the power structures regarding these in terms of dominant and vernacular literacies (Schmidt, 2018; Street, 1993). In response to this comment, another student teacher explains: "This image of a backpack has really made an impression." The metaphor of a backpack relates to Fast's ethnographic thesis about seven children's path to literacy, which was part of the course literature. In this thesis, Fast (2007) uses this metaphor to visualize children's differing social and cultural capital for literacy (see Thomson, 2002). Fast (2007) shows that some children are invited to draw on their literacy resources, while others are not. Once again, the beginning of an awareness regarding children's vernacular literacies, for example their popular cultural experiences of video games or social media, is shown. This awareness connects to children's various different backgrounds.

The results also reveal a desire among the student teachers to include opportunities for children to make meaning through multimodal forms of expression from the beginning of the preschool class and onwards, as well as to include these expressions in contextual ways:

**Ronja:** It [multimodality] has to be part of something bigger ...

**Karin:** ... so that the children get more opportunities to ...

**Ronja:** ... yes, that you try to kind of get them to be a part of it, right from the beginning.

In the last reflection, the idea returns of making classroom practices more equal through the use of several modalities. In the excerpt above, Ronja and Karin can be said to give voice to a view where they are inviting the children to take part in classroom communication and meaning making, and giving them opportunities to do this. The issue of children's participation appears to be crucial. In the quotation below, Malin emphasizes that literacy is everywhere in various ways:

It [literacy] is everywhere. [It is about] capturing their interest, and letting them work with things that engage them. But also, that it is more than reading and writing a text. It is in school and everything we do there, it is through media, through commercials; it is everything.

The concept of literacy is here understood by Malin as being more than reading and writing. It is also being linked with children's popular cultural experiences of commercial media in their everyday life. In line with Barton (1994), Malin views literacy as the use of texts and their various modalities, which takes place on different occasions in, and in different areas of, life.

For the majority of the student teachers, the multimodal perspective on children's communication and meaning making in the early school years was, as mentioned previously, unknown or unfamiliar at the beginning of their studies. When given time to reflect on their experiences, and again drawing on the multimodal assignment, Stina and Nour express the following:

**Stina:** I think that this [multimodal communication and meaning making] is great. It is innovative, and the future so to speak, this is how we work today. If I compare it with when I went to school myself! I thought about it today when I was in a music lesson where the teacher showed YouTube clips with music videos and she asked

beforehand: How do you feel when you see and hear this? It is so broad and you can make it even broader. And more and more of this is coming now. So much fun!

**Nour:** That you are more confident, that you know that there is research that says – this is also a good way of working.

**Stina:** If we had not talked about ... that it was ok to use music in [the subject] Swedish ... I probably would just have thought that if it's Swedish, they should learn to read and write. Now I have felt the freedom to use different modes and to mix in the pupils' interests.

The student teachers' reflections in the above quotation are expressed in a way that suggests that they have discovered something that they did not know before and that they now think is genuinely positive. Stina makes comparisons with her own time at school in terms of "then" and "now", and expects future classroom practices to be multimodal. Here again, the theme of narrow classroom discourses returns, in terms of what it is possible to do or not, like combining a subject such as music with the subject Swedish, and hence combining modes of pitch, volume, rhythm and vocabulary with one another. Emancipatory feelings are expressed in the reflection "I have felt the freedom to use different modes and to mix in the pupils' interests", feelings that are essential to the ability of student teachers to make their own well-grounded choices (Priestly et al., 2015) and become full members of the practice community of teachers (Lave & Wenger, 1991). This ability to carry out intentional actions also strengthens student teachers' agency (Stoner, 1993). The student teachers' thoughts on what might be possible to achieve in classroom practices of communication, and in what ways, seems to have been widened through their comprehension of multimodality.

## Campus-based practice

All the student teachers highlight the importance of the multimodal workshops in campus-based practice, which, among other components, entailed a one-week storyline<sup>5</sup> including dramatization and role play, art-based activities such as painting and playing music, and a multimodal examination, performed as a small show. The student teachers stress that the opportunity to "try it out for themselves" has been important for their learning:

**Nour:** But now, when I think back, I realize that I would not have done it if someone had only stood there and told me about it (...). Then I would only have taken notes and forgotten about it (...). But when I also got the chance to do it, then you take it with you in your baggage in a totally different way.

**Wilma:** Now it gets more real, there are such clear pictures. If someone had just lectured it would not have given that understanding.

The significance of seminars and workshops relates both to the understanding of the concept of multimodality as such and to the understanding of how to translate and transform it into classroom teaching and learning. In the excerpt below, Emma and Nour relate classroom practice to parts of the Swedish national curriculum. We interpret this as implying that Emma and Nour are starting to carry out and design education that provides opportunities for inquiry and imagination, in a way that is linked to the curriculum as well as to the surrounding world (Schmidt, 2017).



**Emma:** There is so much support in [the curriculum] that you can work like this too. And that is as important as writing.

**Nour:** Yes, it says in the curriculum that you should use all of these things like computers, and so on. But now you have really tried it, and dare to include it a little more, and see that this is also a way of learning.

In the above excerpt, the use of different modes in teaching is viewed not only as a method or as a way to make lessons more fun, but also as learning processes for communication and meaning making.

## Intertwinement of practice and theory

The ability to integrate experiences and newly acquired knowledge from the campus course into their teaching practice is described as crucial by several of the student teachers, and below is one example of this:

**Nour:** I feel that it was only when I came out to [the practice course] that I could see what advantages this has ... when you do this with the children, they get on board in a completely different way. Then I felt that this is a really good way of working.

Nour is referring to the children's response in terms of positive engagement and motivated participation. She also refers to the importance of participatory ways of learning within the campus course, such as seminars and workshops, when stating that lectures alone are not sufficient for her learning. She emphasizes the importance of "doing", as in workshops. Another student teacher, Rebecka, tells that "it was really good to be able to do something yourself". In the following quotation, a student teacher describes how much she can rely on her theoretical understanding of the concept of literacy in her classroom practice.

**Ronja:** It feels so positive that you have been so "fed with" literacy and multimodality so that you have it with you ... all the time out there.

Several other student teachers express that the content of the campus course has supported their understanding in various meaningful ways. They describe the seminars in terms of the possibilities they create for student teachers to discuss and think out loud: "... to be able to listen to others' thoughts and to get a chance to talk about it yourself". Also, many of the student teachers agree that the reading of Fast's (2007) thesis has been significant for their understanding of the concept of literacy.

**Stina:** Who was it that wrote that thesis with several chapters?

**Author 2:** Carina Fast?

**Stina:** Exactly, I learned a lot there, really.

## Summary

The results suggest that it is *through practice* that student teachers develop an understanding of the two concepts, drawing on both classroom-based and campus-based practice. Theories of multimodal literacy also play a crucial role in developing an understanding of the significance and implications of multimodality and literacy. Being able to actively participate emerges as crucial for

the student teachers' own understanding of both theory and practice of multimodal literacy. We interpret the empirical data to mean that it is when theory is being contextualized in relation to children's literacy practices within and outside school that a deeper and more complex understanding of multimodal literacy is gained. Hence, the constructive alignment between the two courses seems to scaffold student teachers' self-governing, which is implicitly highlighted as an essential feature of teacher education. The concept of multimodality and the opportunities for communication and meaning making through various modes seem to inform the student teachers about the *many ways* of doing this, and that children with various needs and circumstances can learn to dare to "take up space" through this.

The student teachers viewed children's opportunities for using various modalities as opportunities for participation. In addition, the student teachers' understanding of the concept of literacy seems to have supported them in recognizing children's various literacy experiences and, to some degree, to have inspired them to take into consideration children's various habits regarding this when designing classroom teaching and learning. Apart from providing rich opportunities for participation, the various modalities were viewed, though less importantly, as also opening the way for opportunities to support children's language and literacy. To put it simply, modalities are not highly related to competencies in literacy, in the student teachers' view. At this stage of their studies, the student teachers did not yet in a totally convincing way explain why and how multimodal classroom work might support children's literacy development in efficient and meaningful ways.

## DISCUSSION

In this article, we have elaborated on student teachers' comprehension of multimodal literacy and the didactic implications of this understanding, revealed in their own design and orchestration of teaching in classroom practices. Based on these results, there is a strong link between the two courses that brings together the content of the first campus course with the assignment of the practice course. It could therefore be argued that we could have predicted the results of this study. However, previous statements from student teachers, claiming the difficulty of linking theory and practice, show that teaching does not always lead to understanding of the process (Paulin, 2008; Bronäs, 2006). The analysis of semi-structured interviews in this study cannot provide evidence for what exactly supports students teachers' understanding of literacy and multimodality. Also, it is important to remember that the participating student teachers, as with all student teachers, are in a position of dependence on their teachers. Another aspect of the trustworthiness of this study is that the interview situations in themselves may have contributed to the student teachers' learning. Nevertheless, we argue that this study elaborates on dimensions within institutional practices of teacher education that we believe it is necessary to discuss and problematize, namely how to prepare student teachers for classroom practices that are characterized by various modalities and media.

As we see it, the crucial bottom line is that practical forms of teaching and learning within teacher education, like workshops and seminars, should be combined and linked together rather than being held in isolation. By this we mean that theoretical concepts of multimodal literacy should be related to the more practical forms of teacher education, and, oppositely, that lectures with the purpose of introducing and unpacking the same theories should also include examples from classroom practice. In this way, we believe that student teachers might be better prepared for classroom multimodal literacy practices and, further, may be better able to connect their pedagogical choices of "how" to

the pedagogical question of “why”. The results illuminate how the student teachers need to discuss and reason in dialogical ways, in order to learn and deepen their knowledge (Holton & Clarke, 2006). The student teachers emphasized the importance, for them as future teachers, of doing and practising “hands on”, as in the multimodal workshops. The constructive alignment between the two courses sheds light on the importance of scaffolding the nexus between theory and practice, and shows that this is a process that needs time and interaction to develop. This is in line with scaffolding theory as Bruner (1977) describes it, i.e. it is a process leading to becoming a self-governing learner and a full participant in the practice as a teacher (Lave & Wenger, 1991).

In addition, the results shed light on the significant role that the practice course plays for student teachers. Teacher education is hence dependent on good relations with schools and supervising teachers. Describing the campus-based practice, the student teachers emphasized their own learning processes and the role of the teacher educators as role models, showing examples of actual teaching methods. In relation to the classroom practice, the student teachers emphasized both the children’s learning processes and how to best facilitate the inclusion of multimodal lessons. In both these practices, student teachers are in a position of dependence in relation to their various university teachers and towards their supervisor during the practice period. Acting with agency as a teacher during practice is crucial for the student teacher’s learning in the process of becoming a professional teacher (Lave & Wenger, 1991; Stoner, 1993).

The student teachers illuminated the impact of the campus course in various ways, and expressed that it was only when they themselves were able to use multimodal literacy with the children in the classroom during the practice course that they properly understood the concepts and their implications. As we see it, it was through this rather demanding assignment in the campus course, namely of combining the shared reading of a picture book with multimodal work, that powerful classroom literacy practices could be realized. Examples of such literacy work were the dramatizing, drawing or film making of the picture book’s content. The student teachers said that it was through their teaching experience in the classroom that they were able to see the various benefits that multimodal expressions for communication and meaning making might have for children.

One obstacle that the student teachers mentioned is that many of their supervising teachers were not familiar with multimodality and literacy or with the kind of pedagogical approach that these concepts suggest. Hence, there may be a gap between what student teachers learn on campus and what they encounter and have to handle in classroom practice.

In the process of interviewing, we noticed that comprehensive views of learning through literacy and multimodality emerged when the student teachers reflected on their teaching practice in general and, more specifically, when they reflected on the children’s responses to using various modes. In this study, however, it is of interest that many of the student teachers did not seem to view communication through various modalities as also creating possibilities for scaffolding aspects of written literacy. Instead, some student teachers seemed to dichotomize between oral and written communication, as if children in classrooms can choose between one or the other. The suggestion that children can simply choose the mode they prefer implies that student teachers may put too much faith in children’s capacity to identify how they learn and which modes suit them best in their learning processes. It may also imply an overconfidence in what can be achieved through the use of different modes. This simplistic view of learning is probably due to the fact that these student teachers are at the beginning of their education and that they are trying to understand what each different mode

can “do” for children’s communication. By focusing only on music or on popular culture, they are missing the significance of *multimodality*, and thus losing the interplay between and combination of different modes, i.e. the possibility of combining, for instance, music with oral language, or visual art with written language. This one-dimensional understanding or misapprehension informs all of us of the student teachers’ need for scaffolding, which can be achieved by applying a deliberate, gradual strategy using a combined scaffolding approach (Puntambekar & Kolodner, 2005). However, it does seem that the student teachers’ agency had already been strengthened by the time of the interviews and that they had become more self-governing learners, and had thus managed to begin to bridge the gap between theory and practice.

Another dimension of student teachers’ somewhat simplistic view of the process of learning based on the concept of multimodality is the lack of a critical approach. This is shown especially in the excerpt regarding social media such as YouTube. Student teachers may overlook, or be unable to picture, what young children can be exposed to through social media, such as gender reproduction, exclusion and hatred. Consequently, in this respect too, teacher education needs to include critical perspectives on how to integrate popular culture in general, and social media in particular, into classroom practice, in a way that can raise awareness as well as bringing in a “fun” element, thus introducing the benefits of different media and modes.

## CONCLUSIONS

Supporting children’s communication and meaning making in efficient ways means making any content comprehensible and facilitating further active language use by drawing on this content through various modalities in combination (Cummins, 2001; Luke & Freebody, 1997). We view the latter as being highly essential when designing classroom literacy practices in diverse societies, with the purpose of equal participation for all children, and consider this as a crucial question in teacher education. In line with the aim of this paper, we believe that the questions of how to design multimodal literacy work among children, and why we do multimodal literacy work, needs to be more thoroughly addressed in teacher education. In order to achieve this, theory and practice need to be interrelated and equally drawn upon.

Finally, we would like to stress that designing multimodal classroom practice does not mean losing sight of the written language or of fundamental literacy skills; rather, it means carefully designing all modes in ways that scaffold and support young learners most efficiently. Altogether, the results of this study place demands on us as teacher educators and on the national teacher education as a whole so that future primary school teachers will be able to (1) integrate multimodal communication into classroom practice and (2) connect theory and practice of multimodal literacy.

## REFERENCES

- Barton, D. (1994) *An introduction to the ecology of the written language*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Baynham, M. & Prinsloo, M. (2009) *The future of literacy studies*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bie, K. (2015) *Reflektionshandboken för pedagoger*. Lund: Gleerups.
- Bell, S., Harkness, S. & White, G. (2007) *Storyline. Past, Present & Future*. Glasgow: Enterprising Careers, University of Strathclyde.
- Bronäs, A. (2006) Mötesplats eller tomrum – Funderingar kring en akademisk Professionsutbildning. In A. Bronäs & S. Selander (Eds.), *Verklighet, verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning [Reality, reality. Theory and practice in teacher education]* (p. 119-133). Stockholm: Nordstedts.
- Bruner, J. (1977) *The process of education: A landmark in educational theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Comber, B. & Nixon, H. (2004) Children reread and rewrite their local neighborhoods: Critical literacies and identity work. In J. Evans, ed: *Literacy moves on. Using popular culture, new technologies and critical literacy in the primary classroom*, p. 127–148. New York: David Fulton Publishers.
- Cummins, J. (2001) *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. 2nd ed. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Davies, C. A. (2008) *Reflexive Ethnography. A Guide to Researching Selves and Others*. 2nd ed. London: Routledge.
- Fast, C. (2007) *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 115.
- Franck, O. (2019) *Vetenskaplighet i högre utbildning – Erfarenheter från lärarutbildningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Gadamer, H. G. (1975) *Truth and Method*. London: Routledge.
- Hammersley, M. & P. Atkinson. (1989) *Ethnography. Principles in Practice*. London: Routledge.
- Halkier, B. (2010) Focus groups as social enactments: integrating interaction and content in the analysis of focus group data. *Qualitative Research*, 10 (1), 71-89.
- Hassett, D. D. & Curwood, J.S. (2009) Theories and Practices of Multimodal Education: The Instructional Dynamics of Picture Books and Primary Classrooms. In *The Reading Teacher*, 63 (4), 270 – 282.
- Hegender, H. (2010) *Mellan akademi och profession – Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning*. Linköping: LiU Press.
- Hennisen, P., Beckers, H. & Moerkerke, G. (2017) Linking practice to theory in teacher education: A growth in cognitive structures. *Teaching and Teacher Education*, 63, 314-325.
- Holton, D. & Clarke, D. (2006) Scaffolding and metacognition. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, vol 37, No 2, p. 127-143.
- Häggström, M., Schmidt, C., Udén, A. & Happstadius, E. (2019). Teori och praktik för pedagogisk profession. I: O. Frank (Ed), *Vetenskaplighet i högre utbildning – Erfarenheter från lärarutbildningen*, p. 119- 137. Lund: Studentlitteratur.
- Jewitt, C. (2008) *Multimodality and Literacy in School Classrooms*. London: Sage.
- Karlsson Lohmander, M. (2015) Bridging 'the gap' - linking workplace-based and university-based learning in preschool teacher education in Sweden. *Early Years*, 35(2), 1-16.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001) *Multimodal Discourse. The modes and Media of Contemporary Communication*. London: Edward Arnold.

- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning - legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liberg, C. (2012) Den didaktiska reliefen - att vara lärare. In U.P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Eds.), *Lärande Skola Bildning. Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences* 18 (2), 145-153.
- Luke, A. & Freebody, P. (1997) The social practices of reading. In S. Muspratt, A. Luke and P. Freebody, eds: *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practices*, p. 195-225. Cresskill: Hampton Press.
- New London Group (1996) A Pedagogy of Multiliteracies. Designing Social Futures. In *Harvard Educational Review* 66 (1), 60-92.
- Omand, C. (2017) *Storyline, creative learning across the curriculum*. Leicester: UKLA. The United Kingdom Literacy Association.
- Paulin, A. (2008) Första tiden i yrket – från student till lärare. In I. Nordheden & A. Paulin (eds.), *Att äga språk. Språkdidaktikens möjligheter* (p.15–29). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Peercy, M. M. & Troyan, F. J. (2017) Making Transparent the Challenges of Developing a Practice-Based Pedagogy of Teacher education. *Teaching and Teacher education*, 61, 26-36.
- Priestley, M., Biesta, G., Phillipou, S. & Robinson, S. (2015) The teacher and the curriculum: exploring teacher agency. In: D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (Eds.) *The SAGE Handbook of Curriculum Pedagogy and Assessment*, (p. 187-201). London: SAGE.
- Puntambekar, S. & Kolodner, J. (2005) Toward implementing distributed scaffolding: Helping students learn science from design. *Journal of Research in Science Teaching*, vol 42, No 2, p. 185-217.
- Rönnerman, K. & Salo, P. (2012) Collaborative and Action Research – Within Education – A Nordic Perspective. *Nordic Studies in Education* 32, 1, 1–16.
- Schmidt, C. (2018). Ethnographic Research on Children's Literacy Practices: Children's Literacy Experiences and Possibilities for Representation. *Ethnography and Education*. DOI: 10.1080/17457823.2018.1512004.
- Schmidt, C. (2017). Thrown Together: Incorporating Place and Sustainability into Early Literacy Education. *International Journal of Early Childhood*, 49 (2), 165–179.
- Schreier, M. (2012) *Qualitative Content Analysis in Practice*. Los Angeles: Sage.
- Selander, S. (2017) *Didaktiken efter Vygotskij. Design för lärande*. Stockholm: Liber.
- Serafini, F. (2012) Expanding the four resources model: reading visual and multi-modal texts. *Pedagogies: An International Journal*, 7 (2), 150-164.
- Stoner, C.A. (1993) What is missing in the metaphor of scaffolding? In E.A. Forman, N.M. Minick, & C.A. Stone (Eds.), *Contexts for learning. Sociocultural dynamics in children's development*, (p. 169–183). New York: Oxford University Press.
- Street, B. (1993) *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swedish National Agency for Education (2011) *Curriculum for the Compulsory School, Preschool Class and the Leisure-Time Centre 2011*. Revised 2018. Stockholm: National Agency of Education.
- Thomson, P. (2002) *Schooling the Rustbelt Kids. Making the Difference in Changing Times*. Crows Nest, NSW: Allen & Unwin.
- Timperley, H. (2008) *Teacher professional learning and development*. International Academy of Education (IAE).
- Wibeck, V. (2010) *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som Undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

<sup>1</sup> ECTS = European Credit Transfer System, which refers to the number of credits given for a course.

<sup>2</sup> This study was part of a larger project aimed at developing the local teacher education programme at the Department of Pedagogical, Curricular and Professional Studies, University of Gothenburg (see Franck, 2019). In this paper, we draw on parts from previously presented results of the study (see Häggström et.al. 2019).

<sup>3</sup> The video recordings were made in such a way that no child could be identified.

<sup>4</sup> All quotations from student teachers have been translated from Swedish by the authors.

<sup>5</sup> The Storyline method is a creative teaching and learning approach that uses the components of storytelling. The teacher plans a sequence of episodes that challenge the students in different ways through problem solving and art-based pedagogy (see, e.g., Bell, Harkness & White, 2007; Omand, 2017).





# Timesignaturer i kroppsøvingsundervisning med utgangspunkt i data fra den norske studien *Kvalitet i opplæringa*

*Ove Olsen Sæle, Hege Wergedahl, Sigurd Botnevik Solberg  
& Bjørg Oddrun Hallås*

*The lesson signatures in Physical Education sessions based on data from the Norwegian study *Quality in Education**

## ABSTRACT

The topic of the present article is observed teaching practice in Physical Education in a Norwegian context. The research question is: *What characterizes Physical Education sessions, in the form of lesson signatures?* The term *lesson signature* is used to refer to an aggregate number of observed and completed education sessions that are intended to reveal specific “outer” patterns. The empirical data on which the article is based was obtained from the project *Kvalitet i opplæringa* (KIO) in primary and secondary school. Momentary time sampling was used as the observation method, and an observation form with fixed categories was employed. The signatures generally show that the teaching sessions are divided into professional time (75 %) and non-professional time (25 %). The students are actually physically active for between 15-35 minutes, which is just under half of the session. The signature also reveals that the teaching is characterized by teacher-centered, full-class teaching and instruction.

**Keywords:** Physical Education, Norway, lesson signature, teaching and organizational forms

### OVE OLSEN SÆLE

*Dosent/professor*

*Høgskulen på Vestlandet,  
Fakultet for lærerutdanning,  
kultur og idrett.*

*E-post: ors@hvl.no*

### HEGE WERGEDAHL

*Professor*

*Høgskulen på Vestlandet,  
Fakultet for lærerutdanning,  
kultur og idrett.*

*E-post: hwe@hvl.no*

### SIGURD BOTNEVIK SOLBERG

*Lektor*

*Øygard ungdomsskole, Sandnes  
kommune*

*E-post: siboso90@gmail.com*

### BJØRG ODDRUN HALLÅS

*Dosent/professor*

*Høgskulen på Vestlandet,  
Fakultet for lærerutdanning,  
kultur og idrett.*

*E-post: boh@hvl.no*

## INNLEDNING

Denne artikkelen setter søkelys på kroppsøvingstimens tidsbruk. Formålet er å prøve å gi et mer detaljert bilde av hvordan en undervisningstime i faget kroppsøving forløper. Det er kroppsøvingundervisningens ytre (tids-)struktur, uttrykt i det vi benevner som *fagets timesignatur*, artikkelen tar opp. Studier spesifikt rettet mot tidsbruk i kroppsøvingundervisningen er marginal (Espeland, Arnesen, Grønsdal, Holthe, Sømoe, Wergedahl & Aadland, 2013; Moen, Westlie, Brattli, Bjørke & Vakt skjold, 2015). Et unntak er Solberg (2017), hvor timesignaturen i kroppsøvingfaget er blitt nærmere undersøkt. Timesignatur (eng. *lesson signature*)<sup>1</sup> er en betegnelse som blir brukt på et samlet antall observerte undervisningstimer, altså et «gjennomsnittsbilde» av gjennomført undervisning, og som har til hensikt å avdekke bestemte «ytre» mønstre (Toppol, 2012, s. 124). Timesignaturen viser til *hva* som skjer i timen, *når* det skjer og til en viss grad *hvordan* de ulike elementene i undervisningen henger sammen (ibid., s. 124).<sup>2</sup>

Hva som kjennetegner en optimal disponering av tidsressursen i skolen, er ikke gitt. Vi ser i klasseroms-observasjoner at mye tid i norske klasserom går med til ikke-faglig aktivitet (Haug, 2006; Haug, 2012a). Det er et utdanningspolitisk mål at slik ikke-faglig tid, i form av for eksempel bråk og uro og andre faglige forstyrrelser, reduseres. Tidsbruksutvalget<sup>3</sup>, nedsatt av Kunnskapsdepartementet, har undersøkt og dokumentert hva ulike aktører bruker tid på i grunnskolen (Borge, Nyhus, Strøm, & Tovmo, 2009; Johannesen, Strøm, & Nyhus, 2009; Haugbakken & Mordal, 2009). Utvalgets mandat var «... å foreslå tiltak som vil gi bedre utnyttelse av tidsressurser i skolen for at elevene skal få gode læringsvilkår og gode læringsresultater» (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 6). I rapporten til Haugbakken & Mordal (2009)<sup>4</sup> kommer det frem at lærerne brukte i gjennomsnitt 30 min i løpet av en skoledag til ikke-faglige aktiviteter av typen å holde ro og orden og konfliktløsning, og 5-6 min på å komme i gang med undervisningstimen. Rapporten viste også store ulikheter mellom skolene når det gjaldt lærernes tidsbruk og organisering. Borge mfl. (2009)<sup>5</sup> viser blant annet til at norske lærere gjennomførte mer tid til selvstendig elevarbeid og mindre tid til testing og ikke-faglige aktiviteter i faget matematikk, sammenlignet med lærere i andre land med tilsvarende levestandard som Norge. Studien til Johannesen mfl. (2009),<sup>6</sup> underbygger tendensene i Haugbakken mfl. (2009) sin rapport, som viser til at lærerne i norsk grunnskole bruker gjennomsnittlig 50 minutter daglig til ikke-faglig tid. Da har de lagt sammen tid til å holde ro og orden, tid til å løse konflikter mellom elevene, matpauser og tid som går med til oppstart av undervisningen. Tidsbruken til slik ikke-faglig tid var også størst på de lavere klassetrinn. Studien viste også at lærere med større erfaring og lengre fagansiennitet brukte mindre tid på slike utenomfaglige aktiviteter enn lærere med tilsvarende liten erfaring og mindre fagansiennitet. Det finnes også norske kilder og studier (Brattenborg & Engebretsen, 2007; Aasland & Brøgger, 2013) og internasjonale (Rowe, Schuldheisz & van der Mars, 1997; van der Mars, Rowe, Schuldheisz & Fox, 2004; Chow, McKenzie & Louie, 2008; Smith, 2009; Roberts & Fairclough, 2011), som kan vise til at mye av undervisningstiden i kroppsøvingfaget går med til ikke-faglig tid, i tillegg til at elevene mye av undervisningstiden ikke er fysisk aktive. Dette er studier vi kommer tilbake til.

Denne artikkelen har hentet sine data fra prosjektet *Kvalitet i opplæringa* (KIO) (Haug, 2012a). KIO-prosjektet undersøkte hvordan kvalitet i undervisningen i de ulike skolefagene er forstått, praktisert og opplevd, hvor tidsbruk inngikk som et av aspektene i arbeidet (Haug, 2012b, s. 9). Prosjektet

endte ut i antologien *Kvalitet i opplæringa* (Haug, 2012a), hvor data fra realfag og språkfag, samt aspekter som tilpasset opplæring, spesialundervisning og skole-hjem-forholdet, ble belyst.

## DET NORSKE KROPPSØVINGSFAGET – EN DEL AV EN NORDISK DANNINGSTRADISJON

Det norske kroppsøvfagsfaget er et gjennomgående skolefag (1-13 årstrinn). Faget inngår i en kompetansebasert læreplan, med kompetansemål og krav til vurdering, og faget teller ved opptak til høyere utdanning.

Kroppsøvfagsfaget i Norge har vært influert av, og tatt opp i seg, impulser fra nordiske, og til dels europeiske, dannelsings- og idéstrømninger (Augestad, 2003). Kunnskap om fagets historie viser at betoningen av aktivisering av elevene har stått sentralt i fagets undervisningspraksis. Et eksempel er koblinger til den svenske Ling-gymnastikken (Lindroth, 2004), hvor trening av først spesifikke bevegelser og deretter mer sammensatte bevegelsesmønstre, var viktige element i «gymnastikken». Larsson (2012) viser til at Ling-gymnastikken forsvant i Norden rundt midten av 1900-tallet, men har overlevd gjennom «physical education-as-sport-techniques» (Kirk, 2010). Kirk (2010) utdyper dette ved å hevde at de spesifikke idrettene har påvirket kroppsøvfagsfagets praksiser. Han bruker også «physical culture», som uttrykk for en kroppsøvfagskultur som har hentet idestrømninger fra idrettskulturen.

Felles for hele Norden er at særlig ballidretter har fått en dominerende plass i faget (Huisman, 2004). Annerstedt (2008) mener det har blitt etablert en skandinavisk modell for kroppsøvfagsfaget, karakterisert av et bredt innhold hvor elevene skal bli tilbudt en «smørbrøddliste» av felles, skandinaviske kulturbaserte aktiviteter.

Larsson (2009) utdyper at faglighet og profesjonalitet hos den svenske kroppsøvfagslæreren har vært synonymt med å være en organisator av idrettslige aktiviteter. Samtidig må det presiseres at kroppsøvfagsfaget praktisert som et aktivitetsfag ikke er et unikt nordisk fenomen, men er en tendens vi også ser internasjonalt (se f.eks. Lundvall, 2004; Tinning, 2006; Annerstedt, 2008). Tilsvarende funn har vi fra Norge (Kårhus, 2004; Mordal-Moen & Green, 2014; Borgen & Moen, 2017).

Faget har gjennomgått flere felles utviklingstrekk i seinere tid i Norden, ifølge Annerstedt (2008), som læreplanreformer, færre timer i faget, nære koblinger til dannelsesidealer som omhandler moral, disiplin, hygiene og helse. Helse har blant annet fått en fornyet legitimitet i faget i mange land, se for eksempel i høringsutkastet til den nye læreplan i faget i Norge, gjeldende fra høsten 2020. I Sverige ser vi dette tydelig idet faget i 1994 fikk benevnelsen *idrott og helse*. I drøftelsen vil det bli vist til studier som understreker at helse er blitt et satsningsområde i kroppsøvfagsfaget også i andre land i Europa og i USA.

I Norge foregår det som nevnt en fornyelse av faget. Den overordnede del av læreplanverket er vedtatt (Utdanningsdirektoratet, 2018), og læreplanene har vært ute til høring. Et nytt element som er kommet til er dybdelæring, som skal gjennomsyre undervisningen. I kroppsøving vil det innebære at man i sterkere grad skal formidle faget som et lærings- og dannelsesfag og ikke bare som et aktivitetsfag. I kroppsøving skal også idrettsfokuset nedtones, og alle skolefagene skal ta opp i seg

tverrfaglige tema som folkehelse og livsmestring, bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap (Vinje & Skrede, 2019).

## DIDAKTISKE PERSPEKTIV PÅ TIDSBRUK OG PRINSIPPET OM AKTIVITET I KROPPSØVING

Artikkelen er forankret teoretisk innenfor didaktisk teori med hovedvekt på organisering av undervisningstimer. Tradisjonelt har all skole og undervisning vært organisert som timer (lessons) og friminutt (pauser). Begrep som «undervisningstimer» og «friminutt» er noe de fleste forbinder med skole, og sier noe om at skolehverdagen er ytre strukturert, eller organisert i en fast klokketid (Toppol, 2012). Tid og tidsbruk oppfattes derfor som et sentralt aspekt ved skolens virksomhet, og inngår som en naturlig del av debatten omkring skole og utdanning, og er blitt et eget felt innen skoleforskningen.

Med utgangspunkt i det empiriske datamaterialet, har aktiviseringsprinsippet hovedfokus i artikkelen. Å primært få elevene i fysisk aktivitet, har vært et undervisningsprinsipp som har preget fagets undervisningspraksiser. Det er et prinsipp som understreker at kroppsovingsfaget har vært dominert av en idretts- og helseorientert legitimering, hvis formål er å få elevene i aktivitet (Augestad, 2003).

Empirien som ligger til grunn for denne artikkelen, gjelder observasjoner av gjennomført undervisning i kroppsovingsfaget, med hovedvekt på hvordan undervisningstimen forløper. I fag som matematikk og naturfag har det vært mulig å si noe om *timesignaturen* (Toppol, 2012). Med timesignatur menes å kartlegge hvordan undervisningen forløper organisatorisk. Det er å se på undervisningens ytre struktur, et utenfra blikk hvor kun tidsbruk, organisering og undervisningsmønstre studeres. Kunnskapsbidraget i denne artikkelen er analyse av observasjonsstudier av gjennomført undervisning. Innenfor læreplanforskningen omhandler det *den operasjonaliserte eller gjennomførte læreplanen* (Goodlad, 1979)<sup>7</sup>.

Didaktikk handler om kritisk refleksjon i forhold til planlegging, gjennomføring og evaluering av et fagfelt (Sjøberg, 2006). Det gjelder med andre ord *undervisningens hva, hvordan og hvorfor*, men også endring og utvikling av et fagfelt. Den didaktiske trekanten er brukt for å illustrere tre grunnleggende tilstedeværende elementer i enhver undervisningsform: elev, lærer og innhold (Lillejord, Drugli, Nordahl & Manger, 2010, s. 77). Den didaktiske trekanten ble også brukt som et sentralt operasjonelt grep i arbeidet med KIO-prosjektet (Haug, 2012a).

Kroppsovingsfagets didaktikk har tradisjonelt konsentrert seg om planlegging av undervisning, hva det skal undervises i og *hvordan*. Undervisningsprinsipper som omhandler organisatoriske og metodiske grep har stått sterkt innenfor den norske kroppsovingsdidaktikken siden 1970-tallet (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Et av disse prinsippene omhandler aktivisering, som understreker fagets egenart som et utøvende praktisk-estetisk fag (Holthe, Hallås, Styve & Vindenes, 2013). Aktivisering som didaktisk begrep er samtidig svært omdiskutert innenfor den norske didaktiske drøftelsen av kroppsovingsfaget (Ommundsen, 2005, 2013; Opseth, 2005; Brattli, Hansen, Steiro & Ingebrigtsen, 2014). Noe av denne diskusjonen dreier seg om hvorvidt aktivisering skal utgjøre fagets legitimeringsgrunnlag. Undervisningsprinsippene gir ikke konkrete eller bindende føringer for hvordan undervisningen skal gjennomføres, men gir retning for lærerens metodiske grep. En spesifikk arbeidsmåte legger konkrete føringer for hvordan læringsaktiviteten skal skride

frem (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 104) og den kan inkorporere ett eller flere undervisningsprinsipp.

God organisering og faglig utnyttelse av undervisningstiden fra lærers side, kan ha positiv innvirkning på elevenes læring og utvikling, men er ikke nødvendigvis synonymt med kvalitativ læring (Haug, 2012c; Midtsundstad & Willbergh, 2010). I vår presentasjon av KIO-studien på det norske kroppsøvfagsfaget, som analyserer ytre observasjoner av undervisningen, vil det som nevnt ikke kunne påvises hvorvidt undervisningen fører til læring hos elevene. Når aktiviteten i kroppsøvfagsfaget diskuteres, kan det handle om både hvilke aktiviteter som gjennomføres og aktivitetsnivå (les: intensitetsnivå). I denne artikkelen har vi pekt på at det er kroppsøvfagsundervisningens «ytre» mønstre som står i fokus. Mønstrene viser *hva* som skjer i timen, *når* det skjer og til en viss grad *hvordan* de ulike elementene i undervisningen henger sammen. Forskningsspørsmålet er derfor: *Hva karakteriserer kroppsøvfagsfagets undervisningstimer, i form av timesignaturer?*

## METODE

Datamaterialet som ligger til grunn for denne artikkelen er hentet fra prosjektet *Kvalitet i opplæringa* (KIO) (Haug 2012a), som hadde som overordnet mål å undersøke hvordan kvalitet i undervisningen forstås, praktiseres og oppleves i skolen. Datainnsamlingen fra KIO-prosjektet ble gjennomført høsten 2007 og våren 2008 (Haug, 2012b). Det ble gjort et stratifisert og strategisk utvalg av skoler fra 16 kommuner i 3 fylker. Det totale utvalget besto av 15 klasser på henholdsvis 3., 6. og 9. trinn, altså 45 klasser i alt. Lærerne som underviste fordelte seg noenlunde likt mellom kvinner og menn. For nærmere beskrivelser og utvelgelseskriterier, se Haug (2012b). Vi har vært i dialog med forskerne bak KIO-prosjektet, og har fått tilgang til kvantitative data om tidsbruken i undervisningen (Haug, 2012c, s. 63) i etterkant av studien. Ingen av forfatterne bak denne artikkelen har altså vært med i prosjektet i utgangspunktet, verken i planleggingsfasen eller i innsamling av data.

## Datainnsamling

Kvantitativ observasjon av aktiviteter i klasserommet ble samlet inn systematisk for å studere hva elevene og lærerne brukte tid på i de ulike fagene (Haug, 2012b, s. 26). I hver klasse ble all aktivitet observert gjennom hele dager i én uke. *Momentary time sampling* (Powell, Martindale & Kulp, 1975) ble brukt som innsamlingsmetode, og observasjonstiden for hver enkelt undervisningstime ble satt til ett minutt etter start og deretter hvert femte minutt. Dette blir seinere i artikkelen omtalt som observasjonstidspunkter. 5-minutters intervaller på observasjonstidspunktene ble valgt basert på at svingninger i aktivitetene ikke skjer spesielt raskt (Toppol, 2012, s. 125; TIMSS 1999<sup>8</sup>). Observasjonsskjemaet er utviklet etter mønster fra den didaktiske trekanten (Halse & Haug, 2008, s. 4). Skjemaet hadde faste kategorier for avkryssing (Haug, 2012c, s. 60, basert på Klette, 2003) innenfor områdene *læreren*, *utvalgt elev*, *klassen* og *innholdet*, som igjen bestod av ulike underkategorier.<sup>9</sup> Av disse fire områdene er ikke utvalgt elev tatt med i denne artikkelen. Området *læreren* rommer lærerens oppmerksomhet, i form av klasse-, gruppe- eller individuell undervisning, og lærerens interaksjon med elevene, som å gi beskjed, motivere, kontrollere, veilede, vente på ro. Området *klassen* omfattet flere kategorier i KIO-studien, og utfra kroppsøvfagsfagets særpreg og funn i materialet har vi sett nærmere på følgende kategorier: *helklasseundervisning*, *differensiert*

undervisning, felles arbeidsoppgaver, gruppearbeid, lytter til lærer og medelev og beveger seg. Med området *innhold* i timen, menes aspekter som forekommer i én undervisningstime, som for eksempel disiplinering, rutinesituasjoner, venting, få ro i timen etc. For mer utførlig beskrivelse av de ulike kategoriene, se Haug (2012a).<sup>10</sup> Observatører var altså tilstede i undervisningstimer og registrerte *fag* når observatøren var i stand til å identifisere faget det ble arbeidet med (Haug, 2012c, s. 63), inkludert kroppsøvingfaget. Dette ble betegnet som *faglig tid*. Kategoriene for rutinesituasjoner, disiplinering og venting ble samlet under betegnelsen *ikke-faglig tid*, jfr. Haug (2012c). Det var noe overlapp i datamaterialet mellom kategorien for faglig tid og kategorier for ikke-faglig tid. Dette blir belyst i resultatene. Totalt 15 observatører deltok i datainnsamlingen. For å få til en mest mulig felles forståelsesbakgrunn for observatørene gjennomførte Haug (2012c, s. 62) diskusjoner, pilotprosjekt og felles gjennomgang av observasjonskategorier. Samsvaret mellom observatørene var tilfredsstillende på tross av noen variasjoner. Dette er det redegjort for i Klette (2003) og Haug (2012c, s. 62).

## Datautvalg for kroppsøvingfaget

Datautvalget for denne artikkelen består av et gitt antall undervisningstimer i kroppsøvingfaget. Én undervisningstime hadde normalt en varighet på 45 eller 60 minutt da KIO-studien ble gjennomført (Haug, 2012c). Det ble satt som inklusjonskriterium at undervisningstimene i utvalget skulle ha en varighet på 40, 45 eller 50 minutt. Det samsvarer godt med en enkelttime med timeplanfestet varighet på 45 minutt. Elevenes garderobe-stund før og etter undervisningstimen er ikke blitt observert, og faller da utenfor de 40-50 minuttene som er blitt observert. Vi skal se at garderobetiden likevel er interessant i denne artikkelens drøftelse av timesignatur. Datautvalget utgjør 34 hele og ubrutte kroppsøvingstimer med en varighet på 40, 45 og 50 minutt (Datautvalg 1). Det ble bare observert noen få langtimer (opp til 90 min) i kroppsøvingfaget, og disse ble derfor ekskludert fra studien, til tross for at det ofte praktiseres doble undervisningstimer i faget (Moen mfl., 2015).<sup>11</sup> Kroppsøving skiller seg vesentlig fra andre skolefag ved at undervisningen finner sted på flere ulike arenaer enn klasserommet (Aasland & Brøgger, 2013). En begrensning med denne studien, er at det ikke fremkommer eksplisitt *hvor* undervisningen i kroppsøving har foregått. Det ble foretatt observasjoner uavhengig av sted. Observatørene som deltok i studien har for eksempel også notert seg skiturer og andre uteaktiviteter i faget, men dette inngår i personlige notater som det ikke er blitt kodet for i vårt datamateriale. Læringskonteksten har selvsagt betydning for hvilke organisatoriske og strukturelle grep lærer foretar, men siden dette ikke er blitt observert, blir ikke dette aspektet drøftet inngående i artikkelen. Det er likevel nærliggende å anta at undervisningen hovedsakelig har foregått i skolens gymnastikksal/hall.

Datautvalg 1 inkluderte 334 observasjonstidspunkter og ble anvendt for identifisering av frekvensen av faglig og ikke-faglig innhold. Observasjonstidspunkter hvor kroppsøving er registrert som fag (Datautvalg 2) ble benyttet for analyse av faglig strukturerende elementer. Datautvalg 2 inkluderte 249 kroppsøvingfaglige observasjonstidspunkter.

## Dataanalyse

Timesignatur (Hiebert, Gallimore, Garnier, Givvin, Hollingsworth & Jacobs, 2003; Topphol, 2012), er en samling av observasjoner fra flere timer som fremstilles med den hensikt å avdekke et mønster for hvordan en undervisningstime forløper fra start til slutt (Topphol, 2012, s. 124). Det ble anvendt deskriptiv statistisk analyse gjennom frekvensopptelling av observasjonstidspunkt for de ulike

observasjonskategoriene ved hjelp av SPSS (versjon 24). For å gjøre funnene lettere tilgjengelig og lesbare, ble frekvensdataene fra SPSS omgjort av Solberg (2017) til prosent (%) ved hjelp av Excel (versjon 2016). Registreringer fra hver observasjonskategori og hvert observasjonstidspunkt ble deretter summert i et felles registrerings skjema og omgjort til prosent. Dette ble videre brukt til å generere timesignatur ved bruk av linjediagram.

## RESULTAT

### Faglig og ikke-faglig tid i kroppøvingstimene

I KIO-materialet er faglig tid registrert «når observatørene har vært i stand til å identifisere faget som har vært fremmet» (Haug, 2012c). Resultatene viser at rundt 75 % av observasjonstidspunktene ble registrert som kroppøvingfaglig innhold (definert som faglig tid), uten nærmere spesifikasjoner om hva dette handlet om, og at rutinesituasjoner opptok rundt 20 % av tiden (definert som ikke-faglig tid) (Tabell 1). Disiplinering, venting og annet forekom i langt mindre grad. Det bør samtidig presiseres, noe tabell 1 ikke fanger opp, at nesten all disiplinering og 13 % av rutinesituasjoner overlappet med faglig registrert tid.

**Tabell 1.** Fordeling av faglig og ikke-faglig tid i kroppøvingstimene. Tabellen viser resultater som antall observasjonstidspunkt (n) fra Datautvalg 1 og prosent av det totale innholdet i timene fra det helhetlige datautvalg og fra trinnene.

	Datautvalg 1 n=334	
	n	%
<b>Faglig innhold</b>		
Kroppøving	249	74,6
<b>Ikke-faglig innhold</b>		
Rutinesituasjoner <sup>1</sup>	71	21,3
Disiplinering <sup>2</sup>	11	3,3
Venting <sup>3</sup>	12	3,6
Annet <sup>4</sup>	10	3,0

Figur 1 viser timesignaturen for de to mest dominerende aktivitetene i løpet av kroppøvingstimen, det vil si kroppøvingfaglig innhold og rutinesituasjoner. Ved starten av timen var omfanget av kroppøvingfaglig tid lavest, men steg i løpet av de første 10 minuttene. Innholdet i timen var nesten alltid faglig (95 til 100 %) fra 10. minutt og i en periode på om lag 20 til 25 minutter, før det kroppøvingfaglige innholdet begynte å falle. Rutinesituasjoner var hyppigst observert i løpet av de

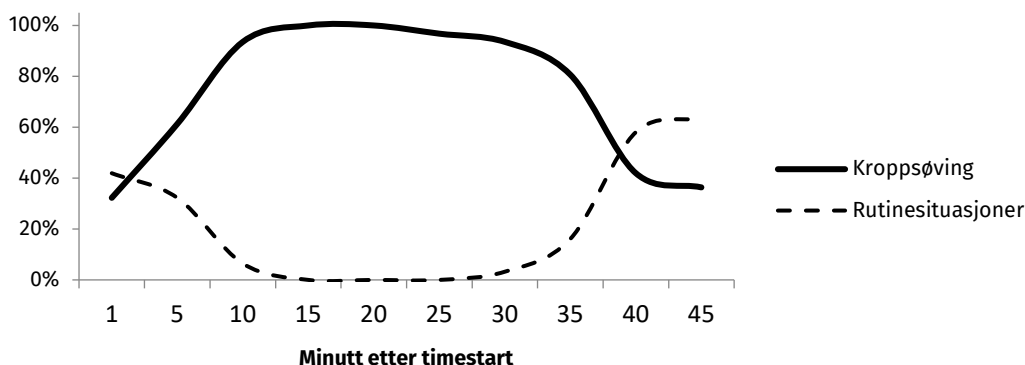
<sup>1</sup> Kan være garderobesituasjoner, omklledning, morgenritualer, matpause eller avslutning av time, skoledag eller uke.

<sup>2</sup> Læreren tar opp regelbrudd, gir innføring i regel eller sier hvordan man skal oppføre seg.

<sup>3</sup> Venter på at noe skal komme i gang.

<sup>4</sup> Samlekategori for annen dominerende aktivitet eller innhold som ikke dekkes av de andre innholdskategoriene.

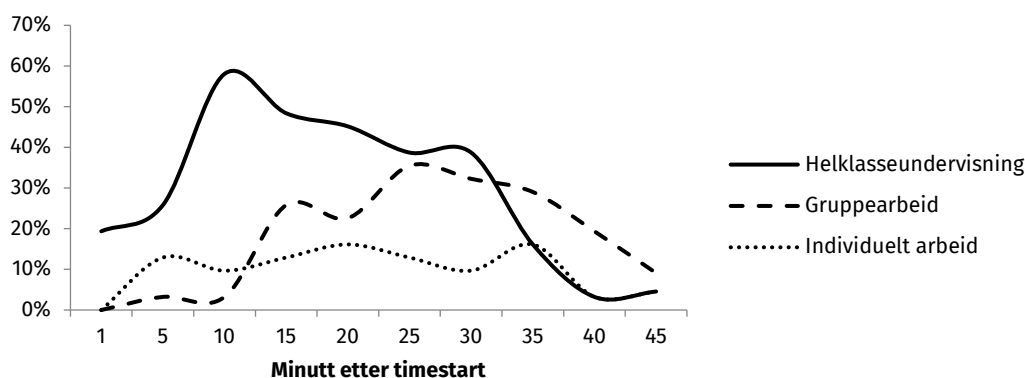
5 første og de 10 siste minuttene av undervisningen, og det ble brukt mer tid på rutinesituasjoner enn på faglige aktiviteter de siste 10 minuttene (Figur 1).



**Figur 1.** Timesignatur for kroppøvningsfaglig innhold (hel linje) og rutinesituasjoner (stiplet linje) i løpet av kroppøvnings-timen. Datautvalg fra leksjoner på 40 minutter (9 enkelttimer og 81 observasjonstidspunkt) og 45 minutter (22 enkelttimer og 220 observasjonstidspunkt).

## Organiserings- og undervisningsformer

Organiserings- og undervisningsformer i KIO-studien er blitt operasjonalisert i kategoriene undervisning i helklasse, i gruppe eller individuelt arbeid. Her er det også observert hvor lærer har sin oppmerksomhet i forhold til disse kategoriene. Videre er det observert arbeidsformer knyttet til hvorvidt elevene *beveger seg*, *arbeid med felles arbeidsoppgaver* eller *lytter til lærer*. Også kategorier knyttet til hvorvidt lærer presenterer fagstoff, driver rettleiding eller deltar i elevaktivitet, er tatt med. Som vist i Figur 2, var det mest helklasseundervisning i starten av timen, med en topp etter 10 minutter. Helklasseundervisning minket svakt frem til 30 minutter, og ble deretter sterkt redusert. Gruppearbeid økte rykkvis etter 10 minutter, og nådde sitt topp-punkt ved 25 minutter. Etter 30 minutter var gruppearbeid mer vanlig enn helklasseundervisning. Individuelt arbeid i klassen ble benyttet nokså jevnt gjennom undervisningstimen, og ble benyttet mer enn gruppearbeid i de første 10 minuttene av timen (Figur 2).



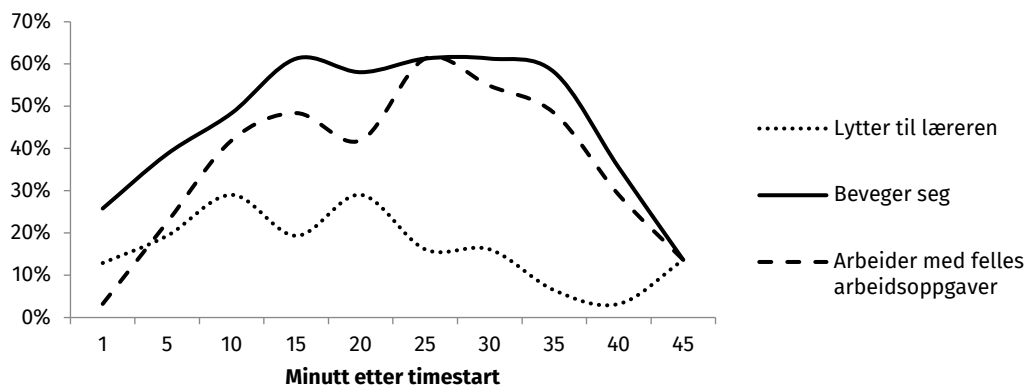
**Figur 2.** Timesignatur for organisering av klassen i løpet av kroppøvingstimen. Helklasse (hel linje), gruppe (stiplet linje) eller individuelt arbeid (prikket linje). Datautvalg fra undervisningstimer på 40 minutter (9 enkelttimer og 81 observasjonstidspunkt) og 45 minutter (22 enkelttimer og 220 observasjonstidspunkt).



Av kroppsøvingsfaglig innhold i undervisningstimene (Datautvalg 2) var kategorien *beveger seg, arbeid med felles arbeidsoppgaver* og *lytting til lærer* de dominerende arbeidsformene for klassen. Klassen var i bevegelse i over halvparten av den faglige tiden (Tabell 2). En femtedel av tiden ble brukt til å lytte til læreren, mens bare 2,6 % av tiden ble brukt til å lytte til medelever.

Resultater av timesignaturer av klassens aktiviteter (Figur 3) viste at kroppsøvingstimen startet med forholdsvis lite bevegelse, men at dette økte i løpet av 15 minutter.

Perioden der elevene oftest var i bevegelse var fra 15 minutter til 35 minutter, altså litt mindre enn halvparten av timen. Som vist i Figur 3, lyttet elevene til læreren mest ved 10 og 20 minutt. Det var lite oppgavearbeid i starten av timen, men dette tok seg opp utover i timen etter 10 til 15 minutter og synker mot slutten av timen.



**Figur 3.** Timesignatur av klassens aktiviteter i løpet av kroppsøvingstimen. Klassen lytter til læreren (prikket linje), beveger seg (hel linje) og arbeider med felles arbeidsoppgaver (stiplet linje). Datautvalg fra timer på 40 minutter (9 enkelttimer og 81 observasjonstidspunkt) og 45 minutter (22 enkelttimer og 220 observasjonstidspunkt).

Funnene i datasett 2, kroppsøvingsundervisning, viser at klassen var i bevegelse både i helklasse-, gruppe- og individuell undervisning, samt under arbeid med felles arbeidsoppgaver (Tabell 3). Når klassen var i bevegelse, ble kun en liten del av tiden brukt til å lytte til lærer (3 %). Tiden der klassen ikke var i bevegelse utgjorde nesten halvparten av faglig tid og besto hovedsakelig av helklasseundervisning (Tabell 3). Klassen både lyttet til lærer og arbeidet med felles arbeidsoppgaver i den tiden de ikke var i bevegelse (Tabell 3).

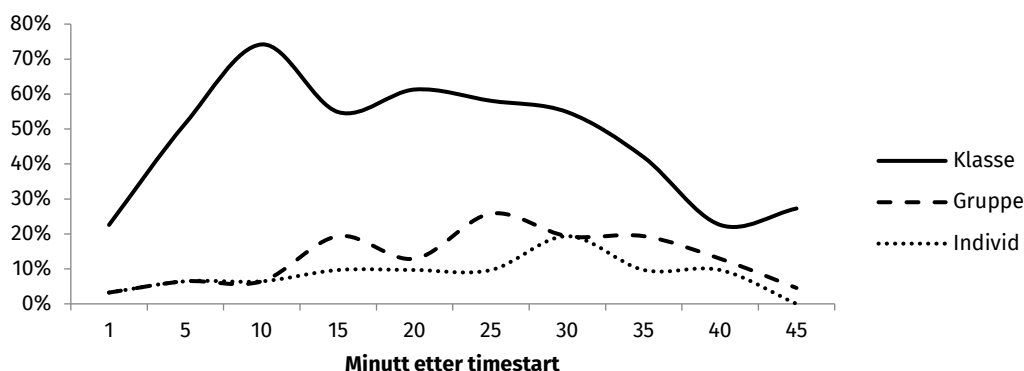
**Tabell 2.** Aktiviteter i klassen. Tabellen viser resultater som antall observasjonstidspunkt (n) fra Datautvalg 2 og prosent av det totale innholdet i timene fra det helhetlige datautvalg.

	Datautvalg 2 n=249	
	n	%
Beveger seg	140	56,2
Arbeider med felles arbeidsoppgaver	109	43,8
Lytter til lærer	50	20,1
Lytter til medelev	6	2,4
Utfører pauseaktivitet	5	2
Er urolig	5	2
Arbeider med differensierte oppgaver	2	0,8

**Tabell 3.** Resultatoversikt for utvalgte observasjonskategorier fra klasse. Resultatene er fordelt på «beveger seg»<sup>5</sup> og «beveger seg ikke»<sup>6</sup>. Uthevede resultater er av særlig interesse.

KLASSE		Beveger seg n=140		Beveger seg ikke n=107	
		n	%	n	%
	Helklasseundervisning	49	35,0	52	48,6
	Gruppearbeid	32	22,9	17	15,9
	Individuelt arbeid	29	20,7	3	2,8
	Lytter til lærer	4	2,9	45	42,1
	Arbeider med felles arbeidsoppgaver	69	49,3	39	36,4

Hvem læreren rettet oppmerksomheten mot varierte i løpet av kroppøvingstimen (Figur 4). Læreren rettet mest oppmerksomhet mot hele klassen i starten av timen (10. minutt), og dreide så oppmerksomheten mer mot grupper og individ. Lærers oppmerksomhet mot elever generelt minket i de siste 10 minuttene (se Figur 4).

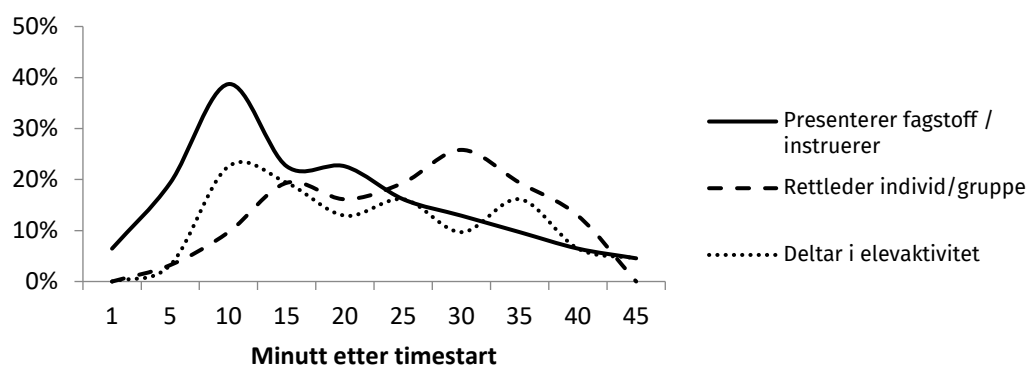


**Figur 4.** Timesignatur for lærerens oppmerksomhet i løpet av kroppøvingstimen. Helklasse (hel linje), grupper (stiplet linje) og individ (prikket linje). Datautvalg fra undervisningstimer på 40 minutter (9 enkelttimer og 81 observasjonstidspunkt) og 45 minutter (22 enkelttimer og 220 observasjonstidspunkt).

Lærers undervisningsform varierte også i løpet av kroppøvingstimen (Figur 5). Kroppøvingundervisningen som ble observert startet med lite instruksjon og veiledning. Lærers instruksjon var høyest etter 10 minutter, og deretter instruerte læreren mindre og veiledet mer. Etter 25 minutter brukte læreren mer tid på veiledning enn på instruksjon. Lærers deltakelse i elevaktivitet så ut til å variere utover timen, men sammenfalt hovedsakelig med timesignaturen for instruksjon (Figur 5).

<sup>5</sup> Datautvalget innlemmer observasjonstidspunkter hvor det er registrert at klassen beveger seg. Registrering av at klassen beveger seg innebærer at observatøren vurderer antallet elever som beveger seg, og beslutter om kategorien er sann eller usann for observasjonstidspunktene.

<sup>6</sup> Datautvalget innlemmer observasjonstidspunkter hvor klassen ikke beveger seg.



**Figur 5.** Timesignatur for lærerens undervisningsmåte i løpet av kroppsvøvingstimen. Presentasjon av fagstoff (hel linje), rettleiding (stiplet linje) og deltakelse i elevaktivitet (prikket linje). Datautvalg fra timer på 40 minutter (9 enkelttimer og 81 observasjonstidspunkt) og 45 minutter (22 enkelttimer og 220 observasjonstidspunkt).

Når det kroppsvøvingfaglige innholdet (Datautvalg 2) deles inn i kategoriene *beveger seg* og *beveger seg ikke*, viser resultatene at læreren rettet oppmerksomheten mot hele klassen i over halvparten av tiden uavhengig av om klassen beveget seg eller ikke, men rettet oppmerksomheten mot enkeltindivider kun når klassen beveget seg (Tabell 4). Presentasjon av fagstoff/instruksjon ble hovedsakelig gitt når klassen ikke beveget seg (43 %). Når det gjelder rettleiding av individ/gruppe skjer det først og fremst når klassen var i bevegelse (23,6 %).

**Tabell 4:** Resultatoversikt for utvalgte observasjonskategorier fra lærer. Resultatene er fordelt på «beveger seg»<sup>7</sup> og «beveger seg ikke»<sup>8</sup>. Uthevede resultater er av særlig interesse.

		Beveger seg n=140		Beveger seg ikke n=107	
		n	%	n	%
LÆRER	Oppmerksomhet: Klassen	75	<b>53,6</b>	66	<b>61,7</b>
	Oppmerksomhet: Grupper	25	17,9	22	20,6
	Oppmerksomhet: Individ	21	15,0	0	0,0
	Inaktiv i forhold til elevene	10	7,1	4	3,7
	Lærer er borte fra klasserom	6	4,3	7	6,5
	Gir beskjed	5	3,6	19	17,8
	Presenterer fagstoff/instruksjon	10	7,1	46	<b>43,0</b>
	Kontrollerer elevarbeid	10	7,1	3	2,8
	Rettleder individ/gruppe	33	<b>23,6</b>	7	6,5
	Spørsmål-svar-sekvens	0	0,0	3	2,8
	Er med i elevaktiviteten	26	<b>18,6</b>	7	6,5

<sup>7</sup> Datautvalget innlemmer observasjonstidspunkter hvor det er registrert at klassen *beveger seg*. Registrering av at klassen *beveger seg* innebærer at observatøren vurderer antallet elever som beveger seg, og beslutter om kategorien er sann eller usann for observasjonstidspunktene.

<sup>8</sup> Datautvalget innlemmer observasjonstidspunkter hvor klassen *beveger seg ikke*.

## DRØFTING

### Lærerstyrt og instruerende undervisningsform

Det viser seg at læreren, med ansvar for regien på undervisningen, det faglige, pedagogiske og relasjonelle, har en avgjørende innflytelse på elevenes læring (Hattie, 2009). Funnene viser at lærerne driver mest lærerstyrt helklasseundervisning, hvor oppmerksomhet overfor hel klasse dominerer gjennom kroppsøvingstimen, og med noe gruppearbeid og arbeid med enkeltelever utover i timen. Starten av timen har i denne studien vært preget av presentasjon av fagstoff og instruering. Utfra dette kan vi hevde at undervisningen hovedsakelig er lærerstyrt og instruerende, og at læreren fremstår som en organisator og det vi kan kalle en «igangsetter», en som starter timen. En slik start på timen, kan bygge opp under forestillingen om faget praktisert som et aktivitetsfag. Vi ser også at oppmerksomheten i starten av timen er rettet mot hel klasse. Lærers klasserettede oppmerksomhet kan tolkes som overvåking forstått som disiplinerende funksjon (Webb, McCaughy & Macdonald, 2004). Den kan også tolkes som en praktisk nødvendighet, at lærer ønsker overblikk og kontroll over elevenes aktivitet for å ivareta sikkerhet og for å oppdage elever som trenger lærerens oppfølging. Lærers oppmerksomhet mot klassen, kan også tolkes som en respons på lærerens vurderingsperspektiv i undervisningen (Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013).

En lærerstyrt undervisningsform synes å samsvare med studier som påpeker at kroppsøvingfaget har stått i, og fortsatt står i, en sementerende prestasjonsorientert idrettstradisjon (Borgen & Engelsrud, 2015). Samtidig finnes det innenfor organisert idrett i dag også mer inkluderende læringsformer hvor utøverne oppfattes å inngå i et større læringsfelleskap (Ronglan, 2009). En annen interessant læringsmodell i denne sammenheng, anvendt i kroppsøvingfaget i land som USA, Australia og New Zealand, er «Sport Education» (Siedentorp, 1994). Siedentorp mener at ikke bare kroppsøvingformidling, men også idrettsformidling krever en gjennomtenkt pedagogisk bevisstgjøring og pedagogisk tilnærming. Et sentralt læringsmål i denne modellen er at elevene skal erfare ulike roller i idrettsspillet, både som spiller, dommer, coach etc. (Siedentorp, Hastie & Van der Mars, 2011). Ved å innta ulike roller i spillet, vil de få trening i å innta ulike perspektiver i undervisningen.

Likevel synes det som om den tradisjonelle instruerende og ytre styrte idrettsformidlingen dominerer i kroppsøvingfaget, på bekostning av en mer demokratisk, delegert lederpraksis (Seippel, 2004). Det er vist til at tradisjonelle metoder og kjente (idretts-) aktiviteter ofte anvendes av kroppsøvingslærere i den hensikt å skape mest mulig aktivitet blant elevene (se også Ommundsen, 1995). Det kan bidra til å forsterke forestillingen om at kroppsøvingslærerens viktigste oppgave er å være en organisator og «igangsetter» for aktivitet. Det er da kroppsøvingslæreren som håndverker, eller som praktiker, som blir holdt i hevd, mens de sosiale og pedagogiske aspekter ved undervisningen blir ignorert (Kårhus, 2004).

Det finnes også studier som viser at tradisjonell, lærerstyrt kroppsøvingundervisning, og undervisning som vektlegger ballspill, kan bidra til lavt aktivitetsnivå og mye inaktivitet i timen (Rowe mfl., 1997; van der Mars mfl., 2004; Smith, 2009). Dette er mer helsesrelaterte internasjonale studier fra USA, som har sett nærmere på aktivitetsnivået hos amerikanske kroppsøvingselever med bruk av observasjonsmetoden SOFIT<sup>12</sup> i kroppsøvingfaget i grunnskolen (Rowe mfl., 1997) og i videregående skoler (van der Mars mfl., 2004).

I en større SOFIT-studie av Smith (2009)<sup>13</sup>, viste det seg at elevene både skåret lavt på intensitetsnivå, og var ikke fysisk aktive i hele 73 % av undervisningsøkten. En viktig grunn til en slik passivitet, hevder hun skyldes at læreren brukte mye av tiden til instruksjon og demonstrasjoner mens elevene satt og så og hørte på. Hun mener derfor at flere kroppsøvingslærere trenger å ta i bruk nye og mer elevaktive læringsstrategier. Vi kan legge til en større SOFIT-studie av kroppsøvingsundervisningen på barneskoler i Hongkong (Chow, McKenzie & Louie, 2008).<sup>14</sup> Den viste at japanske elever var vesentlig mer aktive i timene enn de amerikanske. De konkluderer med at det kan skyldes flere forhold: lærerens oppførsel, forhold ved selve læringskonteksten (størrelse på klassen, rammebetingelser etc.) og ikke minst at lærerne i Japan var mer skolert i å bedrive en aktivitets- og helseorientert læringspraksis.

Den engelske studien til Roberts & Fairclough (2011) er også svært interessant i denne sammenheng, ikke minst fordi den også tar i bruk metoden *momentary time sampling techniques*.<sup>15</sup> De brukte metoden *System for Observing the Teaching of Games in Physical Training* (SOTGPE), hvor de også gjennomførte en intervensjonsstudie. I tillegg til å følge læreplanens føringer, lot de informantene delta i ulike lagidretter som rugbyunion, felthockey, cricket og europeisk håndball. De konkluderer i studien (ibid., s. 265-266):

The pupils were engaged in high levels of inactivity and spent high proportions of lesson time listening to teaching instructions. The context of the lessons was predominantly general management. The observed teaching interactions indicated that the teachers adopted more pro-technical approaches and there was little evidence to support the use of a pro-tactical pedagogy

Studien viste at ca. halvparten av tiden gikk med til lærerinteraksjon, i form av muntlig formidling av teknisk og strategisk art. Det ble i denne studien heller ikke observert at elevene fikk være med å influere på læringsstrategiene. Også her ble det registrert passivitet (eleven satt, ventet eller sto i ro) mens læreren forklarte. Mange ble også passive fordi lærerne ved fullt kampspill delte inn i flere lag slik at noen lag ble stående å se på mens andre lag spilte.

I Moen mfl. (2015) sin studie<sup>16</sup> var organiseringsformen også dominert av en lærerstyrt, instruerende undervisningsform (70 %). Også de fleste elever i deres studie, erfarte at lærer bestemte innholdet i timene, og lærerne var selv også tydelig på at det var de som bestemte innholdet.

At faget praktiseres som et aktivitetsfag mer enn et læringsfag, kan også skyldes mangelfull fagkompetanse (Lagerstrøm, Moafi & Revold, 2014). Man kan diskutere om det å være organisator er en typisk rolleforståelse som ufaglærte tar, dette vet vi imidlertid for lite om. Et annet spørsmål man kan stille, som også er lite belyst i forskning, er om det er slik at mange av de ufaglærte som underviser i kroppsøving har idrettsbakgrunn, og derfor formidler en idrettsorientert undervisningspraksis. Det kan være en mulig forklaring på hvorfor de fremstår som igangsettere, et trekk som har preget organisert idrett. Vi ser også i flere studier i Norden og delvis internasjonalt (se for eksempel Lundvall, 2004; Ommundsen, 2005; Tinning, 2006; Annerstedt, 2008; Bulger & Housner, 2009; Kirk, 2010; Espeland mfl., 2013), at faget praktiseres som et aktivitetsfag, begrunnet med at det bør være en motvekt til en ellers teoribasert og stillesittende skolehverdag.

Mathisen (2018)<sup>17</sup> har sett nærmere på kroppsøvingslærers klasseledelse opp mot trivsel, og konkluderer med at hvilken undervisnings- eller organiseringsform lærer velger, har sannsynligvis mindre betydning for elevenes trivsel. Hun poengterer at ulike undervisningsformer vil fordre ulike kvaliteter, og organiseringsform må være relatert til undervisningstimens formål. Instruert og/eller

lærerstyrt undervisning vil stille krav til kontroll av gjennomføring og at lærer selv besitter den kunnskap og ferdighet som skal formidles. Svakheten ved slik formidling er at handlingsrommet for elevmedvirkning og regelendringer er liten, og fordi organiseringen er så pass styrt innenfor faste, låste rammer, kan det være vanskelig å fokusere på relasjonsbygging. Men hun legger til at lærerstyrt virksomhet, betyr ikke nødvendigvis at lærer ikke kan veilede og gi konstruktiv feedback til elevene underveis (ibid., s. 6). Mathisen viser også, med referanse til Ward, Wilkinson, Graser & Prusak (2008), at elevenes innflytelse på hvordan undervisningstimen skal gjennomføres og hvem elevene skal jobbe sammen med, vil kunne påvirke deres trivsel i faget.

I tabell 1 og figur 1 fremkommer det tydelig at mye av kroppsøvingstimen går med til ikke-faglig tid, som rutinesituasjoner, disiplinering, venting etc. Man kan anta at slik ikke-faglig tid utgjør en del av lærernes strategi for å gjennomføre en kontrollert og forutsigbar undervisning. Aasland og Brøgger (2013) påpeker at noen elever ønsker klare rammer for kroppsøvingstimen, mens andre ønsker større grad av autonomi og medbestemmelse i timen. Det vil uansett forde behov for klare rammer og en forutsigbarhet i hva som skal skje. Postholm (2013), som studerer undervisning mer generelt, hevder at det er viktig å etablere en *felles forventningsfront* mellom lærer og elev, og å etablere gode felles regler og rutiner i fag. Det er også slik at en instruerende organisering, som krever en klar struktur (og tydeliggjort mål) fra lærers side, kan bidra til at elevene får god forståelse for hvorfor de skal gjennomføre øvelsene (Aasland & Brøgger, 2013).

Våre observasjoner gjaldt kjønnsblandet kroppsøvingundervisning, og fanger dermed ikke opp kjønnsperspektivet når det gjelder organiseringsformer. Det fremkommer heller ikke spesifikke data på hvilke aktiviteter som ble gjennomført. Men vi har sett i våre funn at bevegelsesaktivitet øker i omfang når undervisningen foregår i gruppearbeid, og aller mest når elevene arbeider individuelt. Funnene til Brattli mfl. (2014) kan ikke uten videre overføres til våre data, men med tanke på gruppeorganisering ser vi et felles trekk: at omfanget av bevegelsesaktivitet øker ved redusert størrelse på elevgruppen.

Vi kan anta at siden gruppearbeidet bar preg av lærerveiledning (se figur 5), og at timen i sin helhet var mye lærerstyrt, ble det gitt lite eller ingen tid til elevstyrte organiseringsformer. Curth & Østergaard (2012) viser til såkalt *makker-feedback*, hvor elevene lærer å instruere og veilede hverandre, som et godt organisatorisk-metodisk grep for økt deltagelse og motivasjon for deltagelse i kroppsøvingfaget.

Vi mener at kroppsøvingslæreren i større grad må gi elevene medinnflytelse i faget, ikke bare i bestemmelse av timens innhold, men også at de får muligheten til å lede klassen eller deler av klassen slik makker-feedback er et eksempel på. Kroppsøvingfaget i Norge står som nevnt overfor en fagfornyelse hvor det tydelig presiseres at det fremtidige kroppsøvingfaget går i retning av en større elev-involvering og medbestemmelse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Et eksempel er fagets kjerneelement *Deltaking og samspel i bevegelsesaktiviteter*. Her poengteres viktigheten av å få til et læringsfelleskap i undervisningen der elevene skal løse utfordringer og oppgaver sammen.

Lærere som opprettholder gode innlæringsmiljøer og spesielt de som motiverer elevene til å holde på med effektive innlæringsoppgaver, synes også å ha færre problemer med disiplin sammenlignet med lærere som har etablering og opprettholdelse av autoritet og disiplin som fremste mål (Annerstedt, Peitersen & Rønholt, 2001, s. 274). Lav forekomst av disiplinering kan indikere at læreren forebygger problemer forbundet med disiplin i stedet for eksplisitt disiplinering i

undervisningen. Dette kan tyde på at disiplineringen vurderes som faglig, eller at den finner sted i en faglig kontekst. Det er imidlertid verdt å nevne at disiplinering ofte vil skje som reaksjon på uønsket atferd, og at denne atferden kan oppstå når som helst i et undervisningsforløp.

## Faglig og/eller ikke-faglig tid og garderobesituasjonen

Hva som skal utgjøre faglig og ikke-faglig tid i kroppsøvingsfaget, er ikke entydig innenfor fagfeltet. Man kan se på faglig tid både som et indre, subjektivt anliggende og som et ytre, objektivt anliggende. Oppfatter man faglig tid å gjelde den tiden elevene oppfatter at de lærer, altså knyttet til et indre anliggende, vil som nevnt ikke våre KIO-data si noe som dette forholdet. Ser man derimot på faglig tid som det som foregår utfra hvordan faget organiseres, altså de ytre strukturene for undervisningen, vil situasjonen være annerledes. Skal lærer klare å utnytte kroppsøvingstimen optimalt faglig, vil det, uavhengig av undervisningsform, settes krav til at lærer har en god (organisatorisk) plan for sin undervisning, for på den måten kunne oppnå flyt og god fremdrift i aktivitetene (Larsson, Fagrell & Redelius, 2009). Ogden (2004) taler om viktigheten av å få til *god flyt og momentum* i fagene. Ifølge Aasland & Brøgger (2013) oppstår det en del venting i kroppsøvingstimen, som vil forhindre en slik flyt. Med utgangspunkt i fordelingen av *faglig* og *ikke-faglig tid*, har vi pekt på at i vår studie er *tiden med bevegelse* i klassen grovt regnet til å ligge på mellom 15 og 20 minutter i løpet av en hel undervisningstime. Dette ser vi samsvarer nokså godt med timesignaturen, som viser at klassen er mest i bevegelse fra 15. til 35 minutt. I denne tidsperioden synes det som om bevegelsesaktivitet i klassen «flyter» greit og er mindre oppstykket.

I våre funn (se tabell 2) er kategorien *venting* definert som *venter på ro*. Denne ser vi er liten (3,6 %). Oppfatter man venting som den tiden elevene faktisk er i ro, og som inngår i rutine- og disiplinsituasjoner, blir denne betydelig høyere. Vi har vist til (tabell 2) at en del tid går med til beskjeder, instruksjon og hvor elevene ikke beveger seg og lytter til lærer (figur 3), situasjoner som også kan tolkes som en form for venting. Det kan da virke som våre funn gjenspeiler en «ordinær» kroppsøvingstime hvor lærer har utfordringer knyttet til å få til gode nok aktivitetsoverganger og flyt i undervisningen. Vi har også sett at en god del av timen går med til lytting til lærer. Mye lytting til lærer kjennetegner en verbalisert og teoretisert undervisningsform, noe som fører til mindre bevegelse i faget (Brattenborg & Engebretsen, 2007; Aasland & Brøgger, 2013; Smith, 2009; Roberts & Fairclough, 2011). Det betyr likevel ikke at bevegelse trenger være synonymt med god, faglig undervisning. Det kan forekomme mye god undervisning og dertil læring når elevene også er i ro og lytter til lærer.

Det finnes flere studier som viser til at kroppsøvingsaktiviteter og idrettsaktiviteter i skolen<sup>18</sup> bidrar til utvikling av både helsemessige, kroppslige, affektive, kognitive og sosiale kvaliteter hos elevene (Talbot, 2001; Weiss & Bredemeier, 1990; Bailey, 2006; Bailey, Armour, Kirk, Jess, Pickup, Sandford & Bera, 2009). Det kan selvsagt stilles spørsmålsteget ved undervisningens undervisningsformer og læringsstrategier dersom tiden til fysisk aktivitet reduseres til et minimum. Samtidig har vi pekt på at hvordan faget praktiseres inngår i en større, pågående fagdiskurs om hva som skal utgjøre fagets legitimitetsgrunnlag.

Kroppsøving foregår ofte i en kroppsøvingssal, idrettshall eller en annen bevegelsesarena utenfor det tradisjonelle klasserommet, og fordi elevene skal forflytte seg til læringsarenaen og oftest skifte klær i garderoben, vil det sannsynligvis ta noe mer tid før elevene er på plass. Det kan da virke overraskende at andelen faglig tid i våre data ligger høyere i kroppsøvingsfaget (75 %) sammenlignet

med gjennomsnittet for «alle fag» (Haug, 2012c, s. 64)<sup>19</sup>. Sammenligner vi derimot ikke-faglig tid<sup>20</sup> generelt i fagene (se Haug, 2012c, s. 65) med rutinesituasjonen i kroppsøvingsfaget (figur 2 i egne funn), ser vi sammenfallende trekk: at det tar ca. 10-15 min å komme i gang med den faglige delen og 5-10 min å avvikle den. At det tar 10-15 min før elevene er i bevegelse i kroppsøvingstimen, har vi sett skyldes blant annet venting. Det kan bety at kroppsøvingslæreren i våre funn klarer å utnytte enkelttimer i faget ved å være en god igangsetter og har etablert gode rutiner for undervisningstimen. Larsson mfl. (2009) har vist at kroppsøvingslærere prioriterer fysisk aktivitet og en undervisning som «fungerer». En annen forklaring kan være at det i kroppsøving er et mindre omfang av *annet innhold*<sup>21</sup> sammenlignet med *alle fag* (Haug, 2012c, s. 64), til tross for at det i kroppsøving brukes mer tid på rutinesituasjoner og venting sammenlagt. Dette kan tyde på at det i kroppsøving er mindre vanlig å bruke tid på aktivitet som ikke er relatert til faget.

Vi har tidligere påpekt at elevene i vår studie bare var i bevegelse i tidsrommet mellom 15-35 min av timen, det vil si *litt under halvparten av timesøkten*. Dette er ikke unormalt for faget fordi mye av undervisningstiden «går bort til unødvendig venting, der det flyttes på utstyr, velges lag og mottas ulike typer informasjon fra læreren» eller lærerens mangel på organiseringsevne (Aasland & Brøgger 2013, s. 132, med referanse til Siedentorp, 1991).

En begrensning i KIO-studien, er at svarkategoriene i observasjonsskjemaet har fulgt en felles mal for alle skolefagene. Det har bidratt til at man ikke har tatt høyde for de ulike fags særpreg, inkludert kroppsøvingsfaget. Vi har pekt på hva som i KIO-dataene kategoriseres som ikke-faglig tid, kategorier som i størst grad tar utgangspunkt i de «teoretiske fagene» og hvor undervisningen foregår i klasserommet. Det gjelder også det som foregår «før og etter undervisningen», som for kroppsøvingsfagets del gjelder den stunden elevene bruker i garderoben.

Hvorvidt garderobekulturen må sees på som noe u/faglig, vil være avhengig av hvem du spør. I våre funn er som nevnt ikke garderobe-stunden før eller etter undervisningstimen observert. Det skjer med andre ord før de 10-15 min i starten av undervisningstimen, som en del av friminuttet. Tilsvarende gjelder ved avslutningen av undervisningstimen, hvor garderobe- og dusjstunden skjer etter de siste 5-10 min av timesøkten, i påfølgende friminutt. Det går med andre ord mye tid vekk både før og etter timesøkten til gjenværende «faglig» fysisk aktivitet.

Bildet blir annerledes dersom man oppfattet garderobetiden som en del av fagets innhold. Ser vi historisk på det, har hygiene utgjort en viktig ideologisk legitimering for faget siden 1900-tallet (Augestad, 2003). Derfor har dusjing blitt sett på som et naturlig, obligatorisk innslag i faget, og blitt etablert som en tatt-for-gitt-handling (Moen mfl., 2017), en praksis som først nylig er blitt problematisert. Det finnes lite forskning på hva som skjer i garderoben i tilknytning til kroppsøvingsfaget (ibid.). Moen, Westlie og Skille (2017) referer til en amerikansk studie lagt til elever på ungdomsskolen og videregående (Couturier, Chepko & Coughlin, 2005), som viste at bort imot halvparten ikke ønsket å dusje grunnet for liten tid, det oppleves vanskelig å skifte foran andre eller på grunn av «urene» dusj- og garderobeforhold. I den norske mediedebatten har noen fagfolk også vært kritisk til fagets dusjtradisjon, blant annet begrunnet med at alle kan dusje hjemme (Borgen & Rugseth, 2014a, 2014b). Det er også en ordning som heller ikke lenger kan pålegges av lærer (Utdanningsdirektoratet, 2014). Andre igjen oppfatter garderobe-stunden som en naturlig del av fagets allmenndanning, at den fungerer som en viktig sosial og kroppslig dannelses- og læringsarena (Moen mfl., 2017). Moen mfl. (2017) understreker at dersom dusjing ikke påkreves kan det også bidra til mindre innsats og intensitet i kroppsøvingstimen. De legger til at god hygiene



er også viktig for læringsmiljøet generelt på skolen. Det kan tilføyes at i forslaget til det nye norske kroppsøvfagsfaget, er det presisert at faget i større grad skal vektlegge kroppslig læring (Standal, 2019).

Moen, Westlie og Skille (2017) fant ut i sin studie<sup>22</sup> at de fleste dusjet, og ville dusje. De oppdaget at det var større problemer knyttet til bråk i garderoben og kaldt vann i dusjen, enn det å vise seg naken. Studien til Moen, Westlie, Brattli, Bjørke & Vakt skjold (2015) viste samme tendenser. Her skiftet også nesten alle elevene til gymskøy, noe de selv ønsket. Noen lærere på barnetrinnet satte likevel ikke krav til dette. Rundt 75 % av lærerne, og alle skolelederne i denne studien, mente også at lærerne la til rette for dusj- og garderobesituasjonen for de av elevene som ønsket/trengte det. Et annet interessant funn var at 20 % av elevene mente de fikk for lite garderobe- og dusjtid, mens lærerne ikke erfarte dette. Studien konkluderer (s. 72): «Våre funn som beskriver at elevene opplever for liten tid i garderoben, er noe som kanskje kan imøtekommes ved at læreren enten planlegger mer tid til garderobesituasjonen og/eller hjelper elevene til å øve på en mer hensiktsmessig tidsbruk i garderobesituasjonen».

## AVSLUTTENDE KOMMENTAR

Vårt forskningsspørsmål var: *Hva karakteriserer kroppsøvfagsfagets undervisningstimer, i form av timesignaturer?* Vi har pekt på flere interessante funn i materialet for kroppsøvfagsfaget. Et hovedfunn er at 75 % av tiden ble observert som faglig arbeid, noe som kan tyde på at utnyttelsen av den faglige tiden er god i kroppsøvfagsfaget sammenlignet med fagene generelt i KIO-dataene. Samtidig har vi sett at elevene er *i bevegelse litt under halvparten av timesøkten*, i perioden mellom 15-35 min. I den forbindelse, har vi pekt på at det kan ha sammenheng med at kroppsøvfagsfaget foregår i en «krevende» læringskontekst utenfor klasserommet, hvor det stilles strenge krav til god struktur og innarbeidede rutiner, og at det å være en god igangsetter og få til flyt og gode overganger i kroppsøvingstimen er essensielt, men samtidig krevende.

Videre ble ca. 20 % av tiden observert som ikke-faglig tid, i form av ulike rutinesituasjoner som for eksempel morgenritualer og garderobesituasjon. Her lå også ulike former for disiplinering, venting og annet innhold, som fikk en betydelig lavere score. Rutinesituasjoner er den største «tidstyven», og finner sted i starten og slutten av timene. Vi har pekt på at det kan ha sammenheng med garderobestunden, som er særegent for kroppsøvfagsfaget, og at dersom denne oppfattes som ikke-faglig vil det bidra til større press på den tiden som er igjen til å være i bevegelse. Et avgjørende organisatorisk grep for å få tid til mer bevegelse og garderobetid, vil være å praktisere doble undervisningstimer.

Vi har også pekt på at kroppsøvlæreren i størst grad driver lærerstyrt og instruerende undervisning, og at denne mest skjer i form av helklasseundervisning. Det fører til at elevene er mye i ro og lytter til lærer, særlig i starten og slutten av timen. Vi har og sett at lærer utover i timen retter fokus i større grad mot grupper og enkeltelever. Det er også da lærer foretar rettledning av grupper eller enkeltelev, og selv deltar i aktiviteten. Dette støtter tanken om at kroppsøvfagsundervisningen er sammensatt av ulik struktur som didaktisk grep for mulig læring i faget.

Det er få studier som på en kvantitativ, systematisk måte har sett nærmere på kroppsøvfagsfagets ytre strukturer, om hvordan timene organiseres og forløper. Det bør derfor drives mer forskning på område, ikke minst studier som også anvender kvalitative metoder, eller såkalte *mixed methods*

*research*, hvor man kombinerer kvantitative og kvalitative metoder for å sikre en mer komplett forståelse av forskningsobjektet (Creswell, 2007). En flermetodisk tilnærming til praksisfeltet på dette området vil ikke bare gi oss kunnskaper om *hva* som foregår, eller *hvordan* kroppsøvingsundervisningen forløper ytre sett. Gjennom kvalitative studier, å undersøke hvordan lærere og elever erfarer kroppsøvingsundervisningen, vil vi også kunne si noe om *hvorfor* timene forløper slik de gjør.

#### TAKKSIGELSE:

En stor takk til leder for KIO-prosjektet, professor Peder Haug, og førsteamanuensis Erik Cyrus Fooladi, som gav oss tilgang til datamaterialet.

## BIBLIOGRAFI

- Aasland, E., & Brøgger, R. M. J. (2013). Klasseledelse i kroppsøving. I H. Christensen & I. Ulleberg (red.), *Klasseledelse, fag og dannelse* (s. 125-138). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Annerstedt, C., Peitersen, B., & Rønholt, H. (2001). *Idrottsundervisning : ämnet idrott och hälsas didaktik*. Göteborg: Multicare.
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: A comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303-318.
- Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K., & Leirhaug, P. E. (2013). "Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje" : vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(3), 9-32.
- Augestad, P. (2003) *Skolering av kroppen : om kunnskap og makt i kroppsøving*. Doktorgradsavhandling. Høgskolen i Telemark, Bø.
- Bailey, R. (2006). Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. *Journal of School Health*, Vol. 76, No. 8, 397-401.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & Education, B. P. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research papers in education*, 24(1), 1-27.
- Borge, L.-E., Nyhus, O. H., Strøm, B., & Tovmo, P. (2009). Ressurser og tidsbruk i grunnskolen i Norge og andre land. *SØF-rapport (trykt utg.)*. [www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/sof\\_rapport\\_02\\_09.pdf](http://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/sof_rapport_02_09.pdf)
- Borgen, J. S., & Engelsrud, G. (2015). Hva skjer i kroppsøving? *Bedre skole*(2), 62-67.
- Borgen, J. S., & Rugseth, G. (2014a). Jeg gruer meg til gymmen. <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/gro-rugseth/-jeg-gruer-meg-til-gymmen/>
- Borgen, J. S., & Rugseth, G. (2014b). Dusjing etter gymmen har ingenting med helse å gjøre. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/vm1Xw/Dusjing-etter-gymmen-har-ingen-ting-med-helse-a-gjore>
- Borgen, J. S., & Moen, K. M. (2017). Leder: Forskning på kroppsøving og idrettsfag i skolen. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 1-4.
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2007). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Brattli, V. H., Hansen, K. L., Steiro, M. J., & Ingebrigtsen, J. (2014). Intensitet og involvering i kroppsøving. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 8(1), 43-59.
- Bulger, S. M., & Housner, L. D. (2009). Relocating From Easy Street: Strategies for Moving Physical Education Forward. *Quest*, 61(4), 442-469.
- Chow, B. C, McKenzie T. L, and Louie, L. (2008). Children's physical activity and environmental influences during elementary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 27(1): 38-50.
- Couturier, Lynn E., Chepko, Stevie & Coughlin, Mary Ann (2007). Whose Gym Is It? Gendered -Perspectives on Middle and Secondary School Physical Education. *Physical Educator*, 64(3), s. 152-159.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Curth, M. L., & Østergaard, L. D. (2012). Makker-feedback som et redskap til at øge elevernes motivation i idrætsundervisningen. <http://www.idrottsforum.org/articles/curth-ostergaard/curth-ostergaard120606.html>
- Espeland, M., Arnesen, T. E., Grønsdal, I. A., Holthe, A., Sømoe, K., Wergedahl, H., & Aadland, H. (2013). Skolefagsundersøkelsen 2011: Praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskule.

- <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/152148/Rapport.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry : the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Grønmo, L. S. (2004). *Hva i all verden har skjedd i realfagene? : norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2003* (Vol. 5/2004). Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Halse, Ø., & Haug, P. (red.) (2008). *Prosjektet Kvalitet i opplæringa (KIO). Tilbakemelding til skulane*. Volda: Høgskolen i Volda, notat nr. 4.
- Haug, P. (2006). Begynnaropplæring og tilpassa undervisning. I Haug, P. (red.), *Begynneropplæring og tilpassa undervisning: hva skjer i klasserommet?* (s. 19-54). Bergen: Caspar forlag.
- Haug, P. (2012a). *Kvalitet i opplæringa. Arbeid i grunnskolen observert og vurdert*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (2012b). Kvalitet i opplæringa. I Haug, P. (red.), *Kvalitet i opplæringa* (s. 9-32). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (2012c). Aktivitetene i klasseromma. I Haug, P. (red.), *Kvalitet i opplæringa* (s. 58-76). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Haugsbakken, H., & Mordal, S. (2009). *Rapportering fra kvalitative studier i kartleggingen av tidsbruk og organisering i grunnskolen* (Vol. SINTEF A11805). Trondheim: SINTEF, Teknologi og samfunn, Avdeling for Innovasjon og virksomhetsutvikling.
- Hiebert, J., Gallimore, F., Garnier, H., Givvin, K. B., Hollingsworth, H., & Jacobs, J. (2003). *Teaching Mathematics in Seven Countries. Results from the TIMSS 1999 video study*. <https://nces.ed.gov/pubs2003/2003013.pdf>
- Holthe, A., Hallås, O., Styve, E. T., & Vindenes, N. (2013). Rammefaktorenes betydning for tilretteleggingen av opplæringen i de praktisk-estetiske fagene – en casestudie. *Acta Didactica Norge*, Vol. 7 Nr.1 Art.6.
- Johannesen, A. B., Strøm, B., & Nyhus, O. H. (2009). *Tidsbruk og organisering i grunnskolen : resultater fra spørreundersøkelse* (Vol. nr. 03/09). Trondheim: Senter for økonomisk forskning.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London: Routledge.
- Klette, K. (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Kunnskapsdepartementet (2010). Rapport fra Tidsbruksutvalget. [www.regjeringen.no/globalassets/documents/rapport-fra-tidsbrukutvalget.pdf?id=2104491](http://www.regjeringen.no/globalassets/documents/rapport-fra-tidsbrukutvalget.pdf?id=2104491)
- Kårhus, S. (2004). Lærerutdannere, skolefaget kroppsøving og profesjonsfaglig selvforståelse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (01), 37-50.
- Lagerstrøm, B. O., Moafi, H., & Revold, M. K. (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen. Hovedresultater 2013/2014* (SSB Rapport 30/14). [https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/197751?\\_ts=148a1618d30](https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/197751?_ts=148a1618d30)
- Larsson, L. (2009). Idrott – och helst lite mer idrott: Idrottslärarstudenters möte med utbildningen. *I Sport – and preferably a little more sport: PE student teachers' encounter with their education*. Stockholm: Institutionen för utbildningsvetenskap med inriktning mot tekniska, estetiska och praktiska kunskapstraditioner, Stockholms universitet.
- Larsson, H., Fagrell, B., & Redelius, K. (2009). Queering Physical Education. Between Benevolence towards Girls and a Tribute to Masculinity. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(1), 1-17.
- Lillejord, S., Drugli, M. B., Nordahl, T., & Manger, T. (2010). *Livet i skolen : grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap : 2 : Lærerprofesjonalitet* (Vol. 2). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lindroth, J. (2004). *Ling : Från storhet til upplösning : Studier i svensk gymnastikhistoria 1800-1950*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

- Lundvall, S. (2004). Bilder av ämnet idrott och hälsa – en forskningsöversikt. I *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa*, red. H. Larsson & K. Redelius, Skola-Idrott-Hälsa, rapport nr. 2 (Stockholm: Idrottshögskolan) s. 19-43.
- Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mathisen, T. H. (2018). Klasseledelse i kroppøving - Elevenes trivsel, ferdigheter og utfordringer. Trondheim:NTNU.
- Midtsundstad, J.H., & Willbergh, I. (2010). Introduksjon. I Midtsundstad, J.H. & Willbergh, I.(red). *Didaktikk. Nye perspektiv på undervisning*. (s. 10-19). Kristiansand: Cappelen akademisk forlag
- Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L. K., & Vakt skjold, A. (2015). *Kroppøving i Elverumskolen : en kartleggingsstudie av elever, lærere og skoleledereres opplevelse av kroppøving sfaget i grunnskolen*. I Oppdragsrapport (Høgskolen i Hedmark : online), Vol. nr 2-2015.  
[https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/300725/opprapp2\\_15online.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/300725/opprapp2_15online.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Moen, K. M., Westlie, K., & Skille, E. Å. (2017). Nakenhet som allmenndanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(01), 5-18.
- Mordal-Moen, K., & Green, K. (2014). Neither Shaking nor Stirring: A Case Study of Reflexivity in Norwegian Physical Education Teacher Education. *Sport, Education and Society*, 19(4), 415-434.
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ommundsen, Y. (2005). Kroppøving : aktivitet eller læring? : om ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. *Kroppøving*, 55(2005)nr 6, 8-12.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 155-166.
- Opseth, L. (2005). Kroppøving sfaget nedbygges til et aktivitetsfag. *Utdanning (Oslo : trykt utg.)*. (2005)nr 12, 15-17.
- Postholm, M. B. (2013). Klasseledelse i ungdomsskolen ; fire læreres meninger og opplevelser. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 127-140.
- Powell, J., Martindale, A., & Kulp, S. (1975). An evaluation of time-sample measures of behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8(4), 463-469.
- Roberts, S., & Fairclough, S. (2011). Observational analysis of student activity modes, lesson contexts and teacher interactions during games classes in high school (11–16 years) physical education. *European Physical Education Review*, 17(2), 255-268.
- Ronglan, L. T. (2009). Situert læring : om laget som praksisfellesskap. I *Ballspill over grenser: Skandinaviske tilnærminger til til læring og utvikling* (s. 35-47). Oslo: Akilles, 2009.
- Rowe, P., Schuldheisz, J., & van der Mars, H. (1997). Validation of SOFIT for measuring physical activity of first- to eighth-grade students. *Pediatric Exercise Science*, 9(2), 136-149.
- Sallis, J.F., McKenzie, T.L., Beets, M.W., Beighle, A., Erwin, H. & Sarah Lee, S. (2012) Physical Education's Role in Public Health: Steps Forward and Backward Over 20 Years and HOPE for the Future. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(2), 125-135.
- Seippel, Ø. (2004). *Treneren : konkurranse, glede, samhold og medbestemmelse?* (Vol. 2004:11). Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Siedentorp, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education*. Mountain View, CA: Mayfield.
- Siedentorp, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentorp, D., Hastie, P.A., & Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Sjøberg, S. (2006). Naturfag i skole og samfunn: en tverrfaglig historie. I S. Ongstad (red.). *Fag og didaktikk i lærerutdanningen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Smith, N. J. (2009). "Direct observation in high school physical education". UNLV Theses, Dissertations, Professional Papers, and Capstones. 34.
- Solberg, S. B. (2017). *Læringsaktivitetens struktur i kroppsøvningsfaget på 3., 6. og 9. trinn i norsk grunnskole*. Høgskulen på Vestlandet/ Western Norway University of Applied Sciences.
- Standal, Ø. F. (2019). Kva kroppsleg læring eigentleg er. *Bedre skole*, nr. 3, s. 56-60.
- Talbot M. (2001). The case for physical education. I Doll-Tepper G, Scoretz D, (red.), *World Summit on Physical Education* (s. 39-50). Berlin, Germany: ICSSPE.
- Tinning, R. (2006) Theoretical orientations in physical teacher education. I *The Handbook of Physical Education*, red. D. Kirk, D. MacDonald & M. O'Sullivan. London: Sage Publications Ltd., s. 369- 385.
- Toppol, A. K. (2012). «Da klokka klang...» - om timesignaturane til matematikk og naturfag. I Haug, P. (red.), *Kvalitet i opplæringa* (s. 122-143). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2014). Dusjing i skolen. Tolkningsuttalelse. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Dusjing-i-skolen>
- Utdanningsdirektoratet (2018). Overordnet del av læreplanverket. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- van der Mars, H., Rowe, P., Schuldheisz, J., & Fox, S. (2004). Measuring students' physical activity levels: Validating SOFIT for use with high school students. *JTPE*, 23(3), 235-251.
- Vinje, E., & Skrede, J. (2019). *Fremtidens kroppsøvningslærer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Weiss M, & Bredemeier B. (1990). Moral development in sport. I K. Pandolf K., & J. Hollowsyz (red.). *Exercise and Sport Sciences Reviews* (s. 331-374), Volume 18. Baltimore, Md: Williams and Wilkins.
- Ward, J., Wilkinson, C., Graser, S. V., & Prusak, K. A. (2008). Effects of Choice on Student Motivation and Physical Activity Behavior in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3), 385-398.
- Webb, L., McCaughtry, N., & Macdonald, D. (2004). Surveillance as a technique of power in physical education. *Sport, Education and Society*, 9(2), 207-222.

- 
- <sup>1</sup> Toppfol (2012) har hentet begrepet fra (Hiebert mfl., 2003).
- <sup>2</sup> En slik signatur bygger på såkalt *momentan tidsregistrering* (eng. *momentary time sampling*) som er en observasjonsmetode hvor man registrerer hva som skjer i undervisningen ved gitte tidspunkt, se nærmere under metodeavsnittet.
- <sup>3</sup> Et utvalg som ble oppnevnt av Kunnskapsdepartementet i desember 2008, og ledet av fylkesmann Kirsti Kolle Grøndahl. Deres mandat var å foreslå tiltak som skulle gi bedre utnyttelse av tidsressursene i skolen for at elevene skal få gode læringsvilkår og gode læringsresultater.
- <sup>4</sup> Her vises det til den delen av rapporten som ser nærmere på data fra en spørreundersøkelse av lærere (ikke knyttet til spesifikke fag) fra seks ulike grunnskoler (barne- og ungdomsskoler), gjort i periodene november 2008 og februar 2009.
- <sup>5</sup> Dette er data hentet fra TIMSS 2003-undersøkelsen. For nærmere detaljer se Grønmo (2004).
- <sup>6</sup> Studien bygger på en landsomfattende spørreundersøkelse som gikk ut til 1035 lærere og 413 rektorer fordelt på 926 grunnskoler i 297 kommuner.
- <sup>7</sup> Goodlad hevder at man kan nærme seg ethvert planverk utfra ulike nivåer. Øverst finner vi det *ideologiske læreplan-nivå* som utgjør selve idégrunnlaget. *Den formelle læreplanen* er den faktiske læreplanen, i Norge *Læreplanverket* (LK06). Det neste nivået er *den oppfattede lærerplanen*; hvordan den formelle læreplanen tolkes og forstås. *Den operasjonaliserte eller gjennomførte læreplanen* omhandler den faktiske undervisningen. *Den erfarte læreplanen* omhandler hvordan elever og lærere *erfarer* undervisningen.
- <sup>8</sup> Trends in International Mathematics and Science Study 1999 (videostudie).
- <sup>9</sup> Alt fra 14 til 19 underkategorier.
- <sup>10</sup> En nærmere definering av disse kategoriene. *Disiplinering*: «Lærer eller andre voksne tek opp brot på reglement, eller gjev innføring i regler eller seier noko om korleis ein bør oppføre seg». *Rutinesituasjonar*: «Alle former for rutinesituasjonar som til dømes garderobesituasjon med av og påkledning, morgonrituale med helsing og kalenderstund, matpause, henting av mjølk, skåling og bretteing av mjølkekartongar. Avslutning av time eller skuledag/veke». *Venting*: «Ein ventar på at noko skal kome i gang».
- <sup>11</sup> Deres studie viste at bare 10 % av elevene ønsker enkle timer i faget, mens ca. halvparten likte doble timer og ca. 40 % triple timer. Av lærerne ønsket også her flertallet å organisere faget i dobbeltimer, mens færre av lærerne ønsker å organisere i triple timer. Skolelederne oppfattet også doble timer som det beste.
- <sup>12</sup> SOFIT står for *The System for Observing Fitness Instruction Time*, og er en observasjonsmetode med bruk av pulsmålere og observasjoner av undervisningsøkten, for å undersøke når elevene er aktive og i hvilken grad. Slike målinger har gjerne vært knyttet til intervensjoner hvor man har prøvd ut innovative undervisningsprogram som SPARK (Sallis, et al., 1997) og CATCH (McKenzie, et al., 1996), for å oppnå statlige helsemålsetninger om å øke elevenes aktivitet til moderat eller maksimalt nivå (*moderate to vigorous physical activities*, MVPA). Se også Allis, McKenzie, Beets, Beighle, Erwin & Sara Lee (2012), som viser til at kroppsøvningsfaget i USA har gått i retning av å bli et mer helsefag.
- <sup>13</sup> Hun observerte til sammen 164 kroppsøvningsundervisningstimer (75 timer) på 7 videregående skoler (high schools) i USA i 2005 og 2007.
- <sup>14</sup> De undersøkte 42 skoler og foretok analyser av hele 368 undervisningstimer.
- <sup>15</sup> Til forskjell fra vår studie, ble det her foretatt video-opptak av 30 undervisningstimer, hvor de tok opptak av undervisningen hvert tiende sekund og hvor formålet var å fokusere på aktivitetsnivå, læringskontekst og lærerinteraksjoner. De rekrutterte også bare gutter (i alt 740) til studien, lagt til kroppsøvningsundervisningen i ungdomsskolen (11-16 år).
- <sup>16</sup> De kartla elevens, læreres og rektors opplevelser av kroppsøvningsfaget i grunnskolen i Elverumsskolene. 751 elever og 57 kroppsøvingslærere og 14 skoleledere deltok i undersøkelsen.
- <sup>17</sup> Hun foretok en intervensjon med 26 9-åringer og 10-åringer i kroppsøvningsfaget, hvor det ble gjennomført øvelser av både (fri)lek og instruerende og tilrettelagte undervisningsformer.
- <sup>18</sup> Bailey opererer både med kategoriene *Physical education and sport* (PES, Bailey, 2006), og *Physical education and school sport* (PESS, Bailey mfl., 2009).
- <sup>19</sup> Haug viser til resultater fra gjennomført observasjon av til sammen 45 klasser, 15 på hver av 3., 6. og 9. klassetrinn gjennom en hel undervisningsuke, hvor kroppsøvningsfaget er inkludert.
- <sup>20</sup> Rutinesituasjoner, disiplinering og venting (Haug, 2012c, s. 63).
- <sup>21</sup> Betegnet som «Diverse aktivitet» i Haug (2012c, s. 64).
- <sup>22</sup> De foretok en spørreundersøkelse av 751 elever i grunnskolen i en norsk kommune.





# Att lära om och genom metaforer: litteraturarbete med vuxna andraspråksinlärare

*Robert Walldén*

## ABSTRACT

The purpose of this study is to contribute knowledge about how resources of language are talked about, used and necessitated in classroom interaction based on literary texts. The specific focus is the use of lexical and grammatical metaphors in teacher-led literature work in basic adult education. The material was generated through observations, voice recordings and collected teaching materials during classroom work with literature in the subject Swedish as a second language. Linguistic theories are used in the analysis. The result shows that both hidden metaphors and more creative lexical metaphors became subjects for discussion during the book talks. Meanings of these metaphors were negotiated by the teacher relating literal meanings to figurative counterparts or, especially in cases where the link between literal and figurative meanings were obtuse, by exemplifications and synonyms. As the meanings were related to characters, plot developments and overall themes in the novel, they also played a part in understanding the novels. Additionally, the result shows that grammatical metaphors, most frequently adjectivised or nominalised verbs, were important resources for describing the characters and explaining figurative language. To use them, the second language learners used communicative strategies such as innovations and over-generalisations of word inflections. Potentials for working with metaphors in a more conscious way are discussed, for example by pointing out how conceptual metaphors such as “war against cancer” reflect cultural perceptions.

**Keywords:** second language learning, adult education, classroom discourse, literature teaching, grammatical metaphors

## ROBERT WALLDÉN

*Biträdande universitetslektor i svenska med  
didaktisk inriktning*

*Institutionen för kultur, språk och medier*

*Malmö universitet*

*E-post: robert.wallden@mau.se*

## INTRODUKTION

När det gäller andraspråksinlärares förutsättningar för skolframgång lyfter forskning ofta fram vikten av att arbeta medvetet med det ämnesspecifika språket (Hipkiss, 2014; Nygård Larsson, 2011, 2018; Olvegård, 2014; Sellgren, 2011; Walldén, 2019a). Intresset riktas dock då ofta mot andra ämnen än svenska som andraspråk. Dessutom är studier som fokuserar på vuxna andraspråkselever inom grundläggande vuxenutbildning (grundvux) mycket sällsynta (se t.ex. Vetenskapsrådet, 2019). Därför kommer jag i denna artikel inrikta mig på att synliggöra språkliga dimensioner under två klassrumsarbeten med romaner i svenska som andraspråk på grundvux.

Tidigare forskning om lärarledda litteraturarbeten i svenska som andraspråk har företrädesvis utgått från utpräglad litteraturredaktiska perspektiv, med intresse för olika läsarter eller förhållningssätt till texterna (t.ex. Asklund, 2018; Economou, 2014, 2015; Hultin, 2006). Två studier som grundar sig på samma material som föreliggande inriktar sig på vilka typer av litteracitetspraktiker som erbjuds under arbetet med de romaner som används i undervisningen (Walldén, 2019b, 2020). Ett viktigt resultat var att arbete med romanens språk främjade förståelsearbete samt, i mindre utsträckning, mer textanalytiska positioner till texten. I föreliggande studie belyser jag istället materialet ur språkvetenskapliga perspektiv, med fokus på kommunikation om och genom olika typer av metaforer (se nästa avsnitt). En utgångspunkt för studien är att möjligheten till språk- och kunskapsutveckling påverkas av kvaliteter i kommunikationen kring texter och ämnesinnehåll. Detta är också något som betonas i tidigare forskning om andraspråksundervisning (Gibbons, 2006; Nygård Larsson, 2011; Olvegård, 2014; Sellgren, 2011; Walldén, 2019a).

Förståelsen av metaforer i föreliggande studie inbegriper såväl vedertagna metaforer, exempelvis olika idiom, som mer ovanliga metaforer tillhörande ett litterärt språkbruk. Dessutom inriktar jag mig även på bruket av grammatiska metaforer, alltså abstrakta formuleringar som möjliggörs av exempelvis nominaliseringar och adjektiviseringar, i kommunikationen kring romanerna som användes i undervisningen.

Det övergripande syftet med studien är att bidra med kunskap om språkliga dimensioner, inklusive språk- och kunskapsutvecklande potentialer, i klassrumsarbete med romaner i andraspråksundervisningen. Det mer specifika språkliga fokuset är lexikala och grammatiska metaforer under litteraturarbeten med vuxna andraspråksinlärare, med särskilt intresse för följande frågor:

- Vad kännetecknar de lexikala och grammatiska metaforer som lärarna och eleverna använder och uppmärksammar i interaktionen under litteraturarbetena?
- Hur förhandlar lärarna och eleverna om metaforernas innebörder?
- Vilken roll har metaforerna i litteraturarbetena?

Besvarandet av dessa frågor har utsikter att bidra till en ökad medvetenhet om språkliga aspekter av lärarledda litteraturarbeten. Detta inkluderar såväl språkliga företeelser som kan vara intressanta att lyfta i undervisningen som språkutvecklande potentialer under samtalen som bygger på romanerna. Den vidare termen *litteraturarbete* används istället för *litteraturundervisning* eller *boksamtal* eftersom materialet vid sidan av lärargenomgångar och bokdiskussioner även rymmer exempelvis språkfokuserade samtal där ord och uttryck från romanerna tränas. Det eklektiska språkvetenskapliga ramverk jag använder för att besvara ovanstående frågor redogör jag för nedan.

## METAFORER I TEORI OCH TIDIGARE FORSKNING

I analysen kommer jag att inrikta mig på den språkliga förhandlingen om de skönlitterära texterna samt de språk- och kunskapsutvecklande potentialerna inom denna (se t.ex. Macnaught, Maton, Martin, & Matruglio, 2013; Martin, 2013; Nygård Larsson & Jakobsson, 2017; Walldén, 2019c). Den språkvetenskapliga basen för analysen av interaktionen, och i mindre grad, de skönlitterära texterna presenteras nedan.

### Lexikala metaforer i skönlitterärt och kulturspecifikt språkbruk

Med *lexikal metafor* avses i denna studie metaforer i konventionell betydelse (se t.ex. Rose & Martin, 2012, s. 257). Det innebär således formuleringar som har både en bokstavlig och en bildlig, eller överförd, betydelse. De utgör ett viktigt fokus i denna studie eftersom de kan antas vara en betydelsefull och utmanande aspekt av det språkbruk inlärare möter när de läser romaner på ett andra språk. Exempel på lexikala metaforer som förekommer i materialet som studien bygger på är *sätta fingret på* och *fjärilar i magen*. Det rör sig ofta om ordkombinationer där den bildliga betydelsen står i en mer eller mindre tydlig relation till den bokstavliga (Nation 2013, s. 490-491). Det finns också exempel på *personifierande* metaforer, där något icke-mänskligt framställs som mänskligt (Lakoff & Johnson, 1980, ss. 33-34). Ett exempel från materialet i föreliggande studie är *ångesten griper tag*, där den bildliga betydelsen uttrycks främst genom verbgruppen *griper tag* (jfr Hellspong, 2001, s. 1). Även om relationen mellan bokstavliga och bildliga innebörder är tydlig innebär det inte nödvändigtvis att metaforerna är lättbegripliga ur ett andraspråksperspektiv: det är allra minst nödvändigt att ha kunskap om de bokstavliga innebörderna. Eftersom bruket av metaforer skiljer sig mellan olika kulturer krävs det dessutom ofta en stor omvärldskunskap för att tolka dem (Enström, 2016, s. 19).

Relationen mellan metaforer och kulturellt formade föreställningar utforskas i Lakoff och Johnsons (1980) inflytelserika studie om hur metaforer används i vardagliga sammanhang. Ett exempel som författarna lyfter fram är hur riktningen *upp* har positiva associationer, till exempelvis makt och humör, medan det motsatta gäller för *ner*. De diskuterar även hur personifierande metaforer ofta bygger på mer specifika antaganden, exempelvis att en oönskad företeelse som *inflation* ses som en *fiende*. Ett annat exempel är hur metaforen *attackera* i en debatt bygger på föreställningen att argumentation är *krigföring*. Dessa föreställningar är i varierande grad kulturspecifika. Sådana metaforer är *konceptuella* och visar att bildspråk handlar om mycket mer än språklig utsmyckning (diskuteras i Boréus & Bergström, 2017).

En ytterligare aspekt av lexikala metaforer som är relevant för föreliggande studie är huruvida metaforerna som diskuteras och används under litteraturarbetet är *dolda*, alltså etablerade ordkombinationer eller idiom vars konkreta betydelse har bleknat (t.ex. *fjärilar i magen*) (se Enström, 2016, ss. 79-80; Hellspong, 2001, s. 2; Nation, 2013, ss. 490-491), eller mer nyskapande metaforer som kan relateras till ett kreativt och litterärt språkbruk (se t.ex. Christie & Derewianka, 2010, ss. 40-41; Rose & Martin, 2012, ss. 257-259). Båda dessa typer av metaforer kan vara väl motiverade att uppmärksamma i undervisningen av vuxna andraspråksinlärare samtidigt som de bidrar med språklig kunskap av olika slag. Gemensamt för lexikala metaforer är hur som helst att en bokstavlig betydelse ges en bildlig betydelse. Liknelser, det vill säga metaforer som innehåller jämförelseord (*som, såsom, likt* etc.), underordnas begreppet lexikala metaforer i denna studie.

## Grammatiska metaforer i språk- och kunskapsutvecklande interaktion

Grammatiska metaforer har, enligt den forskning som utvecklats inom systemisk-funktionell lingvistik (SFL), en central roll för språk- och kunskapsutveckling i olika ämnen (se t.ex. Halliday, 1989/1993; Martin, 1999, 2009; Walldén, 2019a, ss. 75-77). Dessa metaforer kännetecknas, till skillnad från lexikala metaforer, av att innebörder som i *kongruent* form – det vill säga den form som är mest naturlig och ursprunglig – uttrycks genom en ordklass istället stöps om och uttrycks genom en annan. Det rör sig ofta om olika typer av nominaliseringar eller adjektiviseringar. Ett exempel som förekommer i föreliggande studies material är substantivet *känslighet* som har avletts i flera steg från verbet *känna*. Ett annat exempel är adjektivet *märkbar* som har avletts från verbet *märka*. Att kunna förstå och använda sig av grammatiska metaforer beskrivs ofta som en förutsättning för att nå framgång inom olika skolämnena. Även om tidigare ämnesdidaktisk forskning mestadels inriktar sig mot grammatiska metaforer i samhälls- och naturvetenskapliga ämnen (se t.ex. af Geijerstam, 2006; Nygård Larsson, 2011; Olvegård, 2014; Walldén, 2019c) har de även en stor betydelse för att uttrycka sig mer abstrakt och skriftspråkligt inom språkämnen (Christie, 2002; Christie & Derewianka, 2010; Magnusson, 2011). Att i klassrumskommunikation skapa diskursiva rörelser, eller *semantiska vågor*, mellan konkreta och mer abstrakta formuleringar – såsom exemplifieras ovan – framhålls ofta som en god förutsättning för språk- och kunskapsutveckling (se Macnaught et al., 2013; Martin, 2009, 2013; Maton, 2013; Nygård Larsson & Jakobsson, 2017). För läsbarhetens skull används i föreliggande studie konventionella språkvetenskapliga begrepp, såsom avledning, nominalisering och adjektivisering, istället för SFL-termer.

I jämförelse med textarbete i samhälls- och naturvetenskapliga ämnen är den språkutvecklande interaktionen under litteraturarbeten, inklusive bruket av grammatiska metaforer, ett relativt outforskat område. Min avhandlingsstudie på en flerspråkig skola (Walldén, 2019a) visar dock hur en lärare i grundskolans årskurs 1 tydliggör betydelsen av abstrakta substantiv (såsom *strid*) under samtal om en kapitelbok genom att använda motsvarande verb (t.ex. *strider*, *kämpar*, *bråkar*). Studien visar också att lexikala metaforer, som liknelsen *svart som natten*, förklaras utförligt av läraren. Tidigare forskning har visat hur lärare ofta ”packar upp” abstrakta och fackspråkliga betydelser på detta sätt, och därmed bidrar till rörelser mot ett mer vardagligt språkbruk, men att eleverna mindre ofta får erfara hur vardagliga formuleringar packas ihop i en mer skriftspråklig och registeradekvat skrud (se t.ex. Hipkiss, 2014; Martin, 2013; Maton 2013; Walldén, 2019c). Även om utbildningsbakgrunden varierar kraftigt bland de elever som deltar i föreliggande studie kan de, som vuxna individer, antas vilja använda abstrakta formuleringar när de diskuterar och värderar den lästa texten, något som utgör en utmaning när samtalen sker på ett andraspråk. Analysen av grammatiska metaforer, inklusive inlärarversioner (se vidare nedan), har därför utsikter att vara betydande för samtalen som en del av en språkutvecklande och kunskapsbyggande praktik. Studien ger ett kunskapsbidrag i förhållande till tidigare studier med liknande teoretiska utgångspunkter genom att undersöka bruket av grammatiska metaforer under litteraturarbeten med vuxna andraspråksinlärare.

## METOD OCH MATERIAL

Materialet som ligger till grund för denna studie skapades medan jag följde sammanlagt åtta veckors litteraturarbete i två undervisningsgrupper i svenska som andraspråk inom grundläggande vuxenutbildning. Det består av observationer, ljudinspelningar (ca 50 h) som senare transkriberades och insamlat läromaterial, till exempel skriftliga diskussionsfrågor och material för läs- och ordförståelse. Urvalet gjordes både strategiskt och av bekvämlighet: jag hade kännedom om de aktuella lärarna genom mitt professionella nätverk och visste att de hade litteraturarbeten som en del av sin undervisning.

De lärare som deltar i studien benämns Anita och Eva. De har närmare 30 respektive 15 års lärarerfarenhet, som uteslutande rör undervisning på komvux. Under studiens gång undervisade de var sin elevgrupp (ca 25 elever i varje) i Svenska som andraspråk Delkurs 3 på grundvux. Delkursen erbjuds under tio veckor, och ett godkänt betyg på Delkurs 4 (motsvarande slutnivån på grundskolan) ger behörighet till att studera svenska som andraspråk på gymnasienivå. Vissa av eleverna hade följt lärarnas undervisning sedan en tidigare delkurs, medan andra var relativt nya i grupperna. Eleverna hade placerats i delkurserna efter ett nivåtest, men lärarna framhöll hur den språkliga nivån bland dem ändå varierade stort.

Både lärarna och eleverna informerades om studiens syfte och förväntade publikationsformer, samt om att deltagande var helt frivilligt. Både lärarna och samtliga eleverna gav sedan muntligt och skriftligt samtycke till att delta. Alla namn har pseudonymiserats. Detta är i linje med Vetenskapsrådets riktlinjer för god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2017).

Under observationerna hade jag mestadels en strikt observatörsroll, men jag deltog i samtalen när jag fick signaler om att det var önskvärt (jfr t.ex. Duranti, 1997, s. 102; Fangen, 2005, s. 30). Det rörde sig mestadels om tillfällen då läraren och eleverna (vid t.ex. gruppdiskussioner) frågade efter mina synpunkter gällande ord och uttryck eller språkfrågor mer allmänt. Detta begränsade deltagande bidrog, enligt min uppfattning, till att min närvaro sågs som naturlig och välkommen i klassrummet.

De studerade litteraturarbetena varade fyra veckor i varje grupp. Materialet skapades företrädesvis under veckovisa diskussioner om romanerna, som fördes både i helklass och i mindre grupper under förmiddagstid. Inför dessa förväntades eleverna läsa ungefär 50 sidor av böckerna. Fem sådana tillfällen observerades i varje grupp. Vid sidan av bokdiskussioner förekom det i Anitas undervisning språkfokuserade aktiviteter där eleverna skulle visa kunskaper om olika ord och uttryck från det litterära verket. Dessa aktiviteter observerade jag också. Den roman Anita använde sig av var *Eftermiddagarna med Marguerite* av Marie-Sabine Roger, medan Eva använde *Flätan* av Laetitia Colombani. Dessa romaner beskrivs mer utförligt i Walldén (2019b, 2020).

Interaktionen under litteraturarbetena, som alltså involverade både bokdiskussioner och andra typ av samtal som byggde på texterna, spelades in och transkriberades (ca 200 sidor). Analysen genomfördes genom upprepade läsningar av det transkriberade materialet med fokus på tillfällen då eleverna och lärarna antingen använde eller samtalade om innebörden hos lexikala eller grammatiska metaforer. I transkripten markeras emfas med kursiv, osäker transkribering med parentes samt utelämnat tal med ”/.../”. Av utrymmesskal har vissa excerpt förkortats, vilket innebär att analysen stundtals endast hänvisar till kortare citat istället för sammanhängande utdrag.

Analysen av hur grammatiska metaforer användes i interaktionen komplicerades av att andraspråksinlärarna, enligt förväntan, bildade ord som avvek från infött språkbruk. Ett sådant exempel är när en elev avledde verbet *markera* till adjektivet *märkabel*. Sådana kännetecken för inlärarspråk (interimspråk) tyder på att eleverna använder *kommunikationsstrategier*, såsom innovationer eller övergeneraliseringar, för att uttrycka innebörder och göra sig förstådda (se t.ex. Selinker, 1972; Viberg, 1987). Avledningar av den typen kommer att benämnas *inlärarversioner*.

## RESULTAT

Inledningsvis fokuserar jag på samtal om olika typer av lexikala metaforer som finns i de lästa romanerna eller används av lärarna. Sedan analyserar jag interaktion där grammatiska metaforer har en betydelsefull roll, både som utgångspunkt för språkfokuserade samtal och som resurser i lärarnas och elevernas aktiva språkanvändning.

### Lexikala metaforer: från vedertagna uttryck till målände bildspråk

I detta avsnitt utforskas interaktion under litteraturarbetena som utgår från lexikala metaforer som förekommer i romanerna. Metaforernas egenskaper analyseras, tillsammans med den förhandling som sker i klassrumsinteraktionen om metaforernas innebörder. I ett avslutande avsnitt gör jag sedan en mer strukturerad kategorisering av de lexikala metaforer som uppmärksammades i interaktionen under litteraturarbetena, samtidigt som jag sammanfattar viktiga egenskaper hos den språkliga förhandlingen och drar slutsatser om de lexikala metaforernas roll i litteraturarbetena.

#### *Förhandling om dolda metaforer i Eftermiddagarna med Margueritte*

Inledningsvis uppmärksammar jag språkfokuserade samtal och aktiviteter under Anitas litteraturarbete med *Eftermiddagarna med Margueritte*. I excerpten nedan frågar en elev, Maria, om ett uttryck hon inte förstår. Det sker under ett uppföljande samtal efter gruppdiskussioner utifrån ett "lässtöd" läraren har delat ut som innehåller läs- och ordförståelseuppgifter.

**Maria:** Ett uttryck till. Gå på ullstrumporna.

**L:** Berätta vilken sida.

**Maria:** Sidan 116.

**L:** Okej. Här pratar Germain om att han har ju liksom inte blivit sådär riktigt bra uppfostrad. Han har ju inte haft några föräldrar som har pratat med honom och diskuterat och förklarat varför man ska göra si eller så. Och så säger han då: "Så därför går jag alltid på i ullstrumporna."

**Naima:** Han menar han vill inte ta hänsyn till andra känslor eller jag bryr mig inte.

**L:** Att han blir lite klumpig. Lite klumpig. Han har inte den där riktiga finkänsligheten. Han vill väl. När Francine är *jätteledsen* för att hon har blivit lämnad, då försöker han på ett väldigt klumpigt sätt att trösta henne. Han säger saker som han menar snällt men det blir inte snällt och Francine hon blir bara ännu ledsnare och gråter ännu mer. Han går på i ullstrumporna. /.../

**Katerina:** Kanske han gör något utan att tänka mycket.

**L:** Ja, ja. Ja och han saknar den här sociala smidigheten.

I excerpten ovan frågar en elev om metaforen ”gå på [i] ullstrumporna”. Läraren inleder sin förklaring genom att påminna om hur Germain, bokens protagonist och berättarjag, inte har ”blivit sådär riktigt bra uppfostrad”. Andra elever fyller på med att ”han inte vill ta hänsyn”, ”[han] bryr [sig] inte”, vilket utgör en värdering av karaktären som läraren bygger vidare på med liknande formuleringar. Vissa värderande uttryck är adjektiv (*klumpig, inte snällt*) medan andra är mer komplexa formuleringar som jag återkommer till i avsnittet om grammatiska metaforer. Läraren jämför hans intention med hans beteende: ”han vill väl ... han menar snällt men det blir inte snällt”. Det aktuella uttrycket, *gå på i ullstrumporna*, är en dold metafor där den bildliga betydelsen har en väldigt svag och svårfångad relation till den konkreta.

En återkommande aktivitet under litteraturarbetet är att eleverna får i uppgift att efter smågruppsdiskussioner förklara ett givet ord eller uttryck för klasskamraterna. Samtalet nedan rör ytterligare en dold metafor: *som fallen från skyarna*. En elev ger följande förklaring:

E: Det är uttryck. Till exempel en känd skådespelare. Berömd man eller mycket populär man som (himlen).

En elev gissar snabbt att det rör sig om *fallen från skyarna*. Läraren reserverar sig dock mot den förklaring som har getts och förklarar att det handlar om att vara ”fullständigt överraskad” och ”inte riktigt [kunna] hantera situationen”. En elev undrar om det handlar om att ”vara chockad” vilket läraren bekräftar. Sedan ger hon två olika exempel som förklaring: ett om brandlarmet skulle gå och ett, mer humoristiskt: ”om George Clooney kommer in i klassrummet”.

Läraren hänvisar även till samma skeende som uppmärksammades i anslutning till *gå på i ullstrumporna*: att protagonisten står som fallen från skyarna när hans vän behöver tröstas. Detta är ett annat exempel på en metafor där den bokstavliga betydelsen inte med lätthet kan relateras till den bildliga. Att eleven leds fel i sitt inledande försök till förklaring, med koppling till berömdheter, eller att en annan elev associerar det till ”som ängel eller snäll”, är således inte förvånande.

En annan dold metafor som krävde en utförlig förklaring var verbet *älta*. Den har bleknat till den grad att den bildliga betydelsen är den första många infödda svensktalande skulle tänka på. Anita för ändå uppmärksamheten till relationen mellan konkret och bildlig betydelse: med hjälp av gester och en berättelse om brödbak (”jag håller upp degen framför mig och sen så ältar jag den”) respektive en anknytning till hur en karaktär i boken kunde ha ältat det faktum att hon blev lämnad i en relation:

L: När man inte hittar nya infallsvinklar utan det är samma sak man pratar om hela hela tiden /.../ Om Francine hade haft en annan personlighet så hade hon kanske ältat den här förlusten.

En dold metafor som går lättare för eleverna att förklara är *att vara ute på hal is*:

**Mona:** En situation kommer på att bli lite dålig eller farlig kanske och du säger ooh ...

**Sara:** Ute på hal is.

L: Vad tror ni att Sara gjorde igår kväll? Hon satt och repeterade ord och uttryck.  
SKRATTAR Är på hal is ja.

Eleven som förklarar, Mona, hänvisar till en situation som är ”lite dålig eller farlig”. Efter en kort paus svarar Sara ”ute på hal is” vilket läraren berömmar humoristiskt. Läraren ger sedan en mer utvecklad förklaring, där hon relaterar till hur bokens protagonist är ute på hal is i akademiska samtal med Margueritte, som är en annan central karaktär: ”Han brukar inte ha den typen av samtal, han brukar inte prata med människor som har lång akademisk utbildning.” Anita framhåller även hur hon själv skulle känna sig på hal is om hon var tvungen att lära ut matematik. Detta är en metafor där den konkreta betydelsen enkelt kan relateras till den bildliga: känslan av att inte ha ordentligt fotfäste. Ett annat exempel, som är från samma aktivitet, gäller metaforen *sitta på höga hästar*, vars betydelse eleverna också reder ut snabbt. Möjligen har de nytta av en underliggande *konceptuell* metafor: fysiskt uppburna positioner brukar associeras med makt.

### *Förhandling om målade bildspråk i Flätan*

I litteraturarbetet Eva leder om *Flätan* är språkfokuserade aktiviteter mindre vanliga än hos Anita. Under de helklassdiskussioner som präglar inledningen av litteraturarbetet har dock eleverna stora möjligheter att påverka samtalets inriktning, exempelvis genom att fråga om betydelsen av olika ord och uttryck. Detta gör eleven Veronika nedan när hon för uppmärksamheten till en formulering från boken som rymmer många exempel på bildspråk.

**Veronika:** Jag stryka under på sidan 66 tredje styck och jag förstår inte exakt vad betyder ett uttryck men jag måste läsa först. ”Lalita kurar ihop sig. Hon går in i sig själv som en skrämmd snigel i sitt skal. Det skulle vara lätt att skaka om henne, skrika, tvinga henne att tala. Men Smita känner sin dotter. Hon kommer inte att få ur henne något på det sättet. Fjärilen i magen har förvandlats till en krabba.”

**L:** Fortsätt nästa mening också.

**Veronika:** ”Ångesten griper tag i henne. Vad kan ha hänt i skolan?”

**L:** Ångesten griper tag i henne. Fjärilen förvandlas till en krabba. Vad menar hon? Är det någon som vill hjälpa Veronika med förklaringen? /.../

**Nadja:** Dom beskriver hur dottern känner sig. Dom beskriver att dottern blev som en snigel.

**L:** Snigeln, ja just det.

**Nadja:** Så hon vill inte prata med nån hon bara ville vara med sig själv. Då Smita hon förstår nu det är inte bra tid att prata med dottern för det ska inte hjälpa.

**L:** Men vilken är det du tänker, är det den du tänker att hon går ihop som en snigel i sitt skal är eller är det krabban längre ned du tänker på? Vilket uttryck är det du tänker på?

**Veronika:** Ja det uttryck att har förvandlat till en krabba. Det jag undrar vad det betyder.

**L:** Fjärilen i magen har förvandlats till en krabba. Det här brukar vi kalla liknelser. Att ha fjärilar i magen, hur är det? När man har fjärilar, när kan man ha det?



Det aktuella avsnittet av boken rymmer en viktig händelseutveckling. Formuleringarna Veronika läser innehåller flera metaforer. Flickan som blir utsatt för sin mors frustration efter att ha blivit orättvist behandlad i skolan ”går in i sig själv som en snigel i ett skal” (en liknelse som också rymmer den slitna metaforen *att gå in i sig själv*) och moderns känslomässiga reaktion beskrivs genom två metaforer: ”fjärilarna i magen har förvandlats till en krabba”. Dessutom rymmer formuleringen ”ängesten griper tag i henne” en personifierande metafor.

Läraren ber andra elever om hjälp med förklaringen. Nadja beskriver innebörden i att ”dottern blev som en snigel”. Detta är en liknelse där den bildliga betydelsen har en stark koppling till den konkreta samtidigt som det också är utskrivet hur ”Lalita kurar ihop sig”. Läraren vill dock veta vilket specifikt uttryck frågeställaren undrade över. Veronika meddelar att hon vill veta vad ”förvandlat till krabba” betyder. Läraren upprepar hela formuleringen från texten, och introducerar den metaspråkliga termen *liknelse* för att beskriva uttrycken. Hon frågar sedan vad det betyder att ha fjärilar i magen. Hon får förslag som beskriver känslor (”orolig”, ”lite glad”) och frågar sedan efter situationer då man kan få fjärilar i magen. Eleverna ger exempel som konkretiserar betydelsen: ”kär”, ”bröllop”, ”körkort”, ”uppkörning”. En elev återanknyter till den förändring i framtidsutsikter formuleringen beskriver i boken, ”chans för bättre livet har tappat”, vilket läraren bekräftar. Sedan beskriver läraren en slitande känsla i magen och använder sig även av gester och ljud:

L: Det känns som nån liksom drar och sliter i magen på en eller hur. Som en krabba hade tagit sina klor och KRASANDE LJUD vridit om det i magen. Så fjärilen förändras till en krabba. Ja, men det är en intressant liknelse. Och vi ser redan efteråt ”Ängesten griper tag i henne” precis som en krabbas klo kan gripa tag i en så kommer ängesten. Precis.

Läraren avslutar genom att beskriva det som ”en intressant liknelse” och pekar ut hur krabbmetaforen utvecklas med den personifierande metaforen *ängesten griper tag i henne*.

Att ha *fjärilar i magen* analyserar jag som en dold metafor, alltså en metafor som är så bleknad att den direkt för uppmärksamheten till de känslor den beskriver. Eleverna tycks inte heller ha några problem med att förstå vad den betyder. Detsamma kan möjligen sägas om den personifierade metaforen att *ängest griper tag*, som inte uppmärksammas explicit som metafor, och den mer kreativa metaforen *går in i sig själv som en snigel i sitt skal*. Däremot verkar det vara nödvändigt för läraren att förklara en annan nyskapande metafor: ”fjärilen i magen *har förvandlats till en krabba*”. Kommunikationen kretsar kring dessa exempel på bildspråk, samtidigt som uppmärksamheten förs till en viktig händelseutveckling i romanen.

En annan metafor blir aktuell under en uppföljande helklassdiskussion efter att eleverna har diskuterat frågor i grupp. Den aktuella frågan rör hur två olika karaktärer förhåller sig till vatten:

Samer: Ja han beskriver den som kyrkogård. Det betyder att vattnet har tagit ifrån honom någonting. Kanske han förlorade en familj... Det betyder säkert att någon dog där.

L: Så han gör en liknelse med vattnet med en kyrkogård. En metafor kan vi kalla det också, att han målar upp en bild av att vattnet är som en kyrkogård så att vi förstår att någon har *dött*.

Samer ger en förklaring som läraren bekräftar och utvecklar, bland annat genom att benämna det som en "liknelse" och en "metafor" som "målar upp en bild". Att beskriva något som en kyrkogård får anses vara en relativt sliten metafor där den bildliga betydelsen relaterar starkt till den konkreta.

Flera av de diskussionsfrågor Eva delar ut fokuserar på bildspråk. Under några av dessa diskussioner vänder sig eleverna till mig för att få bekräftelser och förklaringar. Vid ett sådant tillfälle ska eleverna diskutera formuleringen "Det är knappt märkbart, subtilt, svårt att sätta fingret på". Läraren undrar, genom den skriftliga frågan, vad ordet *subtilt* betyder, samt vad som "menas med att sätta fingret på". I samtalet nedan har de just kommit fram till vad "knappt märkbart" betyder (se också avsnittet om grammatiska metaforer nedan).

**Samer:** Tydligt. Man kan inte märk, märkera den. Ja. Subtilt, kanske det betyder samma sak. Att man kan inte markera den. Man kan inte se den. "Svårt att sätta fingret på" det betyder kanske också samma sak. När man kan inte sätta fingret på, man kan inte till exempel ... kan inte se den. När man kan sätta fingret på, man kan inte se eller inte kontrollera.

**Robert:** Det är inte tydligt och man kanske inte kan säga exakt exempel utan det är otydligt. Men man känner det, man har en känsla.

**Samer:** Okej. Och subtilt är samma? Det är inte mer, det är inte märkbart.

**Robert:** Ja, precis. Att det är inte tydligt.

Samer säger tvekande att *sätta fingret på* kan betyda att man inte kan *se* eller *kontrollera*. Han söker ögonkontakt med mig, så jag bekräftar genom en omformulering där jag upprepar ordet "tydligt" (som Samer själv hade använt innan) och lägger till att det speglar "en känsla". Samer undrar om *subtilt* betyder samma sak vilket jag också bekräftar. *Sätta fingret på* är en dold metafor där den bokstavliga betydelsen har nära koppling till den bildliga. Det kan noteras att *knappt märkbart*, *subtilt* och *sätta fingret på* alla är exempel på abstrakta formuleringar, som bygger vidare på varandra i den citerade passagen från boken. Gruppdiskussionen fortsätter sedan med fokus på en annan metafor:

**Samer:** "Diskutera metaforen: Hon tänker kämpa med näbbar och klor för att behålla sitt imperium." /.../ Hon tänker kämpa med näbbar.

**Chan:** Näbbar. Näbbar samma en fågel eller hur? Fåglar med näbbar.

**Samer:** Hon kämpar med näbbar och klor man hon ska kämpa hon ska jobba mycket.

I det skriftliga underlaget för diskussionen har läraren benämnt det aktuella uttrycket som en metafor. Chan fastställer att "näbb" hör ihop med "fågel", medan Samer omformulerar det som att kämpa "mycket". Sedan börjar eleverna relatera till förhållanden i boken, där en av protagonisterna försöker behålla sin position i en advokatfirma trots en sjukdom. Eleverna tycks med andra ord inte ha några problem med att förstå innebörden i denna dolda metafor, vars bokstavliga betydelse enkelt kan relateras till den bildliga. I samtalet väljer jag dock att föra uppmärksamheten till de bokstavliga innebörderna genom att beskriva näbbarna och klorna som "spetsiga" och använda gester. Jag ger även en preciserande omformulering: "kämpa aggressivt". Samer bekräftar ("klor klor ja") och ger ett exempel på motsvarande uttryck på ett annat språk han behärskar: "jobba med mina händer och

fötter”. En annan metafor i den utvalda formuleringen, som eleverna inte uppmärksammar på samma sätt, är *imperium*. Samtalet fortsätter nedan, om ytterligare en metafor:

**Samer:** ”Den spyr direkt ut sin last, män, kvinnor, barn, höns och allt som passagerarna har lyckats klämma in ovan, under och mellan sig.” Vad betyder vad?

Formuleringen från romanen rör hur en buss *spyr ut* sin last. Det rör sig alltså om en personifierande metafor. Detta är ingen dold metafor, utan kan ses som ett exempel på ett (relativt) målade och kreativt språkbruk. Samer upprepar citatet och tycks direkt relatera till den näraliggande bokstavliga betydelsen: ”När man till exempel äter så mycket han känner att han vill kräka, spyr som kräka”. Han söker min bekräftelse, och jag säger då, med hänvisningen till formuleringen i romanen, att det är en blandning av många olika saker ”som kommer ut på en gång”. Samer gör kräkljud, gestikulerar och skrattar.

Ett avslutande exempel på hur läraren och eleverna förhandlar om metaforer under litteraturarbetet med *Flätan* är när läraren, genom en skriftlig diskussionsfråga, för uppmärksamheten till hur en av karaktärerna i boken tänker i bilder och ”målar upp en bild av ett *krig* mot *cancer*”. Excerpten nedan är från en uppföljande helklassdiskussion.

**L:** Okej, hon målar också upp en bild av ett *krig* mot *cancer*. Varför tror ni att hon tänker så i bilder? /.../

**Nadja:** Hon gjorde olika (scener) i sin hjärna /.../ på vilka sätt hon ska möta den sjukdom så hon ska göra det och sen ska hon visa på ansiktet någon annan känsla någon som hon gjorde planering militär gör när dom börjar krig.

**L:** Just det, hon är strateg ja.

**Nadja:** Vem ska hon prata med, vem ska hon inte prata med, vad ska hon göra om någonting händer och så vidare. Så hon förberedde sig på samma sätt som militär gör innan krig börjar.

**L:** Precis. Som militärer gör innan kriget. En strategi.

Nadja utvecklar i sitt svar hur Sarah förbereder sig mentalt för att handskas med sjukdomen. Ord som ligger nära *krig* betydelsemässigt, som *militär* och *strategi*, används av både läraren och eleven. Detta rör sig om en *konceptuell* metafor som visar ett kulturspecifikt förhållningssätt till sjukdomar: som något man ”kämpar emot” och kan ”besegra”. Att *strida* mot *cancer* är en metafor som är intressant att samtala om just för att den speglar föreställningar hos den västerländska läsekrets som författaren sannolikt vänder sig till.

### **Metaforer för att ta ställning till romanerna som helhet**

Den kommunikation om bildspråk som har analyserats ovan, oavsett om det rör sig om dolda eller mer nyskapande metaforer, har bidragit till att beskriva karaktärer och händelseutvecklingar i romanerna. Den är alltså en del av ett förståelsearbete med romanerna. Jag vill avsluta med att uppmärksamma två metaforer som fungerar som resurser för att ta ställning till romanerna som helhet. Nedanstående utdrag är från en inledande diskussion om *Flätan*, utifrån texten på romanens baksida.

L: "Urstark kämpaglöd." Vad betyder det, att man har en urstark kämpaglöd?

E: Dom kämpar mycket i sitt liv och alltid dom hela situationen (klagar).

L: (Klagar väldigt mycket) men dom *kämpar*. Dom ger inte upp. Om man har *urstark*, *urstark* är *mer* än stark. *Urstark* är liksom hrrrr. Och *kämpaglöd*. Glöd när man *brinner*. Eller hur, man fortsätter, man ger inte upp.

På baksidan av boken står det att kvinnorna förenas av en "urstark kämpaglöd". Det rör sig om en sammansättning av två rotmorfem där efterledet *glöd* har en bildlig betydelse. Det är samtidigt en *grammatisk* metafor eftersom det skulle vara ett verb i kongruent form (*glöda*). Eleven som svarar menar att de "kämpar" och (osäkert) "klagar". Läraren betonar "kämpar" och packar sedan upp betydelsen av *glöd* genom att använda en synonym i verbform: "man brinner". Däremellan förklarar hon även betydelsen av prefixet *ur-*. Mycket information komprimeras i denna nominalfras – även *stark* har en överförd betydelse men en starkt bleknad sådan – som förtydligas av läraren i flera steg. Romanen handlar till stor del om hur kvinnorna förenas av kampen mot olika svårigheter och orättvisor. Detta utforskas och rekonstrueras i många av samtalen om boken, och framstår som ett centralt tema. Den aktuella metaforen fungerar därmed som en resurs för att sammanfatta något väsentligt i romanen.

Det andra exemplet på hur metaforer används för att ta ställning till romanerna som helhet rör *Eftermiddagarna med Margueritte* och inträffar, tvärtom, precis i slutet av litteraturarbetet. Metaforen förekommer inte i själva romanen, men används som en resurs av läraren. De har just diskuterat protagonistens utveckling genom romanen (se vidare nedan). Läraren tar fram en bild på en maskros på sin mobiltelefon, går runt i klassrummet och visar upp den. Sedan bidrar hon med följande reflektion, där hon introducerar metaforen *maskrosbarn*.

L: Har ni sett? Har ni sett blomman? Var växer den?

E: Utan att odla kanske. Vildblomma?

E: Maskros.

L: Det är en *maskros*. Och ni säger att maskrosen växer vilt. Maskrosen är en blomma som kan växa där det nästan inte finns någon jord och näring. Ibland kan man hitta alldeles steniga områden och så växer maskrosen ändå. Ibland så hittar maskrosen en liten liten liten spricka i asfalten. /.../ Och det här använder vi som ett uttryck. Nu när ni har berättat om Germain så tänker jag på ett ord jag vill lära er. Vi talar om ett maskrosbarn. Jag vill säga att det ni berättar för mig om Germain det är att han är ett maskrosbarn. Maskrosbarn det använder vi om barn som växer upp under svåra omständigheter. Men ändå har kraft att växa, att leva, att utvecklas. Och det är ju exakt vad som händer med Germain. Han har haft det tufft hemma, han har haft det *förfärligt* i skolan men ändå hittar han livsglädje.

Läraren frågar eleverna vad det är för blomma, och bekräftar att det är en "maskros" som "växer vilt". Hon beskriver konkreta egenskaper hos maskrosen, som hon sedan relaterar till den bildliga betydelsen när hon menar att karaktären är ett maskrosbarn. Detta blir också slutpunkten för diskussionen kring boken. *Eftermiddagarna med Margueritte* kännetecknas, till skillnad från *Flätan*, inte av dramatiska händelseutvecklingar utan kretsar mycket kring berättarjagets tillbakablickar, personlighet och utveckling. Läraren tycks använda metaforen *maskrosbarn* för att sätta fingret på

detta. Metaforen framstår därmed, liksom *kämpaglöd*, som en resurs för att skapa mening av verket som helhet och identifiera ett centralt tema.

### *Lexikala metaforer i text och interaktion: sammanfattning och syntes*

I detta avsnitt följer en strukturerad kategorisering av de lexikala metaforer som lärarna och eleverna uppmärksammade i interaktionen, för att på ett tydligare sätt besvara frågan om vad som kännetecknar dem. Jag sammanfattar även viktiga kännetecken för interaktionen som på olika sätt byggde på dessa metaforer.

Två möjliga dimensioner för att kategorisera de lexikala metaforerna är att ta hänsyn till huruvida metaforerna är dolda, slitna eller mer kreativa exempel på litterärt språkbruk samt huruvida relationen mellan bokstavlig och bildlig betydelse är lätt eller svårare att förstå. Indelningen ska endast ses som tentativ; gränsdragningarna mellan lätt/svårt att tyda samt dolda/slitna/kreativa metaforer måste ses som flytande.

Tabell 1. Kategorisering av lexikala metaforer

	Dolda metaforer	Slitna metaforer	Mer kreativ
<b>Lätt att tyda relation mellan bokstavlig och bildlig betydelse</b>	fjärilar i magen på höga hästar kämpar med näbbar och klor på hal is sätta fingret på älta	ångesten griper tag krig mot cancer som en kyrkogård	[bussen] <i>spyr</i> direkt ut sin last Hon går in i sig själv <i>som en skrämde snigel</i> <i>i sitt skal</i>
<b>Svårare att tyda relation mellan bokstavlig och bildlig betydelse</b>	Fallen från skyarna gå på i ullstrumporna maskrosbarn	kämpaglöd	fjärilen i magen <i>förvandlades till en</i> <i>krabba</i>

Som synes är de flesta av metaforerna dolda eller slitna och sådana där relationen mellan konkret och bildlig betydelse är relativt lätt att tyda, förutsatt att eleverna är bekanta med de bokstavliga innebörderna (t.ex. vad *klor* betyder). Resultatet har visat hur lärarna gör omsorgsfulla uppäckningar av innebörder som sannolikt är obekanta för eleverna, oavsett om relationen mellan bokstavlig och bildlig betydelse är enkel (som *älta*) eller svårare (t.ex. *gå på i ullstrumporna*). Metaforerna *gå på i ullstrumporna* och *maskrosbarn* framstår som starkt kulturspecifika: *maskrosbarn* är en metafor som har myntats i Sverige, medan relationen mellan konkret och bildlig betydelse i det förra exemplet även kan gå många infödda svensktalande förbi. Metaforen att *kriga* mot cancer och andra sjukdomar är intressant så till vida att den speglar ett västerländskt förhållningssätt till sjukdomar, som något man "bekämpar" snarare än finner acceptans för. Denna konceptuella metafor är inte nödvändigtvis svår och förstå för inlärare med en annan kulturell referensram, men kan vara intressant att ta upp för diskussion i undervisningen.

Det är få metaforer i materialet som kan betraktas som exempel på kreativt litterärt språkbruk. Den personifierande metaforen *spyr ut* kan uppfattas som sliten men ger, som Samers reaktion ovan indikerar, en effektiv och målande bild i det aktuella sammanhanget. Detsamma kan sägas om formuleringen *att gå in i sig själv som en skrämde snigel i ett skal*. Sedan utgör *fjärilen i magen*

*förvandlades till en krabba* en lekfull rekontextualisering av en sliten metafor. Kopplingen mellan *krabba* och den ångest karaktären känner kan ses som mindre given: den kräver en förklaring av läraren och beskrivs som en ”intressant metafor”. Samtliga dessa förekommer i Evas litteraturarbete med *Flätan*. Att det är uteslutande dolda metaforer som Anita fokuserar på i litteraturarbetet som bygger på *Eftermiddagarna med Margueritte* beror sannolikt på en önskan om att eleverna ska lära sig olika etablerade uttryck.

Eva, däremot, använder själv använder begreppet *metaforer* för att tala om romanens språk. Det är dock bara vissa av metaforerna som presenteras för eleverna som metaforer. Nedan visas en alternativ indelning av metaforer utifrån denna observation, baserad på vilken grammatisk kategori som främst uttrycker den bildliga betydelsen (jfr Hellspong, 2001, s. 1).

Tabell 2. Metaforer utifrån ordklass

Bildlig betydelse uttrycks främst genom nominalgrupper	Bildlig betydelse uttrycks främst genom verbgrupper
<i>fjärilen i magen</i> förvandlades till <i>en krabba</i> kämpar med <i>näbbar och klor</i>	ångesten <i>griper tag</i> i henne [bussen] <i>spyr</i> direkt ut sin last

Det är de bildliga betydelser som främst uttrycks genom nominalgrupper som benämns metaforer av Eva. Metaforerna där den bildliga betydelsen främst uttrycks genom verbgrupperna är personifierande: ”ångesten” kan inte ”gripa tag” i en bokstavlig fysisk bemärkelse, och ”bussen” förses med en icke-bokstavlig agens när den ”spyr ut” passagerarna. Metaforer som dessa framstår som betydelsefulla resurser för ett kreativt litterärt språkbruk. Att ”spyr direkt ut sin last” uppmärksammas i en egen fråga beror sannolikt på att läraren finner att den effektivt målar upp en bild.

Anita lade stor vikt vid att tydliggöra potentiellt svårbegripliga dolda metaforer, medan Eva, med en något annorlunda prioritering, ofta förde uppmärksamheten till målände bildspråk i romanerna och i flera fall även benämnde dessa som metaforer. I båda fallen utgör metaforerna en utgångspunkt för att tala om karaktärers egenskaper och viktiga händelseutvecklingar i romanerna. Resultatet av analysen visar även potentialer för att arbeta med metaforer på ett mer utvecklat sätt, till exempel genom att diskutera med elever hur metaforer, inklusive dolda och konceptuella metaforer, speglar den aktuella kulturen samt lyfta hur personifierande metaforer bidrar till ett målände språkbruk.

## Grammatiska metaforer: en resurs för att förstå och uttrycka abstrakta innebörder

I detta kortare resultatavsnitt inriktar jag mig på användningen av grammatiska metaforer i den språkliga förhandlingen om de lästa romanerna. Det gäller både grammatiska metaforer i de skönlitterära texterna, som på olika sätt blir föremål för samtal, och grammatiska metaforer som fungerar som resurser i samtal om romanernas karaktärer.

### *Grammatiska metaforer som resurser i samtal om romanernas karaktärer*

I artikelns inledande empiriska exempel nämndes hur läraren gör bruk av grammatiska metaforer när hon förklarar innebörden av den lexikala metaforen att *gå på i ullstrumporna*. När hon kommenterar hur protagonisten har blivit *uppfostrad* (jfr *uppfostra*) och konstaterar att han ”har inte ...

*finkänsligheten*” (jfr *känslig*) samt ”saknar den här sociala *smidigheten*” (jfr *smidig*) gör hon bruk av grammatiska metaforer genom att avleda verb och adjektiv. Dessa grammatiska metaforer öppnar upp för sammansättningar (*finkänsligheten*) samt för nyanserade beskrivningar genom att nominalgrupper byggs ut: ”*så där riktigt bra* uppfostrad ... *den där riktiga* finkänsligheten ... *den här sociala* smidigheten”. Detta ger också en mer adekvat bild av vad det kan innebära att *gå på i ullstrumporna*.

Grammatiska metaforer används även av eleverna i diskussionerna om boken. Samtalet nedan rör hur samma protagonist och berättarjag, Germain, har utvecklat sig genom romanen.

**Akram:** Det var uttryckligt i slutet också. Han kunde uttrycka sig uttryckligt.

**L:** Ja, han har lättare för att uttrycka sig. Vad säger man om en person som har lätt att uttrycka sig? Kan ni hitta något bra adjektiv?

**Akram:** Vi bara vet det ord kult, kultiverad?

**L:** Kultiverad. Ja då har man ju liksom såna här lite mer intellektuella intressen. Men kanske är det så att, jag sätter ett litet frågetecken här, att Germain är en *verbal* människa. En verbal människa, det är en människa som har nära till språket. Som har lätt att uttrycka sig muntligt. Och Germain han har väl åtminstone blivit mer verbal i slutet av boken än vad han var när vi träffade honom. För i början av boken så har han ju jättesvårt att sätta ord på tankar och känslor. Och det har blivit lättare för honom i slutet.

Diskussionen rör berättarjagets språkbruk. Det beskrivs av Akram som mer ”uttryckligt” mot slutet av boken. Hon använder därmed kunskaper om ordbildning för att avleda ett verb till ett adjektiv: ”uttrycker sig uttryckligt”. Denna användning av *uttryckligt* framstår inte som helt korrekt i sammanhanget, men ändå fullt begriplig. Läraren bekräftar, omformulerar i kongruent form (”har lätt att uttrycka sig”) och frågar om ett annat adjektiv som kan beskriva detta. Akram föreslår tvekan *kultiverad*. Detta är en annan grammatisk metafor (jfr *kultivera*) som har använts tidigare i diskussionen om bokens karaktärer. Läraren packar upp betydelsen av ordet (”man har lite mer intellektuella intressen”) och föreslår slutligen alternativet *verbal*. Eftersom *verbal* i detta sammanhang syftar på muntlig språklig förmåga snarare än något som har specifikt med *verb* att göra utgör det inget tydligt exempel på grammatisk metafor, men ordet verkar på en motsvarande abstraktionsnivå. Betydelsen förtydligas även av läraren: ”nära till språket ... lätt att uttrycka sig muntligt”.

Abstrakta formuleringar som bygger på avledning utgör även resurser i samtal om de olika karaktärerna i *Flätan*. I samtalet nedan har Eva frågat efter personbeskrivande adjektiv.

**E:** Ni har sagt att Smita är stark och Giulia är modig och nyfiken. Vad är Sarah då? Vad skulle ni säga, vilka adjektiv passar till Sarah? /.../

**Nadja:** Hon är karriärist.

**L:** Karriärist ja.

**Nadja:** Hon prioriterar karriär.

**L:** Just det. Karriärist. Har vi satt -ist i slutet på ordet. Och det kan man använda om en person. Så slutar ett ord på -ist.

Nadja föreslår ordet *karriärist*, och packar sedan upp dess betydelse: ”hon prioriterar karriär”. Läraren för då uppmärksamheten till hur suffixet *-ist* gör att ordet kan ”användas om en person”. I detta fall handlar det om ett substantiv som avledds från ett annat substantiv. Det rör sig således inte om en grammatisk metafor, men interaktionen visar inte desto mindre hur avledningar fungerar som en resurs för mer abstrakta uttalanden om karaktärer i romanen.

### **Grammatiska metaforer som en del av ett skönlitterärt språkbruk**

I gruppdiskussionerna om *Flätan* förekommer ibland grammatiska metaforer bland de citat och språkiga uttryck från romanen som eleverna ska diskutera. Det korta utdraget nedan rör formuleringen *knappt märkbar*, från en av diskussionsfrågorna om romanen (se tidigare avsnittet om förhandling om målade bildspråk i *Flätan*).

**Samer:** Nästan inte. Märkbart. Det betyder som märkabel.

*Märkbart* är ett adjektiv som har avletts från ett verb. Samer förklarar ordet genom att använda sina kunskaper om ordbildning och konstruera en *inlärarversion* med motsvarande betydelse: ”märkabel”. Möjligen är suffixet *-bel* mer bekant för eleven än *-bart*. I samma diskussionsunderlag ska eleverna även omformulera en mening som innehåller ”mildra sin bedrövelse”:

**Samer:** ”Det finns ingenting hon kan göra för att mildra deras bedrövelse. Diskutera hur man kan säga detta med andra med andra ord.”

*Bedrövelse* utgör en grammatisk metafor eftersom ett verb (*bedröva*) eller ett adjektiv (*bedrövad*) har avletts till ett substantiv. Läraren, som besöker gruppen under detta samtal, packar först upp den grammatiska metaforen: ”kan inte göra någonting så att hon *känner sig gladare* ... det är *ledsamt*”. Betydelse blir nu mer konkret. Läraren packar sedan ihop den igen, genom att använda en mer abstrakt formulering som ändå kan tänkas vara mer bekant för eleverna: ”minska deras sorg”. Eleven Chan omformulerar sedan detta mer konkret genom att uttrycka känslan som ett adjektiv, troligen för att få sin förståelse bekräftad:

**Chan:** Hon är ledsen.

**L:** Hon är jätteledsen.

Formuleringar innehållandes grammatiska metaforer är alltså en del av det språkbruk i romanen Eva vill att eleverna ska diskutera. I de resulterande samtalen pendlar lärare och eleverna mellan abstrakta och mer konkreta formuleringar.

I andra samtal ställer eleverna frågor om grammatiska metaforer de finner i texterna, såsom i samtalet nedan från en tidig diskussion om *Flätan*.

**E:** Amina: Jag förstår inte vad betyder tonvis. /.../ Sidan 17 /.../

**L:** Vi läser hela meningen. ”Överallt är marken nedsmutsad. Floder, vattendrag och fält är förorenade av *tonvis* med avföring.”

**E:** Mycket.

**L:** Mycket ja.

**Samer:** Ton



L: Ett *ton* ja, precis. Ordet ett ton. Hur mycket är ett ton? Hur många kilo är ett ton? Ettusen kilo är lika med ett ton eller hur. Och *tonvis* vad kan vi mena då? När vi lägger till (ordet) ”vis”. Flera ton ja. Vi vet inte exakt *hur* många men *många* ton kan man säga. Precis. *Tonvis* med avföring.

**Omar:** Det gör man ledsen när man läser om Smita.

L: Man blir *väldigt* ledsen när man läser om Smita. Verkligen, usch ja. Man kan nästan känna *lukten* faktiskt när man läser. Eller hur.

Ordet som eleven verkar ha hakat upp sig på är ett substantiv (*ton*) som har avletts till ett adverb (*tonvis*). Läraren läser upp den beskrivning adverbet ingår i. En annan elev tycks identifiera rotmorfemet *ton* vilket läraren bekräftar. Det var inte möjligt för mig att höra svaren på frågorna läraren ställer, men de bidrar till att fastställa betydelsen av såväl *ton* som suffixet *-vis* (”Flera ton ja”). En tredje elev reagerar på beskrivningen (”gör man ledsen”) vilket läraren eftertryckligt bekräftar: ”*väldigt* ledsen ... man kan nästan känna lukten faktiskt”. Den aktuella grammatiska metaforen förbryllar eleven, men fungerar även som en resurs i en beskrivning som deltagarna upplever som målände.

Ett avslutande exempel på hur grammatiska metaforer är en del av det språkbruk lärarna och eleverna uppmärksammar kommer från en språkfokuserad aktivitet i arbetet med *Eftermiddagarna med Margueritte*. Eleverna har just förklarat innebörden av uttrycket *göra narr av någon*.

L: Man gör narr av någon. Då gör man sig rolig på någon annans bekostnad. Dom där skämten dom var ju inte speciellt roliga för Germain.

**Katerina:** Kan vi säga satisera? Det är inte exakt roligt, det är man satisera.

L: Man gör *satir*.

**Katerina:** Satir, ja.

L: Satir, hjälp mig Robert. Har vi något verb till satir? Man *gör* satir.

**Robert:** Man kan kanske satiriserar.

L: Alltså det stämmer ju med ordbildningsreglerna men sen tror jag inte det är något verb som är etablerat, det tror jag inte. /.../ Satir är ju en speciell typ av humor man ibland använder i politiska sammanhang för att skämta med någon politiker.

Det är möjligt att se *göra narr av* som en grammatisk metafor, eftersom ett substantiv (*narr*) stöps om till ett partikelverb. En elev, Katerina, undrar om uttrycket kan omformuleras som ”satisera”. Detta kan ses som en inlärarversion. Läraren packar upp detta som ”man gör *satir*” och väljer sedan att fråga mig om det finns ett motsvarande verb. Jag föreslår mer målspråksenliga *satiriserar* vilket dock ifrågasätts mildt av läraren: ”det stämmer ju med ordbildningsreglerna men sen tror jag inte det är ... etablerat”. Kommunikationen visar, liksom tidigare exempel, på att grammatiska metaforer kan vara en betydelsefull resurs för att delta i samtalen under litteraturarbetet och uttrycka sig mer abstrakt om karaktärer och skeenden i böckerna.

## DISKUSSION

Syftet med denna studie har varit att synliggöra språkliga dimensioner under litteraturarbeten i andraspråksundervisningen. Analysen av resultatet har både visat både språk- och kunskapsutvecklande potentialer i interaktionen och språkliga företeelser som kan vara intressanta att lyfta fram i undervisningen av vuxna andraspråksinlärare.

Lexikala och grammatiska metaforer brukar sällan uppmärksammas tillsammans i språkvetenskapliga sammanhang. Resultatet har dock visat att förhandlingen kring båda kategorierna av metaforer under de studerade litteraturarbetena i många fall innebär en rörelse mellan konkreta innebörder och mer abstrakta, i linje med vad tidigare forskning har beskrivit som kännetecknande för språk- och kunskapsutvecklande interaktion i olika skolämnen (se t.ex. Macnaught et al., 2013; Martin, 2013; Nygård Larsson & Jakobsson, 2017). När den bildliga, och därmed abstrakta, innebörden i lexikala metaforer, som *älta* och *maskrosbarn*, relateras till de konkreta motsvarigheter packas betydelsen upp, precis som när grammatiska metaforer som *glöd* och *bedrövelse* uttrycks i kongruenta former. Studien bidrar med att belysa sådana samtal, där *semantiska vågor* skapas, som ett inslag med språk- och kunskapsutvecklande potentialer under litteraturarbeten med vuxna andraspråksinlärare.

### Lexikala metaforer: en källa till språklig och kulturell kunskap

Även om det förekommer att eleverna ställer frågor om formuleringar som innehåller bildspråk, är det främst lärarna som för uppmärksamhet till lexikala metaforer genom muntliga och skriftliga frågor. I det litteraturarbete Anita leder rör det sig främst om ”uttryck” som eleverna förväntas lära sig: dolda, eller bleknade, metaforer vars bildliga betydelse är mer eller mindre lätt att relatera till den konkreta. Eva, däremot, använder termen metaforer i kommunikationen med elever och för då även uppmärksamheten till mer kreativa sådana som kan tillskrivas litterärt språkbruk. Gemensamt är att metaforer vars bildliga betydelse är svårare att relatera till den bokstavliga får mer utförliga förklaringar av lärarna. Samtalen liknar således de ordförklarande samtalen om en kapitelbok i Waldén (2019a), med den viktiga skillnaden att orden och uttrycken relateras till de lästa romanerna. De ingår därmed i ett förståelsearbete med de lästa texterna. Vissa av metaforerna som lärarna lyfter fram i litteraturarbetets start- eller slutskede, såsom *maskrosbarn* och *kämpaglöd* bidrar även till att kondensera innebörden i romanerna som helhet och föra uppmärksamheten till centrala teman.

En särskild kategori som uppmärksammas i analysen, och som inte benämns som metaforer av den undervisande läraren, är personifierande metaforer: ”ängesten *griper tag*” och ”bussen *spyr ut*”. Att den bildliga betydelsen uttrycks genom verb snarare än nominalgrupper gör dem möjligen mindre lätta att identifiera som metaforer. De kan inte desto mindre, eller kanske snarare just därför, vara ett fruktbart fokus för att synliggöra målände språkbruk. Resultatet visar även potentialer för att diskutera kulturella företeelser med utgångspunkt i de lexikala metaforerna. Uttryck som *gå i ullstrumporna*, *maskrosbarn* och *krig mot cancer* visar, på olika sätt, hur metaforer är kulturellt inbäddade. Förutom att vara ytterligare ett exempel på en personifierande metafor är det sistnämnda exemplet även en konceptuell metafor: den visar en särskild förställning om vad det innebär att drabbas av en allvarlig sjukdom (se Lakoff & Johnson, 1980).

### *Grammatiska metaforer: resurser för att uttrycka sig abstrakt kring romanerna*

Betydelsen av grammatiska metaforer för språk- och kunskapsutveckling har poängterats i tidigare forskning (Christie, 2002; Christie & Derewianka, 2010; Magnusson, 2011). Föreliggande studie bekräftar denna bild genom att visa hur de är betydelsefulla resurser för att delta i de aktuella litteraturarbetena. Eleverna använder grammatiska metaforer såsom *uttryckligt* och *kultiverad* för att beskriva romanernas karaktärer. Dessa packas upp och modifieras av lärarna. De grammatiska metaforerna utgör också en resurs för att förstå andra abstrakta formuleringar: läraren Anita behövde använda ord som *finkänslighet* och *social smidighet* för att nyanserat beskriva den lexikala metaforen *gå på i ullstrumporna*, och en av eleverna, Samer, använde sig av formuleringen *märkabel* för att förklara vad *märkbart* betyder. Inlärarversioner av typen *märkabel*, *satisera* och *uttryckligt* (med okonventionell betydelse) speglar en kunskap om ordbildningsmönster som används för att delta i bokdiskussionerna på ett ändamålsenligt sätt (jfr Selinker, 1972; Viberg, 1987). Grammatiska metaforer förekommer även i de uttryck och citat från böckerna lärarna väljer ut, exempelvis *göra narr av* och *bedrövelse*, samt i frågor som eleverna ställer till lärarna under diskussionerna. För att förklara dessa använder både lärarna och eleverna sådana mer konkreta formuleringar som har diskuterats innan, men också synonymer med motsvarande abstrakt betydelse. Den språkliga förhandling som har belysts i denna studie har tydliga språkutvecklande potentialer. Att eleverna stimuleras och ges utrymme att formulera sig på en abstrakt nivå kring det lästa, och får lärarnas stöd i att uttrycka sig, är förtjänstfullt.

### *Didaktiska konsekvenser*

Fasta uttryck, målade språk och abstrakta formuleringar kan, vart och ett, utgöra viktiga fokus i andraspråksundervisningen. Genom att belysa hur lärare och vuxna andraspråksinlärare uppmärksammar dessa språkliga företeelser under litteraturarbeten ger föreliggande studie ett kunskapsbidrag i förhållande till tidigare studier om litteratursamtal i andraspråksundervisningen. Den språkliga förhandlingen har varit i centrum istället för de olika läsarter eller förhållningssätt till romanerna, vilket har gjort det möjligt att lyfta fram språk- och kunskapsutvecklande potentialer hos samtal som bygger på romaner (jfr t.ex. Asklund 2018; Economou, 2014, 2015; Hultin, 2006; Walldén, kommande). Resultatet visar dessutom på möjligheten att arbeta med lexikala metaforer på ett mer medvetet sätt i undervisningen. Inlärare kan exempelvis tänkas ha behållning av att veta vilka uttryck som är dolda, slitna och mer nyskapande. Det kan också vara intressant att göra jämförelser med elevernas erfarenheter av metaforer i andra språk, och diskutera vilka kulturspecifika praktiker och föreställningar de speglar. Dolda metaforer som *maskrosbarn* och *gå på i ullstrumporna* blir sannolikt meningslösa om eleverna översätter dem till andra språk de kan, men de är högst troligt förtrogna med metaforer som bär en liknande betydelse. Studien bekräftar slutligen värdet av att, likt de deltagande lärarna i denna studie, skapa rikliga möjligheter för interaktion i undervisningen så att betydelser kan förhandlas både i grupper och i helklass. När kommunikation pendlar mellan abstrakta och mer konkreta innebörder, och ger eleverna möjlighet att pröva och få återkoppling på olika formuleringar, skapas goda utsikter för språkutveckling.

## REFERENSER

- Asklund, J. (2018) Varför ska jag inte berätta? Litteraturarbete som språkintrödn. *Educare*, 2018(2), 90-106.
- Boréus, K. & Bergström, G. (2017) Metaphor analysis and critical linguistics. I K. Boréus & G. Bergström (Red.), *Analyzing text and discourse: eight approaches for the social sciences* (s. 146-173). London: Sage Publications Ltd.
- Christie, F. (2002) The development of abstraction in adolescence in subject English. I M. J. Schleppegrell & M. C. Colombi (Red.), *Developing advanced literacy in first and second languages: meaning with power* (s. 45-66). London: Routledge.
- Christie, F. & Derewianka, B. (2010) *School discourse: learning to write across the years of schooling*. London: Continuum.
- Duranti, A. (1997) *Linguistic anthropology*. New York: Cambridge University Press.
- Economou, C. (2015) Litteraturarbete i ett svenska som andraspråksklassrum. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 1-20. <https://doi.org/10.5617/adno.1704>
- Economou, C. (2014) Flerspråkiga elevers möte med Doktor Glas. I P. Andersson, P. Holmberg, A. Lyngfeldt, A. Nordenstam & O. Widhe (Red.), *Mångfaldens möjligheter: litteratur- och språkdidaktik i Norden* (s. 279-305). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Enström, I. (2016) *Ordens värld. Svenska ord: struktur och inläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Fangen, K. (2005) *Deltagande observation*. Malmö: Liber ekonomi.
- af Geijerstam, Å. (2006) *Att skriva i naturorienterade ämnen i skolan*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Gibbons, P. (2006) *Bridging discourses in the ESL classroom: students, teachers and researchers*. London: Continuum.
- Halliday, M. A. K. (1989/1993) Some grammatical problems in scientific English. I M. A. K. Halliday & J. R. Martin (Red.), *Writing science: literacy and discursive power* (s. 69-85). New York: RoutledgeFalmer.
- Hellspong, L. (2001) *Metaforanalys. Metoder för brukstextanalys*. Hämtad 10 maj, 2019, från <https://www.studentlitteratur.se/files/sites/metoder7556/manalys.pdf>
- Hipkiss, A. M. (2014) *Klassrummets semiotiska resurser: en språkdidaktisk studie av skolämnen hem- och konsumentkunskap, biologi och kemi*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet.
- Hultin, E. (2006) *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: en ämnesdidaktisk studie*. Doktorsavhandling. Örebro: Örebro universitet.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980) *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Macnaught, L., Maton, K., Martin, J. R. & Matruglio, E. (2013) Jointly constructing semantic waves: implications for teacher training. *Linguistics and Education*, 24(1), 50-63. <https://10.1016/j.linged.2012.11.008>
- Magnusson, U. (2011) *Skolspråk i utveckling. En- och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metaforer i senare skolår*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Martin, J. R. (2013) Embedded literacy: knowledge as meaning. *Linguistics and Education*, 24(1), 23-37. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.11.006>
- Martin, J. R. (2009) Construing knowledge: a functional linguistic perspective. I: F. Christie & J. R. Martin (Red.) *Language, power and pedagogy: functional linguistic and sociological perspectives* (s. 49-79), London: Bloomsbury Publishing,
- Martin, J. R. (1999) Mentoring semogenesis: 'genre based' literacy pedagogy. I F. Christie (Red.), *Pedagogy and the shaping of consciousness: linguistic and social processes* (s. 123-155). London: Continuum.
- Maton, K. (2013) Making semantic waves: a key to cumulative knowledge-building, *Linguistics and Education*, 24(1), 8-22. <https://10.1016/j.linged.2012.11.005>

- Nation, I. S. P. (2013) *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nygård Larsson, P. (2018) "We're talking about mobility:" Discourse strategies for promoting disciplinary knowledge and language in educational contexts. *Linguistics and Education*, 48, 61-75. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.10.001>
- Nygård Larsson, P. (2011) *Biologiämnets texter: text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö högskola.
- Nygård Larsson, P. & Jakobsson, A. (2017) Semantiska vågor – elevers diskursiva rörlighet i gruppsamtal. *Nordic Studies in Science Education*, 13(1), 17-35. <https://10.5617/nordina.2739>
- Olvegård, L. (2014) *Herravälde. Är det bara killar eller? Andraspråkläsare möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet
- Rose, D. & Martin, J. R. (2012) *Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Sheffield: Equinox.
- Selinker, L. (1972) Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232.
- Sellgren, M. (2011) *Den dubbla uppgiften: tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. Licentiatuppsats. Stockholm: Stockholms universitet.
- Walldén, R. (2019a) *Genom genrens lins: pedagogisk kommunikation i tidigare skolår*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö universitet. <https://doi.org/10.24834/2043/26799>
- Walldén, R. (2019b) Med fokus på ord, uttryck och språklig stil: ett betydelseskapande litteraturarbete i grundläggande vuxenutbildning, *Pedagogisk forskning i Sverige*, 24(3-4), 35-61. <https://doi.org/10.15626/pfs24.0304.02>
- Walldén, R. (2019c) Scaffolding or side-tracking? The role of knowledge about language in content instruction, *Linguistics and Education*, 54. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.100760>
- Walldén, R. (2020) Interconnected literacy practices: exploring work with literature in adult second language education, *The European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 11(1), 45-63. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9202>
- Vetenskapsrådet (2017) *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet (2019) *Forskningsöversikt 2019. Utbildningsvetenskap* (No. VR1907). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Viberg, Å. (1987) *Vägen till ett nytt språk. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv*. Stockholm: Natur och kultur.



# ”Då får man typ en annan bild ibland som hjälper en.” Elever i årskurs nio resonerar om litteratursamtal.

*Eva Hesslow*

## ABSTRACT

Research has shown that literature discussions can scaffold pupils' understanding of texts, but there are few studies focusing pupils' perception of such discussions. This article is based on interviews with pupils in the ninth grade and aims to contribute with further understanding of literature discussions in grades 7-9. The main focus lies on how the pupils reflect on their usage of reading strategies and discussion strategies. A tool based on Bernstein's conceptual pair, vertical and horizontal discourse, is used to analyse the pupils' reflections on literature discussions. The result shows that literature discussions seem to enable a movement towards a vertical discourse, which represents a school-valued, specialised discourse rather than an informal one. It is suggested that, in relation to literature discussions, teaching should include both reading strategies and discussion strategies.

**Keywords:** literature discussions, reading strategies, discussion strategies, student perspective, vertical discourse

## EVA HESSLOW

*Masterexamen i pedagogiskt arbete,  
universitetsadjunkt i svenska*

*Sektionen för förskolläro- och  
lärarutbildning*

*Högskolan i Borås*

*E-post: [eva.hesslow@hb.se](mailto:eva.hesslow@hb.se)*

## INTRODUKTION

Elever förväntas idag vara alltmer kompetenta vad gäller att läsa och förstå olika slags texter, vilket framgår av kursplanen för svenskämnet (Skolverket, 2018). De internationella mätningar som genomförts under senare år har dock visat på en försämring av svenska elevers läsförståelse. Resultaten från 2015 års PISA-undersökning, som presenterades i december 2016, kom därför som något av en lättnad för många i den svenska skolvärlden. För första gången på flera år syntes en viss förbättring (Skolverket, 2016). I december 2019 presenterades resultatet av 2018 års PISA-undersökning (Skolverket, 2019b), vilket bekräftade den positiva utvecklingen gällande elevernas kunskapsresultat. Skolverket konstaterar dock också att mycket återstår att göra, främst vad gäller likvärdighet och alla elevers möjligheter att ta del av de kunskaper som skolan erbjuder.

Internationell såväl som svensk forskning (exempelvis Olin Scheller & Tengberg, 2016; Palincsar & Brown, 1984; Reichenberg, 2008; Sullivan Palincsar & Schutz, 2011) har visat att elevers läsförståelse kan stödjas genom väl strukturerade litteratursamtal och med hjälp av forskningsbaserade modeller. Exempel på en modell som visat sig framgångsrik är *Reciprocal Teaching (RT)* (Palincsar & Brown, 1984), innehållande fyra strategier; *förutspå*, *reda ut oklarheter*, *ställa frågor* och *sammanfatta*. Inom RT ses det som betydelsefullt att lärare undervisar om och modellerar användning av läsförståelsestrategier. I en svensk skolkontext har RT fått stort genomslag, främst genom projektet *En läsande klass* där de så kallade *Läsfixarna* används. I En läsande klass betonas även förmågan att *visualisera* (Keene & Zimmermann, 2003). I Sverige har också *Chambers modell* för boksamtal (Chambers, 2014) blivit flitigt använd. I denna modell ingår så kallade *grundfrågor* för att uttrycka *gillanden* och *ogillanden*, utbyta *frågetecken* och göra olika slags *kopplingar*. Ett alltför ensidigt användande av modeller har dock kritiserats för att undervisningen riskerar att fokusera på isolerad färdighets träning och inte på en flexibel strategianvändning med syfte att utveckla en fördjupad läsförmåga (Liberg, 2016; Sullivan Palincsar & Schutz, 2011; Westlund, 2015).

Fram tills för några år sedan hade forskningen om skolans litteratursamtal sällan fokus på äldre elevers läsning (Reichenberg, 2012). Inom svensk skolforskning märks nu ett ökande intresse för denna grupp (se exempelvis Halleson 2016; Olin-Scheller & Tengberg 2016; Tengberg 2011; Varga 2017). Vidare har tidigare forskning sällan utgått från ett elevperspektiv (Certo, 2011; Certo, Moxley, Refitt & Miller, 2010). Enligt Evans (2002) är det ironiskt att elevers röster saknas i studier av litteratursamtal och Certo et al. (2010, s. 245) betonar vikten av att låta elevröster höras i forskning om litteratursamtal:

If the intention is to gain knowledge of how or how well students learn from and take ownership of their learning in literature discussion groups, we need to honor students' voices at least as much as project what researchers think students perceive about their experiences interacting within small classroom discussion groups.

Ovanstående citat utgör en viktig utgångspunkt för föreliggande artikel, där röster från elever i årskurs nio utgör empirin. Inom svensk läsforskning finns få studier där elevintervjuer inkluderats i studier av elevers läsning (se dock Halleson, 2016; Lindholm, 2019; Tengberg, 2011, 2014). Det föreligger således ett behov av fortsatta studier gällande äldre elevers resonemang om litteratursamtal. Den här artikeln syftar till att med hjälp av elevröster bidra med ytterligare förståelse av högstadiets litteratursamtal och följande forskningsfrågor har bildat utgångspunkt för artikeln:



- Hur resonerar elever i årskurs nio om betydelsen av litteratursamtal?
- Vilken betydelse har läsförståelsestrategier enligt dessa elever?
- Vilken betydelse har samtalsstrategier enligt dessa elever?

Värt att notera är att artikeln bygger på elevers egna utsagor. Artikeln begränsas därigenom till att bidra med exempel på hur elever i slutet av årskurs nio själva beskriver litteratursamtalens betydelse och sin strategianvändning.

## Läsförståelse

Begreppet läsförståelse är ett omfattande begrepp, som i föreliggande artikel begränsas till att gälla skriven text, trots att läsförståelse idag exempelvis även innefattar förståelse av multimodala texter. Väsentligt i definitioner av läsförståelse är det aktiva och skapande arbete som krävs (se exempelvis Lundberg & Reichenberg, 2008). I artikeln används den definition av läsförståelse som ges i PISA-undersökningarna:

en individs förmåga att förstå, använda och reflektera över och engagera sig i texter för att uppnå sina egna mål, utveckla sina kunskaper och sin potential och för att delta i samhället. Utöver avkodning och ytlig förståelse, inbegriper läsning tolkning och reflektion samt förmåga att använda läsning för att uppnå sina mål i livet (Skolverket, 2016, s. 10).

Ett av skolans uppdrag är att skapa förutsättningar för elever att uppnå en sådan läsförståelse, vilket gör det angeläget att undersöka hur elever resonerar om skolans litteratursamtal.

## Läsförståelsestrategier

I samband med läsförståelse är även begreppet *läsförståelsestrategier* centralt. I artikeln används begreppet gällande strategier som används av läsare när avkodningen inte längre utgör någon större svårighet men när förståelsen och tolkningen av texten behöver stödjas.

Detta sätt att betrakta läsförståelsestrategier ligger i linje med Afflerbach, Pearson och Paris (2008, s. 368), vilka definierar *reading strategies* som

[...] deliberate, goal-directed attempts to control and modify the reader's efforts to decode text, understand words, and construct meanings of text. [...] the reader's deliberate control, goal-directedness, and awareness define a strategic action. [...] Being strategic allows the reader to examine the strategy, to monitor its effectiveness, and to revise goals or means if necessary.

I denna definition synliggörs betydelsen av en medveten och målinriktad strategianvändning, vilket kan relateras till ovanstående definition av läsförståelse.

## Samtalsstrategier

Utöver läsförståelsestrategier betonas i internationell forskning betydelsen av samtalsstrategier. Exempelvis framhåller Certo (2011) att lärare i samband med litteratursamtal utöver läsförståelsestrategier bör medvetandegöra elever om samtalsstrategier. Undervisning om samtalsstrategier tycks dock inte ha fått samma genomslag i Sverige som undervisning om läsförståelsestrategier (Varga, 2017). I föreliggande artikel utgör elevers resonemang om samtalsstrategier en viktig del av empirin och samtalsstrategier definieras här som strategier som på olika sätt bidrar till att föra samtal framåt och fördjupa diskussionen (jämför Mercer, 1996; Rojas Drummond & Peon Zapata, 2004). Rojas Drummond och Peon Zapata synliggör att begreppet innefattar förmåga att uttrycka och dela med

sig av egna idéer, förmåga att lyssna på och respektera andras åsikter samt förmåga att hitta belägg för och motivera egna tolkningar liksom att efterfråga andras åsikter och be dem motivera sina tolkningar. Rojas Drummond och Peon Zapata betonar även betydelsen av konsensus, något som inte alltid är en självklarhet i samband med litteratursamtal. I föreliggande artikel betraktas även förmåga att använda ett metaspråk och specialiserade begrepp som en väsentlig del av interaktionen i litteratursamtal.

I kursplanen för ämnet svenska (Skolverket, 2018) nämns begreppet samtalsstrategier inte alls till skillnad från begreppet lässtrategier. I det förslag till nya kursplaner för grundskolan som presenterats av Skolverket (2019a) har det centrala innehållet för årskurs 7-9 under *Tala, lyssna och samtala* utökats med följande skrivning: ”Olika former av samtal. Att delta aktivt genom att uttrycka känslor, tankar och kunskaper, lyssna, ställa frågor och föra resonemang, samt formulera och bemöta argument”. I denna formulering betonas således förmågor som innefattas i denna artikels definition av samtalsstrategier.

## Metakognition och metaspråk

I tidigare citerad definition av läsförståelsestrategier liksom i Certos (2011) resonemang om samtalsstrategier framhålls en medveten strategianvändning. En sådan medveten strategianvändning rymms inom begreppet *metakognition*. Flavell (1976, s. 232) beskriver metakognition som ”one’s knowledge concerning one’s own cognitive processes and products or anything related to them, e. g. the learning-relevant properties of information or data”. Att vara metakognitiv betraktas som en betydelsefull aspekt av läsförståelse (se exempelvis Certo et al., 2010; Olin-Scheller och Tengberg, 2017; Tengberg, 2011; Varga, 2015). Metakognition kan i detta sammanhang förstås som förmåga att medvetet välja lämpliga strategier och som förmåga att kommunicera och problematisera sin egen strategianvändning.

Clark (2009) samt Annmarkrud och Bråten (2012) visar dock att elever sällan är medvetna om sin strategianvändning, vilket kan betraktas som problematiskt och stärker behovet av undervisning, vilket även Olin-Scheller och Tengberg (2017) betonar. Olin-Scheller och Tengberg efterlyser undervisning som bygger på metakognitiva aspekter och på kunskap om forskning om läsutveckling och läsundervisning. Resonemanget ligger i linje med Liberg (2016) som betonar vikten av att lärare gör väl avvägda didaktiska val och med Halleson (2016, s. 21) som framhåller betydelsen av att ”arbete med att lässtrategier sker i konkreta textrelaterade undervisningssituationer”. Halleson betonar att ett sådant arbetssätt dels bidrar till att strategiundervisning inte riskerar att bli en isolerad färdighetsträning, dels ger elever möjlighet till vad som kan ses som ett mer metakognitivt förhållningssätt till den egna strategianvändningen. Även Berne och Clark (2006, s. 685) framhåller undervisningens betydelse för att elever ska kunna utveckla ”strategic comprehension processes that will transfer across texts and time”, vilket kräver ett metakognitivt förhållningssätt.

Tidigare forskning (Clark 2009; Keene & Zimmermann 2013; Westlund 2013) betonar även vikten av att elever får tillgång till ett akademiskt språk och korrekta begrepp för att uttrycka sina tankar och förmedla sin läsförståelse, ett metaspråk i relation till läsning. Enligt Clark (2009) kan elever genom att använda ett mer strategiskt språk bli medvetna om sin egen strategianvändning. I föreliggande artikel diskuteras elevers användande av ett metaspråk dels i form av begrepp för att beskriva olika strategier, dels i form av begrepp för att samtala om litteratur och kommunicera litterär förståelse.

## Elevröster i tidigare forskning om litteratursamtal

Inledningsvis beskrevs att elevröster sällan hörs i tidigare forskning om litteratursamtal och att bland annat Evans (2002) efterlyser forskning utgående från elevers resonemang. Inom svensk läsforskning har dock Tengberg (2011, 2014) intervjuat högstadieelever om deras uppfattning om litteratursamtal som de deltagit i. Dessa elever har en huvudsakligen positiv uppfattning om samtalen, vilka de bland annat menar kan förtydliga olika aspekter av texten. Det framkommer emellertid att eleverna inte alltid uppfattar samtalen som något ”riktigt arbete” utan mer som ”bara en diskussion” (Tengberg, 2011, s. 302). Även Halleson (2016) inkluderar elevröster och konstaterar att goda läsare har förmåga att använda en bred repertoar av lässtrategier samt är medvetna om vilka strategier som passar att använda i samband med läsning av olika texter. Till skillnad från i Hallesons studie representerar elevrösterna i denna artikel inte någon specifik kategori av läsare. Också Lindholm (2019) har intervjuat elever och fokuserat på lässtrategiers betydelse för flerspråkiga elevers utveckling av läsförståelse på svenska. Lindholm konstaterar att undervisning om lässtrategier kan stötta flerspråkiga elevers läsförståelse. Lindholm synliggör dock att eleverna inte använder alla de strategier som ingått i undervisningen samt att de ibland använder andra strategier och även hon betonar behovet av metakognition.

Efter den samlade genomgång som inlett den här artikeln kan det sammantaget konstateras att det föreligger ett behov av fortsatta studier med fokus på litteratursamtal, särskilt gällande äldre elevers resonemang om samtalen.

## MATERIAL OCH METOD

Empirin till föreliggande artikel har inhämtats i anslutning till ett avslutat fyraårigt aktionsforskningsbaserat skolutvecklings- och följeforskningsprojekt, vars övergripande mål var att utveckla metoderna gällande litteratursamtal. I projektet följdes läsundervisningen i två klasser från årskurs sex till och med årskurs nio. I dessa klasser gick sammanlagt 34 elever och varje klass undervisades av två svensklärare, en med huvudsakligt ansvar och en som deltog vid minst ett lektionstillfälle per vecka. När projektet genomfördes arbetade jag som svensklärare vid den aktuella skolan. Jag hade huvudansvaret för svenskundervisningen i en av klasserna, medan den andra klassen undervisades av två kollegor. Varga (2013, 2015, 2016, 2017) samt Hesslow (2014) har tidigare beskrivit och analyserat olika aspekter av detta projekt.

I artikeln beskrivs och diskuteras resultatet av nio enskilda tematiskt öppna intervjuer, genomförda med slumpvis utvalda elever från båda klasserna i slutet av årskurs nio. Jag valde att intervju elever från båda klasserna och motiverar valet att intervju mina egna elever med att det gav möjlighet att låta röster från båda klasserna höras. Inom aktionsforskning är det vanligt att man studerar den egna undervisningen, vilket ibland har kritiserats (se exempelvis Tengberg, 2011). I mitt val har jag bland annat tagit stöd i Carlgrens (2011) resonemang om olika former av forskning inom skolans värld. Carlgren (2011) efterlyser en praxisutvecklande forskning och menar att det finns ett behov av att ”[åter]skapa en tradition av lärardrivet forsknings- och utvecklingsarbete i skolorna” (s. 68). Den intervjustudie som beskrivs i artikeln kan ses som ingående i en sådan tradition. Vidare menar Carlgren att sådan forskning bör skapa förutsättningar för elevers lärande och att resultaten kan ”fördjupa förståelsen av särskilda situationer” (s. 75). I artikeln betraktas litteratursamtal som en sådan särskild situation. De svar jag fick från mina egna elever skulle givetvis kunna tolkas som mindre tillförlitliga, men min förhoppning är att mitt sätt att redovisa intervjuerna bidrar till att öka studiens tillförlitlighet och trovärdighet.

Tematiskt öppna intervjuer beskrivs av Aspers (2011) som intervjuer som liknar samtalets logik. I intervjuerna användes en intervjuguide utgående från studiens syfte och frågeställningar. Intervjuguidens teman, exempelvis *elevledda samtal*, syftade till att undersöka elevernas resonemang om litteratursamtal och strategianvändning och frågorna gav möjlighet till följdfrågor. Utöver individuella intervjuer genomfördes också en gruppintervju i anslutning till ett elevlett litteratursamtal i grupp. Gruppen hade satts samman av klassens lärare och två av eleverna i denna grupp intervjuades också enskilt. Alla intervjuer genomfördes av mig under skoltid och spelades in med hjälp av inspelningsfunktionen på min dator. Intervjuerna transkriberades i sin helhet och direkt efter transkriberingen vidtog kodningsarbetet. I inledningsskedet användes en induktiv kodning som byggde på studiens syfte och först därefter analyserades resultatet i relation till aspekter synliggjorda i tabell 1. Exempel på en kod som tidigt gick att identifiera var *nytta* med olika underkoder, exempelvis *överförbarhet*. Fortsättningsvis kunde överförbarheten relateras till andra underkoder, bland annat *andra ämnen* och därefter till det som i tabellen betecknas som *kontextberoende* eller *kontextberoende* förhållningssätt.

Eleverna som intervjuades hade under fyra år inom ramen för ordinarie undervisning deltagit i ett stort antal litteratursamtal, lärarledda såväl som elevledda. Asplund Carlsson (2012, s. 207) framhåller betydelsen av studier genomförda i ”autentiska klassrum”, vilket gäller för samtalen som diskuteras i denna artikel. Eftersom elevernas resonemang inte diskuteras utifrån ett genusperspektiv används i resultatredovisningen namn som kan betraktas som könsneutrala samt pronomenet *hen*.

## TEORIRAM OCH ANALYSVERKTYG

I den definition av läsförståelse som används i PISA-undersökningen betonas att läsförståelse skapar möjligheter till personlig utveckling och deltagande i samhället (Skolverket 2016). Denna definition kan även innefatta möjligheter till social förändring och tillträde till akademiska studier. Elevernas resonemang diskuteras i föreliggande artikel med hjälp av begrepp hämtade från Bernsteins kodteori (Bernstein 1999, 2000) eftersom Bernsteins teori ingår i en utbildningssociologisk tradition, där ett av målen är just social förändring. Bernsteins teori har av Bourne (2003), Norlund (2009) samt Olin-Scheller och Tengberg (2017) framhållits som lämpad för att studera frågor relaterade till elevers läsning.

I artikeln används begreppsparet *vertikal* och *horisontell diskurs* (Bernstein 1999). Detta begreppspår har inom svensk skolforskning tidigare exempelvis använts av Norlund (2013) för analys av klassrumsdebatt och av Olin-Scheller och Tengberg (2017) för analys av undervisning om kritisk läsning. Begreppsparet utvecklades för att skapa möjlighet att differentiera såväl inom som mellan de kunskapsformer som Bernstein när det gäller ”the educational field” (Bernstein 1999, s. 158) benämner *school(ed) knowledge* respektive *common sense knowledge*. Skillnaderna mellan vertikal och horisontell diskurs beskrivs av Bernstein som att olika former av kunskap kommer till uttryck i de olika diskurserna. Vertikal diskurs ses som en form av mer specialiserad kunskap och kännetecknas bland annat av att vara mindre kontextberoende. Kunskaper och förmågor betraktas som överförbara och kan användas i andra sammanhang än de ursprungliga. Den horisontella diskursen skiljer sig från den vertikala genom att kunskaper är starkt uppdelade, segmenterade och kontextberoende. Kunskaper betraktas inte som överförbara till andra kontexter och de kan därigenom inte heller antas bidra till social förändring. Bernsteins teori erbjuder flera begrepp, utöver vertikal och horisontell diskurs. Det kan självklart ifrågasättas hur relevant det är att ur en omfattande begreppsbank bryta

ut ett enskilt begreppspår, men detta är alltså inte något nytt tillvägagångssätt. Bernstein betraktade inte själv vertikal och horisontell diskurs som skarpt avgränsade men de har ofta kommit att uppfattas så, vilket Maton (2009) synliggör. Maton menar att Bernsteins diskursbegrepp kan kritiserats för att alltför starkt betona skillnaderna mellan diskurserna och han resonerar därför om olika grader av kontextberoende i relation till social och kulturell kontext.

Litteratursamtal ingår i en undervisningskontext där elever ska erbjudas möjlighet att utveckla en språklig och litterär repertoar, efterfrågad både i skolans värld och av samhället i stort. Det är därför, menar jag, väsentligt att skolans undervisning syftar till att stödja en vertikalt orienterad diskurs, vilket stämmer överens med Bourne (2003) som betonar den vertikala diskursens särställning i samhället. Bourne framhåller att undervisning är avgörande för att stödja elevers tillträde till alla diskurser samt möjliggöra överföring av kunskaper mellan olika diskurser och sammanhang:

In order to develop ways of analysing the world and their own position in society, and to 'voice themselves' using, and in the processes perhaps transforming, all the discourses available to them (Bourne, 2003, s. 518).

Certo (2011) resonerar på liknande sätt och betonar att undervisning kan bidra till att elever utvidgar det hon benämner diskursmönster och själva tar makten över sin läsning, samt läser texter på en högre nivå än de annars skulle klara av. Slutligen framhåller också Morais (2002) att "there are knowledges and competencies of a high order to be learned by all children" (Morais, 2002, s. 561). Enligt Morais är det skolans uppgift att göra dessa kunskaper och förmågor tillgängliga.

I föreliggande artikel presenteras ett analysverktyg (tabell 1) som tagits fram med inspiration från Norlund (2013). Norlunds verktyg utvecklades för analys av olika aspekter av klassrumsdebatt. Enligt Norlund är en stor del av innehållet i hennes analysverktyg "generellt och applicerbart på en mängd situationer" (Norlund, 2013, s. 35). Klassrumsdebatt är ett fenomen som kan tänkas ha likheter med litteratursamtal, vilket ger stöd för att vidareutveckla och anpassa verktyget till analys av hur elever resonerar om litteratursamtal.

Tabell 1. Kännetecknande för högstadiets litteratursamtal i en *vertikalt* respektive *horisontellt orienterad diskurs*.

Högstadiets litteratursamtal i en <i>vertikalt orienterad diskurs</i>	Högstadiets litteratursamtal i en <i>horisontellt orienterad diskurs</i>
Synliggör ett <i>kontextberoende</i> förhållningssätt (Bernstein, 1999), innebärande möjlighet till överföring till andra kontexter, exempelvis andra ämnen.	Synliggör ett <i>kontextberoende</i> förhållningssätt, exempelvis innebärande att resonemang huvudsakligen relaterar till den lästa texten.
Förmåga att <i>abstrahera och generalisera</i> (jämför Maton, 2009).	
Synliggör ett <i>analytiskt förhållningssätt</i> , orsak och verkan (Nylund & Rosvall, 2011; Norlund, 2009) gällande den egna läsförståelsen.	Den egna läsförståelsen tas för given eller diskuteras inte.
Synliggör ett <i>metakognitivt förhållningssätt</i> med medvetna val av <i>läsförståelsestrategier</i> och en medvetenhet om dessas betydelse för den egna förståelsen.	<i>Läsförståelsestrategier</i> används eventuellt, men sällan medvetet (jämför exempelvis Anmarkrud & Bråten, 2012).
Synliggör en medvetenhet om att olika texter kan relateras till varandra samt betraktas ur olika synvinklar.	De egna vardagserfarenheterna utgör huvudsaklig bas för analys och förståelse av texter.
Synliggör ett <i>metakognitivt förhållningssätt</i> med medvetna val av <i>samtalsstrategier</i> och en medvetenhet om dessas betydelse för samtalet.	<i>Samtalsstrategier</i> används eventuellt men sällan medvetet.
Använder en <i>interaktionsteknik</i> som kan föra samtalet framåt, exempelvis genom att motivera sina resonemang om texter och efterfråga andras motiveringar (Mercer, 1996, min översättning).	En <i>interaktionsteknik</i> som för samtalet framåt används inte utan samtalen kan komma att likna monologer mer än samtal (jämför Berne & Clark, 2006).
Använder ett <i>specialiserat språk</i> relaterat till litteratursamtal, exempelvis: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Begrepp för att diskutera läsförståelse och samtal (strategier).</li> <li>• Begrepp för att analysera litteratur.</li> </ul>	Använder ett <i>vardagligt språk</i> med avsaknad av specialiserade begrepp relaterade till litteratursamtal.
<i>Utvärderingsbart</i> : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utvärderas utifrån tydliga kriterier.</li> <li>• Prövas exempelvis i samband med nationella prov.</li> </ul>	Utvärderas inte eller endast informellt utan koppling till exempelvis nationellt fastställda kriterier i form av styrdokumentens kunskapskrav.

I tabellen synliggörs aspekter som i samband med litteratursamtal kan betraktas som kännetecknande för en *vertikalt orienterad diskurs* respektive en *horisontellt orienterad diskurs*. Aspekterna relaterar till såväl innehåll som organisation samt till vad tidigare forskning visat gällande litteratursamtal. Det kan tyckas riskabelt att placera begreppspar i en tabell eftersom de båda diskurserna då framstår som skarpt avgränsade motpoler, vilket alltså bland annat Maton (2009) kritiserat. Bernstein (1999, s. 162) har dock själv presenterat de viktigaste skillnaderna mellan diskurserna i tabellform. För lärare är det, om de ska kunna göra väl avvägda didaktiska val (Liberg, 2016), väsentligt att förstå i vilken grad elevernas resonemang synliggör förmågor som samtalen syftar till att utveckla. Tabellen kan ge stöd för planering inför litteratursamtal såväl som för utvärdering efter litteratursamtal.

## RESULTAT

I elevernas resonemang om litteratursamtal och strategianvändning framkommer olika grader av vad som kan tolkas som ett *närmande* till en vertikalt orienterad diskurs (tabell 1). Begreppet närmande används mot bakgrund av Matons (2009) resonemang om olika grader av kontextberoende. Eftersom artikeln bygger på elevernas resonemang presenteras och kommenteras relativt omfattande intervjuutdrag. I följande resultatredovisning redovisas de olika aspekterna i relation till tabell 1, där ett antal olika aspekter kännetecknande för litteratursamtal i en vertikalt respektive horisontellt orienterad diskurs identifierats.

### Ett kontextberoende förhållningssätt

Överföring mellan olika kontexter tycks för flertalet elever vara en utmaning, eftersom endast ett par av dem resonerar om hur de använder kunskaper från svenskundervisningens litteratursamtal i andra sammanhang. Kim, som är den som tydligast beskriver aspekter av kontextberoende, resonerar om hur hen har kunnat använda läsförståelsestrategier i naturorienterade ämnen:

**Kim:** Jag tycker det är bra! Jag tycker att jag har fakta, jag kommer ihåg att... jag tänkte på det när vi läste [ohörbart] för några gånger sen.

**Intervjuare:** När du läste...?

**Kim:** Läste NO-text. Om en sån abstrakt sak tror jag det var, och då tänkte jag, då jag inte förstår, då försöker jag ofta summera texten och det är en av dom strategierna vi tränar på när vi samtalar, så på det sättet har jag fått hjälp av det i andra ämnen.

Kim fortsätter att betona kunskaper om läsförståelsestrategier som betydelsefulla, även i samband med samhällsorienterade ämnen. Kim framhåller att hen använder olika strategier beroende på ämne:

[...] i NO:n, för att kunna förstå en text som jag sa innan [ohörbart] får man ta analysfrågorna men i SO så är det väldigt bra att också kunna koppla för att resonera runt där, så jag brukar tänka på text till världen, text till själv, till exempel olika texter om andra världskriget [...] så koppla samman.

I ovanstående intervjuutdrag beskriver Kim sin användning av läsförståelsestrategier och namnger de strategier som hen ser som betydelsefulla för att förstå andra ämnens texter. Kims resonemang tyder på ett närmande till en vertikalt orienterad diskurs, både vad gäller att analytiskt resonera om användande av läsförståelsestrategier och medvetenhet om dessa kunskapers generaliserbarhet. En annan elev som till viss grad tycks vara medveten om möjlighet till överföring av kunskaper är Connie, som först betonar att hen använder läsförståelsestrategier "nästan alltid och oavsett ämne", men sedan begränsar detta till att gälla språkämnen. När det gäller andra ämnen än språk säger sig Connie inte ha någon specifik nytta av läsförståelsestrategier utan hen "kollar bara på texten och så läser jag igenom den och så har jag den i huvudet". Dessa båda elevers resonemang synliggör olika grader av närmande till en vertikalt orienterad diskurs, där Kim visar en högre grad av förmåga att generalisera.

Ytterligare en aspekt av överförbarhet mellan kontexter framkommer när eleverna resonerar om det nyligen genomförda nationella provet i svenska och då i olika hög grad betonar att de haft nytta av att använda kunskaper från litteratursamtalen i samband med proven. Främst Terry betonar nyttan av litteratursamtalen, som hen beskriver som en träning inför nationella provets muntliga del. Terry

tolkar dock genomgående begreppet läsförståelse mycket konkret som skriftliga läsförståelseprov; ”men det är bara jag som tänker när jag ska göra en läsförståelse”. När det gäller sådana prov säger Terry sig inte haft nytta av samtalen. Terry tycks alltså delvis medveten om kunskapers överförbarhet, men har ett till stora delar horisontellt orienterat förhållningssätt, då kunskaperna inte betraktas som överförbara till andra kontexter än provets muntliga del. Även Charly beskriver hur litteratursamtalen varit ett stöd inför det nationella provet men hänvisar till skillnad från Terry inte bara till den muntliga delen, utan förklarar gällande det skriftliga läsförståelseprovet att ”annars hade jag inte förstått nånting på hela provet”. Charly nämner särskilt hur hen ”tänkte efter på hur, vem, var och varför, frågorna”. Hos Charly synliggörs en medvetenhet om att kunskaper kan föras över från en kontext till en annan och därigenom ett tydligare närmande till en vertikalt orienterad diskurs än hos Terry.

## Val av läsförståelsestrategier

Majoriteten av eleverna betonar betydelsen av kunskap om läsförståelsestrategier och framhåller att användande av olika strategier är positivt för deras läsförståelse. I tabell 1 synliggörs att det i ett närmande till en vertikalt orienterad diskurs ingår att kunna göra medvetna val av läsförståelsestrategier, samt att vara medveten om strategiernas betydelse för den egna läsförståelsen. Eleverna beskriver hur de medvetet väljer strategi för att öka sin förståelse av olika texter. Robins resonemang får tjäna som exempel:

Jag tycker att samtalen har varit bra för att, ja, vi har ju lärt oss olika, vi har ju lärt oss olika lässtrategier och vem, var, hur och hur vi ska tänka på det och det tycker jag är bra. [...] Jag brukar tänka på det innan, kanske när jag ser rubriken så tänker jag, försöker jag få upp en bild i huvudet om boken och det, kanske vart och vad kan boken handla om och då blir det oftast, ja ibland blir man chockad, det kan va helt, nåt helt annat och så ibland kan det ju stämma också.

Robin beskriver här hur hen använder strategier, främst *analysfrågor*, som har använts i undervisningen sedan årskurs sex. Hen beskriver även betydelsen av strategierna *förutspå* och *visualisera*, dock utan att använda dessa begrepp. Robin är också medveten om att man ibland behöver *revidera* sina tankar; hen blir ”chockad” ibland eftersom boken handlar om något annat än hen trott.

Sam betonar att hen gillar när ”vi gör glad gubbe, ledsen gubbe”, syftande på de så kallade *grundfrågorna* i Chambers (2014) modell för litteratursamtal. Sam beskriver vidare hur hen i likhet med Robin använder sig av *analysfrågor* för att närma sig en ny text. I detta sammanhang använder Sam också begreppet *sammanfatta*:

Jag brukar använda analysfrågorna, kan jag tänka efter. Det brukar jag göra nästan första sidan. För när jag till exempel börjar på en ny bok försöker jag liksom direkt kontrollera efter första kapitlet ungefär sammanfatta lite vad det handlar om. [...] Det kan jag använda så lite det där med glada gubben jag pratade om, ja det kan jag också använda, vad jag gillar och inte gillar. Det beror på hur mycket jag förstår också.

I likhet med Robin beskriver Sam nyttan av att *förutspå* utan att använda detta begrepp. Sam är också tydlig med att användandet av strategier hänger samman med hur väl hen har förstått texten. Även Connie framhåller betydelsen av läsförståelsestrategier och menar att litteratursamtalen har bidragit till att hen lärt sig ”att använda dom här strategierna mycket mer än om vi bara hade suttit ensamma



och läst i stället för att vara sådär grupper”. Connie betonar att ”när man använder dom [strategierna] blir det mycket lättare än om man bara läser”. I Connies uttalande skymtar möjligen tidigare erfarenheter av en läsundervisning där läsning och texters innehåll inte diskuterades.

I gruppintervjun betonar Terry att ”vi gjorde väldigt bra kopplingar, och många”. På frågan om man har någon nytta av att kunna göra *kopplingar* svarar Terry tveklöst ja och ett par andra elever utvecklar detta:

**Eli:** Alltså man kanske ser saker på ett annat sätt, att man ser såhär likheter och man kan dra slutsatser på ett annat sätt kanske.

**Inge:** Det är lättare att förstå texten, på ett annat sätt.

**Eli:** Ja, det kan vara en film eller vad som helst, så kan man förstå innehållet bättre.

Eli och Inge kommer gemensamt fram till hur de tycker att kopplingar som görs i samtalen kan hjälpa dem att förstå innehållet i texter. Resonemanget är också ett exempel på hur eleverna uppfattar att de i ett samtal gemensamt stödjer varandra i att inta ett mer analytiskt förhållningssätt.

I samband med litteratursamtalen har eleverna uppmanats att *ställa egna frågor*. Mio framhåller att frågor som man själv och klasskamrater bidrar med gör att man lägger märke till nya saker i texten: ”det kommer ju olika frågor som jag inte hade frågat, som jag, så jag förstår boken bättre”. Toni beskriver hur gruppen genom att använda frågor kunde vidga sin förståelse av texten och sätter ord på hur gruppen *reder ut oklarheter*, en strategi som av läsforskningen framhålls som väsentlig: ”det var ju väldigt mycket frågor och oklarheter som, ja vi ställde det och så svarade vi genom, alltså en person kanske inte visste något som en annan visste”.

## Val av samtalsstrategier

I det skolutvecklings- och följeforskningsprojekt som klasserna deltagit i, har eleverna undervisats om och diskuterat samtalsstrategier. Flera elever beskriver hur de använder och har nytta av kunskap om samtalsstrategier och de kan därigenom antas närma sig en vertikalt orienterad diskurs (tabell 1). Mio framhåller att hen ”tänkte på att det här måste vi ta med också så att samtalet går framåt bättre för nu har vi inte haft några *frågor* och lite såna grejer som har fått samtalet att rulla på bättre”. Eleverna diskuterar också i termer av att ”*spinna vidare* på andras frågor” (Charly) och Kim betonar betydelsen av att *lyssna* på varandra som utmärkande för ett fungerande samtal. Sam resonerar om betydelsen av att kunna *fördjupa och bredda* samtal vilket i Lgr11 (Skolverket, 2018) är ett kunskapskrav för betyget A i årskurs nio:

Ja, alltså om jag inte hade fått reda på det här om breda samtal [syftar på att bredda och fördjupa] och fråga vidare så tror jag inte att det hade blivit lika lätt att samtala för då hade man mest suttit och pratat och kanske inte alls tänkt på det här så hade det inte blivit så jättebra samtal. [...] Då hade alla bara sagt sitt och vad dom tyckte men nu vet jag att man kan breda samtal vidare och tänka, ja tänka tillsammans.

I uttalandet om att man utan kunskap om samtalsstrategier mest hade suttit och pratat antyds att Sam är medveten om att sådana samtal inte fullt ut hör hemma i skolsammanhang. De kan däremot antas ingå i en mer vardagligt orienterad, horisontell diskurs (jämför tabell 1).

Lärarna, som undervisat de intervjuade eleverna, har med stöd i forskning som betonar vikten av att undervisa om strategianvändning (exempelvis Palincsar & Brown, 1984; Sullivan Palincsar & Schutz, 2011; Reichenberg, 2012) modellerat olika strategier. Robin resonerar om hur eleverna därigenom

har utvecklat en förståelse för betydelsen av samtalsstrategier och menar att ”när vi ledde själva så liksom då är det [...] praktik så här, man, vi, lär ju av att göra”. I nedanstående intervjuutdrag ger Connie exempel på hur kunskaper om samtalsstrategier har använts i kamratlett litteratursamtal, som Connie för övrigt föredrar framför samtal i helklass.

**Connie:** Det blir så himla mycket mer effektivt tycker jag. Om man kanske är tre, fyra kan man bjuda in varandra mycket lättare än att man är hel klass, ja alla är delaktiga och så.

**Intervjuare:** Och när du säger bjuda in, vad menar du då?

**Connie:** Alltså så här: Ja, vad tycker du? Och så.

Connie beskriver vidare hur hen menar att eleverna dragit nytta av undervisningen:

**Connie:** När man liksom har en lärare och dom hjälper till och så, man lär sig ju vad dom gör och när vi hade såhär samtal utan lärare, då var det som det satt [skratt] tre stycken lärare kändes det nästan som. [...] Man alltså snappar upp det dom gör och så gör man det själv, man märker hur bra det går.

**Intervjuare:** Vad har du för exempel på det då?

**Connie:** Vi satt där ute tre stycken kompisar [...]. Det kändes inte som man satt med dom när man hade det här, alltså det var så helt annorlunda när man satt där och gav varandra, fördjupade sig och allt sånt. Det var jättehäftigt!

Av Connies uttalande framgår att hen menar att eleverna nu självständigt kan genomföra ett litteratursamtal och då exempelvis *bjuda in* varandra och är tydlig med att detta har sin grund i att ”man snappar upp” hur lärarna gör. När Connie säger att det samtal som hen refererar till var ”annorlunda” synliggörs en medvetenhet bland annat om den interaktionsteknik och de diskursmönster (Certo 2011) som utmärker litteratursamtal. Connie kan därmed antas ha närmat sig en vertikalt orienterad diskurs. Användandet av ordet annorlunda kan också tyda på att Connie i likhet med Sam jämför med andra samtal som hen har med vänner i en mer horisontellt orienterad vardagsdiskurs, inom vilken elever kan tänkas diskutera andra texter.

## Perspektiv på texten

En uppfattning som kommer till uttryck hos eleverna är att det är positivt att få ta del av och diskutera andras synpunkter. Eleverna framhåller att de därigenom får tillgång till fler perspektiv på texten eller kan se på texten ur en annan synvinkel, vilket kan ses som ett metakognitivt såväl som ett analytiskt förhållningssätt (tabell 1). Chris betonar att man ”kan diskutera med andra deras synpunkter och åsikter om texten eller så, så att man liksom kan få en syn från en annan synvinkel på hur andra ser och typ läser dom [texterna]”. Chris framhåller också att det kan vara bra att samtala om det man har läst för att förstå helheten i en text och koppla samman olika händelser, samt ”se saker på olika sätt och lära mig mer av andra och lära mig själv”. Även Robin resonerar om att hen tycker om att diskutera texter, helst i helklass, ”för då får man lite större perspektiv av vad dom, alla andra tycker”. Robin framhåller vidare att man får ”allas tankar och om man funderar över nånting så kan man ju få, kanske, man kan få fler, en större synvinkel på texten”. Att litteratursamtalen kan bidra med perspektiv på texterna betonas också av Connie som förklaring till att hen uppskattar litteratursamtalen:

När ni har sagt att vi ska ha, så har jag tänkt sådär YES! Lite så, för ja, man får typ, om man läser sådär vanligt och sen när man kan snacka om boken med kompisar då får man typ en annan bild ibland som hjälper en, det har vart bra.

Connies uttalande om att man får en ”annan bild” kan tolkas som ett sätt att uttrycka att man kan få ett annat eller vidgat perspektiv på texten, även om Connie inte använder ordet perspektiv. En sådan tolkning stärks genom Connies förklaring:

Alltså man har tänkt såhär, om dom till exempel har sagt nånting i boken så kanske man inte har uppfattat det på det sättet som ens kompisar har gjort och då genom samtalen har man kunnat förklara så vad man tyckte och tänkte och då kanske man får, då kanske nånting har blivit jätteviktigt helt plötsligt som man har missat. Så man hjälper varandra genom samtalen.

## Användande av ett specialiserat språk

Eleverna använder till viss del ett specialiserat språk. Exempelvis används begrepp för att beskriva val av läsförståelsestrategier och samtalsstrategier, vilket har synliggjorts i intervjuutdrag i tidigare avsnitt. Exempel på sådana begrepp är *kopplingar*, *summera* och *bjuda in*. I resonemangen i föregående avsnitt använder både Chris och Robin begrepp för att resonera om litteratursamtalen som en möjlighet att se på texten ur olika *synvinklar*. Flertalet elever använder dock ett mer vardagligt språk, med otydliga och svävande formuleringar. Ett exempel på detta framkom i Connies resonemang om olika perspektiv på texten i föregående avsnitt. Ytterligare ett exempel är Inge, som betonar att man i samtalet ”skapar en helhetsbild när man är flera som har olika bilder liksom, av olika texter”. Även Inge resonerar i grunden om att texter kan betraktas ur olika synvinklar, men använder inte detta begrepp. Överlag förklarar eleverna oftast sin strategianvändning samt resonerar om läsförståelse utan användande av specialiserade begrepp, vilket ligger närmare en horisontellt orienterad diskurs. Inte heller begrepp för att analysera litteratur eller kommunicera litterär förståelse används annat än i undantagsfall av eleverna i intervjuerna. Ett av få begrepp som används är *tolka*, men eleverna preciserar inte vad det innebär att tolka texter.

Sammanfattningsvis har i resultatavsnittet med hjälp av elevcitats visats hur elevernas resonemang på olika sätt kan relateras till aspekter av en *vertikalt orienterad* respektive en *horisontellt orienterad diskurs* (Tabell 1). Flertalet elever betonar att litteratursamtalen har bidragit till läsförståelse, bland annat genom att de fått ta del av andras tankar och därigenom kunnat få andra perspektiv på lästa texter. Eleverna är medvetna om betydelsen av såväl läsförståelse- som samtalsstrategier. I resultatet framkommer även att överförbarhet mellan kontexter är en utmaning för eleverna.

## DISKUSSION

Inledningsvis kan konstateras att resultatet har bekräftat den huvudsakligen positiva bild som tidigare forskning fört fram gällande elevers uppfattning om litteratursamtal (Certo, 2011; Certo et al., 2010; Evans, 2002; Tengberg, 2011). Resultatet stärks av att eleverna resonerar om olika former av samtal genomförda under en längre tid inom ramen för ordinarie undervisning (jämför Asplund Carlsson, 2012). Av resultatet framgår att de intervjuade eleverna ser litteratursamtalen som mer än ”bara en diskussion” (Tengberg, 2011, s. 302), exemplifierat av att ett par av eleverna betonar att litteratursamtalen i grupp tydligt skiljer sig från situationer när man ”bara läser”. Ett antagande är

att regelbundet återkommande och tydligt strukturerade samtal inom ramen för ordinarie undervisning kan ha bidragit till denna syn på samtalen. Resultatet har delvis kommenterats i föregående avsnitt och diskuteras vidare nedan.

I artikeln betraktas ett närmande till en vertikalt orienterad diskurs med avseende på litteratursamtal som önskvärt, eftersom ett sådant närmande ger eleverna stöd att utveckla förmågor som efterfrågas av såväl skolan som samhället och som kan bidra till social förändring (se exempelvis Bourne, 2003). I artikeln har framkommit att endast ett fåtal elever resonerar om kunskaper från svenskämnetns litteratursamtal som överförbara till andra ämnen. Bara en av dessa elever beskriver hur hen väljer olika strategier i olika ämnen. Denna elev tycks medveten om att olika ämnens texter kan kräva användande av olika strategier. Det är problematiskt att inte fler elever resonerar i termer av överförbarhet, eftersom förmåga att se på kunskaper som kontextoberoende är betydelsefull i ett längre perspektiv och kan tänkas ge ökade möjligheter till tillträde till en akademisk diskurs.

När det gäller litteratursamtal finns en risk att elever mer redovisar en uppfattning om texten än verkligen utbyter tankar och funderingar. Samtalen kan då komma att likna monologer mer än samtal (jämför Berne & Clark, 2006). Artikelns resultat har dock, med stöd i elevernas resonemang om samtalsstrategier, synliggjort en medvetenhet om behovet av att använda en interaktionsteknik som för samtalet framåt och som skiljer sig från den horisontella diskursens mer redovisande och monologiska samtal. Eleverna uttrycker att de ser samtalsstrategier som en viktig del av arbetet med litteratursamtal och de menar att kunskap om samtalsstrategier bidrar till läsförståelse. I det muntliga nationella provet i svenska för årskurs nio bedöms elevers förmåga att delta i och leda ett litteratursamtal, vilket stärker behovet av att undervisa om samtalsstrategier. Skolverkets (2019a) förslag till nytt centralt innehåll kan möjligen också bidra till att stärka arbetet med samtalsstrategier, vilket mot bakgrund av denna artikels resultat vore positivt ur ett didaktiskt perspektiv.

Betydelsen av metakognition i samband med undervisning om läsförståelsestrategier har bland annat betonats av Lindholm (2019), Olin-Scheller och Tengberg (2017) samt Varga (2015). Resultatet har visat att flera av eleverna närmar sig ett metakognitivt förhållningssätt till litteratursamtal såväl som till läsförståelsestrategier och samtalsstrategier. Eleverna beskriver hur de använder läsförståelsestrategier som ingår i forskningsbaserade modeller, exempelvis *RT*. Av resultatet har framgått att vissa strategier beskrivs oftare än andra, exempelvis strategierna *förutspå* och *sammanfatta*. En strategi som av Lindholm (2019) beskrivits som ofta förekommande bland flerspråkiga elever, *att reda ut oklarheter*, nämns endast vid ett tillfälle i de intervjuade elevernas resonemang. En möjlig förklaring är att denna strategi är viktigare för flerspråkiga elever än för elever med svenska som förstaspråk.

Att elever är medvetna om såväl strategier som strategianvändning kan bidra till att öka deras möjligheter att själva ta kontroll över sitt lärande i litteratursamtal (jämför Certo et al., 2010). När elever tar kontroll över sitt lärande, närmar de sig förmågor som ingår i en vertikalt orienterad diskurs och kan antas läsa texter på en högre nivå än de annars skulle ha gjort. Elevernas resonemang om hur de hjälper varandra i samtalen ger stöd åt ett sådant antagande. Det är dock problematiskt att ett par av eleverna uttrycker att litteratursamtalen inte eller bara delvis har varit till stöd för läsförståelse, särskilt mot bakgrund av forskningens bild av väl strukturerade litteratursamtal som en möjlighet att stödja elevers läsförståelse (se exempelvis Annmarkrud & Bråten, 2012; Olin Scheller & Tengberg, 2016; Palincsar & Brown, 1984; Sullivan Palincsar & Schutz, 2011). Då den studie som har presenterats här begränsas till elevers resonemang finns givetvis en möjlighet att dessa elever,

trots att de inte själva uppfattar det så, har fått stöd för sin läsförståelse. Detta har dock inte undersökts här men är ett viktigt fortsatt undersökningsområde, särskilt i relation till elevers metakognition.

Ytterligare aspekter av ett metakognitivt förhållningssätt är elevernas resonemang om att olika perspektiv kan bidra till läsförståelse, liksom att några elever uttrycker att undervisningen och lärarnas modellering har betydelse för hur de själva genomför elevledda litteratursamtal. Ur ett didaktiskt perspektiv är de metakognitiva aspekterna väsentliga att ta fasta på, särskilt mot bakgrund av det som tidigare forskning, exempelvis Halleson (2016), Lindholm (2019) samt Olin-Scheller och Tengberg (2017) har fört fram gällande undervisning och metakognition.

I en vertikalt orienterad diskurs ingår förmåga att använda specialiserade begrepp (Bernstein, 1999; Clark, 2009; Norlund, 2013). En risk är att elever använder specialiserade begrepp som en form av stående uttryck utan att ha utvecklat en djupare förståelse för dem, vilket har exemplifierats med elevernas användning av begreppen perspektiv och synvinkel. Trots denna invändning kan det faktum att begreppen används och ibland utvecklas med en förklaring, tyda på ett närmande till en vertikalt orienterad diskurs. Resultatet har också visat att eleverna, trots att de inte använder specialiserade begrepp, faktiskt resonerar om möjligheten att i samtal få tillgång till olika perspektiv på texter. De har således närmat sig en vertikalt orienterad diskurs men det blir problematiskt när de använder svävande formuleringar eller inte uttrycker sig korrekt. Elever behöver internalisera ett specialiserat språk bestående av korrekta begrepp, för att underlätta ett fördjupat resonemang om den egna förståelsen och för att kunna delta i andra kontexter än litteratursamtal i den egna klassrumskontexten. Ur ett didaktiskt perspektiv är det därför väsentligt att stärka elevernas förmåga att använda ett metaspråk relaterat till strategianvändning.

## AVSLUTANDE ORD

I denna artikel har visats hur elever i samband med skolans litteratursamtal har närmat sig olika grader av vad som kan betraktas som giltiga diskursmönster, tillämpbara i olika kontexter. Artikelns syfte var att bidra med ytterligare förståelse av högstadiets litteratursamtal, mot bakgrund av hur elever resonerar om litteratursamtal som de deltagit i, samt vilken betydelse de menar att läsförståelse- och samtalsstrategier har. Artikeln har utgått från elevernas egna utsagor och vad de själva ser som väsentligt i relation till litteratursamtal. Flertalet elever betonar vikten av att ha kunskap om samtalsstrategier. I Lgr11 (2018) såväl som i de modeller för läsförståelse som i nuläget används i den svenska skolan, exempelvis RT, är läsförståelsestrategier i fokus. Mot bakgrund av studiens resultat föreslås därför en undervisning som i samband med litteratursamtal kombinerar läsförståelsestrategier och samtalsstrategier (jämför Varga, 2017). En sådan undervisning föreslås även av Certo (2011) som menar att elever då får möjlighet att utvidga sina diskursmönster. Vidare föreslås att lärare, inte enbart inom svenskämnet, inkluderar elevers resonemang i såväl planering som utvärdering av olika former av litteratursamtal (jämför Evans, 2002; Certo et al., 2010). De aspekter som eleverna väljer att betona eller inte betona kan utgöra ett viktigt underlag för lärares didaktiska val.

## REFERENSER

- Afflerbach, P., Pearson, D. P. & Paris, S. G. (2008) Claryfing Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373.
- Annamarkrud, Ø. & Bråten I. (2012) Naturally-Occurring Comprehension Strategies Instruction in 9th-Grade Language Arts Classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(6), 591-623.
- Asplund Carlsson, M. (2012) Svenska som demokratiämne och social reproduktion. I S. Ongstad (Red.), *Nordisk modersmålsdidaktikk: Forskning, felt og fag*. (s. 203-223). Oslo: Novus Forlag.
- Aspers, Patrik (2011) *Etnografiska metoder: att förstå och förklara samtiden. 2.* [uppdaterade och utökade] uppl. Malmö: Liber.
- Berne, J. I. & Clark, K. F. (2006) Comprehension strategy use during peer-led discussions of text: Ninth graders tackle "The Lottery". *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(8), 674-688.
- Bernstein, B. (2000) *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Bernstein, B. (1999) Vertical and Horizontal Discourse: an essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157-173.
- Bourne, J. (2003) Vertical Discourse: the role of the teacher in the transmission and acquisition of decontextualised language. *European Educational Research Journal*, 2(4), 496-520.
- Carlgren, I. (2011) Forskning ja, men i vilket syfte och om vad? Om avsaknaden och behovet av en "klinisk" mellanrumsforskning. *Forskning om undervisning och lärande*: Stockholm: Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet.
- Certo, J. L. (2011) Social Skills and Leadership Abilities Among Children in Small-Group Literature Discussions. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1), 62-81.
- Certo, J. L., Moxley, K., Reffitt, K. & Miller, J. A. (2010) I Learned How to Talk About a Book: Children's Perceptions of Literature Circles Across Grade and Ability Levels. *Literacy Research and Instruction*, 49(3), 243-263.
- Chambers, A. (2014) *Böcker inom och omkring oss.* ([Ny utg.]). Stockholm: Gilla böcker.
- Clark, K. F. (2009) The Nature and Influence of Comprehension Strategy Use During Peer-Led Literature Discussions: An Analysis of Intermediate Grade Students' Practice. *Literacy Research and Instruction*, 48(2), 95-119.
- Evans, K. S. (2002) Fifth-grade students' perceptions of how they experience literature discussion groups. *Reading Research Quarterly*, 37(1), 46-69.
- Flavell, J. H. (1976) Metacognitive Aspects of Problem Solving. I L. B. Resnick (Red.), *The nature of intelligence* (s. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hallsson, Y. (2016) Lässtrategier för att lyckas – om hur högrepresterande gymnasieelever gör när de läser. *Forskning om undervisning och lärande* 2(4), 6-22.
- Hesslow, E. (2014) *Litteratursamtal på högstadiet – En studie utifrån elevperspektiv*. Masteruppsats. Borås: Högskolan i Borås.
- Keene, E. O. & Zimmermann, S. (2013) Years Later, Comprehension Strategies Still at Work. *The Reading Teacher*, 66(8), 601-606.
- Liberg, C. (2016) Textrörlighet, läsförståelse och didaktiska val. I T. Alatalo (Red.), *Läsundervisningens grunder* (s.121-144). Malmö: Gleerups.
- Lindholm, A. (2019) *Flerspråkiga elevers läsförståelse på svenska. Om lässtrategier och läsutveckling på mellanstadiet*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lundberg, I. & Reichenberg, M. (2008) *Vad är lättläst?* Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Maton, K. (2009) Cumulative and segmented learning: exploring the role of curriculum structures in knowledge-building. *British Journal of Sociology of Education*, 30(1), 43-57.
- Mercer, N. (1996) The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction*, 6(4), 359-377.

- Morais, A. (2002) Basil Bernstein at the Micro Level of the Classroom. *British Journal of Sociology and Education*, 23(4), 559-569.
- Norlund, A. (2009) *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan: didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Norlund, A. (2013) "Varför tycker du man ska ha dödsstraff, då?" Ett sociologisk-didaktiskt verktyg för analys av klassrumsdebatter. *Educare*, 1, 35–62.
- Nylund, M. & Rosvall, P-Å. (2011) Gymnasiereformens konsekvenser för den sociala fördelningen av kunskaper i de yrkesorienterade utbildningarna. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 16(2), 81-100.
- Olin-Scheller, C. & Tengberg, M (2016) Novelläsning i årskurs sju. I C. Olin-Scheller, & M. Tengberg (Red.), *Läsa mellan raderna* (s. 75-112). Malmö: Gleerups Utbildning,
- Olin-Scheller, C. & Tengberg, M. (2017) Teaching and learning critical literacy at secondary school: the importance of metacognition. *Language and Education*, 31(5), 418-431.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984) Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and instruction* 1(2), 117-175.
- Reichenberg, M. (2008) Making Students Talk About Expository Texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(1) 17–39.
- Reichenberg, M. (2012) Texter, läsförståelse och läsundervisning i Norge och Sverige – en översikt. *Acta Didactica Norge*, 6(1), 1-24.
- Rojas-Drummond, S. & Peon Zapata, M. (2004) Exploratory talk, Argumentation and Reasoning in Mexican Primary School Children. *Language and Education*, 18(6), 539-557.
- Skolverket (2019a) Förslag till nya kursplaner. Hämtad 3 oktober, 2019, från [https://www.skolverket.se/download/18.472714ce16b70ab98271372/1569251325902/Svenska\\_GR.pdf](https://www.skolverket.se/download/18.472714ce16b70ab98271372/1569251325902/Svenska_GR.pdf)
- Skolverket (2018) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2018*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016) *PISA 2015. 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Rapport 450. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2019b) *PISA 2018. 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Hämtad 6 februari, 2020, från <https://www.skolverket.se/getFile?file=5347>
- Sullivan Palincsar, A. & Schutz, K. M. (2011) Reconnecting Strategy Instruction With Its Theoretical Roots. *Theory Into Practice*, 50, 85–92.
- Tengberg, M. (2011) *Samtalets möjligheter: om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Tengberg, M. (2014) Texten, läsaren och samtalet. I A. Boglind, P. Holmberg & A. Nordenstam (Red.), *Mötesplatser – texter för svenskämnet* (s. 67–83). Lund: Studentlitteratur.
- Varga, A. (2013) Talaktsteoretiska perspektiv på skolans litteratursamtal: En studie i lärares lingvistiska strategier. *Acta Didactica Norge*, 7(1) 1–19.
- Varga, A. (2015) Metakognitiva perspektiv på läsförståelseprocessen – en studie av skolans textsamtal kring skönlitteratur. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 1(1), 43–60.
- Varga, A. (2016) Frågan som didaktiskt verktyg – en studie av textsamtal kring skönlitteratur i årskurs 6 och 7. *Forskning om undervisning och lärande*. 2(4), 24–45.
- Varga, A. (2017) Om lässtrategier och textrörlighet: En studie av elevers textsamtal kring skönlitteratur i årskurs 9. *Educare* (2), 103–129.
- Westlund, B. (2013) *Att bedöma elevers läsförståelse: en jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Westlund, B. (2015) *Aktiv läskraft: att undervisa i lässtrategier för förståelse: högstadiet*. Stockholm: Natur & kultur.

Vol 13, nr 1 2019

# Utbildning & Lärande

Literacy and Multimodality in Swedish Teacher Education:  
Understanding and Bringing Together Theory and Practice

*Catarina Schmidt & Margaretha Haggström*

Timesignaturer i kroppsøvingsundervisning med utgangspunkt i  
data fra den norske studien Kvalitet i opplæringa

*Ove Olsen Sæle, Hege Wergedahl, Sigurd Botnevik Solberg & Bjørg Oddrun Hallås*

Att lära om och genom metaforer: litteraturarbete med vuxna  
andraspråksinlärare

*Robert Walldén*

"Då får man typ en annan bild ibland som hjälper en." Elever i  
årskurs nio resonerar om litteratursamtal.

*Eva Hesslow*