

## Recensionsessä:

### En vandring i det svenskämnesdidaktiska fältet

År 1995 sjosattes en ny forskarutbildning, Svenska med didaktisk inriktning, vid lärarutbildningen i Malmö i samarbete med disciplinerna Nordiska språk och Litteraturvetenskap vid Lunds universitet, något jag redan berört i inledningstexten till detta temanummer. Denna lokala forskarutbildning har i praktiken varit nationell med doktorander spridda över hela landet.<sup>1</sup> Förra året var ett rikt skördeår för denna forskarutbildningsatsning med de fem första disputationerna i Svenska med didaktisk inriktning.

I den här recensionsessä vill jag helt översiktligt presentera dessa fem avhandlingar, som både är de senaste nytillskotten på det som vi kan kalla för det svenskämnesdidaktiska fältet och samtidigt omformar detta fält, inte minst genom att vara de första avhandlingarna som även benämns i institutionell mening som svenskämnesdidaktiska.<sup>2</sup> Jag har främst riktat en pragmatisk, eller om ni hellre vill didaktisk, blick mot dessa avhandlingar. Med det vill jag markera att jag under min läsning inte i första hand riktat uppmärksamheten mot hur avhandlingarna är beskaffade som vetenskaplig konstruktion, istället har jag försökt att lyhört lyssna till de frågor som direkt eller indirekt väcks av undersökningarnas resultat och som kan sägas vara giltiga för lärare och elever i en svenskämnes- eller annan skolpraktik. Att jag benämner min blick som *pragmatisk* är för att jag vill visa att jag hämtat inspiration till detta läsesätt hos pragmatismen, där en av de bärande tankarna är att vårt sätt att få kunskap om tillvaron, och därmed även pröva denna kunskaps giltighet, är att undersöka hur denna nya kunskap verkar i den omgivande världen, vilka konsekvenser som medförs. Med detta sagt vill jag inte ge intrycket att jag här kommer att göra någon fullständig konsekvensanalys av avhandlingarna; det skulle vara ett alltför utrymmeskrävande projekt.

Låt mig först presentera avhandlingarnas titlar och författare. Först ut var Sten-Olof Ullström som juni 2002 disputerade på avhandlingen, *Likt och olikt – Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet*. I september lade Gunilla Molloy fram sin avhandling *Läraren – litteraturen –*

*eleven*. Maria Ulfgard försvarade i oktober sin avhandling *För att bli kvinna – och av lust*. I november lade Nils-Erik Nilsson fram sin avhandling *Skriv med egna ord* och slutligen i december disputerade Kent Adelmann på sin avhandling *Att lyssna till röster*.<sup>3</sup>

Redan vid denna hastiga bekantskap med endast avhandlingarnas titlar kan vi ana att det studeras rätt olika saker i fältet Svenska med didaktiskt inriktning. Men även om studieobjekten för undersökningarna varierar kan man ändå finna vissa gemensamma drag inte minst vad gäller teoretiska utgångspunkter. Här kan exempelvis nämnas den ryske språk- och kulturteoretikern Mikhail Bakhtins teorier där begreppet *dialog* är centralt som en viktig teoretisk plattform (främst hos Ullström, Nilsson och Adelmann). Transaktionsbegreppet hos amerikanska receptions- och litteraturteoretiker som Louise M Rosenblatt och Kathleen McCormick är en annan viktig utgångspunkt (främst hos Ullström, Molløy och Ulfgard). Svensk och norsk modersmålsdidaktisk forskning finns också med i den gemensamma teoretiska fonden, där viktiga referenser är Jan Thavenius, Lars-Göran Malmgren och Jon Smidt. Jag använder orden *teoretisk fond* för att markera att denna forskning, om än närvarande i dessa avhandlingar, inte ges den framträdande plats som teoretisk referenspunkt som man kanske hade kunnat förvänta sig.<sup>4</sup>

Efter denna korta gemensamma introduktion till avhandlingarna vill jag att vi besöker var och en av dem för att lära känna dem något bättre.

## Sten-Olof Ullströms avhandling *Likt och olikt – Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet*

Sten-Olof Ullström är verksam som universitetslektor i litteraturvetenskap vid Karlstads universitet. I sin avhandling undersöker han hur *bilden* av August Strindberg och hans författarskap har gestaltats och förändrats i gymnasieskolans litteraturundervisning från 1880-talet fram till idag, även om tonvikten i hans studie ligger i perioden från 1900-talets början, när modersmålsämnet fick ett ökat timtal och tog form som ett litteraturämne, till mitten av 1960-talet, då den gamla gymnasieskolan med studentexamen kom att reformeras genom en rad skolreformer.

Ullström menar att Strindberg är extra intressant att studera då han med sitt samhällskritiska författarskap var en av de främsta företrädarna för det moderna genombrottet i nordisk litteratur. På så sätt kan Strindberg sägas utgöra en helt ny författartyp, som bryter mot de normer med

nationella och fosterländska förtecken som var förhärskande i gymnasieskolans litteraturundervisning under 1800-talet och ända fram till 1960-talet, enligt Ullström.

Författaren har studerat ett stort empiriskt material bestående av främst de vanligaste litteraturhistoriska handböckerna, antologier, årsredogörelser från mer än nio läroverk och nära 300 studentuppsatser om Strindbergs författarskap från åren 1912, 1923, 1943, 1950 och 1960, för att kunna säga något om hur Strindbergsbilden har skapats och reproducerats hos gymnasisterna. Ullström urskiljer redan i sitt tidiga material tre olika förhållningssätt: Ett sätt var att tona ned Strindbergs roll som författare eller osynliggöra hans arbeten. Ett annat sätt var att välja bort de texter där Strindberg talade som samhällskritikern, med undantag för *Röda rummet*, och välja sådana som kunde underordnas det nationella projektet, som *Mäster Olof* (tematiserar den nationella historien) och *Hemsöborna* (som natur- och allmogeskildring). Ett tredje sätt var att använda Strindbergs författarskap som ett avskräckande exempel som skulle lära gymnasisterna att känna igen dålig, osedlig litteratur. I synnerhet åren efter Giftasprocessen 1884 sågs Strindberg som ett moraliskt hot hos vissa grupper. Även Strindbergs öppna sätt att tematisera sitt eget liv och såväl kvinnors som mäns sexualitet framställdes som tecken på sjuklighet hos författaren i flera läroböcker.

Ullström finner hur flertalet av studentuppsatserna till sitt innehåll motsvarar läroböckernas innehåll. Elevuppsatserna tenderar även att schablonisera läroböckernas bild av Strindberg, påpekar Ullström, i det att de nyanser som ändå fanns i läromedelstexten förenklas och försvinner i studenttexterna. De tidiga uppsatserna från 1912 och 1923 uppvisar olika, ibland motstridiga, Strindbergsbilder. Mest homogen är författarbilden i studentuppsatserna från 1943. Men redan 1950 löses denna homogenitet upp och i studentuppsatserna från 1960 finns de mest varierade och personliga Strindbergbilderna. Ullström menar att vi kan tolka detta resultat som att rörelsen hos en litterär kanon etablerar sig, cementerar sig och slutligen försvagas igen.

Ullström har även funnit att vid varje skrivtillfälle så finns heterogenitet i Strindbergsbilden, jämsides med schablonbilderna och i olika grad finns det även uppsatser där eleverna uttrycker sin egen personliga reception av Strindbergs texter, som bryter mot läroböckernas framställning. Intressant nog skiftar konsekvenserna för sådana avvikande Strindbergsbilder i uppsatserna. De elever som kan möta gymnasieskolans krav på språkriktighet får ett friutrymme där de kan utmana läroböckernas Strindbergsbild. Elever vars uppsatser också innehåller vissa språkliga brister får däremot inte sina alternativa Strindbergsbilder accepterade.

Här tycks det som om dessa elever även får en hårdare bedömning av sina språkliga brister än vad de skulle ha fått om de reproducerat läromedlens Strindbergsbild.

Ullströms avhandling visar hur litteratur (och studentuppsatser!) med ett normativt utmanande drag ofta motades bort eller marginaliserades med hänvisning till bristande kvalitet. Det vore naivt att tro att vår egen skola idag inte är en normativt präglad miljö och därmed även dess litteraturundervisning. Våra uttalade normer handlar om demokrati och värdegrund; kanske finns det även andra normer som lever kvar från tidigare skoltraditioner, inte minst i litteraturundervisningen och i litteraturläromedel. Ullströms resultat uppmanar oss att ställa frågor om vi inte också idag avvisar viss litteratur (eller andra kulturella former) med hänvisning till bristande kvalitet då det i själva verket handlar om att våra normer är utmanade. Få människor idag känner sig sedligt kränkta av att läsa Strindbergs *Giftas* – inte heller blir vi chockerade av att han till synes vek ut sitt äktenskapliga liv med Siri von Essen. Strindberg med efterföljare har med andra ord förändrat vad vi kan säga i det offentliga rummet. Men vad en man kan säga är inte alltid möjligt för en kvinna att säga; vi minns hur olika receptionen blev av Ulf Lundells *Jack* och Kerstin Thorvalls *Det mest förbjudna*, vilka båda i Strindbergs anda tematiserade sina egna liv och sin egen sexualitet i litterär form. Vi minns de stora applåderna som Lundell fick medan Thorvall mest betraktades som en svår pinsamhet. Öppenheten i skolans litterära offentlighet var betydligt mer begränsad än i samhället i övrigt, visar Ullström med fallet Strindberg. Hur är det idag? Avfärdar vi svensklärare (som jag ju också är) våra elevers kulturella preferenser med motivationen att de har bristande kvalitet fast vi i själva verket upprörs av deras osedliga innehåll? Exempelvis Dokusåpor som *Big Brother* som precis som Strindberg utmanar våra normer för vad som är för privat för att yttras i det offentliga rummet. Och är även den litterära skoloffentligheten mer öppen för manliga röster på samma sätt som den samhälleliga offentligheten ofta visat sig vara? Är vi strängare i våra bedömningar av elevarbeten som provocerar våra värden – demokratiska eller andra (i litterära sammanhang kanske kulturkonservativa)? Ullströms avhandling aktualiserar inte endast frågor till litteraturläraren utan till alla lärare. Alla läromedel producerar eller reproducerar bilder som oundvikligen är normativt färgade; Ullströms avhandling är en viktig påminnelse om behovet av granskning och reflektion över vilka normer som det egna undervisningsinnehållet omfattar, inte för att vi ska sträva efter normfrihet, vilket nog i sig är en omöjlighet, utan för att vår normativitet inte ska stänga dörren för det utmanande och annorlunda.

## Nils-Erik Nilssons avhandling *Skriv med egna ord*

Nils-Erik Nilsson är universitetslektor i Svenska språket vid Karlstads universitet. Även Nilsson undersöker och analyserar likt Ullström elevtexter om än av något yngre datum. Med sin avhandling *Skriv med egna ord – En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver ”forskningsrapporter”* vill han utveckla kunskapen om elevskrivande som äger rum inom ramen för det som brukar kallas elevforskning. Nilsson behandlar fyra frågor i sin avhandling: Den första riktar intresset mot hur eleverna har gått till väga när de använt olika källor i sitt skrivande samtidigt som läraren uppmanat dem till att skriva med egna ord. Den andra frågan fokuserar elevernas förståelse av det speciella skrivsammanhang de är inbegripna i. Den tredje frågan rör vilken kunskap och förståelse eleverna utvecklar om de fenomen de skriver om. Slutligen den fjärde frågan diskuterar fenomenet *elevforskning* i ett större samhälleligt sammanhang.

Det empiriska underlaget till Nilssons avhandling är 60 elevtexter, från elever i tre klasser från år 7, 8 och 9, vilka en dag i veckan hade elevforskning på schemat. Nilsson har under 9 dagar bedrivit fältstudier i elevernas skolmiljö och dessutom intervjuat fyra av elevernas lärare och de 34 elever som lämnade sina texter till honom. Nilsson har även studerat elevernas källor, när så varit möjligt, som ett sätt att få vetskap om hur eleverna brukat dessa i sitt skrivande.

Nilsson beskriver hur lärarna tillsammans i lärarlaget genomförde noggranna förberedelser inför införandet av ett elevforskande arbetsätt, bland annat ägnades fortbildningsdagar till detta och föräldrar informerades. Lärarna ville med ett elevforskande arbetsätt komma ifrån att eleverna reproducerade faktakunskaper, enligt Nilsson, och uppmanade därför eleverna dels att välja ett ämne som intresserade dem, dels att låta eleverna på egen hand söka efter kunskaperna. Ett kunskapssökande som skulle främja ett större ansvar för de egna studierna menade lärarna. Att införa elevforskning, påpekar Nilsson, var också ett sätt för lärarna att söka praktiskt omsätta sin kunskapssyn, som de menade låg i linje med den som uttrycks i slutbetänkandet *Skola för bildning*.

För att kunna besvara frågan om hur eleverna går tillväga i sitt skrivande vänder sig Nilsson till Bakhtin som ger en specifik förståelse för vad det innebär att få tillgång till den kunskap som finns i en given diskurs (som exempelvis elevernas källor, inte sällan i form av faktaböcker, kan sägas tillhöra) och sedan göra denna kunskap till något eget som man kan uttrycka med egna ord, i en egen text. Med Bakhtins begrepp

*dialogicitet* som enkelt kan sägas innebära att alla yttranden i ett språk förhåller sig i dialog med varandra såväl historiskt som synkroniskt. Språket – med alla dess olika sociala språk – och orden finns i världen före varje enskild människa. Därmed kan det bli lite knepigt att tala om *egna ord*. Samtidigt är inte tillägnandet av det språk och de ord som finns där före oss ett rent och skärt kopierande. Snarare kan vi med Bakhtin beskriva processen där vi får del av våra gemensamma språkliga skatter som kreativ. Att tala med en egen röst innebär att vi laddat orden med våra egna intentioner, enligt Bakhtin.

Denna bakhtinska språksyn blir avgörande för Nilssons sätt att benämna hur eleverna kvalitativt skiljer sig åt när de skapar sina texter. En första indelning går att göra mellan elever som reproducerar andras texter och de som producerar texter för egen hand, enligt Nilsson. Utifrån Erving Goffmans begrepp *animator* (den som skriver ner orden i en text), *author* (den som ger texten struktur) och *principal* (den som skapat tankarna som kommer till uttryck i texten) konstruerar Nilsson underkategorier till de två nämnda förhållningssätten (att reproducera och att egenproducera), vilka ska förstås som olika skribentroller. Därtill har han kompletterat med ännu två: *textförmedlaren* och *kommentatorn*. Elever som i sitt skrivande träder in i rollen som textförmedlare har inte alls bearbetat källans text utan endast fogat in den i den egna. När eleven däremot kommenterar och ger sin syn på den text hon/han infogat så uppträder eleven som kommentator.

Mellan reproducerade och egenproducerade texter finns en skarp skiljelinje, menar Nilsson. Bland de reproducerande texterna urskiljer Nilsson fem olika skrivarroller som är kopplade till olika framställningssätt: *kopister* (som skriver av långa stycken av texter utan urval i källan), *sample* (som skriver av ordagrant men gör ett urval i sina källor), *omskapare* (som gör urval i källorna och parafraserar vissa delar av originaltexten, som ändå är synlig i texten), *referenter* (som återberättar texter utan referatsmarkörer men med egna ord som strukturerar texten) och *intervjureferenter* (som återger en annans tankar genom att överföra intervjuens talspråk till skrift). Bland de egenproducerade texterna finner Nilsson två skrivarroller: *berättare* (som använder en berättande form) och *utredare* (som skriver en text som hålls ihop av skribentens perspektiv).

En enskild text kan givetvis innehålla inslag av olika framställningssätt, poängterar Nilsson, som ändå har kategoriserat texterna utifrån det dominerande framställningssättet. Av undersökningens 60 texter kan 50 betraktas som reproducerande, enligt författaren, trots att lärarnas mål med verksamheten var ”att eleverna ska uppträda i den mer avancerade rollen som *principal*” (s 90). Nilsson påpekar i sammanhanget att

de flesta elever kände till och förstod att detta var målet med skrivandet, även om de inte kunde verbalisera varför. Författaren drar också slutsatsen att elever behöver ha erfarenhet av de fenomen de ska skriva om ifall de ska klara att göra det med egna ord.

En annan intressant iakttagelse Nilsson gör är att inga av eleverna skriver i den av lärarna påbjudna genren *forskningsrapport*. Vidare kan endast tio av eleverna sägas skriva texter utifrån en vilja att kommunicera ett innehåll (skrivandet som kommunikativ handling) medan resten av eleverna tycks skriva för att få ett godkänt betyg (skrivandet som strategisk, instrumentell handling).

Frågan om huruvida eleverna utvecklat förståelse för sitt studerade objekt diskuterar Nilsson bland annat i förhållande till de olika skrivroller han funnit. Han menar att *kopister* endast i sällsynta fall utvecklar ny förståelse, vilket i sådana fall kräver att de kan relatera det kopierade till tidigare erfarenheter i ämnet. Om de samplande eleverna erhållit ny förståelse är mer tveksamt, menar Nilsson, eftersom risken finns att de missar sammanhanget och budskapet i de böcker de plockar sina texter från. Omskaparna däremot är tydligare på väg mot att återskapa de bärande tankarna hos källorna. Referenter visar genom sina sammanfattningar att de förstått texten de refererar. Sammanfattningsvis menar Nilsson att det är först när eleverna börjar jämföra och dra slutsatser av sina möten med olika texter och/eller olika erfarenheter som ny kunskap produceras.

Elevforskning kan i ett samhälleligt perspektiv förklaras som ett sätt att möta en alltmer heterogen skola, menar Nilsson. En heterogenitet som möts genom individualisering – individuella arbetsformer är tänkta att garantera att var och en får vad den behöver. I det sammanhanget kan elevforskning, där eleverna fritt och enskilt får välja vad de vill arbeta med, ses som en optimal form av individualisering, påpekar Nilsson. Författaren ställer sig dock kritisk till en sådan individualiserad elevforskning eftersom den riskerar att leda till tysta klassrum där inte samtalslets inlärningspotential tas i bruk. Nilsson efterfrågar istället kollektiva former av undervisning, där elever kan utveckla ny kunskap och förståelse genom att ställa frågor och få frågor av andra elever och av läraren – en kommunikativ kunskapsprocess som också innebär att de tillägnar sig nya ord och begrepp som hör den nya kunskapen till och som de därmed kan använda som sina egna.

Nilsson understryker som vi sett svårigheterna för de flesta eleverna i hans undersökning att nå ny kunskap och förståelse genom individualiserad elevforskning; sättet tycks med andra ord inte vara en alltför framkomlig väg för att nå skolans kunskapsmål. Än svårare borde det vara att förverkliga skolans demokratiska uppdrag med en undervisningsform

som vare sig kräver dialog eller samarbete. De elever som skrev texter som visar att de tillägnat sig ny kunskap och förståelse samt där de uttryckt sin egen röst i texten, det vill säga de som laddat orden med sina egna syften, har med största sannolikhet vistats i språkliga miljöer utanför skolan där de kunnat tillägna sig de språkliga erfarenheter som krävs för att skriva egenproducerade texter. Detta påminner om vikten av att vi lärare frågar oss när vi gör våra didaktiska val om våra arbets- och redovisningsformer fordrar att eleverna hämtar in kunskaper och erfarenheter på andra ställen än i skolan eller på skoltid för att kunna möta kraven. Om svaret är ja på den frågan bör vi fundera över vilka vi gynnar genom våra didaktiska val respektive vilka vi utestänger från kunskap och utveckling. Ett utestängande som knappast kan anses förenligt med skolans demokratiska uppdrag.

Det fenomen Nilsson problematiserar i sin avhandling är på intet sätt något som endast berör svenskläraren, utan är lika mycket en allmän-didaktisk fråga som en svenskämnesdidaktisk, eftersom elevforskning är något som bedrivs utifrån många ämnen. Varje lärare som låter sina elever skriva texter som redovisningsform i det egna ämnet har anledning att reflektera över hur den egna skrivsituationen är utformad och vilka genrekrav som ställs på eleverna. Nilssons avhandling visar hur osynliga eller otydliga genrekrav blir svåra för eleverna att möta – vi minns att inga elever skrev i genren *forskningsrapport* trots att lärarna påbjudit den genren. En viktig påminnelse inte minst med tanke på hur vanlig bristen på medvetenhet är hos lärare om vilka genrer som det egna ämnet omfattar, enligt Skolverkets *Nationella kvalitetsgranskningar* (1999, s 116).

Mycket av det som eleverna saknade i sin läromiljö i Nilssons undersökning, vilket hindrade dem från att utvecklas språkligt och kunskapsmässigt finns däremot beskrivet i Olga Dysthes bok *Det flerstämmiga klassrummet* (1995/1996). Hon beskriver en av skolorna (Baywater High School) där olika typer av skrivande – olika genrer och med olika syften – i samspel med återkommande tillfällen till diskussion och reflektion i klassrummet ökade elevernas inlärningspotential samtidigt som eleverna fick demokratiska erfarenheter och ökad tilltro till sin egen förmåga. Dysthe och Nilsson delar många teoretiska utgångspunkter och drar liknande didaktiska slutsatser, däremot skiljer de miljöer sig åt som de studerar varför det är intressant att lägga dessa studier bredvid varandra för jämförelse.<sup>5</sup> Den gemensamma nämnaren är dialogicitet – som är en bristvara i Nilssons undersökningsmaterial medan det i miljön hos Dysthe förs en ihållande kamp från lärarna för att öka dialogiciteten i klassrummet. Brist på dialogicitet är dessvärre ett faktum även i flera av de klassrum vi får besöka i Gunilla Molloys avhandling.



## Gunilla Molloy's avhandling *Läraren – litteraturen – eleven*

Gunilla Molloy arbetar som lärarutbildare vid lärarhögskolan i Stockholm. Hennes avhandling, *Läraren – Litteraturen – Eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet* (2002), bygger på etnografiska fältstudier och kvalitativa intervjuer. Under tre år (1997–1999) följde Molloy fyra sociokulturellt olika högstadielklasser och deras svensklärare i undervisningen. Två centrala fokus i studien är: Mötet mellan läraren, litteraturen och eleven i klassrummet och hur eleven förstår och svarar på lärarens mål med litteraturundervisningen – och vad målet faktiskt är. Molloy anlägger såväl ett ämnesdidaktiskt-, ett receptionsteoretiskt- som ett genusperspektiv på sitt material.

Molloy beskriver varje skola i ett kapitel för sig till vilket hon även kopplar vissa didaktiska frågor som hennes material genererat och som också kan sägas precisera hennes forskningsfokus. I den första skolan, Anemonskolan, diskuterar hon exempelvis den didaktiska frågan *Varför ska man läsa skönlitteratur i skolan?* Eleverna vi får möta går i åttonde årskursen. De läser böcker som deras lärare har valt och som är en del av ett litterärt projekt. Molloy visar att det fanns motsägelser mellan lärarnas mål med undervisningen och hur det sen blev i den praktiska undervisningen. Lärarens syften med läsprojektet var exempelvis att eleverna skulle få lustfyllda läsupplevelser och att de skulle få läsa texter utifrån sig själva. Molloy visar hur dessa syften motverkades bland annat genom kunskapskrav på att eleverna vid läsningen skulle ta till sig vissa givna kunskaper, ett krav som stod i vägen för elevernas intresse att diskutera hur texten kan relateras till dem själva och deras liv. Detta förhållningssätt betonades inte minst genom att läsprojektet avslutades med ett kunskapskontrollerande prov på texterna, som förstärkte ett instrumentellt förhållningssätt till litteraturen, där eleverna läser för att bli godkända på provet.

I den andra skolan, Blåklintsskolan, möter vi också elever som fått sig böcker tilldelade av sin lärare som tycker att de *bör* läsa dem. I detta sammanhang ställer Molloy följande fråga: *Varför just denna bok?* Den ena läraren har valt *Flugornas herre* av William Golding bland annat utifrån syftet att eleverna med hjälp av berättelsen ska kunna förstå sig själva och sitt förhållande till omvärlden. Hon vill också i anslutning till det syftet att eleverna ska diskutera temat *mod och rädsla*. Diskussioner av det slaget som läraren försöker att didaktiskt gestalta blir överrösta- de, eller i alla fall ackompanjerade, av ett annat samtal som samtidigt

förs i klassrummet, i vilket eleverna reproducerar klassens makthierarki. Molloy konstaterar att de parallella maktteman som finns i berättelsen och i elevernas skolvardag inte blev föremål för samtal eller diskussion. Det visar sig att de elever som författaren intervjuat inte nämnvärt har läst boken *Flugornas herre* – däremot har en av eleverna, en flicka som själv har erfarenhet av mobbning, under samma tid läst tre andra böcker utanför skolan. Dessa böcker tematiserar också konflikter och mobbning och flickan säger sig ha haft stort läsutbyte av dem. Molloy konstaterar att elevernas frågor är desamma som läraren säger att hon vill att de ska diskutera i relation till *Flugornas herre*, ändå uteblir sådana diskussioner i mötet med texten. Även i den här skolan blir det tydligt, enligt Molloy, hur lärarnas mål med undervisningen inte får sin motsvarighet i det faktiska undervisningsförloppet.

I kapitlet om den tredje skolan, Cederskolan, fokuseras den didaktiska frågan *Vad får vi tala om?* (Och därmed också frågan: *Vad talar vi inte om?*). I klasserna på denna skola får eleverna läsa ungdomsböcker, men de frågor lärarna ställer till eleverna om böckerna är inte avsedda att hjälpa eleverna att uttrycka sin egen personliga reception av böckerna. Frågorna handlar mer om ”Vad menade författaren?” eller ”vilket budskap finns i boken?”. Molloy påpekar att lärarens uppfattning om att det finns rätta eller felaktiga svar om vad som är viktigt i boken förstärktes och upprätthölls även i smågrupper när läraren inte var närvarande av några pojkar i klassen. En konsekvens som Molloy påvisar är hur en del flickor tystnar i grupp- och klassamtalen och därmed blir inte deras tolkningar hörda i klassrummets offentlighet. Flera flickor väljer hellre tystnad och ett passivt deltagande i klassrummet än att riskera att bli föremål för oönskade kommentarer från pojkarna. En annan viktig iakttagelse som Molloy gör är hur lärarna värjer sig från de frågor som griper tag i elevernas intresse. Det är frågor om makt och maktlöshet, existentiella frågor om självmord, sociala frågor om ätstörningar och sexualitet ur ett konfliktperspektiv där klass, kön, etnicitet och generationer behandlas; frågor som är viktiga för eleverna i deras liv och i deras rörelser mot vuxenheten. Lärarna undviker dessa frågor då de inte riktigt känner sig säkra på vilka svar de ska ge eleverna och menar att frågorna är för svåra och riskabla att hantera i klassrummet. Även i denna skola finner Molloy motstridigheter mellan lärarens mål med litteraturundervisningen och hur det sedan blir i klassrummet.

I litteraturundervisningen på den fjärde skolan, Dahliaskolan, har inte eleverna heller möjligheter att föra in den litteratur som engagerar dem. En flicka vill exempelvis behandla böcker som *Såld* av Zana Muhesen och *Inte utan min dotter* av Betty Mahmoody i litteraturundervis-

ningen, där den första handlar om en ung flicka som blir bortgift mot sin vilja och den senare om en kvinna som enligt Molloy kan läsas som en fars försök att kidnappa sitt eget barn. Flickan säger att hon vill läsa dessa böcker i skolan för att kunna diskutera maktfrågor kopplade till religion – vilken makt har föräldrarna över sitt barn och vilket utrymme har barnet för åsikts- och religionsfrihet. Läraren vill inte ta in dessa böcker i undervisningen med motiveringen att han känner osäkerhet inför hur man handskas med religionsfrågor. Ett motstånd som även handlar om en rädsla för att ta i texter som inte är helt politiskt korrekta. Genom att välja bort de böcker som berör eleverna förlorar läraren möjligheten, påpekar Molloy, att tillsammans med eleverna samtala och reflektera kring texterna och de frågor som de väcker; frågor som Molloy säger ”framstår som genuina demokratifrågor” (s 298). Läraren skulle utifrån sin läsning i ett sådant samtal hjälpa eleverna i mötet med texten och därmed även diskutera de inslag som han uppfattar som rasistiska.

I ett avslutande kapitel skisserar Molloy ett nytt svenskämne, där samhällskonflikter, inte minst de som utspelar sig i klassrummet, tas upp och bearbetas i litteraturundervisningen. Ett svenskämne som med andra ord tar elevernas frågor på allvar; frågor som rör makt, sexualitet, etnicitet och existentiella frågor. Frågor som ofta diskuteras, påpekar Molloy, i den populärkultur som eleverna möter i exempelvis televisionens såpor och filmer. Genom att öppna svenskämnet för elevernas frågor och kulturella preferenser menar Molloy att svenskämnet även kan bli ett demokratiämne:

*Medan vi läser, skriver och samtalar bör skolans värdegrund samtidigt gestaltas i samspel mellan lärare och elever. Svenskämnet kan därmed bli ett ”demokratiämne” som både till form och innehåll omfattar vad Liedman kallar ”stoff och allmän inställning”. Men för att makt- och konfliktperspektivet inte skall försvinna, menar jag att svenskämnet bör samverka med de samhällsvetenskapliga ämnena (2002, s 310).*

Som vi ser menar Molloy att det är nödvändigt att svenskämnet även öppnar sig mot andra ämnen, de samhällsvetenskapliga ämnena, för att kunna ta sin demokratiska potential tillvara. Den specifika demokratiska arbetsform, eller demokratiuppfattning om man så vill, som Molloy pläderar för är det deliberativa samtalet i den tappning som det förts fram av Tomas Englund (2000). Detta motiverar hon på följande sätt:

Demokratifrågor har länge behandlats i skuggan av ämneskunskaper. Jag menar att ett gifte mellan demokratifrågor, de uttryck för kränkningar mot värde-

grunden som dagligen sker i skolorna samt samtal om skönlitterära texter kan vara ett viktigt innehåll i arbetet med skolans demokratiska uppdrag.

Det *deliberativa samtalet* skulle kunna utgöra formen. Vad som skiljer det deliberativa samtalet från andra samtal är bland annat att skilda synsätt systematiskt ställs mot varandra och att olika argument ges utrymme. Det deliberativa samtalet förutsätter också alltid respekt för den andre och det handlar om att lära sig lyssna på andras argument (2002, s 318).

En fördjupad analys av det deliberativa samtalets förutsättningar och möjligheter att möta det demokratiska underskott som Molloy fann i de klassrum hon observerade, ger hon i sitt bidrag i detta temanummer.

Molloys avhandling väcker en rad akuta frågor till varje lärare som är intresserad av att den egna undervisningen ska bedrivas i en demokratisk anda, där eleverna får möjlighet att diskutera värdefrågor som är viktiga för dem i sitt liv. För det första blir vi påmind om att vi lärare inte alltid känner till, förstår eller ser vilka maktstrukturer som råder bland eleverna och som starkt påverkar vad och vem som kan säga något i klassrummets offentlighet. För det andra kan vi fråga oss om det överhuvudtaget är intressant att tala om demokrati och skola så länge elever blir kränkta av varandra och av lärare – kränkningar både i form av sexuella och andra trakasserier. Blir inte allt tal om människors lika värde och rätt till yttrandefrihet tom retorik om elever samtidigt inte blir respekterade och inte har reell möjlighet att ta del i samtalet i undervisningen? För det tredje bör vi fundera över om en demokratisk undervisning inte också borde innebära att eleverna bjuds in i överväganden om vilket innehåll litteraturundervisningen ska ha? Är det rimligt att eleverna inte får möjlighet till seriös bearbetning av de kulturella, litterära texter (och här bör vi förstå texter genom ett utvidgat textbegrepp) som engagerar dem och som de även söker sig till utanför skolan? En närliggande fråga är om det är rimligt att eleverna inte får möjlighet att diskutera de frågor som de själva är intresserade och har behov av? Vi har hört att lärarna i Molloys undersökning ofta avvisade elevernas frågor och förslag till böcker med motiveringen att de kände sig osäkra på hur de skulle hantera dessa frågor. I det sammanhanget blir det viktigt att fråga sig om vi inte bör ompröva vad professionalitet är? Kanske behöver vi lämna föreställningen om den professionella läraren som den som alltid sitter inne med säker kunskap och som har kontroll över allt som händer i klassrummet. Molloys undersökning visar med all önskad tydlighet att föreställningen om att ha kontroll över det som händer i klassen är en chimär, då allvarliga förhållanden mellan eleverna var bortom lärarnas vetskap. Kanske bör vi tänka på en professionell lärare som den som vågar möta

eleverna i svåra frågor utan att på förhand veta svaren, utan att veta vart diskussionen kommer att leda. Det förefaller också angeläget att lärare vågar synliggöra de konflikter som finns i klassrummet, inte minst för att inte lämna de elever som är underordnade i klassrumshierarkin i sticket. Slutligen påminner Molloys avhandling oss också om svårigheten att väcka läslust samt att tillåta diskussioner och samtal som engagerar eleverna utifrån deras egna frågor, om vi samtidigt känner oss tvingade att bedriva kunskapskontroll. Det tycks som om vi måste våga släppa kraven på kunskapskontroll om det ska vara möjligt att mötas kring litteraturen med våra autentiska frågor och inte hamna i instrumentella hållningar. Molloys undersökning är också lika relevant ur ett allmän-didaktiskt perspektiv som ur ett svenskämnesdidaktiskt, då de förhållanden hon synliggör, problematiserar och diskuterar lösningar för, inte är begränsade till de klassrum där svenskundervisning äger rum.

Maria Ulfgards avhandling  
*För att bli kvinna – och av lust – En studie  
i tonårsflickors läsning*

Maria Ulfgard är lektor i litteraturvetenskap vid Lunds universitet. Likt Molloy anlägger hon ett genusteoretiskt och ett receptionsteoretiskt perspektiv i sin avhandling och intresserar sig för tonåringars läsvanor och intressen, men Ulfgard riktar sitt fokus mot deras fritidsläsning. De tjugo flickor som hon följer under en tvåårsperiod är utvalda genom ett teoretiskt urval i samarbete med flickornas svensklärare. Ulfgard ville på detta sätt åstadkomma en spridning såväl i sociokulturell bakgrund hos flickorna som i deras läsbenägenhet. Att möta flickor med olika sociokulturell bakgrund kan även kopplas till ett av Ulfgardes syften med studien, nämligen att se om det finns samband mellan flickornas fritidsläsning och till geografiska, sociala, kulturella och religiösa bakgrundsfaktorer. Flickorna kommer från tre olika miljöer i Sverige; ett mångetniskt förortsområde till en storstad, en glesbygdskommun i Norrland och ett villasamhälle på den sydsvenska landsbygden.

Gemensamt för flickorna i undersökningen är att de upplever läsningen som viktig. Ulfgard gör samma iakttagelse som Molloy, nämligen att flickorna väljer böcker som har samband med deras liv. Hennes resultat sammanfaller också med Molloys när det gäller den svaga kopplingen mellan flickornas fritidsläsning och litteraturundervisningen i skolan; flickornas egna litterära preferenser har helt enkelt svårt att få till-

träde innanför svenskämnetns ramar. Några flickor i Ulfgard's undersökning ger också uttryck för att läxor från skolan inkräktar på deras möjligheter att utveckla sitt fritidsläsande.

Ulfgard finner i sin undersökning att det i de olika sociokulturella miljöerna där flickorna lever har utvecklats olika läsmiljöer. I den mång-etniska förorten har flickorna utvecklat ett eget litterärt nätverk, där de lånar böcker av varandra och diskuterar sina läsupplevelser. Detta görs främst på rasterna i skolan. Flickorna läser i första hand böcker i två genrer som de själva benämner som *vänskapsböcker* och *skräckböcker*. Läslusten är en förenande faktor bland flickorna i nätverket, som däremot inte är kopplad till skolans litteraturundervisning. Flickorna menar vidare att litteraturläsning främjar deras språkutveckling, vilket de uppfattar som värdefullt.

I norrlandskommunen ingår flickorna i en kvinnlig läsgemenskap över generationsgränserna med sina mammor, mormödrar och andra äldre släktingar. Det är den äldre generationen som tycks tillhandahålla litteraturen här; flickorna diskuterar även sin läsning med sina mammor eller andra äldre släktingar. Att läsa i den här miljön, menar Ulfgard, är att tillägna sig en kvinnlig identitet. Den dominerande genren i denna läsmiljö är *kvinnoromanen/flickboken*. Flickorna önskade sig böcker med ingående personskildringar och med ett djup i berättelsens handling.

I det sydsvenska villasamhället får också flickorna böcker genom sina mammors försorg, men här anger de inte i första hand läslusten som motiv för läsningen utan en nyttoaspekt, påpekar Ulfgard. Flickorna ger uttryck för att de genom sin läsning vill lära sig vad som är god litteratur som också är utvecklande för dem. Denna ambition med fritidsläsandet tycks dock inte hindra flickorna från att läsa populärlitteratur eller ungdomslitteratur i genrer som vanligtvis inte förknippas med någon finkultur, exempelvis skräckgenren eller böcker som *Inte utan min dotter*. Flickorna visar i sina tolkningar att de nogsamt studerar miljöbeskrivningar och karaktärernas gestaltning i böckerna de läser.

Ulfgard efterfrågar likt Molloy ett svenskämne som öppnar sig för elevernas litterära och kulturella preferenser och menar att ett sådant förslag har stöd i kursplanen för svenska:

Då kursplanen i svenska föreskriver att elevernas läserfarenheter tas tillvara i klassrummet och att elevernas egna kulturella skapande beaktas, kan detta få till följd att klassrummen öppnas för den litteratur som eleverna själva väljer i en större omfattning än vad som nu sker, och därmed kan även populärfiktionen komma att accepteras. Därigenom omfattar skolans positiva syn på läsande elever även de elever som läser populärfiktion (s 340).

Med Ulfgårds undersökning blir vi återigen påmind om hur elevernas (litterära) erfarenheter inte ges utrymme i skolan. Ett utestängande av elevernas erfarenheter är på sätt och vis även ett utestängande av viktiga delar av elevens identitet. Kanske skulle vi ha bättre chanser att nå alla de elever som inte tar sitt skolarbete på allvar om dessa kände att skolan tog dem, deras erfarenheter och identitet, på allvar. Det skulle vara ett demokratiskt värde i sig att skapa en undervisningsmiljö (med utgångspunkt i litteraturläsning eller i annat) där eleverna – och även flickorna! – ges möjlighet till att uttrycka sina erfarenheter, sina tolkningar, sina frågor och sina synpunkter. Dessutom är en sådan miljö, om jag får påminna om Deweys demokratikriterier, som jag redogör för i inledningstexten till detta nummer, där gruppmedlemmarnas olika erfarenheter kan bli gemensamma, delade erfarenheter genom samtal och kommunikation, inte endast mer demokratisk utan även en rikare läromiljö. Dessa frågor som Ulfgårds avhandling aktualiserar är också av såväl svenskämnesdidaktisk som av allmäntdidaktisk art. Frågan om elevers möjligheter att ge uttryck för sina erfarenheter i skolundervisningen är väsentlig för alla lärare oavsett ämne eller åldern hos eleverna som hon/han undervisar.

Vi kan också konstatera att flickornas fritidsläsning görs i läsmiljöer som främst befolkas av kvinnor. Ulfgård driver tesen att flickors läsande är ett sätt att forma sin kvinnliga identitet. Frågan vi kan ställa oss är om unga flickor även i skolan borde få möjlighet att mötas i enkönade sammanhang där de kan diskutera och känslomässigt bearbeta litteratur utan pojkarnas närvaro? Några flickor i Molloys undersökning efterfrågade enkönade grupper för att slippa pojkarnas nedsättande kommentarer. På samma sätt som det är viktigt att pojkar och flickor möts i klassrummet och i diskussionen, så borde det finnas utrymme för att enbart flickor möts respektive att enbart pojkar möts för samtal om frågor som känns angelägna att diskutera i samband med litteraturläsning. Många flickor tystnade i klassrummet i Molloys undersökning både till följd av nedsättande och kränkande kommentarer men även som resultatet av att de inte mötts av intresse när de tidigare sagt något. I båda fallen blev de inte lyssnade på. Och vikten av lyssnande är såväl utgångspunkten som fokus i den sista avhandlingen i den här genomgången.

## Kent Adelmans avhandling *Att lyssna till röster*

Kent Adelmann arbetar som lärarutbildare vid lärarutbildningen vid Malmö högskola. Med sin avhandling *Att lyssna till röster – Ett vidgat*

*lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv* säger sig författaren vilja öppna ett nytt forskningsfält i ämnet Svenska kring aspekten *lyssna*. Tidigare har det forskats kring läsande, talande och skrivande, men dock inte om lyssnande, menar Adelman.

I avhandlingens första del anlägger han därför ett historiskt perspektiv där han analyserar vilka skrivningar kring lyssnande det finns i läro- och kursplaner kopplade till modersmålet under perioden 1842 till 2000. Utifrån denna analys för han fram följande epokindelning för den obligatoriska skolan som utgör aspekterna läsa, tala, skriva och lyssna: 1842–1919 dominerar aspekterna läsa och skriva, medan lyssnandaspekten ännu är osynlig; 1919–1980 etablerar sig aspekten tala, där lyssnandaspekten beaktas från ett talandeperspektiv; 1980–2000 uppträder aspekten lyssna både i relation till att tala och självständigt. Vidare introducerar Adelman även ett internationellt forskarfält kring lyssnande samt gör en begreppsutredning i svenska språket av vilka semantiska fält begreppet *lyssna* blir meningsfullt i.

I avhandlingens del två skriver Adelman fram ett vidgat lyssnandebegrepp främst utifrån Bakhtins teorier om språkets dialogicitet. Därefter presenterar han en undersökning han genomfört bland en grupp studenter om åtta personer, under en termin i mitten av deras lärarutbildning mot skolans yngre år. Adelman gjorde dels deltagande observationer under sju handledningar dels videofilmades mötena. Adelman lyssnade efter det som han kallar för *rapporterat lyssnande*, det vill säga när den som yttrar sig ger respons på vad någon annan sagt och därmed visar att den har lyssnat. Han diskuterar även olika studenters olika lyssnarrepertoar och olika lyssnartyper med vilka Adelman vill markera att lyssnandet (det vill säga det rapporterade lyssnandet) kan uppvisa kvalitativa skillnader. En annan viktig iakttagelse som Adelman gör är att gruppen totalt sett hämtar mycket av sina nya kunskaper från talade källor som lektioner, föreläsningar, basgruppsdiskussioner och praktik. Den största enskilda källan utgjordes dock av facklitteraturen medan erfarenhet från skönlitteratur eller från andra kulturella företeelser hörde till ovanligheterna. På samma sätt är det med andra erfarenheter, till exempel från familjen, tidigare arbetserfarenhet, samhällsdebatter med mera som får en obetydlig plats i samtalet där deltagarna konstruerar sin kunskap. Adelman påpekar i detta avseende att det råder en brist på överensstämmelse mellan hans resultat, som visar att studenterna grundar mycket av sin kunskapsutveckling på lyssnande av muntliga källor, och på de utbildningsdokument där lyssnande varit så gott som osynligt under 160 år. Lärare och lärarutbildare skulle behöva reflektera över hur deras elever och studenter kan utveckla sitt lyssnande.



Adelmann sätter med sin avhandling ord på det jag tror att många lärare redan har erfarit att de saknat, exempelvis sätt att visa att aspekten lyssna är lika viktig som att tala i skolan och där en instrumentell motivation kan hålla igång talandet, som vid elevredovisningar, men däremot inte lyssnandet. Hur ofta får inte den som redovisar ett arbete tala inför just döva öron? Den talade insatsen blir bedömd och betygsgrundande men den lyssnande antas ske av sig själv. Kanske blir detta ett problem just i de klassrum där dialogicitet saknas, eftersom dialogen i sig kräver ett lyssnande och talande, vilket även Adelmann visat i sitt teoriavsnitt. Det är säkerligen svårare att inte lyssna om man får en autentisk fråga ställd till sig; en fråga som är viktig för frågeställaren och är riktad mot en given adressat. Om lyssnande äger bäst rum i dialogiska miljöer så behöver vi inte förstå lyssnandet som en försummad färdighet som eleverna behöver få öva sig mer i; lika lite som de behöver öva sig i att tala, utan snarare behöver få möjlighet att tala om något som engagerar dem. Lyssnandets kvalitet borde med andra ord hänga samman med graden av autentisk kommunikation mellan människor. I sådana fall kan vi hävda att dialogen har två sidor, en talande och en lyssnande, som förutsätter varandra. Med ett sådant synsätt kan man inte ta den ena aspekten på allvar utan att den andra också blir tagen på allvar och vice versa. Utmaningen blir då att öppna klassrummet för dialogicitet på olika sätt.

## Slutkommentarer

Vi har nu strövat ett tag genom de första fem avhandlingarna i Svenska med didaktisk inriktning och gjort några nedslag än här och än där. Givetvis kan man inte räkna med att få se speciellt mycket av de omfattande arbeten som vi nu hastat förbi på några få rader. Men min förhoppning är att du som läsare ska ha fått en preliminär uppfattning om vad som sägs i dessa avhandlingar inom området och vilka frågor de väcker åtminstone hos mig i förhållande till skolans praktik. Nu vill jag bara uppmana dig att på egen hand fördjupa bekantskapen med de studier som mest lockar. Redan i den här översikten blir det tydligt att dessa arbeten som mer eller mindre har en svenskämnesdidaktisk ansats också har relevans i allmäntdidaktiska sammanhang. De frågor som avhandlingarna aktualiserar berör i många fall lärare i allmänhet och även andra undervisningspraktiker än de som sker inom svenskämnets ram. Vi kan också notera hur det finns åtminstone två tydliga tal om förändring genom avhandlingarna: det ena är kravet på en dialogisk undervisning och det andra är förslaget om ett utvidgat svenskämne med ett friare

kulturellt och språkligt förhållningssätt än vad vissa historiska ämnes-traditioner erbjudit. Med de slutorden vill jag tacka dig som läsare för resesällskapet och hoppas vi snart får anledning att färdas igen genom en ny avhandling i Svenska med didaktisk inriktning.

*Eva Hultin*

#### Noter

1. För en närmare beskrivning av forskarutbildningen Svenska med didaktisk inriktning, se Tor G Hultmans artikel, "Forskarutbildning i svenska med didaktisk inriktning – inte bara ämnesdidaktik", i *Utbildning och Demokrati* (1996) eller besök forskarutbildningens hemsida på adressen: <http://www.lut.mah.se/institution/svenska/Forskning1.html>
2. Eller för att vara helt korrekt: de första avhandlingarna i svenska med didaktisk inriktning.
3. Avhandlingarnas fullständiga titlar finns i referenslistan.
4. De tre forskare som jag här kallar nordiska modersmålsdidaktiker har ingalunda varit ensamma på den nordiska ämnesdidaktiska forskningsarenan, men det är dessa som oftast refereras till i de aktuella avhandlingarna, även om andra i några enskilda fall får bilda utgångspunkt för undersökningarna, exempelvis låter Ullström Bengt- Göran Martinssons avhandling *Tradition och betydelse* utgöra en sådan utgångspunkt i sitt arbete.
5. Inslag av en sådan jämförelse finns även i Nils-Erik Nilssons avhandling.

#### Referenser

- Adelmann, Kent (2002): *Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv*. Malmö: Avhandlingar från Lärarutbildningen vid Malmö högskola, 4.
- Dysthe, Olga (1995/1996): *Det flerstämmiga klassrummet : att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund ,Tomas (2000): *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Skolverket. <http://www.skolverket.se/pdf/deliberativ.pdf>
- Hultman, Tor G (1996): Forskarutbildning i svenska med didaktisk inriktning – inte bara ämnesdidaktik. *Utbildning och Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 5(3), s 135–142.
- Martinsson Bengt-Göran (1989): *Tradition och betydelse. Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865–1968*. Linköping: Linköping studies in arts and science, 35.

- Molloy, Gunilla (2002): *Läraren – litteraturen – eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Doktorsavhandling. Stockholm: Lärarhögskolan, Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande.
- Nilsson, Nils-Erik (2002): *Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"*. Malmö: Avhandlingar från Lärarutbildningen vid Malmö högskola, 3.
- Ulfgard, Maria (2002): *För att bli kvinna – och av lust. En studie i tonårsflickors läsning*. Doktorsavhandling. Stockholm: B Wahlströms.
- Ullström, Sten-Olof (2002): *Likt och olik – Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet*. Doktorsavhandling. Stockholm: Symposion.
- Skolverket (1999): *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. Skolverkets rapport nr 160. Stockholm: Liber..

