



Lärarytildningen
10-poängsuppsats i Svenska
SSVD01 (Svenska 61-80p)
Vårterminen 2006

Det vidgade textbegreppet i skolans verklighet

En studie om hur det vidgade textbegreppet används i skolan

Författare
Jani Wallin

Handledare
Joachim Liedtke

Det vidgade textbegreppet i skolans verklighet

En studie om hur det vidgade textbegreppet används i skolan

Abstract

Den här studien undersöker hur det vidgade textbegreppet, som breddar synen på text från att enbart gälla skriven text till att även innefatta bild, musik, film och andra medier, de facto används och fungerar i skolans verklighet.

I studien tecknas först en bild av det forskningsläge som ligger till grund för hela studien och som samtidigt anknyter till undersökningsämnet.

Den metod som används är en kvalitativ semistrukturerad intervjumetod där åtta respondenter, fyra lärare och fyra elever, intervjuas.

Resultatet visar att det tycks finnas ett glapp mellan styrdokumentens tankar om det vidgade textbegreppet i skolan och hur det faktiskt ser ut i skolan.

Uppsatsen avslutas med en diskussion där det i två teman, *Textbegreppet i en vid definition* och *Olika syn på olika medier*, diskuteras kring de empiriska resultaten i anknytning till den forskning som lyfts upp i studien. I studiens avslutande del, *Avslutande reflektioner*, poängteras glappet mellan styrdokumentet och verkligheten och en mer vid syn på textbegreppet uppmuntras.

Ämnesord: text, textbegrepp, vidgat textbegrepp, bild, film, musik, svenska.

Innehåll

1 Inledning	4
1.1 Syfte och mål	4
1.2 Disposition	4
2 Forskningsbakgrund	6
2.1 Teoretisk utgångspunkt.....	6
2.1.1 Syn på lärande	6
2.1.2 Textbegreppet och textens värde	8
2.2 Skolan och samhället	9
2.3 Det vidgade textbegreppet	11
2.3.1 Varför ett vidgat textbegrepp?.....	12
2.4 Uppsatsens forskningskontext	15
3 Problemprecisering	16
4 Metod	17
4.1 Metod och vetenskapligt förhållningssätt	17
4.2 Intervjuguide	17
4.3 Avgränsningar.....	18
4.4 Urval	18
4.5 Genomförande	18
4.6 Intervjufrågor	19
4.7 Analysmetod	21
4.8 Reflektion.....	22
5 Resultat	23
5.1 Respondenternas tankar om text	23
5.1.1 Lärarna.....	24
5.1.2 Eleverna.....	24
5.1.3 Sammanfattning av respondenternas tankar om text.....	25
5.2 Lärares och elevers tankar om varandras textsyn	25
5.2.1 Lärarna.....	25
5.2.2 Eleverna.....	26
5.2.3 Sammanfattning av lärares och elevers tankar om varandras textsyn.....	26
5.3 Det vidgade textbegreppet i praktiken	27
5.3.1 Det vidgade textbegreppet i skolan verklighet	27
5.3.2 Det vidgade textbegreppets nyttoaspekt.....	29
5.3.3 Det vidgade textbegreppet som teori i skolan	30
5.3.4 Sammanfattning av det vidgade textbegreppet i praktiken	32
6 Diskussion	34
6.1 Textbegreppet i en vid definition?	35
6.2 Olika syn på olika medier	37
6.3 Metoddiskussion och svårigheter.....	38
6.4 Avslutande reflektioner.....	39
7 Sammanfattning	41
Litteraturlista	

1 Inledning

I kursplanerna för grundskolan och gymnasiet i ämnet svenska talas det, under rubriken ”Ämnets syfte och roll i undervisningen”, om *det vidgade textbegreppet* (Skolverket, 2006a). Med detta begrepp vill skolverket vidga synen på text från att enbart gälla skriven text, som böcker, till att även innefatta medier som film, musik och bild. Skolverket formulerar sin syn på det vidgade textbegreppet på följande vis:

Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan kan ske även genom avlyssning, drama, rollspel, film, video och bildstudium. [...] Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder (Skolverket, 2006a).

När eleven är utanför skolans verklighet stöter den på alla dessa medier i olika former och är därför troligtvis också redan bekant med dem sedan tidigare. Eftersom mycket forskning talar om att utgå från den enskilda individen i klassrummet blir det naturligt att utgå från elevernas egna erfarenheter. Det blir då oundvikligt att inte använda sig av den kultur som eleverna själv konsumerar utanför skolan.

Att undersöka det vidgade textbegreppet och hur det används i skolan ser jag som en naturlig del i att själv kunna bedriva en varierad undervisning där den enskilda eleven och dennes verklighet står i fokus.

1.1 Syfte och mål

Syftet med denna uppsats är att undersöka hur det vidgade textbegreppet används i skolan. Målet med uppsatsen är dels att lyfta fram det vidgade textbegreppet i dess allra viktigaste sammanhang – klassrummet, dels att problematisera användandet av ett vidgat textbegrepp i skolan.

1.2 Disposition

Uppsatsen börjar med en genomgång av det forskningsfält som anknyter till det syfte som ligger till grund för hela denna uppsats (kapitel 2, *Forsningsbakgrund*). Efter denna forskningspresentation följer en problemprecisering (kapitel 3, *Problemprecisering*) som ämnar förtydliga och precisera uppsatsens syfte. Sedan följer en genomgång av den metod

som ligger till grund för empirin (kapitel 4, *Metod*). Metodgenomgången följs sedan av en resultatgenomgång (kapitel 5, *Resultat*) som i tre övergripande teman sammanfattar den empiriska undersökningen. En diskussion (kapitel 6, *Diskussion*), som utgår från den forskning som presenterats i forskningsgenomgången och den genomförda empirin, följer sedan. Detta diskussionskapitel är i sin tur indelat i två teman som är tänkta att återknyta till syftet med uppsatsen, problempreciseringen och de teman som används i resultatgenomgången. En annan del av diskussionen utgörs av en metoddiskussion som problematiserar och diskuterar empirimetoden. Som avslutande del följer en sammanfattning av alla uppsatsens delar (kapitel 7, *Sammanfattning*).

2 Forskningsbakgrund

Denna forskningsbakgrund börjar med en beskrivning av min utgångspunkt kopplad till begreppet text och det som i styrdokumentet kallas *det vidgade textbegreppet*. Sedan följer ett resonemang kring det vidgade textbegreppet där begreppet både presenteras och aktualiseras. Forskningsbakgrunden smalnar sedan av mot andra forskares tankar kring ett vidgat textbegrepp. Denna disposition, som börjar i ett brett och allmänt perspektiv och sedan preciseras mot det vidgade textbegreppet, är tänkt att leda in i min egen empiriska undersökning. Forskningsbakgrunden kommer senare, tillsammans med min empiri, att ligga till grund för den avslutande diskussionen.

2.1 Teoretisk utgångspunkt

I den teoretiska utgångspunkten presenteras den forskning som inspirerat och influerat ämnet i denna uppsats. Den teoretiska utgångspunkten tar sin början i teorier om människans lärande och sätt att erfara verkligheten och smalnar sedan av mot forskning kring text, vilken leder in i uppsats syfte och undersökningsområde, som är att undersöka det vidgade textbegreppet i skolans verklighet.

2.1.1 Syn på lärande

Det finns otaliga idéer och teorier om hur människan lär. Nedan följer en redovisning av de teorier som ligger till grund för det ämnesval som avhandlas i denna uppsats.

Alla människor är individer. Vi har alla olika bakgrund, förutsättningar, viljor och tankar här i världen. I boken *Om lärande* talar Ference Marton och Shirley Booth (2000) om begreppet erfara. Med termen syftar de på att varje människa har ett eget sätt att erfara verkligheten, händelser och fenomen. Detta erfara står i relation till människans eget medvetande. Marton och Booth skriver följande: ”En persons medvetande är världen såsom den erfars av just den personen” (Marton & Booth, 2000:143f). Detta innebär att varje människa har ett eget sätt att erfara verkligheten, vilket naturligtvis påverkar den enskilda människans lärande.

I *De sju intelligenserna* presenterar Howard Gardner (1998) teorin om de multipla intelligenserna, som kan sägas vara ett annat uttryck för olika människors sätt att erfara verkligheten. Gardner menar att människan har minst sju intelligenser – språklig, logisk-

matematisk, musikalisk, visuell-spatial, kroppslig-kinetisk, självkänedom och social intelligens. Med teorin om de multipla intelligenserna som utgångspunkt vill Gardner påverka, och har påverkat, den pedagogiska debatten främst i USA. Gardner tror att det hade varit fruktbart att redan i tidig ålder lyfta fram den enskilda individens intelligensstyrkor och därifrån skraddarsy en utbildning efter personens förmåga och behov (Gardner, 1998:9). Gardners tankar om att människan har olika intellektuella styrkor och svagheter kan sägas propagera för en variationsrik undervisningssituation, som det vidgade textbegreppet kan relateras till, eftersom det ämnar stimulera människans olika sinnen och intelligenser. Kritik kan riktas mot Gardners idéer om att sätta eleverna i bestämda fack, eftersom det skulle kunna hämma vissa elevers utveckling. De skulle kunna uppleva sig otillräckliga, och dessutom skulle en sorts premierad grupp kunna skönjas.

Roger Säljö (2000) benämner en individs tänkande som en "intrapyskologisk process" (2000:105). Detta kan jämföras med olika former av kommunikation som Säljö kallar "interpsykologiska funktioner" (a.a:106). Han menar att den inre privata processen och den mellanmänskliga kommunikationen har ett ständigt pågående samspel som grundar sig i individens tidigare erfarenheter (a.a). Om det som en lärare presenterar eller använder i sin undervisning, vare sig det handlar om film, bild eller musik, inte på något sätt anknyter till en elevs tidigare erfarenheter finns risken att samspelet mellan tänkande och kommunikation bryts och resultatet kan bli att eleven upplever undervisningen som meningslös.

Dessa tre teorier skapar tillsammans den bas som uppsaten står på och utan dem hade det troligen inte varit möjligt att bedriva denna ämnesstudie. Martons och Booths teorier om människans sätt att erfara verkligheten står i relation till Säljös tankar om den intrapsykologiska processen, som betonar vikten av individens tidigare erfarenheter. Individens erfarende är bland annat ett resultat av individens egna tidigare erfarenheter. Betoningen på individen aktualiserar samtidigt Gardners teori om de multipla intelligenserna, med vilken han menar att alla individer har olika fallenheter och styrkor i sitt lärande. Dessa tre teorier både bekräftar och kompletterar varandra och skapar tillsammans en vid syn på den enskilda människans sätt att lära.

2.1.2 Textbegreppet och textens värde

För att gå närmare undersökningens ämne fortsätter den teoretiska utgångspunkten med forskning kring text. Vid en första anblick kan begreppet text synas synnerligen oproblematiskt, men om man ska börja definiera vad som är utmärkande för en text kommer man snabbt till insikten att textbegreppet är betydligt mer mångfacetterat och omdebatterat än vad man först kan tro.

Seymour Chatman (1990) för i sitt verk *Coming to Terms* en diskussion kring vad som bör betraktas som text. I sitt resonemang väljer Chatman att ställa en målning i relation till en berättelse för att utreda huruvida en målning kan, eller bör, betraktas som en text. När Chatman ska definiera vad som krävs för att man överhuvudtaget ska tala om en text lyfter han upp följande kriterium: ”any communication that *temporally* controls its reception by the audience” (Chatman, 1990:7). Eftersom en tavla, eller en skulptur, inte har en given startpunkt, och en given ordning i vilken vi tar del av verket, argumenterar Chatman för att en tavla inte bör betraktas som en text. Chatmans definition av text ser därför ut på följande sätt: ”A text in my sense [...] requires us to begin at a beginning *it* chooses [...] and to follow its temporal ‘program’ inscribed in the work” (Chatman, 1999:7). Den syn på text som Chatman representerar skulle kunna kallas för en traditionell syn på textbegreppet. Den har bestämda kriterier för vad som måste uppfyllas för att ett medie ska kunna betraktas som en text.

En annan syn på relationen mellan den skrivna texten och bilden står Cecilia Mörner (2004) för. Mörner resonerar i sin artikel “När bilden blev text – och åter bara bild” kring bilden som text. Hon menar att vi i dagens samhälle hela tiden stöter på bilder i olika kontexter och att det har utvecklats en visuell kultur, i vilken vi verkar (Mörner, 2004:69). Däremot har bilden aldrig fått den status som den skrivna texten har. Anledningen tror Mörner är att bilden, och andra medier, blivit betraktade med fel ögon. Istället för att bedöma bilden på samma grunder som den skrivna texten bör man understryka att olika medier ser ut på olika sätt och har olika villkor och därmed kan olika medietyper likställas trots varierande beskaffenhet. (Mörner, 2004:76) Den syn som Mörner här talar om strider mot Chatmans syn på text. Den stora skillnaden är att där Chatman har bestämda, universella, kriterier för vad som definierar en text, har Mörner snarare synen att olika medier bör bedömas på olika sätt, och på olika grunder, vilket talar för en vidare syn på textbegreppet.

I artikeln "Cyber, hyper och multi: några reflektioner kring IT-ålderns textbegrepp" diskuterar Anna-Malin Karlsson och Per Ledin (2000) en utvidgning av begreppet text. De menar att textbegreppet är en mänsklig konstruktion, och att förändringen av textbegreppet går hand i hand med människans vilja att förändra det, och inte med teknikens gränsdragningar. För att gestalta sitt resonemang lyfter de upp Internettexter, vars utseende är ett resultat av människans textskapande, snarare än mediet i sig (Karlsson och Ledin, 2000:52). Paralleller kan dras till Gardners idéer om människans olika intelligenser när man tänker sig att de medier som idag räknas till det vidgade textbegreppet är ett uttryck för människans olika sätt att förändra sin tillvaro, och hennes olika intelligenser.

2.2 Skolan och samhället

Det har på senare tid skett en hel del omvälvande förändringar, både i vårt samhälle och i vårt skolsystem. I *Skolan och de kulturella förändringarna* ställer Lars Gustaf Andersson (1999) dagens skola i relation till det moderna samhället. Andersson ser att det i samhället har skett en förändring där media kommit att spela en stor roll – en medieexplosion kan sägas ha ägt rum (Andersson, 1999:29f.). Andersson menar att skolan på allvar måste anpassa sig till de rådande samhällsförhållandena och se till att legitimera sin egen verksamhet. Han beskriver situationen på följande vis:

Informationsteknologins landvinningar och mediekulturens enorma genomslag under senare år skapar en värld som är svår att överblicka. Läraren och skolan måste här vara med och orientera och rita kartor. Skolan är kanske en av de få offentligheterna som kan fungera i en annars fragmentariserad och oöverblickbar värld (Andersson, 1999:38).

För att skolan ska kunna fungera i det mediasamhälle som Andersson beskriver måste man inom skolan visa en öppenhet gentemot de nya medierna och förändringar. Andersson skriver följande: "all pedagogisk verksamhet måste förhålla sig till mediekulturen" (Andersson, 1999:76). Dessutom menar han att skolans undervisning bör präglas av "en hög medieanalytisk medvetenhet" (a.a). Den syn som Andersson förmedlar talar för att de som är verksamma inom skolväsendet måste se till att anpassa sig efter samhället och vara mottagliga för nya idéer.

Relationen mellan samhället och skolan berörs också i betänkandet *SOU 1992 – Skola för bildning* från utbildningsdepartementet (1992) där det tydligt framgår en koppling mellan samhällets utseende och skolans uppdrag. Eleverna stöter idag på många olika informationskällor och det är skolans uppgift att ge eleverna redskap att handskas med dessa. I betänkandet kan man läsa följande:

För att få överblick i informationsflödet [som präglar mediesamhället], förstå sin omgivning och sin egen tid och ta ställning till öppna och dolda budskap behövs förmåga att kunna sovra och kritiskt granska samt att kunna tolka ord och bild – läsa det visuella språket (*Utbildningsdepartementet, 1992:94*).

I detta betänkande sätts skolans uppdrag in i en, för alla samhällsmedborgare, meningsfull kontext. Eftersom samhället kräver att människan ska kunna agera kritiskt, och själv sortera information, är det upp till skolan att ge eleverna förutsättningar för att dessa verktyg ska kunna utvecklas.

Jan Thavenius (1999) problematiserar i *Svenskämnets historia* skolans roll gentemot andra medier än den skrivna texten. Thavenius menar att medierna står för andra värden än vad det traditionella skolarbetet gör. Han skriver följande om detta: ”Skolans kultur uppfattar sig till skillnad från mediernas som nationell, icke kommersiell, högkulturell och inriktad på vad den definierat som kvalitet” (Thavenius, 1999:159). Thavenius tycker sig se ett motstånd i skolan gentemot många medier, vilket han tror beror på konservativa tankar inom skolvärlden: ”Det är [...] populärkulturen och ungdomarnas kultur som skolan har haft svårt att acceptera – oavsett vilka medier de väljer att söka sig till eller uttrycka sig genom” (Thavenius, 1999:158).

I *Literary Theory: A Very Short Introduction* behandlar Jonathan Culler (2000) en liknande problematik som den Thavenius presenterar. Däremot står Culler för en annan syn:

The value of studying Shakespeare rather than soap operas can no longer be taken for granted and needs to be argued: what can different sorts of studies achieve, in the way of intellectual and moral training, for example? (Culler, 2000:53).

Culler vill komma bort från en konservativ syn där Shakespeare automatiskt är mer givande i en lärandesituation än andra populärkulturella uttrycksformer. Det viktiga är inte att det

skolan arbetar med betraktas som högkulturellt, utan snarare att det fyller en funktion i undervisningen.

2.3 Det vidgade textbegreppet

Vad som åsyftas med termen *det vidgade textbegreppet* är en syn där begreppet text inte enbart syftar på skriven text, utan även andra medier definieras som text. I kursplanen för grundskolan i ämnet svenska talas det, under rubriken ”Ämnets syfte och roll i undervisningen”, om vad det vidgade textbegreppet innebär:

Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan kan ske även genom avlyssning, drama, rollspel, film, video och bildstudium. [...] Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder (Skolverket, 2006a).

Även på gymnasial nivå talas det om det vidgade textbegreppet, och ovanstående formulering går igen i ämnesbeskrivningen för ämnet svenska för gymnasiala studier (Skolverket, 2006b).

Magnus Persson (2000) skriver i sin bok *Populärkulturen och skolan* om samma idéer som det vidgade textbegreppet representerar, även om han inte använder sig av termen. Persson beskriver sin syn på följande vis: ”Läs- och skrivkunnighet kan i vår kultur inte längre inskränka sig till att gälla de tryckta medierna. Även bilder, musik och nya blandmedier måste kunna ’läsas’ och ’skrivas’” (Persson, 2000:92). Persson företräder med detta en syn där det kan sägas vara lika viktigt att kunna tillägna sig skriven text som musik, bild och blandmedier, vilket är precis det som skolverket syftar på när de, i styrdokumentet, presenterar det vidgade textbegreppet.

Det vidgade textbegreppet kan sägas vara förhållandevis nytt i styrdokumentet. På skolverkets hemsida kan man läsa följande om införandet av begreppet:

Film har funnits med i kursplanerna för svenskämnet sedan 60-talet, men första gången ett vidgat textbegrepp skrevs ut i klartext var 1994, när kursplanerna för programgymnasiet kom. I de senast reviderade kursplanerna från 2000 lyfts begreppet fram ännu tydligare för alla ämnen (Skolverket, 2006c).

En intressant anmärkning är att Skolverket tycks se filmmediet som en sorts fanbärare för införandet av ett vidgat textbegrepp i skolan.

Elisabeth Lindmark (2004) har skrivit en artikel med titeln ”Det vidgade textbegreppet i kursplanerna” där hon kopplar samman dagens mediasamhälle med införandet av det vidgade textbegreppet i kursplanerna 1994. Hon skriver följande om sin syn på lärarens uppgift: ”[Läraren bör] ge eleverna verktyg så att de självständigt kan värdera inte bara det de läser utan också det de ser och hör” (Lindmark, 2004:10). Enligt Lindmark är således skolverkets införande av det vidgade textbegreppet i styrdokumentet konsekvens av de förändrade samhällsförhållandena under senare år.

Clas-Göran Holmberg och Anders Ohlsson (1999) för i *Epikanalys – En introduktion* en diskussion kring begreppet text:

Innebörden i begreppet *text* har på senare tid vidgats till att inte endast omfatta skriftligt fixerade utsagor som exempelvis romaner, tidningsartiklar och historiska framställningar. Idag används det ibland också exempelvis om filmer, musikstycken och operaföreställningar – i synnerhet i så kallad postmodern teoribildning. Det bakomliggande antagandet är att alla dessa ovan nämnda uttrycksformer – liksom för övrigt många andra – är resultatet av människans teckenskapande aktivitet och som sådana låter de sig tolkas; de är texter som kan bli föremål för vår läsning (Holmberg och Ohlsson, 1999:11).

Holmberg och Ohlsson använder sig inte av termen det vidgade textbegreppet, trots att deras verk utkom efter det att skolverket anammat begreppet i styrdokumentet, men deras syn på begreppet text stämmer väl överens med definitionen av det vidgade textbegreppet, vilket kan sägas ge en vink om att man vidgat synen på text, även om man inte använder skolverkets formulering – det vidgade textbegreppet.

2.3.1 Varför ett vidgat textbegrepp?

Holmberg och Ohlsson (1999) försöker i *Epikanalys – En introduktion* undvika ett ställningstagande i frågan: ”hur meningsfullt är det att kalla bilder eller skulpturer texter som kan läsas?” (Holmberg och Ohlsson, 1999:11). De vill snarare fokusera på sambandet mellan filmmediet och romanen: ”dessa medier delar nämligen egenskapen att vara just *berättelser*” (a.a). Anmärkningsvärt är att de, trots att de utger sig för att inte göra det, gör ett

ställningstagande kring det vidgade textbegreppet när de ställer sig till Chatmans definition (se 2.1.2 *Textbegreppet och textens värde*) av text:

Enligt [...] Chatmans synsätt [på text] räknas inte bilder eller skulpturer till kategorin texter. Det finns inte lika starka konventioner som säger var i en tavla vi skall börja vårt betraktande av dess motiv (Holmberg och Ohlsson, 1999:11).

Holmberg och Ohlsson ställer sig således i viss mån positiva till ett vidgat textbegrepp, men inte i den vida definition som skolverket använder begreppet. Att låta filmen kliva upp och ta plats bredvid romanen kan de skriva under på, men att låta andra medier, som tavlor, kallas text tar de avstånd ifrån.

En annan syn företräds av Max Liljefors (2004) som i ett kapitel, "Förflutenhetens bilder", i *Historien är nu – En introduktion till historiedidaktiken*, ser möjligheter med att använda konstverk i undervisningen. Han är visserligen försiktig med att likställa konstverk med läromedel, men ser samtidigt en stor nytta av att läsa och tolka konstverk. Liljefors väljer att lyfta fram följande fördel med konstverk: "Varje konstverk är en del av historien, av sin egen tid, och kan därför berätta något för oss om denna tid" (Liljefors, 2004:87). Visserligen rör Liljefors sig utanför svenskämnet när han talar om användningen av konstverk i historieämnet, men hans idé om hur man kan använda andra medier i undervisningen kan enkelt överföras till alla ämnen. På skolverkets hemsida kan man, under bedömningsexempel för svenska B på gymnasiet, läsa om det vidgade textbegreppets integration i skolans alla ämnen (Skolverket, 2006c), vilket innebär att man i skolan bör ha ett ämnesövergripande perspektiv på begreppet text.

Martin Brandt-Pedersen (1998) skriver i artikeln "Æstetikens triumf – pedagogikkens fallit?" att eleverna idag utsätts för impulser från väldigt många olika medier, vilket även Andersson (1999) lyfter fram. Brandt-Pedersen anlägger ett pedagogiskt perspektiv på denna problematik, som man kan säga att ett väldigt stort informationsflöde kan utgöra, och menar att lösningen bör utgå från eleven och den ungdomskultur som eleven är väl förtrogen med (Brandt-Pedersen, 1998:47). Det vidgade textbegreppet kan sägas utgå från samma teoretiska förhållande eftersom det betonar användningen av flera olika medier och därmed har stora möjligheter att aktualisera ungdomskulturen i skolan.

Det vidgade textbegreppet innefattar väldigt många olika sorters texter, och en stor del av dessa utgörs av populärkulturella texter. Persson (2000) menar att det är viktigt med ett kritiskt förhållningssätt till populärkulturen och betonar samtidigt vikten av att läraren är så pass väl förtrogen med populärkulturens referensramar att han/hon kan utmana eleverna och deras syn på populärkulturen (Persson, 2000:86). Om läraren är väl insatt i populärkulturen, och dessa ramar, finns förutsättningar för att komma runt den problematik som kan uppstå vid användningen av populärkulturella inslag i undervisningen.

Hans Viklund (1998) har, som en del av sitt projekt "Film i skolan", intervjuat filmregissören Kjell Grede, som har en bestämd uppfattning kring dagens, som han beskriver det, tråkiga och abstrakta undervisning. Som motvikt till en traditionell undervisning vill han lyfta fram arbete med bildkonst, litteratur och drama (Viklund, 1998). Denna syn går hand i hand med skolverkets definition av det vidgade textbegreppet. Men eftersom Grede inte är pedagogiskt utbildad eller har gjort några vetenskapliga studier i ämnet, kan hans åsikter ifrågasättas och tolkas som enbart "tyckande". Likväl skulle hans yttranden kunna ses som en utomstående människas friska och opartiska inlägg i debatten kring skolans undervisningssätt.

I *Musik och språk* talar Ulf Jederlund (2002) om musiken och dess effekter på människan. Jederlund drar paralleller mellan musikens effekter och språkförmedling. Han menar att musiken är: "känslornas och de starka upplevelsernas språk" (Jederlund, 2002:145). Fördelen med musiken menar Jederlund är att den ger en gemensam grund att stå på, från vilken man kan ta avstamp i en ny skapande process (Jederlund, 2002:153). I denna syn får han medhåll av Klas Viklund som har arbetat hårt för att stärka filmmediets roll i skolan. Han menar att filmen är ett viktigt pedagogiskt redskap i skolan, eftersom den kan skapa nyfikenhet och engagemang (Viklund, 1998).

I sin doktorsavhandling, *Att lära med media*, behandlar Helena Danielsson (2002) olika mediers, främst videons, inverkan på undervisningen. Danielsson för ett resonemang kring den multikulturella skolan, men vill vidga synen till att inte enbart ta hänsyn till elevers olika härkomst, utan även "hur mångkulturalitet gestaltas" (Danielsson, 2002:175). Till denna syn ställer hon även "Den multimediala formen, med stillbild, ljud, text, rörlig bild, mm" (a.a), som därmed ytterligare visar på en stor mångfald som läraren måste ta hänsyn till i undervisningen. Danielsson har, efter att ha gjort flera undersökningar, funnit att det finns positiva verkningar med att arbeta med olika estetiska uttryck, som exempelvis musik, bild

och berättande: ”gestaltningar i olika estetiska uttryck kan ge ungdomar inspiration till att gå in i en estetik läroprocess” (Danielsson, 2002:176). Danielsson kan med detta sägas förespråka ett varierat arbetssätt där det vidgade textbegreppet har en given plats.

2.4 Uppsatsens forskningskontext

Värt att notera är att det inte finns något skrivet om hur det vidgade textbegreppet de facto fungerar och används i dagens undervisning. Därför finns det ingen forskning att redogöra för i ämnet, vilket naturligtvis är en svaghet, men samtidigt ger det min egen empiri ett större värde.

3 Problemprecisering

För att precisera och ytterligare knyta det syfte och mål som ligger till grund för denna undersökning görs en problemprecisering. Syftet med denna uppsats är att undersöka hur det vidgade textbegreppet används i skolan. Målet med uppsatsen är dels att lyfta fram det vidgade textbegreppet i dess allra viktigaste sammanhang – klassrummet, dels att problematisera användandet av ett vidgat textbegrepp i skolan. Utifrån detta syfte och detta mål har följande problemprecisering gjorts:

- Vilken syn har lärare och elever på textbegreppet?
- Präglas svenskundervisningen av ett vidgat textbegrepp, eller en mer traditionell syn på text?
- Vilka för- och nackdelar kan finnas om man implementerar det vidgade textbegreppet i undervisningen?

Dessa problempreciseringar är tänkta att fungera dels som en bro mellan forskningsbakgrunden och empirin, dels som ett förtydligande av syftet och målet med denna studie.

4 Metod

I detta metodkapitel redovisas den metod som används i min empiriska undersökning. Delar som berörs är ett generellt vetenskapligt förhållningssätt kring min metod, en närmare beskrivning av metoden, vilka avgränsningar som gjorts i undersökningen, hur materialet samlats in, hur genomförande och analys av datainsamlingen sett ut och en avslutande del med en reflektion över min metod.

4.1 Metod och vetenskapligt förhållningssätt

Den metod som används i denna uppsats är en intervjumetod med kvalitativ inriktning. Tim May (2000) menar att en kvalitativ undersökningsmetod syftar till att undersöka respondentens tankar och attityder kring ett speciellt ämne. Han talar bland annat om den semistrukturerade intervjun där intervjuaren har en intervjuguide, bestående av vissa grundfrågor, att utgå ifrån. Dessa grundfrågor kan vara hjälpsamma för att skapa en struktur på samtalet i intervjusituationen, men ramarna inom dessa frågor är förhållandevis fria, vilket innebär att intervjun mer liknar ett samtal än en utfrågning. En semistrukturerad intervjumetod gör att respondenten, när den får en fråga, får möjlighet att "förtydliga och utveckla de svar som ges" (May, 2001:150). Steinar Kvale (1997) menar att intervjusituationen ändå inte kan likställas med ett vanligt samtal eftersom intervjuaren har en bestämd avsikt med samtalet. Intervjuaren är ute efter svar på sina frågor, även om den semistrukturerade intervjumetoden har ett öppet samtalsklimat. Detta bör man som intervjuare ha med sig eftersom man bör vara medveten om hur respondenten kan uppleva situationen. (Kvale, 1997).

4.2 Intervjuguide

Tanken med intervjuguiden (se 4.6 *Intervjufrågor*) är att ha dels ha en struktur att utgå ifrån i intervjuerna, dels att få respondenten att känna sig bekväm i rollen som respondent. Eftersom intervjuguiden består av sju grundfrågor för lärarna och sex grundfrågor för eleverna lämnas mycket utrymme till de tankar som respondenten kan få, och dessutom lämnas utrymme för de associationer som respondenten kan tänkas göra under intervjusamtalets gång. När det omvända förhållandet, när intervjuaren gör associationer eller får nya undringar finns utrymme att ställa följdfrågor. Idar Magne Holme och Bernt Krohn Solvang (1997) menar att

fördelarna med en intervjuguide är att den, samtidigt som den ger en viss mån av fritt utrymme för ändringar, hjälper till att försäkra intervjuaren om att det tänkta undersökningsområdet verkligen behandlas. Utan en intervjuguide kan det finnas en risk för att samtalet kan tappa sin grundstruktur, och i slutändan handla om andra saker än det som intervjuaren vill undersöka.

4.3 Avgränsningar

Denna uppsats omfång gör att visa avgränsningar måste göras i empirimaterialet. Vad som sägs i de svenska lagarna om användningen av skrivna texter, musikstycken, bilder eller filmer kommer inte att beröras.

4.4 Urval

För att ge en jämn representation av grundskolans högre år och gymnasieskolan i undersökningen är urvalet utformat för att ge en jämn representation åt båda stadierna. Hänsyn har även tagits till genusfördelningen.

Antalet respondenter som intervjuats till denna uppsats är åtta. Fördelningen ser ut på följande vis: fyra svensklärare och fyra elever intervjuades. Bland lärarna finner vi två som arbetar med svenskämnet i grundskolans högre år, och två som arbetar med ämnet svenska på gymnasial nivå. Könstillfördelningen mellan dessa var jämn, vilket innebär att av de två svensklärare som undervisar i grundskolans högre år är en man och en är kvinna. Samma förhållande råder bland gymnasielärarna. Bland eleverna är två elever i grundskolans högre år, och två är gymnasieelever. Även bland eleverna är könsrepresentationen jämt fördelad på samma sätt som hos lärarna.

4.5 Genomförande

När respondenterna blev tillfrågade huruvida de skulle vilja vara med i undersökningen poängterades och garanterades deras fullständiga anonymitet. I de fall då respondenten inte var 18 år fyllda kontaktades föräldrar för medgivande. För att göra respondenterna mer bekväma i intervjusituationen valdes att inte använda bandinspelning. Av tidigare erfarenhet har jag förstått att vissa personer kan känna sig hämmade, eller till och med vägra ställa upp

på intervjun om de vet att allt de säger kommer att spelas in. För att komma runt denna problematik användes istället papper och penna för att föra anteckningar under intervjugång. Intervjutiden var satt till en timme, och samtliga intervjuer höll på mellan 40 och 60 minuter. Samtliga respondenter fick även erbjudande om att få ta del av uppsatsen i dess färdiga form.

4.6 Intervjufrågor

Intervjufrågorna i intervjuguiden är uppdelade i två delar, en för lärarna och en för eleverna. Lärarfrågorna ser ut på följande vis:

1. Om du skulle karaktärisera en text – vilka tre egenskaper skulle du säga vara de viktigaste för att man ska tala om en text?
2. Berätta om vad kommer du att tänka på när du hör begreppet text.
Exempel.
3. Berätta om vad du tror om elevers syn på text.
Exempel. Erfarenheter. Situationer.
4. Berätta om hur du använder/har använt texter i din undervisning.
Syfte. Exempel. Erfarenheter. Situationer. Omständigheter.
5. Berätta om dina tankar kring det vidgade textbegreppet.
Exempel. Erfarenheter. Situationer. Omständigheter. Teorier. Kursplan. För- och/eller nackdelar.
6. Berätta om hur du ser att det vidgade textbegreppet används i skolan.
Exempel. Erfarenheter. Situationer. Omständigheter.
7. Hur ser du på skillnaden mellan olika medier?
 - a. Vilka är lätta/svåra att arbeta med?
 - b. Varför?
 - c. Hur ser du exempelvis en bild som text?

Exempel. Erfarenheter. Situationer. Omständigheter. För- och/eller nackdelar.

- Övrigt -

Utformningen av dessa frågor är tänkt att ge en helhetsbild av lärarnas syn på text. De första fyra frågorna är medvetet ställda utan att nämna *det vidgade textbegreppet* för att se om respondenten själv gör den kopplingen eller om det främst är skriven text som han eller hon kommer att tänka på. Fråga fem till sju är sedan tänkta att, genom en progression, undersöka hur respondenten ser på och använder sig av ett vidgat textbegrepp i sin undervisning. Efter de sju intervjufrågorna lämnas sedan utrymme för eventuella övriga tankar som respondenten vill dela med sig av.

Elevfrågorna ser ut på följande vis:

1. Berätta om vad kommer du att tänka på när du hör ordet text.

Exempel.

2. Berätta om vad du tror om lärares syn på text.

Exempel. Erfarenheter. Situationer.

3. Berätta om hur du stött på olika texter i din undervisning.

Exempel. Erfarenheter. Situationer. Omständigheter.

4. Berätta om dina tankar kring hur bild, film, musik osv. kan ses som text.

Exempel. Erfarenheter. Situationer. Omständigheter. För- och/eller nackdelar.

5. Berätta om hur du har stött på film, musik eller bilder i din undervisning.

- a. Har du själv någon gång stött på att en lärare benämnt en film eller en bild som en text?

Exempel. Erfarenheter. Situationer. Omständigheter.

6. Hur ser du på skillnaden mellan olika texter, eller mellan film, bild och musik?

- a. Vilka är lätta/svåra att arbeta med?
- b. Varför?

c. Hur ser du exempelvis en bild som text?

Exempel. Erfarenheter. Situationer. Omständigheter. För- och/eller nackdelar.

- Övrigt -

Utformningen av dessa frågor är tänkt att ge en helhetsbild av elevernas syn på text. Det vidgade textbegreppet nämns inte explicit i intervjufrågorna till elevrespondenterna för att undvika eventuell förvirring. Istället formuleras frågorna för att innefatta idén om ett vidgat textbegrepp utan att tala explicit om det. De första tre frågorna är medvetet ställda utan att nämna idéer som anknyter till ett vidgat textbegrepp för att se om respondenten själv gör den kopplingen eller om det främst är skriven text som han eller hon kommer att tänka på. Fråga fyra till sex är sedan tänkta att, genom en progression, undersöka hur respondenten ser på idén om ett vidgat textbegrepp och huruvida respondenten stött på det i skolan. Efter de sex intervjufrågorna lämnas sedan utrymme för eventuella övriga tankar som respondenten vill dela med sig av.

4.7 Analyismetod

Anteckningarna som först under intervjuerna renskrevs omedelbart efter intervjun för att försäkra mig om att allt som sagts i intervjun kommit med i anteckningarna, och om det uppstod några frågetecken efterhand som intervjuanteckningarna renskrevs fanns möjlighet att kontakta respondenten för förtydligande. Däremot uppstod aldrig några tvivelaktigheter som fodrade ny kontakt med någon av respondenterna.

Respondenternas svar ordnades sedan i tre teman, som redovisas i resultatkapitlet. Dessa teman ligger även till grund för uppsatsens avslutande diskussion.

Ett kodningssystem används för att försäkra respondenterna om deras fulla anonymitet. Kodsystemet består av tre tecken där det första anger om det rör sig om en lärare (L) eller en elev (E), det andra tecknet anger respondentens kön, (M) för man och (K) för kvinna, och det tredje tecknet skapar struktur genom numrering (1-2) i de olika grupperna. Om en respondent är lärare, kvinna och den första att bli intervjuad kommer hennes kodning att se ut på följande vis: LK1.

4.8 Reflektion

Eftersom den intervjumetod jag använder mig av lämnar ett relativt fritt spelrum för respondentens tankar kring undersökningsämnet, är det många tankar som kommer fram under samtalets gång. Att inte spela in intervjuerna har både för- och nackdelar. Å ena sidan kan respondenterna känna sig mer fria i sitt tal och en eventuell rädsla inför att allt man säger kommer att spelas in kan undvikas. Å andra sidan riskerar intervjuaren att missa vissa saker som respondenten säger.

Men eftersom jag med min undersökning är ute efter att se tendenser och höra människors tankar kring mitt undersökningsområde tror jag att min anteckningsmetod fungerar väl. En återkoppling till detta övertänkande finns i uppsatsens diskussionskapitel.

5 Resultat

För att dels få en tydlig koppling till denna uppsats syfte och dels göra läsningen så intressant och enkel som möjligt är resultatredovisningen av de åtta intervjuerna indelad i olika teman. Genom att dela upp respondenternas svar i teman ges även möjlighet att undersöka vilka likheter och skillnader som finns i respondenternas tankar kring text och det vidgade textbegreppet. Dessa teman kommer senare att ligga till grund för diskussionen i denna uppsats. I den löpande resultatredovisningen citeras respondenterna dels för att låta deras röster bli synliga i uppsatsen, dels för att låta mottagarna av denna uppsats få del ett urval av mitt empirimaterial.

Denna resultatredovisning är uppdelad i tre övergripande teman, vilka är utformade i relation till uppsatsens syfte. Dessa teman är *Respondenternas tankar om text*, *Lärares och elevers tankar om varandras textsyn* och *Det vidgade textbegreppet i praktiken*. Inom dessa teman redovisas lärarnas tankar före elevernas. Eftersom en resultatredovisning innehåller mycket fakta och många olika röster som kommer till tals, följs varje tema av en kort sammanfattning där det inte nämns vem som sagt vad, istället ges ett koncentrat av lärarnas och elevernas resonemang för att underlätta för läsaren och skapa ytterligare struktur i resultatredovisningen.

En relevant aspekt att ha i åtanke under denna resultatredovisning är att antalet respondenter, varav fyra är lärare och fyra är elever, kan innebära ett problem när det gäller att generalisera. Men för att göra läsningen så intressant som möjligt, samtidigt som resultatredovisningen är strikt hållen till primärmaterialet, lyfts likheter och skillnader mellan respondenterna upp för att synliggöra tendenser bland respondenternas tankar.

5.1 Respondenternas tankar om text

5.1.1 Lärarna

Intervjuguiden är utformad för att, om möjligt, detektera och analysera respondenternas egen syn på text före det att jag presenterat, eller talat om, det vidgade textbegreppet. Tanken är således att se om respondenterna tänker på text på samma sätt som kursplanerna i svenska avser eller om de snarare tänker på den mer traditionella texttypen – den skrivna texten.

Bland lärarna är det två personer, LK1 och LM2, som inte alls drar paralleller till det vidgade textbegreppet när de ombeds delge sina tankar om text. När LK1 ska karaktärisera en text genom att lyfta fram tre egenskaper som anses vitala för att man överhuvudtaget ska kunna tala om en text, säger hon följande: ”skrivet... allt skrivet, anteckningar, skönlitteratur, storverk, uppsatser, tankar, tidningsartiklar, ja, sånt är text”. När frågan om det vidgade textbegreppet kommer upp under intervjuens gång visar respondenten initialt att hon inte är bekant med begreppet, utan en begreppsförklaring är nödvändig. Däremot är LM2 fullt medveten om vad det vidgade textbegreppet innebär, men han gör inga initiala kopplingar till ett vidgat textbegrepp när intervjun handlar generellt om text. Bland de övriga lärarna kan nämnas att både LK2 och LM1 lyfter fram det vidgade textbegreppet redan när de i början av intervjun ombeds välja ut tre viktiga egenskaper hos en text. LK2 börjar sin uppräknings av egenskaper med ord, sammanhang mellan orden och ett krav på viss längd på texten. Omedelbart efter dessa tre egenskaper säger hon följande: ”sen finns det ju också ett utökat textbegrepp”. Däremot är hon inte sen med att själv poängtera att hon, så fort hon hör ordet text, kommer att tänka på skriven text – bokstäver, och att hennes association till det vidgade textbegreppet kommer i andra hand – när hon väl började tänka efter. Denna tanke finns även hos LM1 som talar om det vidgade textbegreppet, men först i andra hand. När han ska berätta om vad han kommer att tänka på när han hör ordet text lyfter han först upp boken. Senare lyfter han även upp bild som text, men säger samtidigt att han, precis om LK2, initialt kommer att tänka på ”skrivna textmassor” och inte på bilden som text.

5.1.2 Eleverna

De flesta av eleverna visar från början en viss osäkerhet inför frågan: Berätta om vad du kommer att tänka på när du hör ordet text. När de väl tänkt efter och svarar har de på det stora hela en homogen syn på text, men vissa små skillnader förekom. EM2 svarar på följande sätt: ”Text? Öhh.. läroböcker, alltså i allmänhet. Författare, grammatik, översättningar”. Eleven får då följdfrågan vad han tänker på när han talar om översättningar. Det första han tänker på är spel, som översätts på samma sätt som böcker översätts till olika språk. Det är alltså texten i spel och (översatta) böcker som han syftar på när han talar om text.

Bland elevernas svar är mycket kopplat till skolkontexten och den traditionella synen på text där text enbart är skriven text. EM1 lyfter fram följande: ”svenskalektionerna och böcker. Ja, sånt verb och substantiv å... ja, grammatik”. Även EK2 lyfter fram skoltypiska texter: ”Ja

det... ja, tänker på text – det är ju i en bok eller... det är det nog bara, eller ett arbete man lämnar in”. Hon fortsätter senare med: ”Jag tänker väl på det man lär sig i svenskan – styckindelning och allt sånt”. Hos eleverna finns det även svar som går utanför skolkontexten. EK1 vidgar sin textdefinition till att innefatta mycket mer än det hon sysslar med i skolan: ”Man ser väl text överallt egentligen, reklamer och så... ja, reklamer. Man läser ju text ju”. EM1 kommer inledningsvis att tänka på filmer. Han säger att: ”Sen tänker jag ibland på filmer... de är textade, de man kollar på oftast”. Det är således undertexten i filmen som är text enligt EM1 och inte filmen i sig.

5.1.3 Sammanfattning av respondenternas tankar om text

Bland lärarna är inte det vidgade textbegreppet en självklarhet hos alla, och i de fall där det nämns är det först i andra hand, efter viss tankeverksamhet, som man talar om ett vidgat textbegrepp. Dessutom är det enligt lärarrespondenterna ovanligt att man talar om text som text utan snarare benämner texttyper på ett mer preciserat plan. Hos eleverna finns inte tankar om ett vidgat textbegrepp i den mening som skolverket använder termen. Det framkommer att det i exempelvis spel och film finns text och/eller undertext och att det därför går att tala om text, men några tankar om att se mediet spel eller film i sig som text finns inte att skönja i elevrespondenternas svar. Elevernas svar är ofta starkt knutna till skolkontexten och de texter som de stöter på där.

5.2 Lärares och elevers tankar om varandras textsyn

Under intervjuerna ombeds respondenterna att berätta om hur de tror att lärare/elever ser på text. Lärarna får möjlighet att berätta om vad de tror om elevernas syn på text och eleverna får i sin tur tala om vad de tror lärare tänker på när de hör ordet text. Tanken med dessa frågor är att låta respondenterna själva svara på huruvida det föreligger några skillnader i lärares och elevers syn på text.

5.2.1 Lärarna

Samtliga lärarrespondenter delar synen att de tror att eleverna har en traditionell syn på text. LM1 säger följande om sin erfarenhet: ”Text lyfts inte fram särskilt mycket, utanför skriven text... det kopplas mycket till skriven text. Väldigt få ser text som något annat än skriven text”. LK1 går ett steg längre och säger att hon tror att det eleverna tänker på när de hör ordet

text enbart är tryckt text och sådant som läraren delar ut till eleverna. Hennes poäng är att hon inte tror att eleverna tänker på det de själva producerar som text. Detta tror hon beror på att de texter som produceras i skolan inte presenteras, eller talas om, som texter utan snarare för vad de är, exempelvis recensioner, uppsatser och berättelser. Denna tanke får hon medhåll i av LK2 som säger att det inte är vanligt att man ”pratar om text som text”.

5.2.2 Eleverna

Gemensamt för eleverna är att de tror att lärarna har en annan syn än vad de själva har på text. En vanlig kommentar är att lärarna har en mer avancerad, och djup, syn på text. Vad eleverna syftar på när de talar om lärarnas syn på text illustreras tydligt av EK1 när hon säger följande: ”Nej, de [lärarna] har nog en annan syn, för det är den synen som de vill att man ska få... de vill att man ska lära sig se djupet på texter”. EM2 sammanfattar sin syn på följande vis: ”Anser väl att lärare har en annan syn på vad text innebär – kanske mycket grammatik”. Även EM1 är inne på samma linje som EK1 och EM2. Han menar att det finns en skillnad mellan lärares och elevers syn på text och att denna skillnad är bunden till lärarnas arbete i skolan. Han säger följande: ”Ja, de tänker väl mer avancerade, dom tänker mer... nog mer så typ viktiga... dom tänker inte på brev och filmer... de tänker mer på ämnen i skolan å så”. EM1:s svar grundar sig mycket på att lärarna måste kunna och känna till vissa saker i skolan, och därför har de också en annan syn på text.

EK2 menar från början, precis som de övriga eleverna, att det finns skillnader mellan elevers och lärares syn på text. När hon redovisar vilka skillnader det rör sig om är hon inne på samma linje som EM1. EK2 berättar följande: ”Ja, eller ja... asså... det är nog skillnader. I svenskan rättar läraren grammatiska fel, som en annan inte tänkt på när man skrivit”. Skillnaden menar EK2 således är att lärares syn på text är knuten till arbetet i skolan. Men efter en liten tankeprocess ändrar EK2 sitt svar. Hon säger då: ”Nej det är nog ingen skillnad... en text är alltid en text, när man tänker efter”. Vad hon syftar på är alltså att en text alltid är en text och att det inte spelar någon roll vem man är. Det går inte att påverka att en text är en text, eller något annat.

5.2.3 Sammanfattning av lärares och elevers tankar om varandras textsyn

Både lärare och elever menar att den andra parten har en annan syn på text än vad de själva har. Bland lärarna är det en vanlig uppfattning att eleverna har en mer traditionell syn på text

och ofta en skolbunden textsyn, där eleverna ofta inte inser att det de själva producerar är text. Hos eleverna finns en tanke om att lärarna har en annan, mer djup och avancerad, syn på text. Ett undantag finns, men i det fallet går resonemanget ut på att det inte går att påverka att en text är en text. Bland elevernas idéer finns det, på samma sätt som hos lärarna, idéer om att det hos den andra gruppen, i det här fallet lärarna, finns en mer skolbunden kontext kopplad till textbegreppet. Eleverna menar att lärarnas syn på text går hand i hand med deras yrkesroll och att deras syn på text därför är mer styrd av deras arbete i skolan.

5.3 Det vidgade textbegreppet i praktiken

Det tredje temat, "Det vidgade textbegreppet i praktiken", är indelat i några mindre teman, som alla anknyter till hur det vidgade textbegreppet används i skolan. Först redovisas respondenternas tankar om huruvida det vidgade textbegreppet överhuvudtaget finns i skolverksamheten och hur det i så fall används. Detta deltema följs sedan av en nyttoaspekt på det vidgade textbegreppet – vilka för- och nackdelar ser respondenterna med att använda ett vidgat textbegrepp i skolan. Det sista deltemat behandlar respondenternas tankar om det vidgade textbegreppet som teori i skolan.

5.3.1 Det vidgade textbegreppet i skolans verklighet

5.3.1.1 Lärarna

När lärarna ska ge sin bild av hur de ser att det vidgade textbegreppet kommer till uttryck i skolan har de allt som oftast en relativt homogen bild. LK2 säger följande om hur hon använder filmen i skolan:

Film används ganska sällan, och när det används är det ofta lustbetonat... typ, snart är ett långt pass slut... som belöning. Väldigt sällan är det [filmanvändningen] genomtänkt för sin egen skull.

Hon utvecklar sedan resonemanget och säger att de i stort sett inte alls använder film i undervisningen, utan när filmen används är det i anslutning till en temavecka, som de brukar ha med jämna mellanrum. Hon ser inte filmen som integrerad i den vardagliga undervisningen på samma sätt som den skrivna texten. Denna tanke finns också representerad hos LM2 som också lyfter upp temadagar som tillfällen då film används mycket.

Ofta ses användandet av bild, musik och film som inspirationskällor till något som kommer att mynna ut i en skriftlig eller en muntlig text. LK1 använder exempelvis musik och musiktexter som inspiration till kommande skrivuppgifter. På samma sätt använder hon bilder. Hon ger exemplet när hon exempelvis undervisar i litteraturhistoria då hon ofta brukar visa bilder på personer för att illustrera och ge inspiration till eleverna. Det viktiga menar LK1 är att bilderna, då de används i undervisningen, anknyter till elevens egen närhet. LM1 använder också olika medier, som musik, för att motivera sina elever, men han tar användandet ett steg längre än vad som kommer fram i intervjun med LK1. LM1 lyfter upp ett exempel då han har arbetat med ett musikstycke, som från början var väldigt besvärligt för eleverna att se relevansen i och därför också svårt för eleverna att uppskatta. Han såg sedan till att dela ut texten i musiken till eleverna för att tillsammans analysera texten. När de väl arbetat med låttexten under ett lektionspass avslutade de lektionen med att återigen lyssna på musikstycket, och enligt LM1 blev det en helt ny upplevelse och han tyckte sig se att eleverna uppskattade musiken på ett annat sätt. Även LM2 vill betona upplevelseaspekten även om han gör det i relation till filmmediet.

5.3.1.2 Eleverna

När eleverna får frågan om de anser att det vidgade textbegreppet är en naturlig del i deras undervisning talar de, framförallt när det gäller film och bild, om, för ämnena, specifika lektioner, som bild- och musiklektioner. EM1, EM2 och EK1 talar alla om musik i musiklektioner i första hand, och inte om hur musiken används i andra ämnen än just musikämnet. Samtliga har någon gång stött på musik i sin undervisning och alla fyra elevrespondenter ger samma exempel som LK1 och LM1 talar om – musiktexten.

Bilder har EM2 stött på i samband med annan text. Han säger följande om sin erfarenhet av bilder i undervisningen: ”Ja, bilder på... vad heter det? [...] Just det, overhead. Typ utdrag från läroboken, karta, fotografier och sånt. Annars inte mycket”. När EK1 får samma fråga drar hon samma parallell och börjar tala om bilder i läroböcker. Även EK2 väljer att berätta om situationer då hon stött på text och bilder i en gemensam kontext. Hon berättar följande: ”Text på overhead med en lite rolig bild... ja, asså, det blir lättare att komma ihåg då”. Det tycks inte som om eleverna stöter på någon sorts undervisning där bilden existerar enbart för sig själv, utan snarare i relation till lärarens röst och/eller skriven text.

5.3.2 Det vidgade textbegreppets nyttoaspekt

5.3.2.2 Lärarna

När det gäller att se en nytta, eller en onytta, men det vidgade textbegreppet i skolan svarar LM1 att det finns stora fördelar med att anamma ett vidgat textbegrepp i skolan. Han menar att det blir en naturlig konsekvens av det samhälle vi lever i. Han motiverar det på följande sätt: ”Radio, MP3, det vi möter i vår vardag, Internet... Multimedia som sköljer över oss så fort vi går ut där [...] I skolan måste vi förhålla oss till detta”.

En annan mer problematiserande syn ges av LK2 som berättar om en rädsla för att boken ska förlora sin roll i skolan. Hon säger följande: ”Jag förstår idén [det vidgade textbegreppet], men den känns inte... helt naturlig. [...] Det finns en liten rädsla, jag vill behålla boken... ungdomar tittar så mycket på film”. LK2 ger uttryck för en rädsla där hon är rädd att tappa det som hon håller som sin idé av text – bokstäver. Men när hon får följdfrågan om hon anser att boken har högre status än exempelvis filmen i skolan svarar hon att det inte handlar om status, utan om vana. Hon säger följande om varför det snarare är vanan som styr än statusen mellan olika medier: ”Jag tror att skolan är stenkonservativ”. Hon fortsätter sedan resonemanget med att hon tror att det beror på att man i skolan är mycket bättre tränad i bokläsning än film- och bildläsning. Samtidigt erkänner hon att det kan finnas stora fördelar med att arbeta med ett vidgat textbegrepp. Hon gör en liknelse mellan en enstrofig dikt och en 500-sidors roman där den lilla strofen kan få fram samma känsla som den 500-sidiga boken, och detta ser hon även att andra medier kan lyckas med.

LK1 är inne på samma linje som LK2 när hon menar att den skrivna texten framhålls som mycket viktig i skolan. Hon menar att det vidgade textbegreppet och de medier som ingår i det alla kan vara betydelsefulla i skolan, men att de också måste komma efter den skrivna texten. Som exempel ger hon att det i en klass finns vissa svaga, lågpresterande elever, som är i stort behov av skrivträning och då också måste få det. LM2 är inne på samma spår när han talar om vikten av att arbeta med text och elevernas egen produktion av text. Han ser att det skett en förändring där eleverna med åren blivit allt sämre på att behärska den skrivnorm och de skrivregler som finns i det svenska språket.

5.3.2.3 Eleverna

Eleverna tycks vara överens om sin syn på olika medier i undervisningen. De ser film som något lustfyllt att arbeta med i skolan. EM1 säger följande: ”det är roligt att jobba med

film... [...] för att jag tycker hellre om att kolla... för jag lär mig mer när jag ser grejer än när jag läser”. Denna tanke speglas även i intervjun med EK1, som tycker att film, musik och bilder kan fånga intresset mer än en skriven text kan. Anmärkningsvärt är att samtliga elevrespondenter talar negativt om texten när de ska jämföra den med bilden, musiken och filmen. EM2 säger följande: ”Text har jag ju alltid haft lurigt för, svårt att koncentrera mig”. Även EK2 har det jobbigt med text, tycker hon själv. Hon berättar följande om relationen mellan en skriven text och en film:

Asså, jag tycker nog det är... alltså bara text är jobbigt. Får jag välja mellan en film eller en bok... alltså om filmen är baserad på boken, så väljer jag filmen. Det är roligare och lättare... att bara få stencil att läsa är tråkigt.

EK2 väljer således filmen framför boken. Samtliga elever får också frågan om huruvida de ibland tycker att film kan vara tråkigt i undervisningen, men samtliga elever svarar då att de tycker att film så gott som alltid är roligt i undervisningen. Enligt EK1 är det alltid roligt med film eftersom det är så sällan som de får se film i skolan.

5.3.3 Det vidgade textbegreppet som teori i skolan

5.3.3.1 Lärarna

Vissa av lärarna ser inte det vidgade textbegreppet i den meningen att film, bild och musik är text som självklart. LK2 säger att hon förstår idén men att den inte är fullt naturlig för henne. Hennes syn på text är starkt präglad av bokstäver och därför har hon samtidigt svårt att se exempelvis en bild som en text. Detta innebär inte att hon inte använder sig av andra medier i sin undervisning utan att hon bara inte vill skriva under på att kalla dem text. LM2 kan tänka sig att kalla film, musik och bild för text, men medger samtidigt att det i huvudsak är den skrivna texten som han ser som text.

Ingen av lärarna för någon textdiskussion med sina elever och EK1 tror inte att en sådan diskussion är möjlig förrän i slutet av gymnasiet. Hon kallar det för överkurs och tror att om lärarna skulle börja prata med eleverna om exempelvis en film som text skulle det endast förvirra eleverna.

LM1 kan sägas fortsätta på det resonemang som både LK1 och LK2 för om det vidgade textbegreppet i skolan. Han delar till stora delar LK1:s och LK2:s syn på att det vidgade textbegreppet inte riktigt finns inarbetat i skolan. Han ser å ena sida stora fördelar med exempelvis filmmediet, som han menar kan väcka känslor, men samtidigt sammanfattar han situationen på följande vis:

Man kallar inte det [film] för text... problemet, eller problem... Det vidgade textbegreppet har inte introducerats i någon verklig mening i skolan. Film används inte som text. [...] Det vidgade textbegreppet används mer implicit.

Det talas således inte, enligt de intervjuade lärarna, om ett vidgat textbegrepp i skolan och de är inte helt övertygade om att man bör göra det heller. När LK1 får frågan om man överhuvudtaget bör sammankoppla bild, musik och film med textbegreppet blir svaret ett nej. LK2 ger samma svar och menar att varje medium kanske skulle må bättre av att få existera på sina egna premisser istället för att klumpas ihop till att kallas text. LM2 är inne på samma linje och säger följande om filmen som text: "Film används inte istället för text, men för sig själv".

LK1 menar att hon inte överhuvudtaget kan tänka sig en bild som en text. När hon får frågan: kan du se exempelvis en bild som en text? blir hennes svar: "inte som en färdig text... det är väldigt subjektivt som text. Det är så många tankar om bilden, så stor variation. Den är mycket mer öppen". När LK2 delger sina tankar om samma område säger hon att "det känns lite som att man vill fånga in bilden... genom att kalla den text". Även LM1 visar en viss osäkerhet gentemot att betrakta en bild som text, men han säger samtidigt att det är upp till mottagaren och hur denna betraktar bilden.

Det finns en viss osäkerhet gentemot vidheten i det vidgade textbegreppet bland lärarrespondenterna och LK2 har lite tankar om varför det ser ut som det gör. Hon menar att lärarna hade behövt mer träning i de nya medierna och ser ett samband mellan att använda olika medier i sin utbildning och att vara bekant och bekväm med dem. Hon upplever exempelvis själv att hon hade behövt mer kunskap om kamera, musik i film och så vidare. Hon efterlyser också fler tips på hur man kan använda dessa medier i undervisningen. LM2 tycker att det är svårt att arbeta med bildmediet, men detta tror han själv beror på honom själv och sin egen ovana med att arbeta med bilder.

5.3.3.2 *Eleverna*

Eleverna i denna undersökning speglar på många sätt lärarnas uppfattning om dem och det sätt som lärarna använder bild, film och musik i undervisningen. När eleverna ombeds berätta om sina tankar kring att bild, musik och film kan ses som text blir samtliga till en början väldigt förvirrade. EK1 funderar och berättar följande kring bilden som text:

Nej, för en bild är väl en bild... Jag tycker ju inte att en bild är en text. [...] Bild kan betyda något, då kan man kanske tycka att betydelsen är text? Men bilden i sig är ingen text, tycker jag.

Hon resonerar här om bilden och dess möjliga användning i skolan, men hon, likt LK1, menar att det inte är en text för det. EM2 har också svårt att se en bild som text. På frågan: om det är möjligt att se en bild som en text? blir svaret kort och gott nej. När hans ombeds förtydliga sin åsikt säger han: "Därför att det är en bild".

Eleverna har väldigt svårt att tänka sig en bild som en text, men både musiken och filmen går bra, men då är det undertexten i filmen och musiktextern som utgör texten. EM1 säger följande om musiken som text: "Jag förstår det här med musiken för det... man lyssnar på texten". På följdfrågan om han kan tänka sig ett instrumentellt musikstycke som text blir svaret ett nej. Det är endast musiktextern som han kan tänka sig anknyta till textbegreppet.

5.3.4 *Sammanfattning av det vidgade textbegreppet i praktiken*

De medier som ingår i skolverkets definition av det vidgade textbegreppet används alla i undervisningen och både lärare och elever har erfarenhet av att arbeta med dem. Däremot vill inte majoriteten skriva under på att benämna exempelvis bilden som en text. När de olika medierna används av lärarna är det oftast som en inspirationskälla till en kommande skriftlig eller muntlig uppgift snarare än för deras eget värde.

Samtliga lärare ser en fördel med att arbeta med olika medier, men en del ser samtidigt faror. Hos en av lärarna finns en rädsla för att boken, den skrivna texten, ska få stryka på foten när de nya medierna ska integreras i undervisningen. En annan av lärarna är noga med att betona att den skriftliga texten måste sättas i första rummet. Samtidigt finns det en vilja att som verksam i skolan kunna möta de medier, som Internet och film, som eleverna stöter på i sin

vardag. Eleverna berättar att de ofta tycker att det är roligare att arbeta med exempelvis en film istället för en bok. Men de har svårt att se andra medier än den skrivna texten som texter.

6 Diskussion

I detta diskussionskapitel vävs den forskning som jag presenterar i kapitlet *forskningsläge* samman med min egen empiri, som finns redovisad i kapitlet *resultat*. För att diskussionen ska bli så fruktbar och enkel att följa som möjligt kommer jag att använda mig av teman, som är utformade efter de teman som används för att ge struktur på resultatredovisningen. Med temana *Respondenternas tankar om text*, *Lärares och elevers tankar om varandras textsyn* och *Det vidgade textbegreppet i praktiken* har två nya teman utformats som en progression till de tidigare temana. De två temana som ligger till grund för detta diskussionskapitel är *Text i en vid definition?* (kapitel 6.1) och *Olika syn på olika medier* (kapitel 6.2). En metoddiskussion och svårigheter med undersökningen diskuteras i *Metod och svårigheter* (kapitel 6.3). För att knyta ihop säcken ytterligare avslutas diskussionen med *Avslutande reflektioner* (kapitel 6.4).

Empiriska resultat som redovisat under ett visst tema i resultatkapitlet kan komma att användas i flera andra teman eller under ett annat tema i diskussionen. Inom dessa teman kommer jag att problematisera och diskutera utifrån den forskning jag presenterat och den empiri jag utfört.

Som bakgrund till denna diskussion kan det vara en god idé att ha syftet med denna uppsats klart för sig. Syftet med denna uppsats är att undersöka hur det vidgade textbegreppet används i skolan. Målet med uppsatsen är dels att lyfta fram det vidgade textbegreppet i dess allra viktigaste sammanhang – klassrummet, dels att problematisera användandet av ett vidgat textbegrepp i skolan.

En problemprecisering finns också av syftet som är tänkt att förtydliga och precisera syftet. Uppsatsens problemprecisering ser ut på följande vis:

- Vilken syn har lärare och elever på textbegreppet?
- Präglas svenskundervisningen av ett vidgat textbegrepp, eller en mer traditionell syn på text?

- Vilka för- och nackdelar finns om man implementerar det vidgade textbegreppet i undervisningen?

Dessa tre problempreciseringar har fått ligga till grund för både empirin och diskussionen i denna uppsats.

6.1 Textbegreppet i en vid definition?

1994 presenterades det vidgade textbegreppet för första gången i kursplanen för svenska. Skolverket syftar med denna utvidgning av textbegreppet att även räkna exempelvis bild, film och musik, och inte bara skriver text, som text (Skolverket, 2006a). En av anledningarna till varför skolverket valde att vidga textbegreppet förklaras i *SOU 1992:94 – Skola för bildning* (Utbildningsdepartementet, 1992) där det talas om ett samband mellan skolan och den verklighet som eleverna lever i utanför den. Lindmark (2004) menar att eleverna möter många olika medier i sin vardag och en av skolans uppgifter bör därför vara att hjälpa eleverna att själva kunna kritiskt granska och sovra bland de informationskällor som dagligen bombarderar eleverna. Även Andersson (1999) ser att skolan på allvar måste anpassa sig till de rådande samhällsförhållandena, men han menar också att skolan samtidigt kan och bör legitimera sin egen verksamhet utifrån detta behov. Detta innebär att de som är verksamma inom skolan måste se till att anpassa sig efter samhället och vara mottagliga för nya idéer. Däremot ser inte verkligheten alltid ut som teorin. En av lärarna i min empiri ser närmast motsatsen till det som Andersson (1999) menar vara vitalt för skolans verklighet. Om skolan ska ta in och arbeta mycket med de nya medierna upplever denna lärare en rädsla inför att den skrivna boken riskerar att tappa mark till de nya medierna. Som motivering anges att eleverna redan ser så mycket på film hemma att de i skolan bör syssla med annat. Däremot vill läraren inte skriva under på att boken skulle ha högre status än exempelvis bilden i skolan, men hon säger även att eftersom skolan är konservativ är en omvälvande förändring fortfarande långt borta. Denna lärares tankar kan sägas gå i strid med Anderssons (1999) idéer där skolan istället ska vara öppen för förändringens vindar i samhället. Istället kommer det fram i denna intervju att skolan är stenkonservativ och en rädsla finns för att tappa det medium som respondenterna ser som det mest traditionella i skolan – boken. Denna idé finns även hos Thavenius (1999) som menar att medierna står för andra värden än vad det traditionella skolarbetet gör. Det kan tyckas finnas en stort kanonisering, och klassificering, av kultur, där populärkulturen och de medier som ses som starka där, exempelvis film och musik, får stiga

åt sidan i skolan. Samtidigt är det en av lärarna i min empiri som inte alls var bekant med det vidgade textbegreppet, vilket kan sägas styrka påståendet att skolan är stenkonservativ. En annan lärare är istället mer noga med att poängtera att man i skolan måste förhålla sig till de medier som finns utanför skolan. Culler (2000) vill komma bort från en konservativ syn där beprövade arbetsmetoder automatiskt är mer givande i en lärandesituation än andra populärkulturella uttrycksformer. Det viktiga är inte att det skolan arbetar med betraktas som högkulturellt, utan snarare att det fyller en funktion i undervisningen. Brandt-Pedersen (1998) problematiserar också detta och likheter med Anderssons (1999) och Cullers (2000) resonemang finns. Brandt-Pedersen menar att man för att kunna hantera det informationsflöde som eleverna stöter på i sin vardag måste utgå från eleven, och den ungdomskultur som eleven är väl förtrogen med.

Det intressanta är då att se glappet mellan de styrdokument, som talar om ett vidgat textbegrepp och en öppenhet mot förändringar, som ska ligga till grund för undervisningen i skolan, och hur det faktiskt kan se ut på vissa skolor. Det fanns exempelvis hos en av eleverna i empirin en medvetenhet om att man kan se texter överallt, hela tiden. Som exempel lyfter respondenten upp reklam, som består av både text och bild. Iakttagelsen som denna elev gjort grundar sig troligen inte på skolkontexten, utan dess egen fritid, vilket skulle kunna ses som ett argument för skolan att på allvar vidga sina vyer och i större utsträckning knyta till samhället som existerar utanför klassrummets fyra väggar.

Det framkom i empirin att även i de fall då lärarna var bekanta med ett vidgat textbegrepp var den skrivna texten ändå det första som det associerades till när man talade om text. Denna föreställning ligger djupt rotad hos oss i vår skolkultur och vissa hävdar även att textbegreppet bör exkludera de medier som inte har en given struktur för hur vi läser och tolkar dem. Chatman (1990) representerar en traditionell syn på textbegreppet där det finns bestämda kriterier för vad som måste uppfyllas för att ett medium ska kunna betraktas som en text, och den viktigaste egenskapen är enligt Chatman att det finns en temporal styrning i hur vi tar del av ett verk. Detta innebär i praktiken att ett medium som bilden inte kan betraktas som text eftersom bilden inte ger läsaren en given start- och slutpunkt för betraktelseprocessen. I min empiri speglas, både hos lärare och hos elever, Chatmans resonemang. Däremot tycks inte respondenterna vilja utesluta bilden på samma kriterier som Chatman vill, utan ofta är det snarare en okunskap om hur man skulle kunna se på bilden som text som gör att respondenterna har svårt att tänka sig en bild som en text. En syn som skulle kunna motivera

bilden som text i skolan och samtidigt ge lärarna inspiration till att använda bilden som text ges av Mörner (2004), som har en annan syn än Chatman på text. Den stora skillnaden är att där Chatman har bestämda, universella, kriterier för vad som definierar en text, har Mörner snarare synen att olika medier bör bedömas på olika sätt, och på olika grunder. Persson (2000) menar att nya medier som bild och musik ska ingå i den läs- och skrivkunnighet som skolan ska förmedla. Om man kan arbeta med bilden, och läsa bilden, på dess egna villkor öppnar sig nya möjligheter för att kunna se och använda bildmediet som text i skolan. Ett annat exempel ges av Karlsson och Ledin (2000) som har undersökt Internettexter och deras poäng är att textbegreppet står i ständig förändring med människans behov och vilja att förändra det. De menar således att textbegreppet inte är en statisk definition utan något som kan omprövas och omdefinieras. En parallell kan dras till Anderssons (1999) resonemang om relationen mellan samhället och skolan. Textbegreppet i skolan måste inte nödvändigtvis omarbetas hela tiden, men det måste omprövas för att se huruvida det skulle vara fruktbart att omdefiniera och vidga, eller minska, textbegreppet.

6.2 Olika syn på olika medier

Det kan skönjas en skillnad i hur man ser på olika medier både i tidigare forskning och bland respondenterna i min intervju. Holmberg och Olsson (1999) är inne på ett resonemang där filmen får kliva upp och ta plats bredvid romanen, men att låta andra medier, som tavlor, kallas text tar de avstånd ifrån. Bland respondenterna kom det fram, särskilt hos eleverna, att man hade lättare att tänka sig film och musik som text än vad man hade att tänka sig en bild som text. Märkbart är emellertid att när eleverna tänker sig film och musik som text är det undertexterna i filmen och musiktexterna i musiken som de tänker på. Eftersom en isolerad bild ofta inte innehåller skriven text, såvida det i bilden inte finns skriven text representerad, får också eleverna det svårare att tänka sig en bild som text. Detta hänger samman med deras syn på text som präglas av text skriven med bokstäver. De har inte samma syn som Persson (2000) har när man menar att läs- och skrivkunnigheten går att överföra till bildmediet. Liljefors (2004) ser möjligheter med att använda konstverk i undervisningen. Han är visserligen försiktig med att likställa konstverk med läromedel, men ser samtidigt en stor nytta av att läsa och tolka konstverk. Bland lärarrespondenterna finns också, som min empiri visade, en vilja att arbeta med nya medier, även om vissa av lärarna i samma andetag talar om en mer konservativ undervisning eller en undervisning där den skrivna texten alltid måste sättas i första rummet. Det framkom exempelvis hos eleverna att de ofta tycker att det är

roligare att arbeta med exempelvis en film än en bok, vilket vissa av lärarna borde anamma i högre utsträckning. Viklund (1998) ser stora fördelar med att använda sig av film i undervisningen. Han menar att filmen är ett viktigt pedagogiskt redskap i skolan, eftersom den kan skapa nyfikenhet och engagemang. Liknande fördelar ser Jederlund (2002) med musikmediet. Danielsson (2002) har, efter att ha gjort flera undersökningar, funnit att det finns positiva verkningar med att arbeta med olika estetiska uttryck, som exempelvis musik, bild och berättande i undervisningen eftersom de i sin tur kan leda till vad hon kallar en estetisk läroprocess. Däremot höjer Persson (2000) ett varnande finger och menar att användningen av elevers favoritmedier i skolan kan innebära problem om läraren själv inte är väl förtrogen med populärkulturen och dessa ramar, vilket ger vid handen att det visserligen finns många fördelar med att använda populärkulturella inslag i undervisningen, men att göra det utan att tänka igenom och själv vara insatt i det man sysslar med finns en risk att problemen blir fler än fördelarna.

En intressant anmärkning är att de medier som ingår i skolverkets definition av det vidgade textbegreppet alla på något sätt används i undervisningen och att både lärare och elever har erfarenhet av att arbeta med dem. Samtidigt är det bland både lärare och elever inte självklart att tänka sig dessa medier som text. En av lärarna är ganska bestämd med sin sak och hävdar att musik och film är text, men att det vidgade textbegreppet inte finns inarbetat i skolan, utan istället används implicit. En annan av lärarna kan tycka sig förstå idén med det vidgade textbegreppet, men erkänner samtidigt att idén inte upplevs fullt naturlig. När de olika medierna används av lärarna är det oftast som en inspirationskälla till en kommande skriftlig eller muntlig uppgift snarare än för deras eget värde. Man kan därför tala om en viss splittring bland lärarna där Perssons (2000) tankar om hur bild och film kan läsas ställs i kontrast mot en syn där medierna används utan att de benämns som texter.

6.3 Metoddiskussion och svårigheter

Uppsatsen materialinsamling skedde genom en kvalitativ intervjustudie där fyra svensklärare och fyra elever intervjuades. Den kvalitativa intervjumetoden lämnar ett relativt fritt spelrum för respondentens tankar kring undersökningsämnet och det är därför många tankar som kommer fram under samtals gång. Intervjuernas spelades inte in, vilket har både för- och nackdelar. Å ena sidan kan respondenterna känna sig mer fria i sitt tal och en eventuell rädsla inför att allt man säger kommer att spelas in kan undvikas. Å andra sidan riskerar intervjuaren

att missa vissa saker som respondenten säger. Nu i efterhand tycker jag att min insamlingsmetod föll ut väl och eftersom undersökningen är utformad för att upptäcka tendenser och höra människors tankar kring undersökningsområdet har metoden fungerat väl.

En annan metoddiskussion värd att problematisera är den begränsning som uppsatsens omfattning och ramar sätter. På grund av tid och empirins omfång gjordes en begränsning till åtta intervjupersoner. Detta kan ses aningen litet för att kunna dra allt för stora slutsatser, men för att utläsa tendenser, som denna studie gör, ger de en god startgrund. Ett förslag till vidare forskning är att vidga undersökningens omfattning för att få ett ännu säkrare resultat. I en sådan studie kan denna studie fungera som ett startskott.

Den stora svårigheten med denna uppsats har varit att på ett bra sätt lyckas sammanfatta den enorma forskningssfär som finns om textbegreppet, samtidigt som det finns väldigt lite, eller inget, forskat om det vidgade textbegreppet i skolans verklighet. Utmaningen har varit att knyta den anslutande forskningen till den här uppsatsens syfte på ett adekvat sätt.

6.4 Avslutande reflektion

Gardner (1998) talar om de multipla intelligenserna, som kan sägas vara ett annat uttryck för olika människors sätt att erfara verkligheten. Gardner menar att människan har minst sju intelligenser – språklig, logisk-matematisk, musikalisk, visuell-spatial, kroppslig-kinetisk, självkänedom och social intelligens. Att arbeta med ett vidgat textbegrepp möjliggör för läraren att genom skriven text, bild, musik och film kunna möta olika elevers olika intelligenser, om man överhuvudtaget bör använda termen intelligens i denna kontext. Gardners tankar om att människan har olika intellektuella styrkor och svagheter kan sägas tillmötesgå i en variationsrik undervisningssituation, som det vidgade textbegreppet kan relateras till, eftersom det ämnar stimulera människans olika sinnen och intelligenser. Marton och Booth (2000) menar att olika människor har olika sätt att erfara verkligheten, vilket kan sägas knyta till Gardners teori om de multipla intelligenserna. Varje människa har ett eget sätt att erfara verkligheten, vilket naturligtvis påverkar vårt lärande. Även Säljö (2000) kan knytas till detta resonemang när han menar att den inre privata processen och den mellanmännskliga kommunikationen har ett ständigt pågående samspel som grundar sig i individens tidigare erfarenheter. I dagens skolverksamhet utgörs klasserna inte av en homogen grupp, utan snarare en heterogen blandning av elever med olika styrkor och svagheter, intressen och

erfarenheter. Det vidgade textbegreppet ser jag som en stor fördel i att nå alla elever. Resultatet från empirin i denna uppsats visar att det finns fördelar med att arbeta med dessa medier, även om det i vissa fall inte ses som helt oproblematiskt att använda alla medier i skolan. Vad många, både lärare och elever, har svårt för är istället att dessa medier ska definieras som text. Detta hänger troligen samman med deras egen definition av text, som i de allra flesta fallen är starkt präglad av skrivna bokstäver. Kan man istället se text som något som går att *läsa* är det kanske lättare att tänka sig en bild som en text. Har man väl själv kommit till freds med tanken om ett vidgat textbegrepp kan man aktivt och på ett meningsfullt sätt börja använda det i sin egen undervisning.

7 Sammanfattning

I kursplanerna för grundskolan och gymnasiet i ämnet svenska talas det, under rubriken ”Ämnets syfte och roll i undervisningen”, om begreppet *det vidgade textbegreppet* (Skolverket, 2006a). Skolverket formulerar sin syn på det vidgade textbegreppet på följande vis:

Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan kan ske även genom avlyssning, drama, rollspel, film, video och bildstudium. [...] Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder (Skolverket, 2006a).

Utifrån denna utgångspunkt ämnar denna uppsats att undersöka hur det vidgade textbegreppet kommer till uttryck i skolverksamheten idag. Syftet med denna studie är därmed att undersöka hur det vidgade textbegreppet används i skolan. Målet med uppsatsen är dels att lyfta fram det vidgade textbegreppet i dess allra viktigaste sammanhang – klassrummet, dels att problematisera användandet av ett vidgat textbegrepp i skolan.

Uppsatsen börjar med en genomgång av det forskningsfält som anknyter till det syfte som ligger till grund för hela denna uppsats (kapitel 2, *Forsningsbakgrund*). Den teoretiska utgångspunkt som är aktuell för denna studie stödjer sig på Martons, Booths, Gardners och Säljös tankar om individens sätt att lära och möta verkligheten. Den teoretiska utgångspunkten innefattar även teorier kring hur man ser på text. Chatmans idéer ställs där mot Mörners, Karlssons och Ledins tankar kring text. Den stora skillnaden ligger i att Chatman inte kan se en bild som en text och därmed delar han inte den vida synen på textbegreppet som skolverket presenterar. Forsningsbakgrunden fortsätter sedan med att presentera forskares idéer om relationen mellan skolan och samhället. Det finns ett starkt samband mellan skolan och samhället, men hur man bör ställa sig till influenserna från samhället råder det delade meningar om. Thavenius menar att skolan är starkt konservativ och att populärkulturella inslag får ge vika för mer traditionella inslag i skolverksamheten. Culler menar istället att man bör bortse från en statussyn på arbetsmaterial i skolan och istället se till syftet med undervisningen och därefter välja det bäst lämpade materialet. Efter detta delkapitel följer en redovisning av forskning kring det vidgade textbegreppet. Här lyfts tankarna bakom det vidgade textbegreppet upp och olika forskare delger sin syn på olika

medier som räknas till ett vidgat textbegrepp. Forskningsbakgrunden avslutas med att sätta denna studie i relation till tidigare forskning.

Sedan följer en genomgång av den metod som har används i uppsatsens empiri (kapitel 4, *Metod*). Empirin är av kvalitativ karaktär och åtta intervjuer har genomförts. Fyra av respondenterna är svensklärare och fyra av respondenterna är elever på grundskolans högre stadier eller gymnasiet.

Metodgenomgången följs sedan av en resultatgenomgång (kapitel 5, *Resultat*) som i tre övergripande teman sammanfattar den empiriska undersökningen. De tre temana är: *Respondenternas tankar om text*, *Lärares och elevers tankar om varandras textsyn* och *Det vidgade textbegreppet i praktiken*. I *Respondenternas tankar om text* framkommer det att det vidgade textbegreppet inte är en självklarhet hos alla, och i de fall där det nämns är det först i andra hand, efter viss tankeverksamhet, som man talar om ett vidgat textbegrepp. Dessutom är det enligt lärarrespondenterna ovanligt att man talar om text som text utan snarare benämner texttyper på ett mer preciserat plan. Hos eleverna finns inte tankar om ett vidgat textbegrepp i den mening som skolverket använder termen. Det framkommer att det i exempelvis spel och film finns text och/eller undertext och att det därför går att tala om text, men några tankar om att se mediet spel eller film i sig som text finns inte att skönja i elevrespondenternas svar. Elevernas svar är ofta starkt knutna till skolkontexten och de texter som de stöter på där.

Under temat *Lärares och elevers tankar om varandras textsyn* kommer det fram att både lärare och elever menar att den andre parten har en annan syn på text än vad de själva har. Bland lärarna är det en vanlig uppfattning att eleverna har en mer traditionell syn på text och ofta en skolbunden textsyn, där eleverna ofta inte inser att det de själva producerar är text. Hos eleverna finns en tanke om att lärarna har en annan, mer djup och avancerad, syn på text. Ett undantag finns, men i det fallet går resonemanget ut på att det inte går att påverka att en text är en text. Bland elevernas idéer finns det, på samma sätt som hos lärarna, idéer om att det hos den andra gruppen, i det här fallet lärarna, finns en mer skolbunden kontext kopplad till textbegreppet. Eleverna menar att lärarnas syn på text går hand i hand med deras yrkesroll och att deras syn på text därför är mer styrd av deras arbete i skolan.

I det sista temat, *Det vidgade textbegreppet i praktiken*, framkommer att de medier som ingår i skolverkets definition av det vidgade textbegreppet används alla i undervisningen och både

lärare och elever har erfarenhet av att arbeta med dem. Däremot vill inte majoriteten skriva under på att benämna exempelvis bilden som en text. När de olika medierna används av lärarna är det oftast som en inspirationskälla till en kommande skriftlig eller muntlig uppgift snarare än för deras eget värde. Samtliga lärare ser en fördel med att arbeta med olika medier, men en del ser samtidigt faror. Hos en av lärarna finns en rädsla för att boken, den skrivna texten, ska få stryka på foten när de nya medierna ska integreras i undervisningen. En annan av lärarna är noga med att betona att den skriftliga texten måste sättas i första rummet. Samtidigt finns det en vilja att som verksam i skolan kunna möta de medier, som Internet och film, som eleverna stöter på i sin vardag. Eleverna berättar att de ofta tycker att det är roligare att arbeta med exempelvis en film istället för en bok. Men de har svårt att se andra medier än den skrivna texten som texter.

En diskussion (kapitel 6, *Diskussion*), som utgår från den forskning som presenterats i forskningsgenomgången och den genomförda empirin, följer sedan. Detta diskussionskapitel är i sin tur indelat i två teman, *Textbegreppet i en vid definition?* och *Olika syn på olika medier*, som är tänkta att återknyta till syftet med uppsatsen, problempreciseringen och de teman som används i resultatgenomgången. En annan del av diskussionen utgörs av en metoddiskussion som problematiserar, och diskuterar, empirimetoden. För att knyta ihop säcken avslutas diskussionen med avslutande reflektioner som poängterar att om man kan se text som något som går att *läsa* är det kanske lättare att tänka sig en bild som en text. Har man väl själv kommit till freds med tanken om ett vidgat textbegrepp kan man aktivt och på ett meningsfullt sätt börja använda det i sin egen undervisning.

Litteraturförteckning

- Adelmann, K. (2002). *Att lyssna till röster: Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv*. Malmö: Reprocentralen, Malmö högskola.
- Andersson, L. (red) (1999). *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur.
- Brandt-Pedersen, M. (1998). "Æstetikens triumf – pedagogikkens fallit?" i *Mediernas Æstetiske udfordring – en studie- og debatbog om børn, unge, medier och skole*. (red.) Martin Brandt Pedersen. Köpenhamn: Danmarks Lærerhøjskole.
- Chatman, S. (1990). *Coming to Terms: The Rhetoric of Narrative in Fiction and Film*. USA: Cornell University Press.
- Culler, J. (1997). *Literary Theory: A Very Short Introduction*. Spanien: Book Print S. L.
- Danielson, H. (2002). *Att lära med media – Om det språkliga skapandets villkor i skolan med fokus på video*. Stockholm: Pedagogiska institutionen Stockholm universitet.
- Holmberg, C-G. & Ohlsson, A. (1999). *Epikanalys: En introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Holme, I-M. & Kron-Solvang, B-K. (1997). *Forskningsmetodik – Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Jederlund, U. (2002). *Musik och språk: Ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling*. Malmö: Team Offset & Media.
- Karlsson, A-M. & Ledin, P. (2000). "Cyber, hyper och multi: några reflektioner kring IT-ålderns textbegrepp" i *Human IT*. Nr 2/3. Högskolan Borås.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Liljefors, M. (2004). "Förflutenhetens bilder" i *Historien är nu – En introduktion till historiedidaktien*. Karlsson, K-G. Zander, U. (red). Lund: Studentlitteratur.

Lindmark, E. (2004). "Det vidgade textbegreppet i kursplanerna" i *Texter och så vidare*. (red).
Stockholm: Elanders Gotab AB.

Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.

Mörner, C. (2004). "När bilden blev text – och åter bara bild" i *Texter och så vidare*. (red).
Stockholm: Elanders Gotab AB.

Persson, M. (red.) (2000). *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (2006a). *Kursplan i svenska för grundskolan*. 2006-05-11.

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0506&infotyp=23&skolform=11&id=3890&extraId=2087>

Skolverket (2006b). *Kursplan i svenska för gymnasiet*. 2005-05-11.

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0506&infotyp=8&skolform=21&id=SV&extraId>

Skolverket (2006c). *Bedömningsexempel, svenska B, Ett vidgat textbegrepp*. 2005-04-01.

<http://www.skolverket.se/sb/d/561/a/1917;jsessionid=2B98734E4069F8D2263A347CC19529F4>

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Thavenius, J. (1999). *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.

Viklund, K. (red.) (1998). *Bilden av Förintelsen.Handledning för att se, analysera och diskutera filmer om nazism och motståndskamp*. Stockholm: Svenska Filminstitutet.