

# Att förstå begrepp eller förstå med begrepp. En studie av litterär begreppsanvändning, tolkning och analys

M Johansson

## Sammanfattning

*Denna artikel redovisar resultat från en studie inom litteraturdidaktik med fokus på litterära begrepp. I studien används två kombinerade metoder, ett begreppsförståelse-test och ett tänka-högt-test, för att undersöka gymnasieelevers litterära begrepps-användning och begrepps-förståelse. Studien syftar till att undersöka hur eleverna förstår och använder litteraturvetenskapliga begrepp vid analys av en litterär text, i detta fall en dikt. Resultaten visar att begrepp i form av "gloslistor" är svåra att hantera för eleverna. De kan ibland ge korrekta definitioner men de flesta ger vaga eller felaktiga svar på begreppsdefinitionstestet. Tänka-högt-testet visar att eleverna har svårt att tillämpa begreppen i en analys och att när de väl använder begrepp, leder det till ett starkt fokus på textens yta. Det innebär att eleverna främst fokuserar på att identifiera och namnge stilgrepp i texten. Att enbart beskriva texten utan att reflektera över vilken betydelse eller effekt ett visst stilgrepp har leder inte till en djupare förståelse. Studiens resultat visar att överföringen mellan en passiv begreppskunskap och en aktiv användning av begrepp, vilket skulle kunna öka förståelsen, är långt ifrån självklar.*

**Nyckelord:** litterära begrepp, litteraturundervisning, litteraturanalys, begreppsdefinitioner



*Maritha Johansson är lektor i pedagogiskt arbete med inriktning mot litteraturdidaktik vid Institutionen för kultur och kommunikation vid Linköpings universitet. Hon disputerade 2015. Hennes forskningsintressen rör främst elevers reception av skönlitterära texter och hur man i skolan arbetar med den skönlitterära texten.*

Johansson

## Abstract

*This article reports on results from a study in didactics of literature, focusing on literary conceptual tools. In the study two methods are used: one vocabulary test and one think-aloud-test about the use and the understanding of literary conceptual tools among Swedish upper secondary school students. The aim of the study is to investigate how the students understand and use literary conceptual tools and the possible consequences for their reception of a literary text, in this case a poem. The results show that concepts presented as vocabulary list are problematic. The students can sometimes deliver a correct definition, but most of their definitions are vague or wrong. The think-aloud-test shows that a majority of the students do not use the concepts when talking about the poem. It also shows that focusing too much on concepts can lead to a superficial reading, rather than interpretation and analysis. The study shows that the transfer between a passive knowledge of concepts and an active use of them, which could lead to a deeper comprehension, is far from being obvious.*

**Keywords:** Literary conceptual tools, Literature teaching, Literary analysis, Understanding of concepts

## Introduktion

”Learning academic content means, in large part, understanding the key concepts and the language of each discipline”, säger Melzer och Hamann (2005, s. 54). Betydelsen av att förstå nyckelbegrepp och ämnesspecifika termer gäller oavsett ämne, men begreppsforskningens fokus har hittills främst varit matematik, natur- och samhällsvetenskapliga ämnen. Intresset för begreppsbyggnad inom litteraturdidaktisk forskning har inte varit särskilt stort. Frågan om vilken betydelse förtrogenhet med en litteraturvetenskaplig begreppsapparat har, aktualiseras dock av att nu gällande styrdokument i högre grad än de tidigare understryker vikten av undervisning i och användning av vetenskapliga begrepp i litteraturundervisningen.

Det kan inom litteraturundervisningen vara svårt att dra en skarp linje mellan vad som kan kallas vetenskapliga respektive vardagliga begrepp, eftersom flera av begreppen också har en vardaglig betydelse och används i vardagliga sammanhang (jfr Thorson, 2009, s. 196, som konstaterar att vardagsanvändningen av begrepp saknar en tydlig betydelseavgränsning ett ”intensionsdjup” som finns i den vetenskapliga användningen). En elev kan exempelvis göra en fullt rimlig tolkning av en berättelse genom att använda begrepp som ”handling” och ”personer” i stället för ”intrig” eller ”karaktärer”. Vilka konsekvenser detta får för förståelse och tolkning av ett skönlitterärt verk har emellertid inte undersökts i någon högre utsträckning. Hänsyn måste tas till att ett skönlitterärt verk också kan betraktas som ett konstverk och att analysera ett sådant är något annat än att exempelvis analysera en kemisk process. Mot den bakgrunden undersöks i denna studie vilken begreppskännetid gymnasieelever har och på vilket sätt de använder begrepp i litterär analys.

Studiens syfte är att fördjupa kunskapen om hur elever förstår och använder litteraturvetenskapliga begrepp vid analys av en skönlitterär text, i detta fall en dikt. Undersökningen handlar både om hur elever definierar ett antal begrepp och om och

i så fall på vilket sätt de använder begreppen vid analys av skönlitterär text.

### ***Bakgrund: tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter***

Begreppsinsläring och begreppsförståelse kan ha flera olika dimensioner och flera olika funktioner. Det kan dels handla om att ett gemensamt språk behövs för att underlätta kommunikationen, dels om att förtrogenhet med begrepp behövs för en djupgående förståelse av ett ämne. Inom olika ämnesdiscipliner anses ett metaspråk vara nödvändigt för att man ska kunna kommunicera och dela ett ämnesinnehåll (se t.ex. Lemke, 1990, s. 155-156). Inom till exempel naturvetenskap eller matematik ställs höga krav på användningen av adekvata och korrekta begrepp. Därför finns det en hel del studier som handlar om begrepp och begreppsinsläring på det naturvetenskapliga (Kouns, 2014; Schoultz, 1997; Wyndham & Säljö, 1997; Lemke 1990) och på det samhällsvetenskapliga (Halldén, 2002; Österlind & Halldén, 2007; Ekström & Lundholm, 2018) området. Studierna visar att det är svårt att få elever att använda de teoretiska begreppen i praktiken. De visar också att det inte finns några tydliga gränser mellan begreppens vardagliga och vetenskapliga betydelse när eleverna använder dem. Kouns (2014) kommer exempelvis fram till att elever, för att tillägna sig en vetenskaplig begreppsapparat, behöver mer språklig praktik – de behöver träna på att använda begreppen i rätt sammanhang. Lemke (1990) säger att detta måste göras muntligen – i dialog med andra – men också monologiskt och skriftligen.

Lundqvist, m.fl. (2013) menar att undervisningen och den vetenskapliga skolningen har två syften; dels att utbilda för högre studier, dels att vara en "medborgarbildning". Vad gäller det första fyller kunskapen om ämnesspecifika begrepp en funktion då de genom en successiv progression av förståelse och bekantskap förbereder för "nästa kurs, nästa år eller inför kommande akademiska studier" (Lundqvist, m.fl., 2013, s. 11). I medborgarbildande perspektiv har begreppen en allmänbildande funktion. Inom litteraturundervisningen är förhållandet mellan dessa syften mer komplext än inom exempelvis naturvetenskapen. Elevens inlevelse och identifikation med ett litterärt verk, som i hög grad bidrar till utbildningseffekter inom det allmänbildande och medborgarfostrande uppdraget, kan till exempel ske utan att en litteraturvetenskaplig begreppsapparat används (Johansson 2015). Samtidigt kan ett sätt att bidra till vetenskaplig progression vara att utveckla en fördjupad begreppskunskap inom ämnet. Syftet med eller legitimeringarna för litteraturundervisningen i skolan blir i högsta grad relevanta för hur man ser på begrepp i relation till skönlitterära texter i undervisningen.

Inom den litteraturdidaktiska forskningen på området ingår diskussionen om litterära begrepp i en större kontext som både handlar om vilka särskilda kvaliteter som ligger nedlagda i en litterär text till skillnad från en icke litterär, och som diskuterar vilka egenskaper och kunskaper en läsare behöver för att kunna "upptäcka" dessa. Diskussionen kan sägas handla om hur vanliga läsare kan närma sig expertens sätt att läsa litteratur (Iser 1978, Culler 1975, Rabinowitz 1987). Inom anglosaxisk forskning har försök gjorts att förena denna litterära teoribildning med ett mer pragmatiskt litteraturdidaktiskt perspektiv. Judith Langer (2017) har bland annat intresserat

Johansson

sig för begrepps användningen inom litteraturundervisningen. Hon använder sig av Vygotsky (1978; 1997) för att strukturera begrepps inläringen i fyra faser:

- Eleverna känner inte till begreppen och har inte rätt språk för att kunna tala om dem.
- Eleverna känner till begreppen men har inte språket som krävs för att tala om dem.
- Eleverna har inte lika komplex förståelse som deras språk antyder.
- Eleverna kan språket och begreppen och är redo att tänka över dem på mer sofistikerade sätt.

(Langer 2017, s. 194)

Elevers begrepps användning kan enligt detta ses som ett kontinuum mellan två poler där de vid den ena helt saknar kännedom om och förmåga att använda begrepp och där de vid den andra närmar sig en ämnesexpert i dessa avseenden. I framför allt USA finns exempel på undersökningar som experimentellt försöker undersöka hur läsare kan utveckla sig från ett vardagligt sätt närma sig litterära texter mot ett mera expertliknande, framför allt genom att använda sig av ett litterärt analyspråk. I dessa undersökningar försöker man exempelvis se hur olika instruktioner (Lewis & Ferretti, 2009; McCarthy & Goldman, 2014) eller undervisningssekvenser (Levine & Horton, 2013; 2015) utvecklar läsarens sätt att prata eller skriva om en litterär text. Levine och Horton visar att elevläsarna i studien efter en månadslång intervention närmar sig expertläsares sätt att förhålla sig till den skönlitterära texten. De menar därför att eleverna genom riktade insatser kan lära sig att läsa mer likt experterna, vilket i sin tur ökar såväl deras läsförståelse som deras litterära förståelse. McCarthy och Goldman (2014) visar att elevläsare kan fås att läsa mer expertlikt om instruktionen utformas mer öppet, men elevläsarna ligger ändå ganska långt ifrån experterna när det gäller att kommentera stilgrepp och att använda dessa som underlag för analysen. Fodstad Gourvennec (2017) visar att högpresterande gymnasieelever i jämförelse med expertläsare ser mer till detaljer än till helhet. Hon menar dock att detta visar att eleverna är på väg in i en ”faglig praxis”, där expertläsarna redan befinner sig.

På svensk mark har etnografiskt inspirerade studier (Bergman 2005; Olin-Scheller 2006; Tengberg 2011; Olin-Scheller & Tengberg 2016) berört elevers förmåga att läsa vardagligt och erfarenhetsbaserat kontra en mer litteraturanalytisk läsning, men ingen studie har egentligen specifikt studerat just begrepps användningens betydelse för läsförståelse, läsupplevelse och analys. Thorson (2009) berör problematiken, liksom Thavenius (2017). Thavenius visar att det tycks vara vanligare att de studenter som ingår i hennes undersökning pratar om de litterära begreppen än att de använder dem i analysen (Thavenius 2017, s. 222–223). Sjöstedt (2013) konstaterar i sin jämförelse av modersmålsundervisningen i Sverige och Danmark, att de svenska eleverna inte använder ett metaspråk utan en vardaglig terminologi när de talar om litteratur. Samma resultat framkommer i Torell m.fl. (2002) komparativa undersökning av svenska, finska och ryska blivande modersmåls lärare. I samma studie uppvisar de svenska och finska studenternas texter en tydlig avsaknad av litterära begrepp. Även Johanssons (2015) komparativa studie av svenska och franska gymnasieelevers litte-

raturreception visar att vardagsspråket dominerar hos svenska gymnasieelever som kommenterar skönlitterära texter. Johansson (2015) visar också att när de litterära begreppen används analytiskt, som hos en del av de franska eleverna, kan de bli verktyg som hjälper eleverna både att fördjupa analysen och att förmedla sina iakttagelser till en läsare. För att begreppskänedom ska öka förståelsen av såväl innehåll som stilgrepp krävs dock mer djupgående kunskaper. Det räcker inte att man kan räkna upp ett antal stilfigurer och därigenom sätta en "etikett" på något man ser i texten. Såväl Johansson (2015) som Thorson (2009) och Torell (2002) har visat att begreppskänedom visserligen kan hjälpa till vid *beskrivningen* av texten, men utan en koppling till stilgreppens *funktion* och *effekt* leder det inte till någon analys på djupet.

Teoretiskt anknyter föreliggande studie till Driver och Easley (1978) och deras beskrivningar av begrepp som *preconceptions* och *misconceptions*. Kortfattat innebär preconception idéer som kommer av felaktiga observationer eller bristande logiska tankar hos eleven. Misconceptions innebär att eleven faktiskt har fått undervisning om modeller och teorier, men har missuppfattat dem och förhåller sig till dem på ett felaktigt sätt. Ignell, Davis & Lundholm (2017) beskriver, i en longitudinell studie, elevers begreppsinsläring i ekonomi som *basic*, *partial* och *complex*, vilket är begrepp som är relevanta i denna studie och som också knyter an till Driver och Easley. Etiketterna, eller nivåerna, beskrivs som "[...] intended to convey the sense of transition (partial), everyday (basic conceptions) and more scientific (complex conceptions)" (Ignell m.fl., 2017, s. 74). I studien konstateras att processen för begreppsinsläring inte kan beskrivas som linjär och att eleverna kan använda begrepp på flera nivåer samtidigt.

## Metod

### *Begreppsdefinitionstest*

I begreppsdefinitionstestet deltar totalt 30 gymnasieelever från två olika klasser. De går på samma skola, en gymnasieskola som erbjuder såväl studie- som yrkesförberedande program och har omkring 500 elever. Eleverna läste samtliga kursen Svenska 3 och gick samhälls- eller naturvetenskapligt program. De hade inte samma svensk lärare. Begreppen i testet valdes utifrån styrdokument, läroböcker och webbsidor om svenskundervisning. Begreppen hade således ingen koppling till de aktuella elevernas tidigare undervisning, men kan anses vara grundläggande litteraturanalytiska begrepp som det är sannolikt att eleverna stött på någon gång under sin utbildning. Det är dock inte säkert att de har aktualiserats i svenskundervisningen på gymnasiet för just dessa elever. Det är heller inte syftet med testet att undersöka elevernas begreppskänedom i relation till vilken undervisning de fått. Syftet är istället att få en bild av deras kännedom om ett antal grundläggande litterära begrepp för att kunna säga något om utgångsläget och kunna relatera det till det efterföljande tänka-högt-testet. Syftet är också att kunna diskutera begreppsinsläring och begrepps-förståelse när begreppen presenteras som en form av "gloslista" där eleverna förväntas kunna ge en definition av ett begrepp som inte står i ett sammanhang. Vi vet, som ovan

Johansson

nämnts, inte tillräckligt mycket om hur begreppsundervisning i skolan går till, men det finns många exempel, bland annat på internetsajter där undervisningsmaterial delas, på just begreppslistor, vilket gör att man kan misstänka att det inte är ett helt ovanligt grepp. Det innebär också att mer forskning behövs om användningen av begreppslistor. Urvalet av begrepp kan i viss mening således betraktas som ett slumpval, men samtidigt finns det en strategi bakom valet, genom förankring i exempelvis styrdokumentet. Det är också ett medvetet val att vissa av begreppen också förekommer i vardaglig betydelse. Ett sätt att hjälpa eleverna att hitta den litterära definitionen hade kunnat vara att skriva *allvetande berättare* istället för bara *allvetande* eller att använda det mer tydligt ämnesspecifika begreppet *fokalisation* istället för *synvinkel*, men då tidigare forskning visat att just vardaglig betydelse av begreppen är problematiskt, hade det inte gynnat studiens syften att ge den hjälpen. I en undervisningssituation hade resonemanget förstås varit annorlunda. Det framkom också tydligt, dels genom den muntliga instruktion eleverna fick, dels genom den skriftliga instruktionen, samt att rubriken på testet löd "Litterära begrepp" att eleverna förväntades relatera begreppen till just litterära analysverktyg. Eleverna arbetade enskilt med begreppslistan och de fick så mycket tid de önskade för att slutföra testet. När de var klara återgick de till sina ordinarie arbetsuppgifter. Syftet med ett begreppsdefinitionstest med öppna svar, där eleverna informerats om att det handlade om just *litterära* begrepp var att försöka få fatt i deras begreppskunskap utan att denna kontextualiserades i relation till en specifik skönlitterär text.

### **Tänka-högt-test**

Den andra empiriska delstudien är ett tänka-högt-test, där elva av eleverna från de två klasserna enskilt fick läsa och kommentera en dikt, *Sköldmön* av Karin Boye.

#### **Sköldmön**

*Jag drömde om svärd i natt.  
Jag drömde om strid i natt.  
Jag drömde jag stred vid din sida  
rustad och stark, i natt.*

*Det blixtrade hårt ur din hand,  
och trollen föll vid din fot  
Vår skara slöt sig lätt och sjöng  
i tigande mörkers hot.*

*Jag drömde om blod i natt.  
Jag drömde om död i natt.  
Jag drömde jag föll vid din sida  
med banesår, i natt.*

*Du märkte ej alls att jag föll.  
Din mun var allvarsam.  
Med stadig hand du skölden höll  
och gick din väg rakt fram*

*Jag drömde om eld i natt.  
Jag drömde om rosor i natt.  
Jag drömde min död var fager och god. ---  
Så drömde jag i natt*

(Karin Boye, ur diktsamlingen "Gömnda land".)

Eleverna valdes ut av sina lärare och de bedömdes av dessa som högpresterande. Det var lärarnas eget val att välja högpresterande elever och för undersökningen bedömdes det vara oproblematiskt, då syftet för denna relativt lilla studie är att visa exempel på hur begreppsanvändning i praktiken kan gå till och inte i första hand att ge en heltäckande bild av hur olika elevkategorier hanterar begrepp. Valet av en lyrisk text motiveras dels av att det är en kortare text som det tidsmässigt går snabbare att ta sig igenom, dels av att det kan vara lättare att identifiera stilistiska grepp i en dikt än i en narrativ text. En dikt innehåller generellt också fler tolkningsbara tomrum (jfr t.ex. Iser, 1975; 1978; 1990). Den aktuella dikten innehåller just flera tolkningsmöjligheter, samtidigt som läsaren potentiellt kan lägga märke till exempelvis anaforer, metaforer och komposition. Det finns flera möjligheter att använda sig av litteraturvetenskapliga begrepp för att kommentera dikten. Tänka-högt-testet genomfördes direkt efter begreppsdefinitionstestet med en elev i taget. Eleverna instruerades att läsa dikten och högt säga allt som de kom att tänka på vid läsningen. Den muntliga instruktionen löd:

Du kommer att få läsa en dikt och under tiden du läser kommentera den högt. När du kommenterar ska du använda allt du känner till om att analysera en dikt. Tänk på form, struktur, teman och tolkningar. Avslutningsvis kommer du att få sammanfatta dina intryck av dikten.

Eleverna fick inga instruktioner om att de skulle använda begrepp, eftersom ett intresse var att undersöka ifall de spontant valde att göra det utan en specifik uppmaning. En del av eleverna fick hela dikten på en gång och de andra fick dikten segmenterad, en strof i taget<sup>1</sup>. Tänka-högt-test är en metod som inte använts så ofta i svensk litteraturredaktisk forskning, men som däremot är relativt vanligt förekommande i andra länder (se t.ex. Pieper & Wieser, 2012; Levine & Horton, 2015). Fördelen med metoden är att den ger möjlighet att fånga upp elevernas spontana läsning, under förutsättning att de faktiskt säger det de tänker spontant. Levine och Horton (2015) framhåller betydelsen av att informanterna i förväg tränas i metoden. Inför denna

<sup>1</sup> Anledningen till att ungefär halva gruppen (fem elever) fick dikten segmenterad är relaterat till metodutprovning. Då resultaten inte visade några skillnader i detta avseende har inte detta beaktats i analysen av resultaten.

Johansson

studie genomfördes ingen sådan träning och det visade sig vara svårt för en del informanter att komma in i detta sätt att arbeta. Några av deltagarna i studien upplevde det som en märklig situation. Det mest problematiska var att eleverna ibland glömde att säga högt vad de tänkte, vilket löstes vid inspelningstillfällena genom att undersökningsledaren påminde deltagarna om att tänka högt. Inspelningarna är sex till tolv minuter långa.

Elevernas kommentarer spelades in och har transkriberats genom en förenklad transkriptionsmetod. En analys av begreppsanvändningen har genomförts, genom en inventering av de begrepp som förekommer i kommentarerna och en analys av de sekvenser där språk, stil och struktur berörs utan att eleven använder ett adekvat litterärt begrepp.

I analysen av de båda delstudierna används Driver och Easleys (1978) begrepp *pre-conceptions* och *misconceptions*, samt Ignells m.fl. (2017) begrepp *basic*, *partial* och *complex* för att beskriva elevernas förhållande till och användning av de litteraturvetenskapliga begreppen.

## Resultat

### **Resultat av begreppsdefinitionstestet**

Syftet med begreppsdefinitionstestet är att utröna hur eleverna definierar en rad litteraturvetenskapliga begrepp som de fick presenterade i en lista. Maxpoäng på testet var 16 och i den första gruppen var medelresultatet 8,7. I den andra gruppen var det 6,7. Det sämsta resultatet var 0 och det bästa 16. Båda dessa resultat återfinns i den första gruppen. För att ett svar skulle få ett poäng krävdes att eleverna gjorde just en litterär definition och inte en vardaglig (se vidare nedan), eftersom det är vad som efterfrågas.

I analysen av elevernas svar har Ignells m.fl. (2017) begrepp använts. De svar som innebär en litterär definition och som i någon mån kan betraktas som ett korrekt svar, det vill säga att eleven svarar på det som efterfrågas, betecknas som *complex* (i min översättning *komplexa svar*), medan de som använder en vardaglig definition eller en inte helt korrekt definition kan liknas vid *partial* (i min översättning *vardagliga eller outvecklade svar*). Det finns också exempel på tämligen vaga definitioner, vilka kan liknas vid *basic* förståelse, men det är ibland ganska svårt att ur svaren tolka att eleverna har en grundläggande förståelse för begreppet, varför det i den här undersökningen framstår som relevant att lägga till *oklar*. *Basic* motsvaras därför hädanefter av *oklara eller ytliga svar*. Det finns också en del elever som lämnar blankt på ett eller flera av begreppen.

### **Vardagliga eller utvecklade svar**

Kategorin, *vardagliga eller utvecklade svar* (*partial*) innebär att eleven, trots att instruktionen anger att det handlar om litterära begrepp, ger en definition som inte är litterär, utan allmän. Exempel på detta är:



Allvetande: "har kunskap om lite allt möjligt"

Synvinkel: "man kan ha olika syn på böcker och tolka de [sic!] på olika sätt"

Motiv: "orsaker och anledningar"

(Elevsvar, begreppsdefinitionsest)

Definitionerna kan anses vara korrekta i just ett allmänt perspektiv, men de är obrukbara i en analys av en litterär text i sin vardagliga betydelse. Att eleverna väljer att skriva en vardaglig definition trots kontexten kan förklaras av att testet är likt en provsituation och att de eftersträvar att inte lämna blankt, trots att de kanske är medvetna om att svaret inte är korrekt i sammanhanget. Det kan också förklaras med att de kanske inte har läst instruktionen, där det tydligt framgår att det är just litterära begrepp som avses, så noga, eller att de inte känner till någon annan definition. Det är framför allt just begreppen allvetande och synvinkel som får en vardaglig definition, vilket naturligtvis förklaras av att de också har en tydlig vardaglig betydelse vid sidan av den litterära.

### Komplexa svar

Kategorin *komplexa svar* (complex) innebär att eleverna ger de svar som efterfrågas, det vill säga de förklarar begreppet som ett litteraturvetenskapligt analysbegrepp. Exempel på detta är följande:

Liknelse: "Att likna något med något annat oftast språkligt för att förtydliga vad man vill"

Symbol: "När något står för något annat, t.ex. en ros står för kärlek"

Karaktär: "En person i en berättelse till exempel. Huvudkaraktär"

(Elevsvar, begreppsdefinitionsest)

I sammanhanget är denna kategori den minst problematiska eftersom eleverna svarar korrekt på frågorna och gör det som förväntas av dem. Vi kan konstatera att de är kapabla att definiera begreppen. Vi kan också konstatera att användningen av konkreta exempel är ett effektivt sätt att visa förståelse för ett begrepp.

### Oklara eller otydliga svar

Kategorin *oklara eller ytliga svar* (basic) innebär att eleven skriver något som är "nästan rätt" eller som ligger ganska nära en litterär definition, men som inte är riktigt tydlig. Exempel på vad som har kategoriserats som oklara eller ytliga svar är följande förklaringar av begreppet *metafor*:

"En beskrivning av något för en annan sak"

Johansson

”när man beskriver något men menar något annat”

”När författaren inte vill skriva rätt ut vad hen vill ha sagt”

(Elevsvar, begreppsdefinitionstest)

Det är vanligt förekommande i materialet att eleverna skriver en nästan korrekt definition, men inte riktigt lyckas förklara vad de menar. Just begreppet metafor framstår som problematiskt i detta hänseende. Metafor är ett av de begrepp som explicit nämns i styrdokumentet, varför det är tänkbart att det kommit upp i undervisningen. Det är också ett tydligt litterärt begrepp, vilket förklarar att det skulle vara svårt för eleverna att hitta en vardaglig definition av det. Deras vaga förklaringar kan förstås som de har en viss bekantskap med begreppet, men att de inte riktigt har internaliserat det.

En del elever väljer att lämna blankt på ett eller flera begrepp. För att förstå resultatet av testet är även uteblivna svar viktiga, eftersom de säger något om hur eleverna hanterar begrepp som de inte kan definiera. Ett alternativ hade ibland varit för eleverna att ge en vardaglig definition, eftersom flera av de begrepp där det lämnats blankt också har en sådan. Denna strategi berördes ovan. En del elever väljer alltså att istället inte skriva någonting. Det är främst begreppen *alliteration*, men även *metafor*, *rim* och *rytm* som inte ges någon definition. Att alliteration hamnar här är kanske inte så svårt att förstå, eftersom det kan vara svårt att hitta på något eller gissa om man inte har någon aning om vad det betyder. Rim och rytm är lite mer svårförklarligt att de inte kan definieras. Många förklarar utifrån musik, men många lämnar också blankt. Någon har skrivit ”hur ska man förklara det” om rytm vilket säkert kan vara en förklaring för flera, det vill säga att de inte kan, orkar eller vill förklara det. Det förekommer också vad som förefaller vara en sammanblandning av begrepp. Två studenter definierar exempelvis alliteration som anaför.

Eleverna i undersökningen har svårt att ge en definition av ett begrepp utan att det står i ett sammanhang. De vardagliga definitioner som eleverna ger i testet skulle därtill vara svåra att föra över till en litterär analys. Det är en sak att *använda* ett vardagligt begrepp, som person istället för karaktär, men en annan att tro att *betydelsen* av ett begrepp är den vardagliga. Vad händer i den litterära analysen om man tror att ett begrepp som *allvetande* betyder ”någon som vet lite om allting”? I en undervisningssituation är risken för förvirring förhoppningsvis mindre, eftersom begreppet förekommer i en kontext, men läraren kan behöva vara medveten om att en del elever kanske har andra föreställningar om begrepps betydelse än den förväntade.

Ett begreppsdefinitionstest kan mäta en viss typ av begreppskunskap, men för att förstå elevens begreppsförståelse och hur de faktiskt använder begreppen i relation till litterär analys, räcker det inte. För att vidare analysera begreppsanvändningen i praktiken har därför en fördjupande studie genomförts, ett tänka-högt-test.

### **Resultat av tänka-högt-test**

Tänka-högt-testen genomfördes med en elev i taget i ett grupprum i anslutning till undervisningssalen. Undersökningsledaren var närvarande vid testen. Eleverna in-

formerades muntligen och skriftligen om vad testet gick ut på, nämligen att de skulle läsa en dikt och samtidigt högt kommentera allt som de kom att tänka på vid läsningen (se instruktion ovan).

Analysen av de transkriberade kommentarerna visar att samtliga elever i sitt resonemang håller sig väldigt nära texten. Eleverna uppehåller sig mycket vid ordnivån. Deras kommentarer handlar inte om lexikal förståelse (jfr Johansson, 2015), utan det är främst ordens inbördes relation som diskuteras. Rörelsen går tydligt från en konkret läsning av orden, till exempel strid och rosor, till en tolkning av dem. I ett första skede tolkas dikten som att den handlar om krig, men samtliga elever blir snart varse att det måste vara något annat, och att *bildspråket* är hämtat från strider. Utan att direkt använda sig av en litterär begreppsapparat talar eleverna om bildspråket, metaforerna, och gör tolkningar av dessa. Det textnära resonemanget fokuserar i hög grad ett innehåll och eleverna svarar på den icke ställda frågan "Vad handlar dikten om?". Detta förfaringssätt överensstämmer med vad tidigare litteraturdidaktisk forskning också visat (Johansson, 2015; Thorson, 2009). Svaret på den innehållsliga fråga som eleverna ställer sig berör diktens tema, och det finns en samstämmighet mellan eleverna gällande temat, nämligen att den handlar om kärlek på något sätt – olycklig kärlek eller kärlekens kamp. I sina tolkningar gör eleverna tydliga kopplingar till den lästa dikten och visar med exempel vad de åsyftar.

Det förekommer en del begrepp som kan betraktas som litterära i de muntliga kommentarerna, men också mer vardagliga uttryck. Två elever talar om "bildligt" och "bokstavligt", vilket möjligen kan hänföras till analytiska, om än inte litterära begrepp. En elev närmar sig en analytisk litterär begreppsapparat genom att hon nämner en vändpunkt:

nu börjar den svänga här, nu blev det rosor istället, det verkar va nån slags vändpunkt

(Elev F:1<sup>2</sup>)

Detta följs dock inte upp utan eleven går vidare till andra aspekter på dikten. En elev talar om versrader och strofer:

det kommer ju tillbaka till det här jag drömde nånting i varannan vad säger man versrad, strof eeh, så det är väl att man ska få känslan av att man kommer tillbaka kanske

(Elev F:5)

I citatet talar hon om diktens upprepningar och gör ett försök att tolka dessa. Man kan tolka hennes sätt att tala om detta som att hon söker efter rätt begrepp och som att hon faktiskt skulle behöva ett språk för att kunna tala om dikten. Det är tämligen oproblematiskt att förstå vad hon syftar på när det gäller upprepningarna men exemplet visar att hennes analys hade blivit tydligare och mer stringent med hjälp av en adekvat begreppsapparat. Ett annat exempel visar att eleven har svårt med tolk-

2 I kodningen av eleverna nedan syftar bokstaven F på den skola de studerar vid. Siffran är ett löpnummer. Elev F:1-6 kommer från den ena klassen och F:7-11 från den andra.

Johansson

ningen av dikten. Han använder begreppet *liknelse* när han talar om bildspråket som egentligen inte är liknelser utan metaforer:

Som sagt ganska svårtydd men jag tror som sagt att det har något med kärlek att göra och att författaren använder liknelser för att få fram det budskapet i form av strider och blod så det är väl de spontana tankarna.

(Elev F:8)

Följande elev fokuserar mycket på diktens stilistiska aspekter och det går att följa hur han strävar efter att hitta begreppen för det han lägger märke till:

Här är det ju alla de tre första meningarna börjar med samma och avslutar ju i och för sig också med samma ord. Jag tror det kan vara alliteration kanske, alltså upprepning. Natt och natt rimmar ju i och för sig inte men skulle väl kunna va ett rim där kanske vet inte. Och sen natt avslutar ju varje mening och sen börjar varje mening med jag drömde då. Det blixtrade hårt ur din hand det är ju en liknelse eller metafor kanske [läser vidare] fot och hot har vi ju ett rim där mmm jag vet inte riktigt om jag har mer att anmärka på den [läser vidare] ja det är ju samma som första stycket då. Jag tror att det är en alliteration men jag är inte säker att det inleds med samma och avslutas med samma. Man ser ett ganska tydligt tema strid och krig men det kanske jag ska ta sist? [läser nästa strof] här har vi föll och höll ett rim igen [läser vidare] allvarsam fram ja kanske rim där också då eeh en stadig hand det kan kanske vara någon form av bildspråk då alltså bildligt och sen sista stycket [läser det] ja återigen upprepning både början och slutet av meningarna det enda som skiljer sig åt är att han drömde om eld och rosor då i det här fallet.

(Elev F:9)

Denna kommentar innehåller till skillnad från de andra inte så många tolkningar, utan eleven försöker framför allt beskriva diktens yta med hjälp av litterära begrepp som han visar sig vara ganska osäker på. Det kan noteras att eleven F:9 också presterar mycket bra på det skriftliga testet, 15 av 16 rätta svar. Ytterligare en elev som främst kommenterar språkliga och stilistiska strukturer följer samma mönster:

Redan där är det ju upprepning. Jag drömde jag stred vid din sida rustad och stark i natt. [läser till "hot"] och där är det ju rim. Det enda jag märker där. [läser till och med "banesår inatt"] ja det är ju precis som det första nästan [läser till "rakt fram"] det enda jag tänker på är rim fortfarande [läser resten] jaa [tyst länge]

(Elev F:10)

Tänka-högt-testet visar att eleverna spontant talar om *texten* och håller sig nära den. Många av dem talar i princip enbart om innehållet och vad dikten kan tänkas handla om. De lägger märke till bildspråket och talar på ett ganska självklart sätt om att metaforerna kräver en tolkning, men de använder inga litterära begrepp i analysen. Dessa skiljer sig från de elever som tvärtom verkar sträva efter att få in så många

begrepp som möjligt. Deras kommentarer håller sig enbart till textens yta och de kommer aldrig fram till vad dikten handlar om eller vad de stilistiska aspekter som de lägger märke till egentligen fyller för funktion.

Av de elva elever som ingår i testet presterar sex mycket bra på det skriftliga testet. De uppvisar mycket god kännedom om litterära begrepp och ger korrekta, utförliga komplexa svar. Två av eleverna presterar istället under medel på begreppsdefinitions-testet. Det går dock inte av denna begränsade studie dra slutsatsen att en ökad *kännedom* om begrepp påverkar elevernas reception av den skönlitterära texten. Däremot bekräftar resultaten tidigare forskning (Johansson, 2015) som visar att en ökad *användning* av begrepp i en praktisk kontext tenderar att leda till läsningar som mer riktar in sig på textytan, utan djupare reflektion över varför ett stilgrepp har använts eller vilken funktion det egentligen fyller. Eleverna konstaterar att det finns ett stilgrepp och de kan benämna det, men nöjer sig med det.

## Diskussion och slutsatser

I analysen av begreppsdefinitionstestet har kategorierna *komplexa*, *vardagliga eller outvecklade* samt *oklara eller ytliga* svar använts. Dessa utgår ifrån Ignells m.fl. (2017) indelning av begreppsförståelse i kategorierna *basic*, *partial* och *complex*. Även om eleverna i denna studie inte förutsätts ge några långa och komplexa definitioner går det att se en viss komplexitet i flera av svaren. De beskrivningar som i denna artikel kallas för vardagliga eller ytliga ligger nära förståelsekategorin *partial*, det vill säga eleverna har en viss uppfattning om vad begreppet innebär men de lyckas inte helt förklara det. Denna kategori kan också jämföras med Driver och Easleys (1978) begrepp *misconceptions*. Sättet på vilket begreppen definieras tyder på att eleverna tidigare har stött på dem, men antingen inte riktigt förstått vad de innebär, eller att de bär med sig en etablerad missuppfattning. Resultatet kan också tolkas i analogi med Vygotskys beskrivning (återgiven av Langer 2017) att eleverna inte har lika komplex förståelse som deras språk antyder. På samma sätt går det att tolka de oklara eller ytliga svaren. Kanske finns det en grundläggande begreppsförståelse, men den har inte kunnat aktualiseras vid undersökningstillfället och inte heller kunnat uttryckas språkligt. I vilken utsträckning detta får konsekvenser för receptionen av texten behöver undersökas i fler fördjupande studier, men en indikation får vi genom det test som presenterats ovan. Det är relaterat till den mer övergripande frågan om hur man i undervisningen ska förhålla sig till de litteraturvetenskapliga begreppens betydelse i ett kunskapsbyggande.

Tänka-högt-testet visar att eleverna spontant använder antingen få eller inga litterära begrepp när de talar om skönlitterära texter, eller att de är mycket osäkra i sin användning av begrepp. Detta kan jämföras med exempelvis Johansson (2015) som visar att vardagsspråket dominerar hos svenska gymnasieelever som kommenterar skönlitterära texter. Det stärker också tanken om att deras begreppsförståelse inte har nått nivån *complex*, utan i själva verket är på *basic* eller *partial* nivå, även om de på en direkt fråga kan definiera en del av begreppen. När de litterära begreppen används analytiskt kan de bli verktyg som hjälper eleverna både att fördjupa ana-

Johansson

lysen och att förmedla sina iakttagelser till en läsare (jfr Johansson, 2015). För att begreppskännedom ska öka förståelsen krävs dock djupgående kunskaper om dem som stilistiska eller berättartekniska grepp. Det räcker inte att man kan räkna upp ett antal stilfigurer som man hittar i en text. Tänka-högt-testet visar att eleverna lägger märke till stilistiska aspekter i viss mån, men att de inte använder analytiska begrepp i analysen. Ignell m.fl. (2017) undersöker progressionen i begreppsbyggnad hos sina informanter och ställer sig frågan om de är på väg mot en mer komplex förståelse när de befinner sig på nivån *partial*. Deras resultat tyder dock också på att eleverna ibland går tillbaka när det gäller komplexitet och på att eleverna använder begreppen på flera nivåer samtidigt. Det är resultat som kan ställas i relation till den undersökning som genomförts här, eftersom resultaten av tänka-högt-testet inte alltid korrelerar med informanternas resultat på begreppsdefinitionstestet. Det kan indikera att de använder begrepp på flera olika nivåer samtidigt och att kontexten är betydelsefull för vilket förståelsedjup som kommer till uttryck. Skillnaden mellan de som använder begrepp och de som inte gör det är emellertid en aspekt som behöver undersökas vidare. Om det stämmer att ett alltför stort fokus på begreppen verkar hämmande på såväl den övergripande som den mer djupgående förståelsen, är det en stor utmaning för litteraturundervisningen att få eleverna att arbeta på två plan.

### ***Didaktiska implikationer och vidare forskning***

Utifrån begreppsdefinitionsstudien som presenterats ovan kan några didaktiska reflektioner göras. Att det i dagens ämnesplaner för gymnasieskolan ställs krav på begreppsanvändning innebär att undervisningen måste aktualisera begrepp. Att begreppens betydelse för den litterära receptionen inte är klarlagd är därmed problematiskt och riskerar att leda till en närmast pliktskyldig genomgång av ett antal begrepp, eftersom det inte finns någon tydlig forskningsbaserad metod för begreppsutläring i litteraturundervisningen. Det kan möjligen framstå som självklart att det är problematiskt att arbeta med begreppsutläring som "glosinläring" om man inte samtidigt arbetar aktivt med att implementera begreppen i en analys, men det förtjänar ändå att betonas. Ytterligare en didaktisk reflektion är att om elever i första hand väljer en vardaglig definition av begreppen, måste läraren vara medveten om detta och behandla det explicit i undervisningen. Om eleverna endast uppfattar den vardagliga definitionen riskerar den litterära analysen att bli tämligen förvirrad. Det innebär att elever inte bör arbeta helt på egen hand med begreppsutläringen. Studier inom andra aspekter på läsning och läsförståelse (se t.ex. Olin-Scheller & Tengberg, 2016) visar att modellering kan vara ett effektivt sätt att undervisa. Detta skulle kunna föras över också till den litterära begreppsutläringen, genom att läraren ser till att aktivt använda begrepp i sina analyser. Att flera elever inte använder begreppen i sin analys av dikten i tänka-högt-testet, även om de har visat i begreppsdefinitionstestet att de behärskar dem och trots att de uppmanas att använda sina litteraturvetenskapliga kunskaper, innebär också en utmaning för läraren. Utan djupare kännedom om just dessa elever går det att konstatera att de framstår som väldigt osäkra på användningen av begreppen. Utmaningen för läraren är förstås att få eleverna att överföra

den grundläggande begreppskunskap de besitter till en aktiv analys. Ytterligare en reflektion som kan göras är kopplad till att de definitioner i testet som är tydligast, använder konkreta exempel för att illustrera begreppen. Detta bör kunna utnyttjas i undervisningen, både genom att eleverna, istället för att bara ge en kort definition av ett begrepp, också uppmanas att ge exempel och genom att läraren har en mängd olika konkreta exempel att arbeta utifrån. Begreppen behöver sättas in i en kontext för att bli användbara och begripliga.

Syftet med denna studie var att fördjupa förståelsen för elevers litterära begrepps-användning. En viktig aspekt är att begrepps-användning i sig inte är något själv-ändamål, och för att ytterligare öka förståelsen för vilken betydelse kännedom om begrepp egentligen har krävs att studien upprepas med fler informanter och därtill kompletteras med studier av exempelvis analyser av styrdokument i form av ämnesplaner och nationella prov, liksom fördjupande studier av hur den faktiska undervisningen om begrepp går till. Dessa bör också kompletteras av någon form av interventionsstudie där olika modeller för begrepps-inläring testas och utvärderas i relation till informanternas litterära reception.

## Referenser

- Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen – en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Malmö: Malmö högskola.
- Culler, J. (1975). *Structuralist Poetics. Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Driver, R. & Easley, J. (1978). Pupils and Paradigms: a Review of Literature Related to Concept Development in Adolescent Science Students. *Studies in Science Education*, vol. 5, nr. 1, ss. 61-84.
- Ekström, L. & Lundholm, C. (2018). "What's Positive About Positive Rights?" Students' Everyday Understandings and the Challenges of Teaching Political Science. *Journal of Political Science Education*, vol. 14, nr 1, ss. 1-16.
- Fodstad Gourvenec, A. (2017). "Det rister litt i hjernen". *En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis*. (Diss.) Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Halldén, O. (2002). Om att förstå, missförstå och inte förstå. I H. Strömdahl (red.). *Kommunicera naturvetenskap i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Halldén, O. & Österlind, K. (2007). Linking Theory to Practice: A Case Study of Pupils' Course Work on Freshwater Pollution. *International Research in Geographical & Environmental Education*, vol. 16, nr. 1, s.73-89.
- Ignell, C., Davies, P. & Lundholm, C. (2017). Understanding 'Price' and the Environment: Exploring Upper Secondary Students' Conceptual Development. *Journal of Social Science Education*, vol. 16, nr. 1, ss. 20-32.
- Iser, W. (1990). *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction From Bunyan to Beckett*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1975). *Die Appellstruktur der Texte*. I R. Warning (red.). *Rezeptionsästhetik*. München: Wilhelm Fink Verlag.

Johansson

- Iser, W. (1978). *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Johansson, Maritha (2015). *Läsa, förstå, analysera. En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*. (Diss.) Linköping: Linköpings universitet.
- Kouns, M. (2014). *Beskriv med ord. Fysiklärare utvecklar språkinriktad undervisning på gymnasiet*. (Diss.) Malmö: Malmö högskola.
- Langer, J. A. (2017). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking Science. Language, Learning and Values*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Levine, S. & Horton, W. (2013). Using affective appraisal to help readers construct literary interpretations. *Scientific Study of Literature*, vol. 3, nr. 1, ss. 105–136.
- Levine, S. & Horton, W. (2015). Helping High School Students Read Like Experts: Affective Evaluation, Salience, and Literary Interpretation. *Cognition and Instruction*, vol. 33, nr. 2, ss. 125–153.
- Lewis, W. E. & Ferretti, R.P. (2009). Defending Interpretations of Literary Texts: The Effects of Topoi Instruction on the Literary Arguments of High School Students. *Reading & Writing Quarterly*, vol. 25, nr. 4, ss. 250–270.
- Lundqvist, E., Säljö R. & Östman, L. (2013). Inledning: Literacy och Scientific literacy. I E. Lundqvist, R. Säljö & L. Östman (red.). *Scientific literacy*. Malmö: Gleerups.
- McCarthy, K. S. & Goldman S.R. (2015). Comprehension of Short Stories: Effects of Task Instructions on Literary Interpretation. *Discourse Processes*, vol. 52, nr. 7, ss. 585–608.
- Meltzer, J. & Hamann, E. (2005). *Meeting the Literacy Development Needs of Adolescent English Language Learners through Content-Area Learning*. Lincoln: University of Nebraska, Lincoln DigitalCommons@University of Nebraska.
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar*. (Diss.) Karlstad: Karlstads universitet.
- Olin-Scheller, C. & Tengberg, M. (red.) (2016). *Läsa mellan raderna*. Malmö: Gleerups.
- Pieper, I. & Wieser, D. (2012). Understanding metaphors in poetic texts: towards a determination of interpretative operations in secondary school students' engagement with imagery. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, vol. 12, ss. 1–26.
- Rabinowitz, P. J. (1987). *Before reading: narrative conventions and the politics of interpretation*. Ithaca: Cornell University Press.
- Schoultz, J. (2002). Att utvärdera begreppsförståelse. I H. Strömdahl (red.). *Kommunicera naturvetenskap i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Sjöstedt, B. (2013). *Ämneskonstruktioner i ekonomismens tid. Om undervisning och styrmedel i modersmålsämnet i svenska och danska gymnasier*. (Diss.) Malmö: Malmö Studies in Educational Sciences.



- Säljö, R. & Wyndham, J. (2002). Naturvetenskap som arena för kommunikation – ett sociokulturellt perspektiv på lärande. I H. Strömdahl (red.). *Kommunicera naturvetenskap i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. (Diss.) Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Thavenius, M. (2017). *Liv i texten. Om litteraturläsningen i en svenskläro-utbildning*. (Diss.) Malmö: Malmö Högskola.
- Thorson, S. (2009). Att följa den röda tråden... Om studenters interaktion med profafiktio- n. I S. Thorson & C. Ekholm (red.). *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitets-undervisningen*. Göteborg: Daidalos.
- Torell, Ö. (red.) (2002). *Hur gör man en litteraturläsare?: om skolans litteratur-undervisning i Sverige, Ryssland och Finland: rapport från projektet Literary Competence as a Product of School Culture*. Härnösand: Institutionen för humaniora.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Thought and Language*. Cambridge Massachusetts: MIT Press