

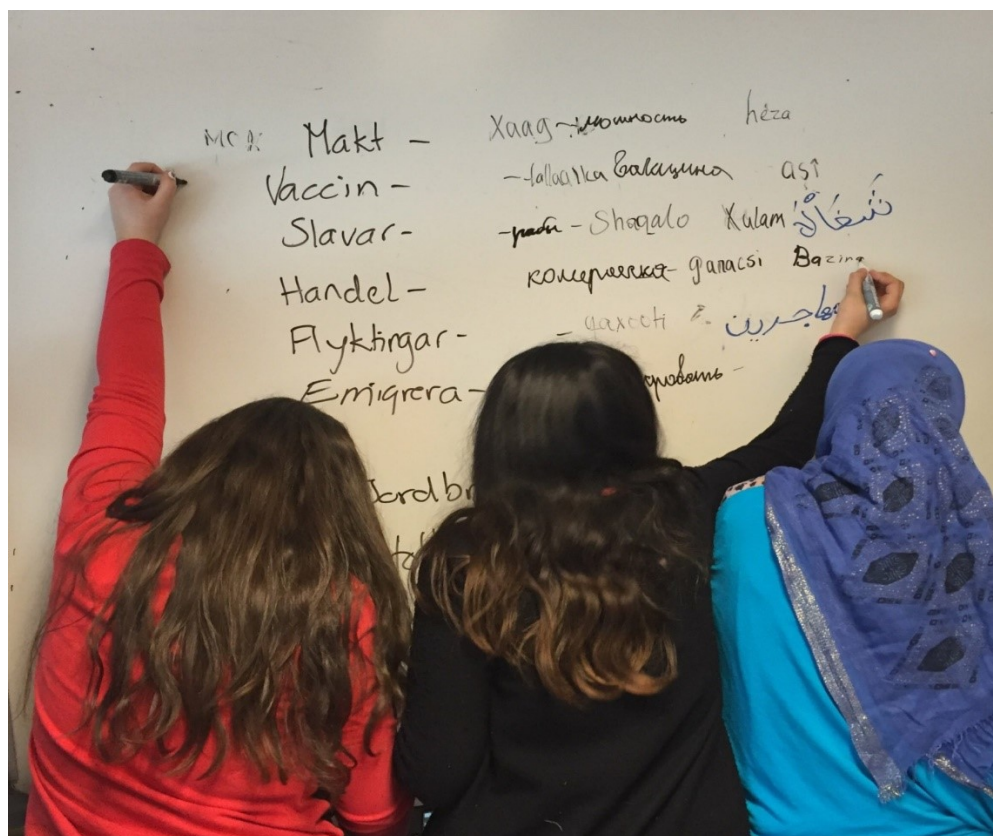
HUMANETTEN

Nummer 45 Hösten 2020

Huvudredaktör: Hans Hägerdal

Gästredaktörer: Gudrun Svensson och Ann-Christin Torpsten, *Translanguaging and Disciplinary Language in the Individual, at School and in Society.*

Piia Posti och Peter Forsgren, *Småland och litteraturen.*



HUMANETTEN

Nummer 45 Hösten 2020

INNEHÅLL:

Redaktören har ordet	4
Förord	
Gudrun Svensson and Ann-Christin Torpsten , Translanguaging and Disciplinary Language in the Individual, at School and in Society	5
Sviatlana Karpava, Natalia Ringblom and Anastassia Zabrodskaja , Family Language Policy Leading to Multilingual Home Literacy Environment. Evidence from interviews with Russian-speaking mothers in Cyprus, Estonia and Sweden*	11
Gudrun Svensson , Möjligheter och utmaningar – lärares uppfattningar av flerspråkighet och transspråkande*	40
Muhammad Shaban Rafi and Rebecca Kanak Fox , Translanguaging and Multilingual Teaching and Writing Practices at a Pakistani University. Pedagogical Implications for Students and Faculty*	72
Jan Berggren and Ann-Christin Torpsten , Då, nu och sen – nyanlända elever i gymnasieskolans introduktionsprogram*	102
Manuela Lupsa , Transspråkande i en flerspråkig förskoleklass*	129
Annika Norlund Shaswar , Verbaliserade och praktiserade språknormer inom Svenska för invandrare*	156
Ewa Bergh Nestlog , Disciplinary language – A Question of Content, Voices and Structures in Content-area Texts	185
Contributors	213
Majid Mgamis , “If You Wish to Enjoy Them”. Islamic Marriage and Women’s Human Rights in Jordan*	216
Anette Almgren White and Helene Ehriander , <i>Ett litet djur åt Pelle</i> – en bilderboks relationer till <i>Vi på Saltkråkan</i> *	231
Christina Rosén and Soniya Billore , Consumption of Digital education – A Cross-cultural Study of Students’ Attitudes towards Digital Tools for Language Learning*	256

Förord

Piia K. Posti och Peter Forsgren , Småland och litteraturen	291
Peter Forsgren , Iakttagelser, hågkomster och reflexioner. Gestaltningen av Småland hos Linné, Samuel Ödman och Tegnér	295
Dagmar Brunow , Var ligger biodukens Småland? Hur Elin Wägners <i>Åsa-Hanna</i> blev film	305
Magnus Eriksson , Växjö som miljö och fond för inre skeenden hos Pär Lagerkvist, Johannes Anyuru och Nike Krantz	323
Inger Littberger Caisou-Rousseau , Bländas ömkliga ättlingar eller det inhäberade käringsamötet hos Elin Wägnér	332
Åsa Nilsson Skåve , ”Ett fäste i världen” – Vilhelm Mobergs <i>Din stund på jorden</i>	338
Niklas Schiöler , Arne Johnsson. Mader, minnen, mystik	347
Eva Söderberg , Martha Sandwall-Bergströms väg till flickböckerna. Litteratur och läsning i en småländsk barndom	355
Hanna Liljeqvist , Brev från den lilla, lilla staden. Skildringen av småstaden i Astrid Lindgrens <i>Britt-Mari lättar sitt hjärta</i>	375
Helene Ehriander , Idyll på småländska landsbygden. Astrid Lindgrens flickbok <i>Kerstin och jag</i> (1945)*	386
Martin Hellström , ”Éta” och ”Lésa”: förråd av dialekten <i>Tordyveln flyger i skymningen</i> , utspelades i Småland, inspelad i Stockholm och avlyssnad i Östergötland	405
Maria Nilson , ’Och få tala fritt ur hjärtat’ – brevväxlingen mellan Gertrud Lilja och Vilhelm Moberg 1928-1941.	414
Anna Salomonsson , Småland och världen i några verk av Ann Margret Dahlqvist-Ljungberg	422
Piia K Posti , Kärleksaffärer och kvinnliga entreprenörer: Ewa Klingbergs Huskvarnasviten	435
Medverkande, tema Småland och litteraturen	443
Medverkande i detta nummer	445

Asterisk (*) markerar referegranskat bidrag

Om HumaNetten

HumaNetten tillkom hösten 1997 för att förverkliga ett av målen i den dåvarande humanistiska institutionen vid Högskolan i Växjö ”Verksamhetsplan och kvalitetsprogram för läsåret 1997/98”, nämligen att göra texter producerade vid institutionen tillgängliga för en större läsekrets. Redan från början bestämdes att detta skulle bli en helt och hållet elektronisk tidskrift, med utgivning vår och höst, vilket idag betyder att HumaNetten är universitetssveriges äldsta elektroniska tidskrift! Alltsedan starten har HumaNetten, förutom artiklar i skilda ämnen, innehållit recensioner av nyutkommen litteratur en debattavdelning.

Från och med vårnumret 2013, utges HumaNetten av Fakulteten för konst och humaniora vid Linnéuniversitetet.

HumaNetten tar emot såväl populärvetenskapliga bidrag som refereegranskade forskningsartiklar. Bidragsgivare bör ange till vilken kategori deras bidrag syftar. Forskningsartiklar anonymiseras och skickas till två anonyma granskare. Inskickade artiklar bör vara högst 12 000 ord och använda Harvardsystemet för referenser.

Bidrag till *HumaNetten* skickas som Word- eller RTF-dokument till redaktionen. Redaktionen förbehåller sig rätten att kvalitetsgranska och refusera insänt material.

© respektive författare. Det är tillåtet att kopiera och använda material ur *HumaNetten* för forskningsändamål om källan anges. För övriga ändamål kontakta respektive artikelförfattare.

HumaNettens redaktion utgörs för närvarande av: professor Hans Hägerdal, docent Karin Larsson Eriksson, lektor Per Sivefors och lektor Gunilla Söderberg.

Webb: <https://open.lnu.se/index.php/hn>

Kontakt med *HumaNetten*: Hans Hägerdal (hans.hagerdal@lnu.se).

Postadress och telefon: *HumaNetten*, c/o Hans Hägerdal, Fakulteten för konst och humaniora, Linnéuniversitetet, 351 95 VÄXJÖ

Tel 0772-28 80 00 (vx)

ISSN: 1403-2279

Redaktören har ordet

I dessa onormala tider fortsätter universitetet oförtrutet sitt uppdrag, att tillhandahålla meningsfull utbildning samt kritisk och innovativ forskning. Linnéuniversitetet har skilt sig från flera andra lärosäten genom att under Coronapandemin fortfarande erbjuda viss campusundervisning. Hur detta kommer att utvecklas återstår att se; i takt med att fler aktiviteter sker på nätet har nya uppslagsrika lösningar tagits fram för att garantera studenterna en god kunskapsinhämtning och meningsfull kommunikation.

Kommunikation är också temat för det första av de bägge teman som inryms i detta nummer av *HumaNetten*. Temat ”Translanguaging and Disciplinary Language in the Individual, at School and in Society” har redigerats av Gudrun Svensson, Fakulteten för konst och humaniora och Ann-Christin Torpsten, Fakulteten för samhällsvetenskaper, Linnéuniversitetet. Transspråkande handlar om användningen av språket i flerspråkiga kontexter och de sju bidragen behandlar både empiriska och mer teoretiska aspekter av detta. Temat förklaras närmare av de bägge gästredaktörerna i ett separat förord.

Det andra temat i föreliggande nummer har en mer lokal prägel. Piia Posti och Peter Forsgren, litteraturvetare vid Linnéuniversitetet har redigerat en samling betraktelser över litteratur i Småland. Frågor som ställs här är om det verkligen finns en distinkt ’småländsk’ litteratur och vad som i så fall har betingat dess utformning. Olika aspekter av dessa frågor lyfts fram i inte mindre än tretton essäer om både kända och något mindre bekanta litterära namn. Även här förklaras temat i större detalj i ett förord av de bägge gästredaktörerna.

I övrigt bjuder detta nummer på artiklar om så skilda teman som äktenskap i den muslimska världen, *Vi på Saltkråkan* och digitala redskap för språkinlärning. Vi tackar alla bidragsgivare som har gjort detta julnummer av *HumaNetten* till en mångsidig och uppslagsrik läsupplevelse.

För redaktionens räkning
Hans Hägerdal

Translanguaging and Disciplinary Language in the Individual, at School and in Society

Gudrun Svensson och Ann-Christin Torpsten

The present thematic issue draws on translanguaging and disciplinary language from seven studies that link to international contexts of language use, namely, to the countries of Cyprus, Estonia, Pakistan and Sweden. It spans different home environments as well as a variety of school stages from pre-school class to university and adult education. The different perspectives relate, for example, to mothers' concern to maintain their children's mother tongue, teachers' concern to implement and apply translanguaging and students' concern about multilingual education. Other perspectives refer to language use and language norms in subjects, school and society. These articles reflect today's society with its imprint of globalization and multiculturalism and are all varieties under the umbrella concept of translanguaging. The first six articles offer a spectrum of empirical studies related to translanguaging while the last one has a theoretical profile on disciplinary language training.

The concept *translanguaging* stems from the word *trawsetietu* in Welsh and was coined by the researcher Cen Williams (1994, 1996) who framed a practical school research where emerging bilinguals alternated between two learning languages, the Welsh mother tongue and English the school language. His research followed a vein of previous bilingual studies, for instance Cummins's (1976) hypothesis about *CUP*, *common underlying proficiency*, and Grosjean's (1982) proposition that the bilingual is not the same as two monolinguals in one person.

Later the term was translated into English as *translanguaging* (Baker 2001), which is now the designation of a concept with a variety of perspectives on the use of multilingual resources. García (2009: 44) defined translanguaging as "engaging in bilingual or multilingual discourse" while Baker (2011: 288) characterized it as "the process of making meaning, shaping experiences, gaining understanding and knowledge through the use of two languages". Though the concept of translanguaging has a widespread application, the original educational purport is still of significant dominance in the field (to mention a few recent publications in an extensive research field.¹ The dominance of research on translanguaging in education is also

1 Axelsson 2015; Conteh & Meyer 2014; Creese & Blackledge 2010; Cummins & Early 2011; Cummins & Persad 2014; García & Kleyn 2016; García & Wei 2011; Hornberger & Link 2012; Lewis, Jones & Baker 2012; Little & Kirwan 2018; Menken & Sanchez 2019; Paulsrud et al. 2018; Reath Warren 2017; Schröder 2012; Svensson 2017; Svensson & Torpsten 2017; Torpsten & Svensson 2017;)

reflected in the present issue where a majority of the articles relate to school settings.

Williams' translanguaging model had a strictly regulated design of alternating between Welsh and English in education. However, the educational vein of translanguaging has turned into broader accommodations and for instance implicates research on teachers' approach to teaching, pupils' identity development and teaching materials (Cummins & Early 2011; Conteh & Meier 2014; García 2009; Hornberger & Link 2012; Svensson 2017). Baker (2001/2011) emphasizes translanguaging as a dynamic bilingual resource where students can apply both their languages functionally to develop communicative and cognitive abilities. Other researchers highlight that the application of translanguaging in the classroom creates an intercultural awareness within the students which is of great importance for appreciation and equality in a diverse society (Hornberger 2004; Jørgensen 2008).

The translanguaging and multilingual perspective can be related to the disciplinary language in different school subjects, as second language learners benefit from participating in teaching practices where the disciplinary content and relevant linguistic resources are taught in parallel (Schleppegrell 2004; Fang & Schleppegrell 2008).

The content of the issue

The authors of the current publication all participated in the conference *Translanguaging in the Individual, at School and in Society* at Linnaeus University at Växjö campus in Sweden in April 2019, and ten of them gave presentations of their research. The issue contains three articles in English and four in Swedish.

The first article, *Family language policy leading to multilingual home literacy environment: Evidence from interviews with Russian-speaking mothers in Cyprus, Estonia and Sweden* by Sviatlana Karpava, Natalia Ringblom & Anastassia Zabrodskaja, investigates family language policies which lead to an environment of multilingual home literacy. The article is based on interviews with Russian-speaking women from Russian- and majority-language-speaking families in Cyprus, Estonia and Sweden. The investigation demonstrates how translanguaging, extralinguistic and sociolinguistic factors affect the development of home language literacies among children in immigrant and minority settings. The parents in all three countries realized the importance of early childhood literacy experiences at home and tried to enhance these experiences both in Russian and in the majority language of the country via (in)direct teaching and meaning-focused shared activities. Translanguaging was used in multiple language learning processes, and was at home often a reflection of translanguaging in the society. The parents implemented translanguaging strategies in order to increase their children's

educational opportunities and improve their chances for rewarding careers and comfortable lives.

The second article, *Möjligheter och utmaningar – lärares uppfattningar om flerspråkighet och transspråkande [Possibilities and challenges – teachers' perceptions of multilingualism and translanguaging]* by Gudrun Svensson, is also based on interviews and focuses on the implementation of translanguaging in a primary and intermediate school. The article proceeds from a longitudinal study with phenomenographic analyses (Marton & Svensson 1978) and points out the teachers' perceptions that they found it advantageous to use translanguaging strategies in their multilingual classrooms, but also encountered difficulties in implementing an until then unknown educational paradigm in a monolingual environment. The study reveals that the implementation through time resulted in overall changes of attitudes towards the use of multilingual resources in education. During the implementation time the search for support and increase of knowledge created progressive collaborative teacher work inside the school and later on a further distribution of the translanguaging paradigm to other schools.

In the third article, *Translanguaging and multilingual teaching and writing practices in a Pakistani university: Pedagogical implications for students and faculty* by Muhammad Shaban Rafi and Rebecca Fox, perceptions of language use in education are also in focus. The aim of the study is to reveal challenges faced by the English faculty and find solutions by exploring aspects of teaching and learning English in classes with multilingual learners from different areas in Pakistan. The study is based on surveys and interviews with students and teachers and written texts by the students. Results from the investigation point to multiple possibilities for applying translanguaging practices to become a natural part in higher education in bi/multilingual contexts. Translanguaging could be a viable approach to engage multilingual learners in their learning and help close the gap between the multilingual students' first language repertoires and their English learning. Drawing on their first language, translanguaging approaches could support more precise communication about content and help students gain knowledge.

Article four, *Då, nu och sen – nyanlända elever i gymnasieskolans Introduktionsprogram [Then, now and afterwards – newly arrived students in high school introductory programme]* by Jan Berggren and Ann-Christin Torpsten, is the first classroom study on this issue. The article contains the stories of newly arrived young people and their teachers in the language introduction programme about multilingual teaching of translanguaging in the subjects of science and civics. Interviews form the basis for analyses of the students' and teachers' attitudes towards the young people's previous knowledge, continued learning and the challenges facing young people when

they reach upper secondary school eligibility try to fulfil their future dreams. The investigation shows the importance of working for social justice to ensure that all languages and all knowledge are essential and useful for further learning in the courses they lead.

Article five, *Transspråkande i en flerspråkig förskoleklass [Translanguaging in a multilingual pre-school class]* by Manuel Lupsa, is also a classroom study, investigating when and how languages other than the language of instruction, in this case Swedish, are used as a resource for learning in the preschool class. The teacher in the study has a Swedish background and Swedish as a mother tongue, while all the students, except one, have a mother tongue other than Swedish. The study shows that translanguaging in teaching consists of both practice and strategy in interaction and that the individual teacher must have strategies to be able to work with translanguaging in the daily school work. The present study also shows that translanguaging practice in multilingual groups can be both student- and teacher-initiated and that it also arises spontaneously in the interaction in the form of free contributions. However, the study shows that the existence of students' free contributions requires sensitivity on the part of the teacher.

Article six, *Verbaliserade och praktiserade språknormer – Transspråkande pedagogik inom Svenska för invandrare [Verbalized and practised language norms – Translanguaging pedagogy in Swedish for immigrants]* by Annika Norlund Shaswar, contributes to the understanding of the conditions for pedagogical translanguaging by examining an SFI teacher's verbally expressed and practised language norms for not yet functionally literate adult second-language learners. The study has as its starting point Jørgensen's (2008) statement that people's linguistic behaviour is based on four different language norms. When examining the teacher's opinions on teaching multilingual students and educational interaction the investigation shows that the teacher alternates between constructing both a monolingual and an integrated multi-lingual and polylingual norm. The alternation seems to aim at strengthening a social relationship between the teacher and the students, and it also has a didactic purpose. With regard to the preconditions for developing a translanguaging pedagogy within SFI teaching at the starting level, the study shows that there seem to be several significant obstacles.

Article seven, *Disciplinary language – a question of content, voices and structures in content-area texts*, by Ewa Bergh Nestlog deals with *disciplinary language* as a key concept that can be applied when studying teaching practices in different school subjects. The study is directed towards theoretical perspectives, and models for analysis of disciplinary language and instructional practices are presented. Being based on a dialogical perspective and systemic functional linguistics, the analytical tools presented draw

attention to *disciplinary content*, *disciplinary voices* and *language and resource structures relevant to the discipline* as three aspects of content-area texts and disciplinary language. Furthermore, *content knowledge*, *voices* and *structures* are three corresponding aspects of the instructional practice in all content areas. In the article the concept of translanguaging is not used, but the models can support the understanding of multilingual and translingual classroom settings, as the categories mentioned above can be applied in relation to the students' first language as well as their additional languages.

References

- Axelsson, Monica (2015), "Flerspråkiga barn utvecklar litteracitet" [Multilingual children develop literacy], in Helle Pia Laursen (ed.), *Litteracitet och språklig mångfald [Literacy and linguistic diversity]* Lund: Studentlitteratur, pp. 307–336.
- Baker, C. (2001), *The Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 3rd edition. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2011), *The foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 5th edition. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Conteh, Jean & Meier, Gabriela (eds) (2014), *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Creese, Angela & Blackledge, Adrian (2010), "Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching", *The Modern Language Journal*, 94 (1): 103–115.
- Cummins, Jim (1976), *The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypothesis. Working Papers on Bilingualism*. Ontario: Institute for Studies in Education.
- Cummins, Jim and Early, Margret (2011), *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Cummins, Jim & Persad, Robin (2014), "Teaching through a multilingual lens: The evolution of EAL policy and practice in Canada", *Education Matters*, 2(1): 3–40.
- Fang, Zhihui & Schleppegrell, Mary J. (2008), *Reading in Secondary Content-Areas*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- García, Ofélia (2009), *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden: Blackwell Publ.
- García, Ofélia and Kleyn, Tatyana (eds) (2016), *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*. New York, NY: Routledge.
- García, Ofélia & Wei, Li (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Grosjean, François (1982), *Life with Two Languages – An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.

- Hornberger, Nancy H. and Link, Holy (2012), *Translanguaging and Transnational Literacies in Multilingual Classrooms: A Bilingual Lens*. Philadelphia: Graduate School of Education, University of Pennsylvania.
- Hornberger, Nancy H. (2004), "The continua of biliteracy and the bilingual educator: Educational linguistics in practice", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7 N, 2 & 3: 155–171.
- Jørgensen, J. Normann (2008), "Polylingual languaging around and among children and adolescents", *International Journal of Multilingualism*, 5(3): 161–176.
- Lewis, Gwyn, Jones, Bryn & Baker, Colin (2012), "Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond", *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641–654.
- Little, David and Kirwan Déirdre (2018), "Translanguaging as a key to educational success: The experience of one Irish primary school", in Piet Van Avermaet, Stef Slembrouck, Koen Van Gorp, Sven Sierens & Katrijn Maryns (eds), *The Multilingual Edge of Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 313–339.
- Marton, Ference & Svensson, Lennart (1978), "Att studera omvärldsuppfattning: Två bidrag till metodologin" [Studying perceptions of the outer world: Two contributions to the methodology] . *Rapport från Pedagogiska institutionen*, Göteborgs Universitet, no. 158, 1978.
- Menken, Kate and Sanchez, Maite, T. (2019), "Translanguaging in English-Only Schools: From Pedagogy to Stance in the Disruption of Monolingual Policies and Practices", *TESOL Quarterly*, Vol. 53, No. 3: 741–767.
- Reath Warren, Anne (2017), *Developing Multilingual Literacies in Sweden and Australia: Opportunities and Challenges in Mother Tongue Instruction and Multilingual Study Guidance in Sweden and Community Language Education in Australia*. PhD diss. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Schader, Basil (2012), *Sprachenvielfalt als Chance [Multilingualism as an opportunity]*. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Schleppegrell, Mary J. (2004), *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Svensson, Gudrun (2017), *Transspråkande i praktik och teori. [Translanguaging in practice and theory]* Stockholm: Natur och Kultur.
- Svensson, Gudrun & Torpsten, Ann-Christin (2017), "Transspråkande för förstärkt tvåspråkighet" [Translanguaging for stronger bilingualism], in Åsa Wedin (ed.), *Språklig mångfald i klassrummet*. Stockholm: Lärarförlaget, pp. 37–60.
- Torpsten, Ann-Christin & Svensson, Gudrun (2017), "Jag tycker det är bra med translanguaging." [I think translanguaging is good], in Åsa Wedin (ed.), *Språklig mångfald i klassrummet*. Stockholm: Lärarförlaget, pp. 61–88.
- Williams, Cen (1994), *Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog*, PhD thesis. University of Wales, Bangor.
- Williams, Cen (1996), "Secondary education: Teaching in the bilingual situation", in Cen Williams, Gwyn Lewis & Colin Baker (eds), *The Language Policy: Taking Stock*. Llangefni: Community Associations Institute, pp. 39–7

Family Language Policy Leading to Multilingual Home Literacy Environment

Evidence from interviews with Russian-speaking mothers in Cyprus, Estonia and Sweden

Sviatlana Karpava¹, Natalia Ringblom² & Anastassia Zabrodska³

¹ University of Cyprus, Cyprus; ² Stockholm University, Dalarna University, Uppsala University, Sweden; ³ Tallinn University, University of Tartu, Estonia¹

Introduction

With the first language(s) a child gains a whole cultural heritage that influences his/her way of thinking, feelings, identity and attitudes (Mwaniki 2014). Children are provided with opportunities and experiences through direct and indirect conditions of the home literacy environment (HLE) (Burgess et al. 2002; Burgess 2011). HLE includes various oral and written family interaction experiences of children and parents (Leseman & de Jong 1998; Aram & Levin 2002). It affects reading and writing development (Senechal & LeFevre 2002) via informal and formal literacy experiences. HLE is the totality of communicative conditions surrounding a child, which are in dynamic interaction with each other. Creating a specific balance of multilingual practices, families strive to shape the multilingual HLE so as to maximise the chances of social success for their children, whose linguistic behaviour might be more or less stable, or who, on the contrary, might follow conflicting practices.

This paper investigates family language policies which lead to multilingual HLEs, based on the example of Russian- and majority-language-speaking families in Cyprus, Estonia and Sweden. The main aim of the investigation is to determine differences and similarities, and whether, most importantly, translanguaging and various extralinguistic and sociolinguistic factors, such as heritage language use, maintenance and transmission, linguistic and cultural identities, heritage language attitudes, heritage language status, and quality and quantity of input, affect the development of home language literacies among children in immigrant and minority settings.

These families provide a very interesting setting for investigating the relevance of language attitudes and ideologies. In Sweden and Cyprus, Russian is used in *immigrant* communities (in Cyprus, Russian is the largest

¹ Authors 1, 2 and 3 all contributed equally and should be considered co-first authors.

immigrant language). In Estonia, Russian is used as an L1 among one-third of the population, is now a *minority* language and was *formerly* the sociolinguistically dominant language. The understandings of Russian use in the HLE are linked to various ideological discourses and social practices, as well as differential motivations. In these micro-level settings, we can observe the contrast between top-down policies and bottom-up practices.

Thus, this article provides an analysis of family language ideologies in three different contexts where multilingualism occurs and investigates how families modify their family language policy, creating multilingual HLEs in response to their linguistic environments. We show that despite dissimilar external environments, there were more similarities than differences in Russian language use between the countries, especially in families who realised the importance of the multilingual HLE for early literacy development and Russian as heritage language transmission.

The knowledge, experiences and attitudes of twenty families in each country were investigated. The method applied in our study is based on the qualitative research tradition. We highlight key features that emerge from our data in different domains of family language policy and that were detected in all three countries. Thus, we focus on what phenomena characterise a multilingual HLE and what kind of literacy habits and activities, writing and reading beliefs concerning heritage language and majority languages (Burgess et al. 2002; Weigel et al. 2005) constitute it. Russian-speaking mothers were interviewed concerning literacy opportunities, heritage language instruction and its quality, cooperation and social-emotional quality (Leseman & de Jong 1998), the literacy activities of family members and joint literacy activities involving the child (van Steensel 2006; Manolitsis et al. 2013; Manolitsis & Sarri 2019), and the role of translanguaging in the development of multilingual HLEs.

The paper is structured as follows: Section 2 provides an overview of theories on multilingualism, translanguaging, heritage language, HLE and family language policy. Section 3 introduces the research approach, the results of which are presented in section 4 and discussed in section 5, which concludes the article.

Theoretical underpinnings to the current study

Multilingualism and translanguaging: Does one lead to the other?

Mobility allows people to create complex and semiotic forms from the linguistic and communicative resources available to them (Blommaert 2010, 2014). Multilingualism is related to migration, mobility and globalisation, temporal and spatial life trajectories, complexity and super-diversity (Kroon et al. 2015). This applies to situations involving immigration and heritage language environments when there is language dominance and when one language is the target. Thus, minority speakers need to be able to adjust their

linguistic repertoires and family language policies, language choices and uses to fit existing reality. The preference to use the majority language for social, economic or political reasons can lead to language shift, or even heritage language loss, which normally takes place within three generations after immigration unless parents make the effort to maintain the heritage language. Multilingualism triggers the development of language contact situations as people who speak different languages need to communicate with each other (Wardhaugh & Fuller 2015).

Rothman suggested that a heritage speaker is someone who is exposed “to the family language since birth at home, but they also acquire and are educated in the majority language spoken by the community” (Rothman 2009: 157). The heritage language is associated with “naturalistic input and whatever in-born linguistic mechanisms” that children need for language acquisition (Rothman 2009: 156). According to Montrul (2010), the acquisition of the heritage language (a minority language in our case) is incomplete due to the exposure to the majority language, and heritage speakers are children of immigrants who were either “born in the host country” or “who arrived in the host country some time in childhood” (Montrul 2015: 2). Polinsky has defined the heritage language speaker as “a simultaneous or sequential (successive) bilingual whose weaker language corresponds to the minority language of their society and whose stronger language is the dominant language of that society” (Polinsky 2018: 9). The recent work by Polinsky & Scontras supported the idea that heritage speakers are “children exposed to a language from birth who nevertheless appear to deviate from the expected native-like mastery in pronounced and principled ways” (Polinsky & Scontras 2019: 5).

Multilingual speakers do not have *equal* abilities in all their languages, as balanced multilingualism is a rare phenomenon (Grosjean 2001). This can lead to convergence among contact languages or code-switching and code-mixing (see Karpava et al. 2019). Moving away from a normative monolingual ideology, multilingual discourse (Bailey 2007; Creese & Blackledge 2010), languaging (Jørgensen 2008), translanguaging (García 2009) or metrolingual practices (Otsuji & Pennycook 2011, 2012; Jaworski 2014) are better terms to describe the fluidity of codes.

According to Lewis et al. (2012), translanguaging is the use by a bilingual individual of one language in order to reinforce another and to facilitate the learning of both languages. Baker defines translanguaging as the process of “making meaning, shaping experiences, gaining understanding and knowledge through the use of two languages.” (Baker 2011: 288). Translanguaging facilitates meaning construction in a transformative, non-hierarchical way and allows fluid discourses in different social, cultural and political contexts (García 2009). This is in agreement with Li Wei’s definition of translanguaging as “transformative in nature; it creates a social space for

the multilingual language user by bringing together different dimensions of their personal history, experience and environment.” (Li Wei 2011: 1223).

Hornberger & Link (2012) support the idea of translanguaging and mobile communicative repertoires. Thus, translanguaging shifts from the view of a language as a distinct code to the idea of speakers’ agency in communication. Lewis et al. (2012) suggest that the distinction between translanguaging and code-switching is ideological, as the latter is focused on language separation, while the former is focused on the flexibility and fluidity of languages. Translanguaging takes a positive stance towards language mixing for communication and sees it as a natural and beneficial learning process. Translanguaging goes beyond code-switching and translation: it is focused on flexible bilingualism and multiple discursive practices (García 2009; Blackledge & Creese 2010).

For García & Li Wei (2014), translanguaging is a space for new language practices that goes beyond different linguistic structures, systems and modalities. Translanguaging “signals a trans-semiotic system with many meaning-making signs, primarily linguistic ones that combine to make up a person’s semiotic repertoire” (García & Li Wei 2014: 42). A translanguaging repertoire consists of biographies and learning trajectories, verbal and non-verbal communication, mobility and experience, and semiotic resources in time and public space.

Home Language Environment

The HLE is important for children’s reading and writing achievement (McElvany 2008) and includes all resources and opportunities that parents provide their children to develop their reading and writing skills. Early literacy experience is the basis for later reading and writing achievement (Gunn et al. 1995; Whitehurst & Lonigan 2001; Lonigan 2006).

The frequency of literacy-related activities (e.g. reading books together, writing and watching educational programmes), the number of educational resources (e.g. children’s books and educational materials), socioeconomic status, the level of the parents’ education, their attitudes towards literacy reading behaviours and formal reading and writing instruction at school are important factors for literacy development. This applies to both monolingual and bilingual/multilingual environments/families (Mullis et al. 2007; Stubbe et al. 2007).

There are a variety of literacy activities, such as parent-child (picture) book reading, telling and retelling stories, and using print and digital resources and materials in the household (Leseman & de Jong 1998). If parents are involved in reading and writing activities themselves and have positive attitudes towards literacy activities, then their children will be encouraged to be engaged in them as well (Sonnenschein & Munsterman 2002). Reading and writing competence development is a reflection of a rich literacy environment at home (Bus et al. 1995; Senechal & LeFevre 2002).

Families with rich HLEs are privileged and are usually families with high socioeconomic status, and thus they facilitate the conditions for their children to achieve higher scores in reading and writing tests. Growing up in an environment that supports and encourages reading and writing leads to higher motivation and an easy and enjoyable learning process (McElvany & Artelt 2009). It is a great advantage for children to develop pre-literacy skills, such as phonological awareness and understanding the importance of literacy before entering primary school (Tarelli & Stubbe 2010).

Language and identity are interconnected (Bucholtz & Hall 2003). Language awareness in the community, an effective family language policy and socialisation activities are important for language maintenance and transmission. The family language policy depends on practice, management and ideology, as well as on emotional and psychological factors. Language ideologies are determined by family, language use and value, place and status of minority and majority languages, dynamics, quality, the extent and longevity of social use, social networks and strategies for revitalisation (Shohamy 2006; Spolsky 2009; King et al. 2008). Parents' attitudes, beliefs, family language policy and efforts with respect to language use are important for the development of the HLE. It is important whether families choose monolingual, bilingual or multilingual/translanguaging family language policies. This is closely related to the HLE.

The creation of the HLE in multilingual families may depend on how long families plan to stay in a target country: whether their immigration and length of settlement is temporary or permanent. Language ideologies and politics, language status and valorisation (Bourdieu 1977; Hamers & Blanc 2000), socio-economic status, the individual goals of a family, the aspirations for their children's education and future careers, the educational level of the parents, past personal experiences and marital status are factors that can contribute to language management and the HLE. In our modern multilingual world, people often have multiple identities and are fluid and flexible with languages (Custance 2012).

In a transnational or immigrant family, it is quite often the mother who takes an active role in first language maintenance and transmission, and in the literacy development of a child (Hill 1987; Harvey 1994; Zentella 1987; Okita 2002; Piller 2002; Piller & Pavlenko 2004). There may be variation in outcomes, from successful first language maintenance to a complete loss and shift to another language (Gal 1978), while there can also be translanguaging, or a symbiosis of both. Mothers seem to put more effort into the development of the HLE as they spend more time at home with their children, even if both parents have full-time careers. According to Hochschild & Machung, women have a "second shift at home" (Hochschild & Machung 1989: 25) and play the role of language socialisers and agents of literacy development. Language choice and use is related to women's multiple roles and identities (Walters 1996; Piller 2002; Lanza & Li Wei 2016). Our informants, research

participants, were only Russian-speaking women as this is the most common pattern in Cyprus and Sweden for intermarriage families: an immigrant female and a local male and, in Estonia, Russian-speaking wives were more willing to communicate and participate than their husbands were.

Methodological background

Research participants

We chose our families (20 in each country and 60 in total) according to the following criteria: mothers' age range from 26 to 36, highly educated, always Russian-speakers who had lived as immigrants in the country of immigration for many years (Estonia is an exception, as the women were actually born there) and who belonged to the middle social class in their country of residence, according to their own perceptions. What the Russian-speaking mothers in Cyprus, Estonia and Sweden had in common were bilingual children who attended majority (i.e. Greek/Swedish/Estonian) pre-school educational institutions and medium schools and whose ages ranged from 5 to 18 years old. We are not concerned with how *typical* or *representative* our sample is in terms of the statistical data on Russian-speaking or Russian-majority bilingual families in each country. We decided to use purposeful (or purposive) sampling because our goal was to find research participants who could provide ample insights into their family language policy, translanguaging and the creation of multilingual HLEs, and who were ready to share important and exact details about multilingual HLE and translanguaging strategies as a social practice of a particular micro-community, the family in our case, which would not be available otherwise.

Research procedure

Our data sources were semi-structured narrative interviews, which reflect a qualitative method (Lamnek 1989; Riesman 1993; Hatch & Wisniewski 1995; Flick 1998). They provide a more in-depth participant perspective without imposing the question-response structure, as well as offering a selection of themes and topics, ordering and wording of the questions and avoiding the influence of an interviewer. In order to elicit valid and objective data through story-telling and listening, a specific type of everyday communication was used (Jovchelovitch et al. 2000).

Our interview questions were based on a large-scale questionnaire's results (see more in Karpava et al. 2018), but the oral mode allowed the speakers to elaborate more on certain issues and to provide more in-depth information, supported by actual examples from their life experiences and detailed descriptions of naturalistic settings, which helped to define meaning categories. The duration of the interviews was 30-50 minutes. The interviews were in Russian (this, however, did not preclude the use of translanguaging). The data were recorded, and then a verbatim transcription was implemented;

as we reproduced verbal data word-for-word, we cross-checked that our written data were exact replications of the oral data (Poland 1995). A verbatim record of interviews brings researchers closer to their data, which is critical for the theoretical underpinnings of the research design. The fact that the researchers, who were involved in the interview process and had first-hand knowledge of and expertise in interviewing, and were involved in both verbal and non-verbal exchanges with the participants, transcribed their own interview data and made notes of the participants' non-verbal behaviour greatly enhanced the reliability and validity of our research (MacLean et al. 2004).

Then the data were thematically coded and analysed in line with the phenomenological approach (Bevan 2014) in order to answer our research questions about the experiences of the participants and the grounded theory research method (Glaser & Strauss 1967; Willig 2008). This helped to develop a more objective understanding based on different data sources. Combining both philosophical and sociological approaches, we aimed for a holistic interpretation of our findings. For our discussion here, only those extracts where family language policy leading to the creation of multilingual home literacy environments as described by mothers were of interest and were included, whereas those strategies which explicitly or implicitly referred to the processes of monolingual upbringing at home (whether in the majority language or in Russian) were not considered.

According to Merriam, qualitative research aims to understand “the meaning people have constructed, how people make sense of their world and the experiences they have in the world” (Merriam 2009: 13). Also, it helped us to interpret the experiences and feelings which participants connected with certain phenomena. In our study, it facilitated the understanding of the true meaning of translanguaging, and the feelings, emotions and experiences associated with the multilingual HLE. The phenomenological research helped to describe the complex experience and consciousness of the life-world of the participants from their own intersubjective perspective (Giorgi 1997; Mason 2002; Bevan 2014). We conducted a phenomenological analysis of the individual interviews and searched for common themes, opinions and ideologies in the collected data across the three countries. Iterative and recursive content analysis of the data was implemented in order to reveal thematic patterns (Patton 1980; Ward & Wolf-Wendel 2004). The data were thoroughly reviewed in order to find repeating themes. These themes were coded with keywords and phrases, such as multilingualism, HLE, translanguaging, family language policy, identity, heritage language use, maintenance and transmission. Then the codes were grouped into concepts and categories hierarchically, such as language behaviour patterns used in home interpersonal communication by parents, translanguaging, home language environment, implicit and explicit strategies for child literacy development, multilingualism, multi-literacy and multi-modality, learning

context, children's agency and voice, the mother's role, languages used at home, (non)formal education, linguistic and cultural identities, family language policy, heritage language use, maintenance and transmission. Each of us coded our own data set first and then we discussed our initial findings with the aim of expanding or amending blocks of data which best fit each category.

Results

Our results are strictly synchronic, representing snapshots in time, and do not reflect possible dynamics in the development of majority and heritage linguistic and cultural processes. Individual families adapt differently to linguistic and cultural demands of their sociolinguistic environments. Individual strategies differ as each family seeks its own language policy, it finds natural, suitable and beneficial for dealing with the mainstream society. Thus, there is no single family language policy or plan, but rather a number of enacted policies in relation to translanguaging as the home language and multilingual literacy development. To illustrate the common themes, each category includes quotations from narratives in unaltered forms, translated into English, that were derived from interviews with Russian-speaking mothers in Cyprus, Estonia and Sweden. We acknowledge that our choices are selective in that we constantly made choices about what to leave out, keeping in mind that words might have double meanings, but we hope that our researcher bias was overcome by the fact that we examined each other's data for its representativeness and persistent evidence. For us meaning mattered, i.e. we were interested in the verbal productions by informants that directed their natural actions, tactics and specific activities.

In what follows, we give a short overview of translanguaging as the language behavior patterns used in home communication by parents, present the language behaviour pattern of mothers, the learning situation and the "multilingual" nature of HLE, including the children's agency and mothers' roles in it, non-formal education as an alternative setting when creating a multilingual HLE as well as the languages used in home (cultural) domains.

Translanguaging as the language behaviour pattern used in home interpersonal communication by parents

Family members in mixed-marriage families have to develop the ability to switch/mix codes, creating a multilingual discourse, in order to be able to communicate and understand each other in language-contact situations. Our data show that immigrant Russian-speaking mothers in mixed marriages with majority speakers in Cyprus and Sweden, as well as Russian-Estonian families in Estonia, used translanguaging at home. Extracts 1–3 show that the child adopted the conversational pattern of the family:

Extract 1 – Sweden

We switch languages all the time and she hears them and it is natural for her to switch between Russian and Swedish. Now she is learning English as well, and has even started writing messages to us in English.

Extract 2 – Cyprus

Our two-year old child switches from Greek to English in one second; he can also translate, if you ask him. He associates languages with people: mother-Russian, father-Greek and so on...my older ones were using three languages from the beginning [Russian, Greek and English] and they knew exactly which language to use with whom.

Extract 3 – Estonia

With my children we spoke and speak Estonian (husband), Russian (me), and sometimes we both use English because we believe that this is better for the children.

Parents use various ways to develop multilingualism in their children. But as Extracts 1–3 show, the “one person – one language” model is widely seen as one way to make children multilingual. In addition, our data support the claim that heritage languages diverge from their baseline languages as they are affected by cross-linguistic interference, attrition and structural reorganisation in language contact situations.

In many respects, the mother becomes a role model in translanguaging. As we saw in Extracts 1–3, the children copied the behaviour of their parents and when they heard the mother switch between the heritage language and the majority language (Swedish, Greek or Estonian) in order to express a specific thought or because of the interlocutor’s linguistic repertoire, the child saw this as an acceptable linguistic habit and did the same. One informant from the Swedish data set characterised such linguistic behaviour as natural imitation: “*They look at me and copy*”.

The language behaviour pattern of mothers: a driving force of translanguaging

In all three countries, mothers translanguaged in order to help their children to better understand difficult and abstract concepts in Russian, i.e. some issues that were specifically relevant to Russian culture, food and nature and sometimes were absent in Cyprus, Estonia and Sweden. Extracts 4–10 reveal the role of the mother, whose use of two or more languages helped to create meaning and enhance understanding (Extract 4), or helped her to organise a multilingual family language policy (Extract 5 and Extract 6) in order to raise a multilingual child:

Extract 4 – Sweden

Sometimes, when I want to convey a thought, I switch to Swedish. They [the children] still don’t know complicated words [in Russian] very well.

Extract 5 – Estonia

From birth I have spoken Russian with my daughter and my husband speaks Estonian with her, but when we are together, we mainly use Estonian. From the very beginning I spoke Estonian with my husband's relatives. She heard this and took it as a natural direct connection between ethnicity and language: with Estonians use Estonian. This is why my daughter speaks with her father's parents in Estonian and with mine in Russian.

Extract 6 – Cyprus

Our Greek grandmother takes our child to her place for three hours per day, so he is going to be bilingual, without any other options. I will try to maintain Russian... At home we speak English and Greek, so our child has a mixture in his head. I would like to have a Russian nanny till the age of three and a half... Then a Greek-speaking kindergarten and Russian hobbies... As for English, I have not decided yet at which stage to add it, but we have to, so that he is ready for high school.

Extract 4 shows that the language choice patterns in this family seemed to be designed by the mother so that Swedish was used to fill in lexical gaps and convey social meaning. Seen from a cross-country comparison perspective, this translanguaging pattern, i.e. switching to majority language elements because of their greater frequency in everyday speech in comparison with Russian equivalents, was widely preferred by bilingual mothers regardless of the degree of their bilingual competence. Extract 5 confirms that mothers also believed it was best to use one parent–one language as a communication strategy. This divergent language choice may have been used in the researched families as a habitual routine pattern of interaction, and we link this type of bilingual interaction with translanguaging. As is demonstrated by Extract 6, translanguaging might have been intentionally used by certain individuals whose linguistic behaviour offered a set of rules for the child's divergent language use. In such specific settings, the child received synchronic knowledge of all languages involved.

Translanguaging takes a heteroglossic and dynamic perspective on bilingualism and suggests that a bilingual person has one integrated linguistic system. Translanguaging allows immigrant (or minority) parents to gain agency in communication, as shown in Extract 7 and Extract 8, making use of or consuming multilingual resources (Extract 9) or providing a vivid example of the life-long learning of languages, as illustrated in Extract 10. The result of these activities is a multilingual HLE. These are instances of the extra-linguistic meanings of translanguaging that are intentionally and purposefully related to the successful outcome in raising a multilingual child.

Extract 7 confirms that translanguaging, in which mothers communicate, was often mothers' choice in social situations and might have been positively supported by the larger society. Extract 8 is an example of an internal method to control family language policy that, again, supports translanguaging: singing songs together and keeping in touch with cultural heritage in a

majority language in addition to Russian. Extract 9 is an example of strategic activities carried out in creating different ways to connect three languages via translanguaging and contributing to the multilingualism of the child. Extract 10 shows that concurrent learning and the use of three languages by a mother might also accompany translanguaging.

Extract 7 – Estonia

Sometimes I shift from Russian to Estonian without even noticing... I do that at work and especially a lot at home. I cannot imagine how to make myself understood without switching. And sometimes it is great fun. We have a lot of multilingual jokes at home. I am not sure others would get them.

Extract 8 – Sweden

I did not know much Swedish. I learned Swedish nursery rhymes together with my daughter. What kind of Swedish mother would I be if I did not know about *Imse Vimse Spider* [In English: *The Eensy Weensy Spider*]?

Extract 9 – Sweden

I spoke English and Swedish to them from the very beginning so they could learn them both. Of course, I read all the time [in Russian and Swedish].

Extract 10 – Cyprus

A lot of us when arriving in Cyprus learn two languages, Greek and English, so we constantly change languages... I speak and write in three languages [Russian, Greek and English]. I speak all of them well, but I do not write well. Now I have bought a mobile phone which can check and correct my mistakes, so I learn in this way.

As Extract 10 signifies, we need to take into consideration mothers' life trajectories and migration experiences (see also Li Wei, 2011). Here we see that the pattern of switching between three languages was used widely and was even referred to as a “we” strategy among Russian-speaking immigrant mothers: “a lot of us... we constantly...”. This positive emotional attachment to group behaviour might mean that the same pattern of language use was common for their children and was considered to be a successful pattern, i.e. leading to a multilingual HLE.

As for the tendency to have access to multilingual reading sources, we found that not every family had strong reading habits. However, a multilingual translanguaging space on a bookshelf might have been created by a mother so that various Russian, English and majority language books indicated the coexistence of diverse languages and cultures in the home. We will come back to this topic in Section 4.7.

Excerpts 4–10 show the decisive role of the mother in the development of a multilingual HLE, home language maintenance and transmission and literacy development in the child. An important aspect in Extract 6 is that a mother was trying not only to maintain a minority/immigrant language (Russian) but to plan and organise the pre-literacy skills of their children

based on translanguaging, which could facilitate their further educational progress at school and at university. There were a number of responses on families' school experiences that had effects on attitudes towards Russian shown by children later at home and implicitly or explicitly influencing the creation of a multilingual HLE by Russian-speaking mothers.

Learning situation/context/environment and the “multilingual” nature of HLE

Multilingual speakers are exposed to various languages, but very often only one, the dominant, is learned through schooling or in an institutional setting. Maintaining various languages can be prestigious or of low value, depending on the status of the languages, whether this occurs in a rural or urban environment and whether the school supports it. Let us compare Extracts 11 and 12, showing supportive preschool and public environments, vs. Extract 13, reflecting the negative impact of the monolingual linguistic environment for heritage language transmission:

Extract 11 – Sweden

Everyone in her preschool knew it [that she spoke Russian] and the teachers even asked her to recite a poem in Russian.

Extract 12 – Sweden

Here in Rinkeby everyone is multilingual. There is hardly anyone who does not speak some other language, so it is easy to speak Russian in public and just everywhere. No problem at all!

Extract 13 – Sweden

In our district in Nacka, only our family were immigrants. The rest were Swedes. No one else spoke Russian there.

Another important factor that should not be disregarded is the teacher's individual attitude toward the heritage language and the understanding of “what right language behaviour is” as signalled in Extract 14

Extract 14 – Estonia

At the very beginning, his primary school teacher said to me: 'Please do not speak Russian with him, especially here; there are other Russian children in this classroom. I will be tormented with language discipline during classes. Here it's Estonian only. I do not care what you do at home.'

In Cyprus, representatives of mixed-marriage families mainly choose public Greek-speaking schools for economic, linguistic, cultural and integrational reasons, as we see in Extract 15:

Extract 15 – Cyprus

I am for the Greek school. First of all, it is important for a child to know the language of the country where he lives and it is easier to do so at a young age.

Secondly, it is free of charge!!! And this is super as you can spend this money on English, hobbies, tutors and other interesting things. Thirdly, it helps to assimilate into the local society, to adapt to their mentality and traditions.... if the child aims to live in Cyprus, then she needs to know Greek to be able to socialise.

Interestingly, opinions similar to those in Cyprus were commonly expressed in Estonia, where the minority Russian-speaking parents for the sake of *free* higher education in *Estonian* and more successful careers for their children chose Estonian-medium schools, as we see in Extract (16), where an example of a discourse quite common among Russian-speaking mothers is reproduced.

Extract 16 – Estonia

I wanted to make it easier for my child to learn Estonian from a young age in the education system.

There is a strong relationship between the languages used in education and in public spaces in the “multilingual” nature of an HLE because, based on our collected data, we found that mainstream education influences the child’s decision to abandon the use of the heritage language at home, despite all of the efforts of the Russian-speaking mother or both parents’ HLE. Due to changing patterns of everyday language use (from translanguaging at home to the majority language in an educational setting) because of starting (pre)school, children start implementing their own language policies. There is a kind of cumulative non-linear effect that is difficult to separate into individual components, since one factor influences another ad infinitum: children study in the majority language and the heritage language is not facilitated (at school or in the public space), consciously or subconsciously, by teachers or classmates, forcing a child to claim his/her voice and agency. From the point of view of a multilingual HLE, children’s linguistic behaviour under these circumstances is not beneficial.

Multilingual HLE: children’s agency and voice

In Extract 17 a parent complains that it was impossible to have a conversation in Russian when her children entered a preschool and Swedish became very dominant:

Extract 17 – Sweden

As soon as they went to kindergarten, it became very hard to keep up with Russian. They did not want to show that they knew another language. They wanted to use Swedish only.

In Extract 18 a mother presents the problem of her child refusing to speak the language as “laziness”. From her response it becomes clear that both of her children prefer the mainstream language (she starts talking about “my son” and then continues with “it is easier for them”):

Extract 18 – Cyprus

My middle son refuses to speak Russian; he is lazy.... it is easier for them to speak Greek....

In Extract (19) a Russian-speaking mother from Estonia mentions the domination of the official language because of school:

Extract 19 – Estonia

The children speak Russian with us, but since the Estonian language began to dominate more than Russian, one often hears the children use expressions in Estonian, as it is easier for them.

The strongest reason is that mainstream equivalents become so frequent in children's speech that they easily replace heritage language expressions. Volitional family language policy is needed to help a child to develop all languages in more or less one rhythm despite numerous difficulties. Extract 20 reveals how parents and children implement translanguaging in order to cope with a multilingual situation in educational settings:

Extract 20 – Cyprus

Before she went to school, my daughter communicated using mainly Russian, though she has a lot of Cypriot friends and neighbours. When she went to first grade at a Greek school, her teachers did everything they could to get my daughter to express herself properly in Greek ... and, in her head, when she was in the first grade, everything got mixed up: she used letters from three alphabets [Greek, English and Russian] when she was writing. Her teacher did an incredible job, so when her Greek at school became organised, and she started reading and so on, all other languages were also alright. In the afternoon school, they helped her to do homework [in Greek], and now she does it herself in Greek, English and Russian. When she does not understand something, I use Google translator, I try to explain in Russian, while at school they explain in Greek. It is difficult [to function in both Russian and Greek], but we try to cope.

As we see, the mother's determination and belief that she is able to organise and control learning situations in the heritage language in parallel with school teachers to achieve a desirable objective – a multilingual child – is highly relevant. The question of mothers' roles and agency in overcoming heritage language learning difficulties experienced by children to sustain a multilingual HLE is discussed next.

Mothers' roles in children's agency: goal orientation – multilingual HLE

When a child enters a majority language school, each minority/immigrant mother has to decide about home language management, family language policy, whether to use the majority language or the heritage language (e.g. during the completion of homework assignments), whether to maintain and transmit the L1, to shift to the second language (L2) or to use both codes or

translanguaging (Fishman 1991; Spolsky 2012; Kirsch 2012; Li Wei 2012; King & Fogle 2016).

What we found is that some reasons for not speaking Russian with the child in Sweden echoed results from Cyprus and Estonia: it was easier *practically* to speak Swedish; many of those mothers who *started* speaking Russian to their children when they were born *abandoned* the idea of a bilingual upbringing for similar reasons or when confronted with *difficulties*, when bilingual development did not go smoothly or when the child refused to speak Russian, but there was also one tendency that seemingly differentiated Sweden from the other two countries. The mothers *tried* to develop both the reading and writing skills of their children in Russian, spending, according to them, *quality* time with their children: reading Russian-language books *together*, listening to Russian songs, watching Russian-language TV, and using print and digital educational resources. What emerged from the Swedish data was that the words “try” and “force” showed that the process of heritage language transmission was not always neutral or natural:

Extract 21 – Sweden

I try to talk to my child in Russian all the time and force her to answer me in Russian.

On the other hand, many mothers in Sweden had a “he will talk later if he wants to” attitude and did not force their children to speak Russian if they refused to.

A mother might become concerned about her child’s knowledge of Russian and take actions to learn it with her child or to teach it to the child. In Extract 22 and Extract 23 a mother describes the process of learning the heritage language; in Extract 22, in addition, she acknowledges the role of a grandmother who comes to visit them occasionally:

Extract 22 – Cyprus

I teach my younger child; she likes to circle letters and she learns how to read syllable by syllable. It is difficult and I don't have enough time, but her grandmother helps us when she visits.

Extract 23 – Sweden

At home I showed her letters. We made our own alphabet. We took, for example, the letter D and chose a picture. We connected pictures to letters. She glued them on.

The important role of grandmothers in language transmission was also recognised by the Russian mothers in Sweden (Extract 24) and in Estonia (Extract 25). It is interesting that the frequent visits of relatives from Russia also had positive impacts on children’s heritage language development (see also Ringblom 2012).

Extract 24 – Sweden

Grandmother and grandfather come very often. They just buy a last-minute ticket and come.

Extract 25 – Estonia

Of course, our children read constantly with their grandmother [in Russian], watch Soviet cartoons.... With my job I can hardly devote the same amount of time to them as she has done all these years.

In Cyprus and Sweden, strong ties between different generations of a family facilitate smooth heritage language maintenance. This is particularly relevant in these countries because external language learning situations in Russian are quite sporadic. The interview data are examined for “natural” literacy activities as a part of the family’s multilingual HLE in Section 4.7.

What made Swedish and Estonian data similar was that it was often said that a child *had to* know the mother tongue of the parents: his or her heritage language. However, our participants from Estonia emphasised that there was no need to *push* children to learn. The mothers were able to rely more on the social milieu and sociolinguistic environment, as in Estonia 31% of the population are Russian-speakers:

Extract 26 – Estonia

Our child has many opportunities to learn the language in natural conditions, outside of school life.

Another context which received the attention of mothers in the interviews was non-formal learning of the heritage language and the majority language.

Non-formal education as an alternative setting when creating a multilingual HLE

The mothers tried to use all of the resources and opportunities available in order to develop the reading and writing skills of their children as they understood the importance of early literacy experience and its positive, long-lasting effect on their children’s future academic success. Based on our data from Sweden and Cyprus, we can conclude that the informal learning of the heritage language and the majority language was connected because the purpose for which the children were studying was multilingualism, and its role in a multilingual HLE cannot be overestimated. Parents developed informal literacy activities at home and organised formal literacy activities outside the home by sending their children to kindergartens and schools. This is relevant not only to the heritage language but to the majority language as well, as is indicated by Extract 27, where a mother’s belief is that literacy activities should become a natural part of the family’s environment, and that books should be introduced very early, basically as early as the first toys:

Extract 27 – Sweden

Although I spoke mainly Russian at home, we always went to *öppen förskola* [open preschool] to learn Swedish. There we were always together, singing Swedish songs, talking... We had books in both languages from the very beginning: paper and hardback. These were right next to the toys from the very beginning, the Swedish books were there too and I read them aloud in Russian; already at six months our child started playing with a book: there was a fabric butterfly and when one turned pages, it made a sound. I explained what was in the picture.

In Cyprus, the strong inclination to send children to Russian Saturday schools or Russian-speaking private schools was a consequence of the specific family language policy, where the very high status of Russian in Cyprus was reinforced by the large and prosperous Russian community:

Extract 28 – Cyprus

From a very early age we have had a rule: with us, only Russian, please. And it works! You do not need to be afraid to speak Russian with children in public. On Saturdays it is always Russian school; it is important to know how to write and read! We need rules and need to be ready to implement them... It is enough to speak Russian with a child and read Russian books; first you read to him and then he starts to read himself. I do not see any problem there. Our children can speak Russian, English and Greek.

Compare this with Extract 29, where a mother shows scepticism towards Sunday school in Russian in Estonia because she is interested not in cultural capital but in practical benefits, practical knowledge with a strategic purpose:

Extract 29 – Estonia

I really do not understand why a child has to sit there and do calligraphy. Also, learning poems by heart is of doubtful value. It would be better to learn the same things that a Russian school teaches in Russia. Just give them textbooks and that is it.... We ended up buying textbooks [in Russia] and working with them independently at home.

An encouraging discovery was that a parent acting as a role model and the availability of multilingual literacy material in the household were key factors in children understanding the importance of the ability to read and write in both languages and in their motivation and later achievements in reading and writing skills, when studying languages in non-formal and formal education settings.

Mothers sent their children to Russian Saturday/Sunday schools or private Russian-speaking schools, bought Russian books and if they were not available in the L2 countries, then they ordered them online or used digital resources. It was obvious that the frequency, quantity and quality of literacy-related activities played a crucial role in the development of multilingual literacy in their children. But they also tried to develop their literacy in L2

(the language of the host country: Greek, Estonian and Swedish) and in English, as they wanted to ensure their children a better future; for some of the parents this was the main reason they had moved to another country. The most important finding was that they had a positive view of multilingualism and tried to bring up their children accordingly.

The languages used in home (cultural) domains

Another important factor was the amount of time the parents and Russian-speaking relatives spent (on-line and off-line) with the children practising Russian, whether the family maintained strong ties with their relatives in Russia or Russian-speaking countries, and made frequent visits to Russia. Quite often parents brought a lot of books back from Russia to Cyprus, as there are not enough Russian book shops on the island:

Extract 30 – Cyprus

I feel that we will have to carry a heavy suitcase with books from Russia.

Multilingual space analysis showed that the material environment of the participants in Cyprus was shared between Greek, Russian and English; in Estonia Estonian and Russian, and in Sweden Swedish, Russian and English. These languages and their corresponding cultures played a crucial role in the complex reality of the participants' lives.

In Cyprus and Sweden, children were sent to Russian weekend schools, were provided with Russian books and, if they were not available locally, the books were ordered online or digital resources were used, as stated in Extract 31.

Extract 31 – Cyprus

I rarely go to Russia as I am very busy; books for children you can buy or exchange via social networks, second hand. This is very convenient and much cheaper; mothers sell them at the end of the school year. I also have a friend who has a daughter who is a little older than mine, so we inherit their books.

In Estonia, there are lots of book stores where it is possible to get all kinds of Russian books: from fairy tales to grammar textbooks, as we see in Extract 32, where a Russian-speaking mother describes the reading habits of her children as quite diversified, from entertainment magazines to Russian classics.

Extract 32 – Estonia

Everything is available. They especially like to read all kinds of adventure stories and magazines, as well as doing crosswords.

The close proximity to Russia and the opportunity to freely obtain not very expensive (text)books played an important role in parents' enthusiasm for heritage language teaching. In Cyprus, if study participants sent their children

to Russian weekend schools, they bought the books that were required: for example, hand-writing activity books (*propisi*), which teach the children to write Russian letters correctly and to develop calligraphy skills. It is noteworthy that in Cyprus Russian-speaking participants and their children mainly watched Russian TV programmes and to a lesser extent Greek and English programmes, while in Sweden it was the opposite: the parents there mainly watched Swedish channels and to a lesser extent Russian and English channels. Recently Russian TV channels have even been advertised along the highways in Cyprus.

As for media use in Estonia, it is quite possible to live within the cultural environment of the Russian Federation (RF): watch RF television, listen to RF radio, and read RF newspapers online (and easily buy them in kiosks or bookshops, especially in Ida-Viru county, on the border with Russia). In our Estonian data, though, the parents did not have a clear preference for Russian or Estonian channels: sometimes they watched English programmes instead (see Extract 33). There is one local Russian-language TV station in Estonia that the families might watch for the daily Russian-language news broadcast.

Extract 33 – Estonia

The whole family basically watch all channels together, in English, in Estonian and in Russian. But I would say that the dearest to our hearts are the Russian channels. I'm not sure why, but probably it's because of the jokes; the comedy shows are somehow closest to our souls. Also, soap operas in Estonian or English are often not that good.

Extract 34 – Sweden

It is important that we watch TV or read books together. Let it be just five or ten minutes, but we do it together and we discuss it.

The interview data showed that Russian-speaking parents found it important to develop both the reading and writing skills of their children in Russian. They tried to read books together, to listen to Russian songs, watch Russian TV (and found it important to do that together and even discuss what was seen; see Extract 34), to spend quality time with their children, and use print and digital educational resources, which shows the importance of joint literacy activities involving the child in the development of a multilingual HLE.

Russian language transmission went hand in hand with passing on Russian culture, which was considered very important by the participants. Cyprus and Estonia were perceived as small republics with a limited number of cultural events, so a lot of members of the Russian-speaking communities travelled to Russia, especially to big cities. From Estonia, Saint Petersburg is quite close and affordable “to satisfy cultural hunger” (see Extract 35), while for Cyprus parents, with their high socio-economic status, it was not a problem to travel to Moscow once or twice per year, as mentioned in Extract (36):

Extract 35 – Estonia

We are an intelligent family. When we need to meet our needs, we just get up and go.

Extract 36 – Cyprus

We get culture when visiting Moscow and on trips around Europe.

Multilingual space might also be created with the help of various symbols and cultural attributes: not only Russian cultural artefacts (e.g. Russian *Matryoshka* dolls, samovars or kitchen tools) but also shawls, Russian *kosovorotki* (peasant shirts) or Russian forage caps. The HLE included all resources and opportunities that parents provided their children to develop their reading and writing skills, as is revealed in Excerpt 37:

Extract 37 – Sweden

We have Russian letters on the refrigerator... We have always had Russian food at home. I get it from the Russian shop here in Stockholm.

What was common to all three countries was that education in the majority language led to the necessity of implementing translanguaging strategies at home in order to help children understand difficult and abstract concepts in Russian, and some issues related to Russian culture, food and nature that were absent in their current home countries.

In all three countries, some mothers tried to maintain strong links with their homeland (or historical, maybe even imagined, homeland in the case of Estonia) and bring different symbolic cultural items from Russia and/or Russian-speaking countries. At home, these were put together with items of the majority culture and often Anglo-American cultures, which could be a reflection of a translanguaging space and their temporal and spatial life trajectories, complexity and super-diversity.

Discussion and conclusions

In this article, we discussed selected interview extracts from an on-going ethnographic study of the language practices and ideologies among majority language – Russian-speaking families in Cyprus, Estonia and Sweden. The fieldwork data included 60 semi-structured interviews, where we talked to Russian-speaking mothers from immigrant families in Cyprus and Sweden, and minority families in Estonia.

The main research question was: what differences and similarities can be found in the issues of translanguaging, family language policy, heritage language transmission, linguistic and cultural identity and their roles in the creation of the multilingual HLE among immigrant and minority Russian-speaking families in Cyprus, Estonia and Sweden? The quotes in the analysis were chosen because they are particularly illustrative of the issues

experienced by families when conducting family language policy and creating multilingual home literacy environments.

As for the similarities, parents in all three countries realised the importance of early childhood literacy experiences at home and tried to enhance these experiences both in Russian and in the majority language of the country via (in)direct teaching and meaning-focused shared activities. This is in line with previous research (Gunn et al. 1995; Whitehurst & Lonigan 2001; Lonigan 2006). When it comes to supporting the majority language, the practices were different: while some families made additional efforts to expose their child to language learning from the earliest ages, others did not bother and believed in following a natural course of language acquisition and that the child would get exposed to it at preschool and school. The latter was especially true in Sweden and Estonia. However, for a multilingual HLE, when it came to the minority language the need for a thoughtful family language policy became even more apparent since the compensational function of the school was almost non-existent. Translanguaging must become as integral a part of schools' high academic level as their democratic atmosphere, positive attitude and respect for the child's personality.

Translanguaging was used for practical reasons, for better comprehension and for the facilitation of a multiple language learning process, as was earlier suggested by García (2009) and Lewis et al. (2012). Translanguaging space at home was a reflection of translanguaging in the society, especially in the case of Cyprus, where Greek, English and Russian were used interchangeably. A multilingual HLE was enhanced by translanguaging: Russian-speaking parents implemented translanguaging strategies in the HLE in order to increase educational opportunities for their children and to improve their chances for rewarding careers and comfortable lives. The translanguaging space enhanced the multilingual HLE as it went beyond linguistic systems and structures and incorporated verbal and non-verbal communication, semiotic resources, and meaning-making signs at home and in the society, in life and in learning trajectories (García & Li Wei 2014).

The most important factors that affected the creation of the multilingual HLE were the sociolinguistic setting of the country, heritage language status, ability to maintain close ties with Russia (or Russian-speaking countries), connections with relatives, the availability of quality time to spend with the children in order to develop their reading and writing skills, and literacy-developing materials and resources, which supports the findings of Bourdieu (1977) and Hamers & Blanc (2000).

Our findings suggest that there were a variety of alternative factors that noticeably impacted attitudes towards translanguaging as a home language and multilingual literacy development technique among children: family's educational and professional backgrounds, migration profiles, factors of future educational orientations for children, and intra-ethnic relationships within the majority community, as was previously determined by Shohamy

(2006), King et al. (2008) and Spolsky (2009). While most mothers wanted to preserve the quality of the Russian language and transmit it to their children, they sometimes let the children use the language that was most convenient in particular situations. This can be seen as an accommodation or convergence towards the target society tendency. As a result, some parents noted that over time more domains were dominated by the majority language.

The reading space at home was always a potential site for translanguaging: while some parents, as their children grew older, tried to sell or exchange books with other parents, other parents preferred to keep the books so that younger siblings could use them. Thus, expanding collections of pre-primary and primary school books of the Russian language and literature were created.

Russian-speaking families in Cyprus, Sweden and Estonia tried to create a translanguaging space, enriching the linguistic and cultural experiences of their children by buying Russian (text)books, using various multilingual digital and hard copy learning resources and attending Russian-language cultural events when possible. A multilingual space was created with the help of various symbols and cultural attributes. Russian-speaking participants tried to maintain strong links with Russia and bring different cultural items from Russia. At home, these items were combined with items of local majority cultures, which could be a reflection of translanguaging space. This provides evidence in favour of García & Li Wei's (2014) position regarding translanguaging space.

Technological advances have made available on-line education for children and their parents, providing an opportunity for heritage language children to communicate with their relatives in Russia without going there. Media play an important role in supporting and stimulating the heritage language maintenance process, as well as increasing children's natural curiosity and interest in Russian Federation-related cultural and societal issues. In all three countries, Russian culture was seen by families as Bourdieu's "symbolic capital".

Families constructed their own language policies, involving all available linguistic and extralinguistic resources. This supports the previous research by Spolsky (2012) and King & Fogle (2016). In Sweden and Cyprus, the role of Russian communities was of great importance: parents could find, request and exchange Russian-language materials and literature that was necessary for their children to enhance their HLE, to support their heritage language, to maintain and transmit to their children Russian language and culture and to develop the Russian-language literacy of their children. Russian heritage schools and educational centres also enhanced the development of HLE. Children attended these schools at least once a week, and parents and grandparents tried to help children do their homework. They emphasised the development of both reading and writing skills.

In Estonia, Russian-speaking families had not migrated or changed countries; instead, they had had to adapt to the new socio-linguistic and socio-

political situation in the country after the collapse of the USSR and incorporate Estonian into their linguistic repertoires and dominant language constellations. The close proximity to Russia created a better opportunity for Estonian mothers to buy Russian books and educational materials for their children than in Cyprus or in Sweden.

As for the differences, Cyprus seemed to have more favourable conditions for the heritage language and multilingual HLE development than Estonia or Sweden. This can be explained by the high status of the Russian language and culture in Cyprus, as well as positive attitudes towards multilingualism and the growing Russian community on the island (Eracleous 2015). In addition, the post-colonial situation in Cyprus and the widespread use of English throughout the country (Buschfeld 2013) made English an essential language for the HLE, apart from Russian and Greek. In Estonia, Russian-speaking children were mainly exposed to Russian and Estonian, while in Sweden they were exposed to Swedish, Russian and English. It should be noted that Russian-speaking parents in Cyprus were more satisfied with the level of Russian of their children than in Estonia and Sweden, where the parents seemed to have fewer opportunities to use Russian with their children and more restricted resources and support from the local society.

However, everything depended on the family, who created micro-environments where literacy could develop. The family also supported literacy through their own examples and by reading books themselves and having them around the house. The importance of a supportive environment cannot be overestimated. The families that lived in a multicultural environment even in Sweden mentioned that it was much easier for them to transmit Russian to their children. They saw no problems in doing so. They even got support in preschools. On the other hand, families from the mainly Swedish-speaking environments found it more difficult. In such situations, more purposeful actions needed to be taken by the family in order to support Russian.

It is difficult to predict the future of mainstream languages and Russian as an heritage language, but it is clearly very important that, almost at the end of the first quarter of the 21st century, Russian-speaking families are able to choose their parenting pedagogical approaches, considering linguistic and cultural values, with the goal of creating balanced multilingual and multicultural children. Undoubtedly, language maintenance and transmission are fostered if a new generation considers competence in these languages advantageous, if there are positive associations and if they are reinforced by parents and social networks.

Finally, it should be noted that in the countries we investigated there are Russian-speaking parents who worry that Russian-mainstream language bilingualism may be harmful to their children's literacy development and are afraid that their children will become language impaired because of dual language exposure, but such families were not part of our research. The

present article explored and presented distinct and well-documented family strategies in multilingual HLE creation and translanguaging variation that extend beyond official political ideologies and interpretations and highlight positive collaborative opportunities to facilitate raising bilingual and multilingual children.

Acknowledgements

This article was supported by basic funding for research areas of national significance at the Institute of Estonian and General Linguistics of the University of Tartu. The theoretical results are part of the project IUT20-3 “Sustainability of Estonian in the era of globalisation” (EKKAM). Natalia Ringblom would like to acknowledge the support of the Åke Wiberg Foundation in conducting this research. Data collection and analysis in Cyprus was supported by the internal start-up funding programme of the University of Cyprus: *Heritage Language Maintenance, Variation and Change* (2020–2022). The authors would like to express their deepest gratitude to two anonymous reviewers and guest editors for their valuable comments and helpful suggestions on previous versions of this manuscript.

References

- Aram, Dorit & Levin, Iris (2002), "Mother-child joint writing and storybook reading: Relations with literacy among low SES kindergartners", *Merrill Palmer Quarterly* 48-2: 202-224.
- Bailey, Benjamin (2007), "Heteroglossia and boundaries", in Monica Heller (ed), *Bilingualism: A social approach*. Basingstoke: Palgrave, pp. 257-274.
- Baker, Colin (2011), *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bevan, Mark (2014), A Method of Phenomenological Interviewing. *Qualitative Health Research*, 24-1: 136-144.
- Blackledge, Adrian & Creese, Angela (2010), *Multilingualism: A critical perspective*. London: Continuum.
- Blommaert, Jan (2010), *The Sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, Jan (2014), "From mobility to complexity in sociolinguistic theory and method", *Working Papers in Urban Language & Literacies* 135.
- Bourdieu, Pierre (1977), "The economics of linguistic exchanges", *Information /International Social Science Council* 16-6: 645-668.
- Bucholtz, Mary & Hall, Kira (2003), "Language and identity", in Alessandro Duranti (ed), *A companion to linguistic anthropology*. Oxford: Basil Blackwell, pp. 369-397.
- Burgess, Stephen (2011), "Home literacy environments provided to very young children", *Early Child Development and Care* 181-4: 445-462.
- Burgess, Stephen, Hecht, Steven & Lonigan, Christopher (2002), "Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-

- related abilities: A one-year longitudinal study", *Reading Research Quarterly* 37-4: 408-426.
- Bus, Adriana, IJzendoorn, Marinus & Pellegrini, Anthony (1995), "Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy", *Review of Educational Research*, 65-1: 1-21.
- Buschfeld, Sarah (2013), *English in Cyprus or Cyprus English? An empirical investigation of variety status*. Amsterdam: John Benjamins.
- Creese, Angela & Blackledge, Adrian (2010), "Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching?" *The Modern Language Journal* 94-1: 103-115.
- Custance, Bronwyn (2012), "ESL students: Changing and re-shaping identities (identities under construction)", in Bronwyn Custance, Brian Dare & John Polias (eds), *Teaching ESL students in mainstream classrooms: Language in learning across the curriculum*. South Australia: Government of South Australia, Department for Education and Child Development, pp. 15-22.
- Eracleous, Natalia (2015), *Linguistic landscape of Limassol: Russian presence*. Unpublished MA thesis, University of Cyprus.
- Fishman, Joshua (1991), *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages* (Vol. 76). Multilingual matters.
- Flick, Uwe (1998), *An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- Gal, Susan (1978), "Peasant men can't get wives: Language change and sex roles in a bilingual community", *Language in Society* 7-1: 1-16.
- García, Ofelia (2009), *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- García, Ofelia & Li Wei (2014), *Translanguaging. Language, bilingualism, and education*. London: Palgrave.
- Giorgi, Amedeo (1997), "The theory, practice, and evaluation of phenomenological method as a qualitative research practice procedure", *Journal of Phenomenological Psychology*, 28-2: 235-260.
- Glaser, Barney & Strauss, Anselm (1967), *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Grosjean, François (2001), "The bilingual's language modes", in Janet Nicol (ed), *One mind, two languages: Bilingual language processing*. Oxford: Blackwell, pp. 1-25.
- Gunn, Barbara, Simmons, Deborah & Kameenui, Edward (1995), *Emergent literacy: Synthesis of the research*. Retrieved September 10, 2020 from <https://www.researchconnections.org/childcare/resources/2776/pdf>.
- Hamers, Josiane & Blanc, Michel (2000), *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Harvey, Penny (1994), "The presence and absence of speech in the communication of gender", in Pauline Burton, Ketaki Dyson & Shirley Ardener (eds), *Bilingual women: Anthropological approaches to second language use*. Oxford: Berg, pp. 44-64.
- Hatch, J. Amos & Wisniewski, Richard (1995), (eds) *Life history and narrative*. London: Falmer.

- Hill, Jane (1987), "Women's speech in modern Mexicano", in Susan Phillips, Susan Steele and Christine Tanz (eds), *Language, gender and sex in comparative perspective*. Cambridge, England: Cambridge University Press, pp. 121-160.
- Hochschild, Arlie & Machung, Anne (1989), *The second shift: Working parents and the revolution at home*. London, England: Penguin.
- Hornberger, Nancy & Link, Holly (2012), "Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: A biliteracy lens", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15-3: 261-278.
- Jaworski, Adam (2014), "Metrolingual art: Multilingualism and heteroglossia", *International Journal of Bilingualism* 18-2: 134-158.
- Jovchelovitch, Sandra & Bauer, Martin (2000), *Narrative interviewing* [online]. London: LSE Research Online. Available at: <http://eprints.lse.ac.uk/2633> Available in LSE Research Online: August 2007.
- Jørgensen, Jens (2008), "Polylingual languaging around and among children and adolescents", *International Journal of Multilingualism* 5-3: 161-176.
- Karpava, Sviatlana, Ringblom, Natalia & Zabrodskaia, Anastassia (2018), "Language ecology in Cyprus, Sweden and Estonia: Bilingual Russian-speaking families in multicultural settings". *Journal of the European Second Language Association* 2-1: 107-117.
- Karpava, Sviatlana, Ringblom, Natalia & Zabrodskaia, Anastassia (2019), "Translanguaging in the family context: Evidence from Cyprus, Sweden and Estonia", *Russian Journal of Linguistics* 23-3: 619-641.
- King, Kendall, Fogle, Lyn & Logan-Terry, Aubrey (2008), "Family language policy", *Language and Linguistics Compass* 2: 907-922.
- King, Kendall & Fogle, Lyn (2016), "Family language policy", *Language Policy and Political Issues in Education* 17-1: 1-13.
- Kirsch, Claudine (2012), "Ideologies, struggles and contradictions: An account of mothers raising their children bilingually in Luxembourgish and English in Great Britain", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15-1: 95-112.
- Kroon, Sjaak, Jie Dong & Blommaert, Jan (2015), "Truly moving texts", in Christopher Stroud & Mastin Prinsloo (eds), *Language, literacy and diversity: Moving words*. Abingdon: Routledge, pp. 1-15.
- Lamnek, Siegfried (1989), *Qualitative Sozialforschung*, Vol. 2. Munich: Psychologie Verlags Union.
- Lanza, Elizabeth & Li Wei (ed) (2016), "Special issue "Multilingual encounters in transcultural families"", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37-7: 694-709.
- Leseman, Paul & de Jong, Peter (1998), "Home literacy: opportunity, instruction, cooperation, and social-emotional quality predicting early reading achievement", *Reading Research Quarterly*, 33-3: 294-318.
- Lewis, Gwyn, Bryn Jones & Baker, Colin (2012), "Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation", *Educational Research and Evaluation*, 18-7: 655-670.

- Li Wei (2011), "Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain", *Journal of Pragmatics*, 43-5: 1222-1235.
- Li Wei (2012), "Language policy and practice in multilingual, transnational families and beyond", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33-1:1-2.
- Lonigan, Christopher (2006), "Development, assessment, and promotion of preliteracy skills", *Early Education and Development*, 17-1: 91-114.
- MacLean, Lynne, Meyer, Mechthild & Estable, Alma (2004), "Improving accuracy of transcripts in qualitative research". *Qualitative Health Research* 14-1: 113-123.
- Manolitsis, George, Georgiou, George & Tziraki, Niki (2013), "Examining the effects of home literacy and numeracy environment on early reading and math acquisition", *Early Childhood Research Quarterly*, 28-4: 692-703.
- Manolitsis, George & Sarri, Eleni (2019), "Home literacy environment: An evaluation of distinct dimensions in preschool years." Presentation at the *18th Nordic Literacy Conference & the 21st European Conference on Literacy under the heading of Learning from the Past for the Future: Literacy for All*. Copenhagen, 4-7 August 2019. <http://cph2019.dk/>
- Mason, Jennifer (2002), *Qualitative researching*. London: Sage.
- McElvany, Nele (2008), *Förderung von Lesekompetenz im Kontext der Familie [Promotion of reading achievement in the family context]*. Münster: Waxmann.
- McElvany, Nele & Artelt, Cordula (2009), "Systematic reading training in the family: Development, implementation, and evaluation of the Berlin parent-child reading program", *Learning and Instruction*, 19-1: 79-95.
- Merriam, Sharan (2009), *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Montrul, Silvina (2010), "Current issues in heritage acquisition", *Annual Review of Applied Linguistics*, 30: 3-23.
- Montrul, Silvina (2015), *The acquisition of heritage languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mullis, Ina, Martin, Michael, Kennedy, Ann & Foy, Pierre (2007), *PIRLS 2006 international report. IEA's Progress in International Reading Literacy Study in primary schools in 40 countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Mwaniki, Munene (2014), "Mother tongue education in primary teacher education in Kenya: A language management critique of the quota system", *Multilingual Education*, 4-1: 1-17.
- Okita, Toshie (2002), *Invisible work: Bilingualism, language choice and childrearing in intermarried families* (Vol. 12). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Otsuji, Emi & Pennycook, Alastair (2011), "Social inclusion and metrolingual practices", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 14-4: 413-426.
- Otsuji, Emi & Pennycook, Alastair (2012), "Unremarkable hybridities and metrolingual practices", in Rani Rubdy & Lubna Alsagoff (eds), *The*

- Global-local interface and hybridity: Exploring language and identity.* Bristol: Multilingual Matters, pp. 83-99.
- Patton, Michael (1980), *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, California: SAGE.
- Poland, Blake (1995), "Transcription quality as an aspect of rigor in qualitative research", *Qualitative Inquiry* 1-3: 290-310.
- Piller, Ingrid (2002), *Bilingual couples talk*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
- Piller, Ingrid & Pavlenko, Aneta (2004), "Bilingualism and gender", in Tej K. Bhatia & William C. Ritchie T (eds), *Handbook of bilingualism*. Oxford, UK: Blackwell, pp. 489-511.
- Polinsky, Maria (2018), *Heritage language and their speakers*. Cambridge University Press.
- Polinsky, Maria & Scontras, Gregory (2019), "Understanding heritage languages", *Bilingualism: Language and Cognition* 23-1: 4-20.
- Riesman, Catherine Kohler (1993), *Narrative analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- Ringblom, Natalia (2012). *The acquisition of Russian in a language contact situation: A case study in a bilingual child in Sweden* (doctoral thesis). Stockholm, Sweden: SU Press.
- Rothman, Jason (2009), "Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages", *International Journal of Bilingualism* 13-2: 155-163.
- Shohamy, Elana (2006), *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. New York: Routledge.
- Senechal, Monique & LeFevre, Jo-Anne (2002), "Parental involvement in the development of children's reading skill: A 5-year longitudinal study", *Child Development*, 73-2: 445-460.
- Sonnenschein, Susan & Munsterman, Kimberly (2002), "The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development", *Early Childhood Research Quarterly*, 17-3: 318-337.
- Spolsky, Bernard (2009), *Language management*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky, Bernard (2012), "Family language policy – the critical domain", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33-1: 3-11.
- Stubbe, Tobias, Buddeberg, Irmela, Hornberg, Sabine & McElvany, Nele (2007), "Lesesozialisation im Elternhaus im internationalen Vergleich [HLE in international comparison]", in Wilfried Bos, Sabine, Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes Lankes, Knut Schwippert & Renate Valtin (eds), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich [IGLU 2006. Reading achievement of students at primary school in Germany in international comparison]*. Münster: Waxmann, pp. 299-327.
- Tarelli, Irmela & Stubbe, Tobias (2010), *Home literacy environment and reading achievement: A model for determining the relationship between socioeconomic status, home literacy environment and reading*

- achievement. Paper presented at 4th International Research Congress of IEA.
- van Steensel, Roel (2006), "Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment, and children's literacy development in the first years of primary education", *Journal of Research in Reading*, 29-4: 367-382.
- Walters, Keith (1996), "Gender, identity, and the political economy of language: Anglophone wives in Tunisia", *Language in Society*, 25-4: 515-555.
- Ward, Kelly & Wolf-Wendel, Lisa (2004), "Academic motherhood: Managing complex roles in research universities", *The Review of Higher Education*, 27-2: 233-257.
- Wardhaugh, Ronald & Fuller, Janet (2015), *An Introduction to sociolinguistics*. West Sussex, England: John Wiley & Sons.
- Weigel, Daniel, Martin, Sally & Bennett, Kym (2005), "Ecological influences of the home and childcare center on preschool-age children's literacy development", *Reading Research Quarterly*, 40-2: 204-233.
- Willig, Carla (2008), *Introducing qualitative research in psychology. Adventures in theory and method*. Second edition. Maidenhead: Open University Press.
- Whitehurst, Grover & Lonigan, Christopher (2001), "Emergent literacy: Development from prereaders to readers", in Susan Neuman & David Dickinson (eds), *Handbook of early literacy research*. New York: Guilford Press, pp. 11-29.
- Zentella, Ana (1987), "Language and female identity in the Puerto Rican community", in Joyce Penfield (ed.), *Women and Language in Transition*. Albany: SUNY Press, pp. 167-179.

Möjligheter och utmaningar – lärares uppfattningar av flerspråkighet och transspråkande

Gudrun Svensson

Introduktion

I dagens svenska skola finns ett stort antal elever som sedan sina tidigaste år talar ett annat språk i hemmet än det som används som undervisningsspråk i skolan. När dessa flerspråkiga¹ elever anträder skolan har de därför sådana språkliga kunskaper och förmågor med sig i bagaget som enligt flerspråkighetsforskare som exempelvis García (2009) skulle kunna vara en extra resurs i deras lärande. Hon framhåller att undervisning, av henne benämnd *translanguaging*, på svenska *transspråkande* (Torpsten et al. 2016), som tillvaratar elevernas alla språkliga resurser gynnar såväl deras språk- som kunskaps- och identitetsutveckling.

En förutsättning för skapandet av en sådan gynnsam flerspråkig undervisningsmiljö för eleverna är att läraren själv har uppfattningen att det finns ett värde i att implementera transspråkande. I den svenska skolan har det dock länge rått och råder ofta fortfarande en enspråkig norm, det vill säga att svenska är det enda språk som bör användas i undervisningen med undantag för lektioner i främmande språk (se t.ex. Lindberg & Hyltenstam 2012; Siekkinen 2017; Sundgren 2017; Svensson 2016; Yoxsimer Paulsrud 2014). Att förändra ett tankesätt som är så inarbetat i skolan och i stället implementera transspråkande ställer så stora krav på lärares förmåga att ändra sina uppfattningar och därmed sin undervisning att det kan ses som ett paradigmskifte i deras arbete.

I denna artikel beskrivs en longitudinell studie av ett sådant paradigmskifte med nedslag i dess initiala fas, när ledningen på en skola med en majoritet av flerspråkiga elever uppmanade lärarna att tillämpa transspråkande i sina klassrum, samt fem år därefter. Det finns en omfattande forskning om implementering av transspråkande i undervisningen med beskrivning av de fördelar en sådan undervisning innebär för flerspråkiga elever (se t.ex. Creese & Blackledge 2010; Cummins 2007, 2017; Cummins & Persad 2014; García 2009; Svensson 2017). Denna studie har ett longitudinellt jämförande perspektiv på en sådan implementering med återblickar bakåt mot den tid då den enspråkiga normen var förhärskande och med situationen fem år senare. Till skillnad från många andra implementeringsstudier av transspråkande är det inte undervisningen i sig

¹ Begreppet *flerspråkighet* har fått många olika uttydningar inom forskning. I denna artikel avses med flerspråkig elev att det talas ett annat språk i hemmet än skolspråket svenska.

utan de implementerande lärarnas personliga uppfattningar av utmaningar och möjligheter under och efter transitionen som är i fokus. Den här studien får sin betydelse genom att belysa hur ett nytt och av många ifrågasatt undervisningsparadigm uppfattas av dem som arbetar med implementeringen, det vill säga lärarna.

Syftet med den här artikeln är att lyfta fram ett longitudinellt perspektiv på paradigmskiftet vid implementering av transspråkande genom att belysa fyra mellanstadielärares uppfattningar om de möjligheter och utmaningar som paradigmskiftet innebär och inneburit. Resultatet redovisas enligt följande forskningsfrågor:

- Vilka individuella uppfattningar av flerspråkighet och användning av flerspråkiga resurser synliggörs i lärarnas uttalanden?
- Vilka uppfattningar av möjligheter och utmaningar vid transspråkande undervisning speglas i lärarnas uppfattningar?
- Hur skiljer sig uppfattningarna över tid?

I nästa avsnitt presenteras den teori som ligger till grund för artikeln, transspråkande, samt tidigare forskning om transspråkande undervisning. Därefter följer ett avsnitt om attitydforskning med betoning på attityder till språk och språklig mångfald. I nästa kapitel, Metodisk och teoretisk utgångspunkt, presenteras fenomenografi, som utgör artikelns vetenskapsteoretiska bas och vars analysmetoder beskrivs mer i detalj under kapitlet Metod och material. Därefter följer studiens resultat och slutligen sammanfattande reflektioner.

Transspråkande och tidigare forskning om transspråkande undervisning

Termen *translanguaging* myntades av flerspråkighetsforskaren Williams (1996) vid hans praktiska tillämpning av tidigare forskning om sambandet mellan en individs förstaspråk och övriga inlärd språk (se t.ex. Cummins 1976; Grosjeans 1982). När Williams introducerade begreppet *translanguaging* avsåg han en skolpraktik i ett fast inrutat system där eleverna vid lyssnande, tal, läsning och skrift växlade mellan språken kymriska och engelska.

Begreppet har senare utvidgats inom forskning och kommit att handla om hur människor över huvud taget skapar förståelse, erfarenheter och kunskap genom att använda flera språk (Lewis, Jones & Baker, 2012). Enligt García (2009) begränsas transspråkande inte bara till verbalspråk, utan också användning av exempelvis kroppsspråk och multimodala medier, musik och bild ska räknas som transspråkande. Hon betonar också transspråkandets sociala strukturer, det vill säga strukturer som flerspråkiga personer konstruerar för att exempelvis utveckla relationer, identitet och värderingar samt överföra information. Lewis, Jones & Baker lyfter fram att

transspråkande också kan ses som ett neurolingvistiskt fenomen med betydelse för flerspråkigt lärande (2012).

I skolsammanhang har transspråkande fått en vidare betydelse än Williams ursprungliga strikta undervisningsrutiner och kan exempelvis handla om lärares förhållningssätt, om identitets- språk- och kunskapsutveckling hos elever samt om läromedel (Conteh & Meier 2014; García 2009; Hornberger & Link 2012; Svensson 2017).

Baker (2001/2011) betonar transspråkande som en dynamisk tvåspråkig resurs där elever kan använda båda språken på ett funktionellt sätt för att utveckla kommunikativa och kognitiva förmågor. Andra forskare framhåller att transspråkande inte bara handlar om den enskilda elevens kognitiva utveckling utan att tillämpning av transspråkande skapar ett interkulturellt förhållningssätt i klassrummet, vilket är av betydelse för förståelse och samlevnad i ett mångfaldssamhälle (Hornberger 2004; Jørgensen 2008). García (2009) understryker att transspråkande inte är en undervisningsmetod i traditionell bemärkelse utan handlar om strategier för att lyfta fram flerspråkiga resurser i klassrummet. Hon pekar på två övergripande strategiska principer som är varandras förutsättningar och vävs samman i undervisningen: *social justice*, som handlar om attityder, det vill säga att alla språk har lika värde och är redskap för lärande, och *social practice*, som handlar om tillämpning av transspråkande i praktiken. En omfattande forskning har visat att när lärare tillämpar arbetssätt som överensstämmer med de båda principerna befrämjas elevernas identitets-, kunskaps- och språkutveckling (se t.ex. Creese & Blackledge 2010; Cummins 2007; García 2009; Svensson 2017).

Tidigare forskning om attityder till språk och mångfald

Begreppet attityd är ett centralt begrepp inom social- och språkpsykologi och avser en benägenhet att reagera med gillande eller ogillande inför en viss företeelse som kan handla om exempelvis en enskild person, en sak eller ett språkligt fenomen (Fishbein & Ajzen 1975:6). Attityder är inte medfödda men utvecklas ofta i samband med socialisationen och är ett sätt att förstå och förenkla en i övrigt komplicerad värld (Einarsson 2009). Enligt Bijevoet (2013) är attityder till språk sociala konstruktioner som har utvecklats genom historiska och politiska skeenden och format vanor och fördomar. Inom svenskt språkområde finns bland annat studier som belyser attityder till svordomar (Andersson 1985), dialekter (Loman 1973), ungdomars språkbruk (Kotsinas 1994) och multietniskt ungdomsspråk (Bijevoet 2002), studier som visar att attityder är djupt förankrade och svåra att förändra.

En attitydundersökning inom en statlig utredning av Nygård (2002), som handlade om attityder till svenska, främmande språk och minoritetsspråk i skolan och i samhället, visade att stödet för engelska som obligatoriskt språk i skolan var stort. Studien visade också att man var mer positiv till bevarande av de inhemska minoritetsspråken än till bibehållande av de nya

minoritetspråken, det vill säga invandrarpråken. En inställning som är positiv till engelska men negativ till bevarande av de nya minoritetsspråken framkommer också i studier av Yoxsimer Paulsruud (2014). Nygårds utredning speglar den attityd till mångfald och flerspråkighet som har utmärkt och i viss mån fortfarande utmärker svenska skolor där undervisningen präglas av ett monolingvistiskt synsätt (se t.ex. Lindberg 2011; Lindberg & Hyltenstam 2012; Siekkinen 2017; Sundgren 2017). Forskning om flerspråkiga skolor har visat att lärare där är påverkade av attityder till mångfald i samhället liksom till språklig mångfald i skolan, vilket får till följd att i skolor med enspråkiga normer är det vanligt att betrakta flerspråkiga elever som bristfälliga andraspråkstalare oavsett andelen flerspråkiga elever i skolan (Cummins, 2007; García, 2009; Siekkinen 2017).

Metodiska och teoretiska utgångspunkter: Fenomenografi

Fenomenografin utvecklades av den grupp som benämns *INOM-gruppen* vid Institutionen för pedagogik vid Göteborgs universitet (Marton 1981) som en speciellt utvecklad vetenskaplig metod för studier av förändringar i kunskap och den lärande människans utveckling och uppfattningar av sin omvärld. Inom fenomenografin görs en viktig distinktion mellan hur någonting är och hur något uppfattas vara (Larsson 1986/2011; Alexandersson 1994). Varje person har en helt egen upplevelsevärld av den gemensamma tillvaron, och inom fenomenografin beskrivs hur något *framstår* för människor och inte hur det egentligen är eller om det kan betraktas som sant eller falskt utan själva uppfattningen av något (Marton och Svensson 1978; Larsson 1986/2011).

Inom fenomenografi används begreppen *första* och *andra ordningens perspektiv* som en avgörande distinktion mellan hur någonting är och hur något uppfattas vara (Larsson 1986/2011). Enligt Marton (1981) kännetecknas detta som en skillnad i beskrivningsnivå som i nedanstående exempel på hur man utifrån olika perspektiv kan analysera barns framgång i skolan. En beskrivning som utgår från frågan om varför vissa barn klarar sig bättre i skolan än andra beskriver Marton (1981) som *första ordningens perspektiv* medan frågan om människors uppfattningar av varför vissa barn klarar sig bättre än andra i skolan betecknas som *andra ordningens perspektiv*. Första ordningens perspektiv beskriver fakta – vad som kan observeras utifrån – och andra ordningens perspektiv hur någon uppfattar något – hur något ter sig för någon. Dessa två sätt att formulera frågor representerar således två olika perspektiv, där den första ordningen handlar om det gemensamma som gäller för alla medan andra ordningens perspektiv handlar om innebörder för enskilda personer.

Fenomenografin har stark betoning på didaktik, ofta med elev- och lärartänkande som ledmotiv, med syfte att bland annat synliggöra undervisningens osynliga innehållskomponenter (Krokmark 2007). Därför har en stor del av de studier som gjorts varit direkt knutna till pedagogiska frågeställningar, till exempel lärarskicklighet eller elevperspektiv (Larsson

1986/2011), människors uppfattningar av vad inläring går ut på (Säljö 1979), barns läsning (Dahlgren & Olsson 1985), lärares uppfattningar av en-till-en-datorer i skolan (Kroksmark 2011) och gymnasisters uppfattning av entreprenöriellt lärande (Otterborg 2011). Även utbildningseffekter har studerats inom den pedagogiska sfären genom undersökningar av uppfattningar före och efter en utbildning, exempelvis en studie av Dahlgren (1978) om uppfattningar av vardagsekonomi hos ekonomistuderanter före och efter en kurstermins slut. Även frågor som ligger utanför didaktikens område har undersökts utifrån fenomenografisk metod, t. ex. barns syn på döden (Wenestam 1980) och mekanik (Kärrqvist 1985).

Studiens kontext, material och metoder

Detta kapitel inleds med ett avsnitt om studiens kontext, följt av urval och begränsningar, informanter och forskningsetik. Därefter beskrivs insamlingsmetod och genomförande av insamling samt slutligen analysmetod och metoddiskussion.

Studiens kontext

Studien har sitt ursprung i en verksamhetsförlagd kompetensutbildning med start 2012 om språk- och kunskapsutvecklande arbete för lärare på en skola med 98 % flerspråkiga elever. Skolan, vars fiktiva namn är Tulpanskolan, hade vid denna tid cirka 250 elever i årskurs F–6. Utbildningen initierades av skolans rektor, som ordnat kompetensutveckling av lärarna för att förbättra den genomsnittligt låga måluppfyllelsen på skolan och vänt sig till ett universitet för att anlita en lärarutbildare med kunskaper om svenska som andraspråk och insyn i senare tiders forskning. Den person som anlätades är denna artikels författare som i fortsättningen omnämns som *jag*. Inom kompetensutbildningen lade jag stor tonvikt vid hur lärare skulle kunna arbeta utifrån elevernas flerspråkiga resurser och lyfte därvid fram olika infallsvinklar på transspråkande pedagogik, exempelvis Garcías forskning om transspråkande strategier (2009), kreativt skapande av identitetstexter (Cummins & Early 2011), flerspråkig litteracitetsutveckling (Hornberger & Link 2012) och mångskiftande exempel på praktiska tillämpningar (Schader 2012). Rektor uppmanade skolans lärare att påbörja transspråkande i sin undervisning, och under den första tiden deltog jag i implementeringen som handledare och bollplank för lärarna, men så småningom arbetade de allt mer självständigt.

Urval och begränsningar

Under den första implementeringstiden år 2013 gjorde jag audio- eller videoinspelade intervjuer med ett drygt tiotal lärare som tentativt börjat tillämpa transspråkande strategier i sin undervisning. Avsikten med intervjuerna var att lärarna skulle beskriva sina upplevelser i samband med implementering av ett nytt paradig. Intervjuerna inriktades på deras tidigare

och nuvarande uppfattningar av flerspråkighet, hur den transspråkande undervisningen fungerade, vilka utmaningar de stötte på och vilka möjligheter de kunde urskilja. Under de följande åren slutade ett antal lärare på skolan och nya anställdes. När jag fem år senare beslöt att följa upp intervjuerna fanns det endast kvar fyra klasslärare av de första som intervjuats, varför mitt urval kom att begränsas till dessa fyra. De senare inspelningarna gjordes med video under 2018/2019.

Två av lärarna, Karolina och Ketifa hade fortsatt att arbeta kontinuerligt och oavbrutet på skolan, men de både andra, Anna och Alfi, hade haft ett avbrott på grund av barnledighet på cirka 1 ½ år. Det innebär att deras arbete med utveckling av transspråkande arbetssätt inte hade samma kontinuitet som Karolinas och Ketifas. Under den tid då de varit frånvarande hade det dock utvecklats ett kollegialt lärande om transspråkande på skolan och de kunde relativt snabbt återuppliva arbetssättet. Jag har därför tagit med dem i intervjuerna eftersom de uppfattningar jag vill lyfta fram handlar om två nedslag med fem års mellanrum och inte om den kontinuerliga utvecklingen. Dock kan man inte bortse från att en tids frånvaro kan ha haft betydelse för lärarnas uppfattningar.

Informanterna och forskningsetik

Två av informanterna, Alfi och Ketifa, har ett annat förstaspråk² och började lära sig svenska efter skolstarten, medan de övriga två, Karolina och Anna, har svenska som förstaspråk. Samtliga är klasslärare på mellanstadiet. Karolina och Ketifa fick som särskilt uppdrag av rektor att aktivt verka för implementering och vidareutveckling av ett transspråkande arbetssätt på skolan.

Studien har utförts i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2011/2017) med dess krav på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande. Samtliga fyra lärare samt rektor har gett sitt skriftliga samtycke. Samtliga namn är anonymiserade, såväl på lärare som rektor och skola.

Insamlingsmetod och genomförande av insamling

Syftet med undersökningen var att få insikt i lärares uppfattningar av transspråkande, vilket är ett komplext fenomen som behöver en metod som kan belysa dess komplicerade natur. Därför valdes den av Denscombe (2010: 232) rekommenderade metoden att samla in materialet i form av semistrukturerade intervjuer för att göra kvalitativa analyser. Intervjuerna är det material som används för att analysera lärarnas uppfattningar och

2 Begreppen *modersmål* och *förstaspråk* definieras ibland på olika sätt inom forskning men kan också avse samma fenomen. I denna artikel refererar termerna till samma begrepp och kan avse det språk som talas i hemmet och inte är svenska eller hänvisa till det första språk som eleverna lärt sig. Det görs ingen åtskillnad och vilka termer som används kan bero på talaren. Termen *modersmål* i brödtexten refererar till skolämnet och i övrigt används termen *förstaspråk*.

attityder. I övrigt har exempelvis protokoll från möten samt mina föreläsningar och fältanteckningar använts för att beskriva kontexten.

Materialet består av cirka tio timmars audio- eller videoinspelade semistrukturerade intervjuer. De intervjuer som spelades in i den första fasen är alla individuella och består av cirka en timmes intervju per person. De senare intervjuerna är parintervjuer med Karolina och Ketifa respektive Anna och Alfi som alla vid den tiden var samarbetande klasslärare i var sin mellanstadieklass. Alla inspelningar är transkriberade och analyserade, och signifikanta exempel har valts ut och presenteras i artikeln.

Analysmetoder och metoddiskussion

För analys används således fenomenografisk metod som tillämpats främst inom pedagogisk forskning vid fackdidaktiska och allmänpedagogiska studier (Larsson 1986/2011; Kroksmark 2007, 2011) samt vid studier av utbildningseffekter (Dahlgren 1978). Denna studie har dock transspråkande och attityder till språklig mångfald som teoretisk bakgrund varför studiens metod fått en mer språkvetenskapligt inriktad prägel genom att appliceras på en undersökning om övergång mellan två språkliga paradig i undervisningen, det vill säga ett paradig utifrån ett monolingvistiskt förhållningssätt med landets majoritetsspråk som grund i undervisningen och ett paradig med användning av elevers minoritetsspråkliga resurser.

I enlighet med fenomenografisk metod analyseras lärarnas utsagor utifrån andra ordningens perspektiv, det vill säga hur någonting uppfattas vara. Inom fenomenografi (Marton 1981; Larsson 1986/2011; Kroksmark 2007, 2011) används begreppet *utfallsrum*, som är ett begrepp från sannolikhetsteori, och innebär mängden av möjliga utfall efter ett visst slumpmässigt försök, och som i fall av diskreta utfallsrum kan innehålla såväl oräkneliga som räknbara klart åtskilda beskrivningsbara kategorier. Med utgångspunkt från sannolikhetslärans definition av kategorier i utfallsrum analyserar jag endast sådana fenomen som är kvalitativt avskilda från varandra utan gradvis övergång från det ena fenomenet till det andra (Larsson 1986/2011).

För att skapa utfallsrum med beskrivningskategorier som belyser de frågor jag avsåg att få svar på, det vill säga uppfattningar om flerspråkighet och transspråkande, formulerade jag två ingångsfrågor som ställdes vid båda tillfällena: *Vad tänker du om flerspråkighet i undervisningen* och *Vad tänker du om användning av transspråkande i undervisningen*. På så vis inriktade jag initialt informanterna på ämnesområdet. Eftersom jag tillämpade en semistrukturerad intervjuteknik kom sedan den följande intervjun att utvecklas i olika riktning för respektive informant. Exempelvis kunde informanterna associera mer övergripande om transspråkande som ideologi, om elevernas situation eller sin egen undervisning. I enlighet med den semistrukturerade intervjumetoden fanns det möjlighet för informanterna att prata fritt och jag följde upp deras utsagor med följdfrågor samtidigt som jag också vid tillfälle vinklade in frågorna mot en tidigare för mig själv uppgjord strukturplan med

sådant jag obetingat ville ha svar på, exempelvis uppfattningar av lärande och flerspråkighet och uppfattningar av vilka möjligheter och utmaningar som paradigmytet innebar.

Efter intervjuerna transkriberades samtliga intervjuer och analyserades. Analysen innebar att via upprepade genomläsningar och tolkningar av informanternas utsagor finna ut vilka variationer av uppfattningar som speglas i utsagorna. Det är således skillnad på det som sägs i utsagorna och resultatet av analysen, vilket av Larsson (1986/2011:34) beskrivs sålunda:

Kärnan i analysen, det fungerande verktyget – är jämförelsen mellan olika svar. Man söker ständigt efter likheter och skillnader, likheter och skillnader. Det är genom att jämföra skillnader en uppfattning får en gestalt – genom kontrasten till andra uppfattningar ser man det karakteristiska för en gestalt.

Vid dessa analyser utkristalliserades mönster som gav upphov till skilda utfallsrum med beskrivningskategorier. Dessa hade naturligtvis präglats av de två övergripande ingångsfrågorna som ställts vid båda tillfällena, men ingångsfrågorna har dock en helt annan funktion än presentation av resultatet, det vill säga de ska ange vad som ska behandlas medan resultatet ska belysa de uppfattningar som finns i materialet (Larsson 1986/2011). I resultatkapiteln beskrivs och belyses utfallsrum inbegripande de beskrivningskategorier som respektive fråga gav upphov till.

De fenomen jag således fått fram och analyserar är det som Uljens (1989) benämner *sekundära fenomen* som inte är avgränsbara som sanna eller falska eller kan jämföras med ett original till skillnad från *primära fenomen* som är konkret avgränsade som en bild eller en text. Exempelvis är fenomen som modersmålets betydelse eller användning av flerspråkighet i undervisningen varken sanna eller falska och kan inte heller jämföras med ett original. Jag gör således inga jämförelser med hur en yttre verklighet skulle kunna vara utan endast hur informanterna sinsemellan beskriver sina uppfattningar. De citat jag valt ut har till syfte att illustrera hur informanterna resonerar om och motiverar sina uppfattningar.

Målet med den fenomenografiska studien är enligt Larsson (1986/2011) ett utmynnande i två olika situationer med olika sorters ”nytta” (1986/2011: 24). I den ena situationen ses beskrivningskategorierna som slutresultatet varmed de variationer som synliggjorts utvisar skillnader i människors uppfattningar. I denna studie lyfts sådana variationer i uppfattningar och svarar mot den första forskningsfrågan. I min studie svarar den andra och tredje forskningsfrågan mot det som enligt Larsson (1986/2011: 24) utgör den andra situationen, vilken innebär att de framanalyserade beskrivningskategorierna inte är slutresultatet utan används som ett medel för att göra ytterligare analyser, exempelvis fördelning på kategorier i olika grupper eller förändringar över tid i en grupp. I denna studie har jag använt de framanalyserade beskrivningskategorierna som medel för att utvisa vilka möjligheter och utmaningar som informanterna upplever vid förändring av ett

språkligt undervisningsparadigm, vilket motsvaras av forskningsfråga två. Därefter har jag använt resultaten från forskningsfrågorna ett och två som medel för att besvara forskningsfråga tre om förändringar över tid hos en grupp av informanter, vilket kan ses som det självfallna i en longitudinell studie som denna. En intressant möjlighet hade varit att studera skillnader i kategorier för olika grupper, eftersom det finns både lärare med svenska som förstaspråk och med svenska som andraspråk bland informanterna. Jag har visserligen i analyser lyft skillnader i uppfattningar mellan dessa lärare men skillnaderna har inte använts för att bilda beskrivningskategorier.

Tidigare fenomenografiska studier av utbildningseffekter har också analyserat lärande över tid med ett ”före” och ett ”efter”. En sådan studie är bland andra Dahlgrens undersökning (1978) med fokus på uppfattningar av vardagsekonomi hos ekonomistudenter före och efter en kurstermins slut. Trots att min studie också har nedslag i två tidpunkter och handlar om lärande över tid vill jag dock inte beskriva den som en fenomenografiskt regelrätt effektstudie. Exempelvis kan inte lärande i synen på och arbete med flerspråkighet och transspråkande fångas in på samma sätt som Dahlgrens (1978) mer avgränsade undersökning av ekonomistudenters uppfattningar av vardagsekonomi efter en terminens undervisning. Tillämpning och utveckling av transspråkande i undervisningen är en mångfacetterad och komplex verksamhet och kan svårigen beskrivas som ett lärande av en enda faktor. Det förekommer naturligtvis ett lärande i all utveckling och skapande av nya erfarenheter, och i denna studie kan klagörande av skillnaderna i uppfattningar mellan de beskrivningskategorier som mejslats fram vid läsning av transkriptionerna vara tecken på ett lärande. Även om min studie inte är en reguljär fenomenografisk studie om påverkan av utbildning, anser jag att den ändå kan betraktas om någon sorts effektstudie eftersom den syftar till att observera vilka förändringar som framkommit från en tid till en annan (jfr Larsson 1986/2011: 26).

Alla de transkriberade intervjuerna fokuserar innehållet och därför används en ortografisk skrift utan markering av exempelvis tonhöjder eller vokallängder. Följande transkriptionsnyckel används (Svensson 2009):

kort paus
längre paus
xxx ohörbart tal
JAG versaler för att markera emfas
[sorl] hakparenteser för att markera metakommentarer
[...] hakparentes med tre punkter för att markera utelämnad text

Resultat av den fenomenografiska studien av uppfattningar i det initiala skedet

Detta kapitel innehåller sju avsnitt som belyser den första tiden efter implementeringen. De olika avsnitten är redovisade på följande sätt.

Beskrivningskategorierna i respektive utfallsrum redovisas först som en övergripande tabell (tabell 1). Därefter redovisas signifikanta utsagor från intervjuerna inom respektive beskrivningskategori. I nästa steg sammanställs i tabellform de uppfattningar som framkommit i utsagorna. Slutligen redovisas informanternas uppfattningar av möjligheter och utmaningar vid implementering av transspråkande.

Översikt över år 1 – Det initiala skedet

Intervjusvaren utifrån fråga 1 resulterade i utfallsrum med två framträdande kategorier (se tabell 1): *uppfattningar av förstaspråkets betydelse för lärande och för framtiden* och *uppfattningar av flerspråkighet i klassrummet*. För den andra frågan utkristalliserades ett utfallsrum med de två beskrivningskategorierna *uppfattningar av transspråkande och elevers lärande* samt *uppfattningar av implementering i den egna undervisningen*.

Tabell 1. Beskrivningskategorier utifrån ingångsfrågorna i det initiala skedet.

1. Vad tänker du om flerspråkighet i undervisningen?		2. Vad tänker du om användning av transspråkande i undervisningen?	
Uppfattningar av förstaspråkets betydelse för lärande och för framtiden	Uppfattningar av flerspråkighet i klassrummet	Uppfattningar av transspråkande undervisning och elevers lärande	Uppfattningar av implementering i den egna undervisningen

De två ingångsfrågorna har olika inriktning genom att den första pekar mot flerspråkighet och den andra mot transspråkande, men man ser av de uppkomna beskrivningskategorierna att svaren tangerar varandra. Jag har dock valt att behandla beskrivningskategorierna under respektive fråga eftersom den förra har ett mer övergripande perspektiv på flerspråkighet och den senare handlar om den praktiska tillämpningen av transspråkande i undervisningen. Informanternas svar redovisas under respektive beskrivningskategori nedan.

Uppfattningar av förstaspråkets betydelse för lärande och för framtiden

Samtliga informanter tar upp uppfattningar av förstaspråkets betydelse i intervjuerna men vid uppföljande frågor motiverar de sina uppfattningar på olika vis. Anna och Karolina har svenska som förstaspråk och båda framhåller särskilt betydelsen av kunskaper i förstaspråket för att lära andraspråket svenska.

Karolina: [...] modersmålet var viktigt och det har vi vetat alla år [...] har vi pratat med föräldrar ni måste sätta era barn i modersmålet så att dom får det # för då är det lättare att lära in svenskan [...]

Anna har dessutom uppfattningen att förstaspråket i sig också kan ha betydelse för eleverna genom att öka deras framtida möjligheter.

Anna: Jag tror att modersmålsundervisningen är viktig, för om förstaspråket är starkt ökar ju möjligheterna att få ett lika starkt andraspråk # det måste vara något att sträva efter då dessa elever i framtiden kan konkurrera väl med fullgoda språkkunskaper i flera språk [...].

De båda lärarna visar således i sina utsagor att de har uppfattningen att förstaspråket är betydelsefullt och framhåller vikten av modersmålsundervisning för utveckling av andraspråket. Man kan läsa mellan raderna att de grundat sina uppfattningar på en sorts allmängiltigt självklar vetskap, som blir synlig hos Karolina genom ”det har vi vetat alla år” och hos Anna genom användning av diskursmarkören *ju*. Deras uppfattningar skiljer sig på så vis att Karolina framhåller sin uppfattning att modersmålsundervisning är enkom ett verktyg för tillägnande av andraspråket medan Anna också betonar ett tvåspråkighetsperspektiv, alltså att för framtiden har förstaspråket också ett egenvärde. Båda lärarna hänvisar till lärande enbart genom modersmålsundervisning och nämner inte sin egen undervisning som en möjlig instans för att använda förstaspråkets resurser.

De båda andra lärarna, Ketifa och Alfi, har själva erfarenhet av att som elever ha haft ett annat förstaspråk än det som används som undervisningsspråk i skolan. Ketifa hänvisar till sin uppfattning av att hon vet att man lär bättre när man kan länka till sitt förstaspråk.

Ketifa: fast jag vet själv av erfarenhet att när jag hör det på förstaspråket då bekräftas det lättare # vet av mig själv [pekar inåt mot bröstkorgen]

Alfi å sin sida lägger ett vidare perspektiv genom att lyfta fram alla människor, sina elever och även sig själv när hon påpekar hur frustrerande det är att inte kunna uttrycka sig språkligt.

Alfi: det är frustrerande för alla människor att inte kunna uttrycka sig så som man vill och många av mina elever har varken ett första- eller andraspråk som de kan uttrycka sig fullt ut i # detta kan jag även relatera till min egen uppväxt # hur pass viktigt det är att bibehålla en högre standard på sitt modersmål samt vilken nytta de kan ha av det i den övriga undervisningen.

Till skillnad från Anna och Karolina refererar varken Ketifa eller Alfi till undervisning i ämnet modersmål utan uttrycker sina egna erfarenheter och egna upplevelser. Liksom Anna lyfter Alfi fram sin uppfattning att det är viktigt med aktiv tvåspråkighet men att en del elever har en bristande kompetens i båda språken.

Uppfattningar av flerspråkighet i klassrummet

De första intervjuerna gjordes när transspråkande hade introducerats på föreläsningar och några lärare börjat intressera sig för att förändra sitt arbetssätt. I detta skede, som ligger i gränslandet mellan två språkliga undervisningsparadigm, har de intervjuade lärarna redan tagit steget mot en förändring. I intervjun tänker de tillbaka på sina uppfattningar före förändringsarbetet.

Karolina menar att hon tidigare såg den enspråkiga normen som ett medel för gemensam förståelse och ett sätt att motverka utanförskap.

Karolina: därför att alla skulle förstå varandra # man var så rädd för att det skulle bli utanförskap och vi måste ha ett gemensamt språk och så att alla förstår

Karolina framhåller således att hon hade uppfattningen att ett enspråkigt klassrum hade positiva fördelar.

Anna beskriver att på VFU hade hon fått lära sig att det var bara svenska som gällde i klassrummet och att hon funderade inte alls över det utan tyckte detsamma. Hon byggde sin uppfattning på ettoreflekterat efterföljande av andras enspråkiga norm liksom på deras åsikter om att det var en brist att eleverna inte behärskade andraspråket.

Anna: det har jag lärt mig när jag var på VFU att som det var i klassrummet# sa man så # här pratar vi bara svenska# så lärde jag det # sen sa jag likadant # då var det mest besvärligt tyckte lärarna att det var ett andraspråk # så tyckte jag i alla fall # # men inte att det att de hade ett annat förstaspråk var besvärligt så var inte mentaliteten på skolan [...].

Anna framhåller således att det var kunskapsbrist i svenska som var problemet, inte flerspråkigheten som sådan.

Alfi, som själv har ett annat förstaspråk än svenska, lyfter uppfattningen att användning av flerspråkiga resurser i klassrummet kändes främmande för henne både när det gällde hennes elever och vid den egna inläringen av svenska.

Alfi: jag har aldrig använt elevernas förstaspråk # jag använde inte heller mitt eget förstaspråk när jag lärde svenska # det kändes helt främmande.

På en fråga från intervjuaren till Alfi om hon tror att det skulle ha underlättat om hon hade haft tillgång till sina resurser på modersmålet när hon började svenska skolan, svarade hon först att det ändå fungerat bra för hennes del och det kan det också göra för eleverna. Men därefter uttalar hon en uppfattning att tillgång till flerspråkiga resurser skulle kunna skapa snabbare, bättre och djupare förståelse samt en större förtrogenhet med den nya tillvaron.

Alfi: jag lärde mig ganska snabbt ändå ## men jag är kanske språkbegåvad ## visst kan eleverna så småningom lära svenska utan hjälp av förstaspråket # men det här går fortare och de lär sig bättre för de förstår mer och kommer ner på

djupet # # ja jag tror att det underlättat min vardag och så slipper de vara så vilsna som jag en gång.

Alfis svar visar att hon i efterhand reflekterar över att hennes elever kunde haft en viss nytta av att få utnyttja sina flerspråkiga resurser men att hon inte tagit tillfället i akt eftersom det hade känts främmande för henne själv.

De tre lärarna Anna, Karolina och Alfi hade således ursprungligen uppfattningen att användning av elevernas flerspråkiga resurser inte var av intresse för deras undervisning och att en monolingvistisk norm var det enda lämpliga i klassrummet. I intervjun visar Karolina att hon dock haft uppfattningen att synliggörande av elevernas förstaspråk i klassrummet skulle kunna glädja dem.

Karolina: det hände då och då att vi tog in utländska ord i klassrummet # till exempel hej # för det hade en annan lärare kommit på att man kunde fråga modersmålslärarna om # men det var mest som någon sorts dekoration och för att göra eleverna glada # jag tänkte inte alls på att det skulle kunna ha ett pedagogiskt syfte

Karolinas uttalande visar att hon har funderat över att elevernas språk i klassrummet kunde ha betydelse för dem, och att hon haft uppfattningen att elevernas tillgång till förstaspråket skulle kunna tänkas vara identitetsstärkande, även om hon inte uttrycker sig i de ordalagen.

Ketifa är den enda av de fyra lärarna som tydligt visar på en uppfattning av att användning av förstaspråket är en resurs genom att framhålla en snabbare inlärning med hjälp av förstaspråket och den erfarenheten vill hon delge andra.

Ketifa: [...] vet av mig själv [pekar inåt mot bröstkorgen] så vill jag dela med mig av min egen erfarenhet

Till skillnad från Karolina ser hon inte den enspråkiga normen som gemensamhetsskapande utan uppfattar den snarare som en utstötning-mekanism.

Ketifa: [...] i lärarummet säger de att eleverna är så dåliga för de pratar för mycket på sitt modersmål # det känns som om man tycker att jag är skyldig så jag vill inte vara där för mycket utan sitter i mitt rum i stället.

Hennes uppfattning att den enspråkiga normen var ett utstötande fenomen, skiljer sig diametralt från Karolinas uppfattning om enspråkighet som inkluderande.

Uppfattningar av transspråkande undervisning och elevers lärande

De tidigare avsnitten har handlat mer generellt om flerspråkighet och lärande medan de kommande avsnitten har fokus på transspråkande undervisning i en situation där sådana strategier är nya och hittills oprövade.

Alfis uppfattning vid introduktionen av transspråkande i klassrummet är att detta är särskilt problematiskt eftersom eleverna på skolan tidigare endast haft svenskspråkig undervisning och förbud att använda sina förstaspråk i klassrummet. När de skulle börja se sitt eget förstaspråk som en resurs i undervisningen mötte hon genast motstånd.

Alfi: Många har aldrig gjort det # dom tycker inte det är naturligt # dom har aldrig gjort det här i skolan # ja # dom tycker det är skämmigt # kanske är inte deras föräldrar med på det # för många är svenska deras starkaste språk # dom är inte vana # dom tycker dom är bättre på svenska för hemma pratar dom svenska med syskonen och modersmål med föräldrarna

Alfis initiala uppfattning är en viss tveksamhet inför användningen av transspråkande eftersom eleverna är motsträviga och till och med skäms. Hon har också en uppfattning att eleverna egentligen är bättre på svenska och att vårdnadshavarna kan vara negativa. Trots sin tvekan visar nästa citat att hon ändå fått en uppfattning att transspråkande kan vara en tillgång när eleverna stöttar varandra språkligt:

Alfi: Men jag har märkt att eleverna som är svagare på svenska dom kan få hjälp av dom andra när dom utnyttjar varandra och förklarar # jag kan inte deras språk

Alfi har här en uppfattning att det är elever som hon betecknar som svaga i svenska som kan få ett visst stöd av kamrater, ett stöd som inte hon kan ge eftersom hon inte kan deras förstaspråk.

Anna, som arbetar i parallellklassen, har däremot uppfattningen att transspråkande undervisning går att genomföra med lätthet eftersom arbets sättet redan från börja väckt elevernas intresse:

Anna: jag ser att de tycker att det är roligt att hjälpa varandra mycket # de blir engagerade # Alma som är alldeles ny får jättemycket hjälp när de pratar med varandra # jag skickar hem saker # då får de vuxenstöd också om språkstrukturer # det måste gå mycket snabbare # det måste vara så.

Anna har således uppfattningen att transspråkande uppskattas av eleverna, att vårdnadshavarna kan vara till hjälp genom samarbetsläxor och att arbetssättet är befremjande för elevernas lärande.

Ketifa, som blivit lärare för nyanlända somalisktalande elever utan tidigare erfarenhet av skolarbete, behärskar inte elevernas språk och har inte stöd av några studiehandedare i undervisningen. Hon har uppfattningen att hon ska inkludera eleverna med hjälp av deras tidigare erfarenheter.

Ketifa:så är det inte liksom att dom var helt tomma blad utan dom kan # dom har ju erfarenhet på något sätt [...]så det var på det sättet att man får med eleverna i tänket när jag ska undervisa [...]

Ketifas uppfattning är således att det gäller för henne själv att nu försöka nå fram till eleverna genom att bygga på deras redan förvärvade erfarenheter, vari inräknas även språkliga erfarenheter.

Karolina konstaterar:

jag hade inte en tanke på att jag själv på något vis kunde stimulera förstaspråkutvecklingen [...] men det där förstår man nu # det är ju en självklarhet

Hennes uppfattning visar en tydlig kursändring.

Uppfattningar av implementering i den egna undervisningen

Lärarna fick information om transspråkande genom föreläsningar och praktiktäna exempel från internationell forskning men det fanns vid denna tid ingen lärarhandledning eller förebilder från svenskt område. Lärarna skulle alltså själva och med viss handledning av mig skapa planeringar för att genomföra transspråkande i klassrummet. I en retrospektiv intervju år 5 beskriver Karolina sin uppfattning av denna första tid när hon måste börja reflektera på ett nytt sätt att undervisa. Hennes utsagor visar att hennes uppfattningar är positivt präglade redan från början därför att forskning visar på nya arbetssätt.

Karolina: detta blev ju något nytt som jag började reflektera kring # att jag skulle använda det jag hade ju inte använt förstaspråket [...] tyckte med en gång men det här det är ju verkligen # det här är något nytt kände jag # forskning # jag gillar ju forskning # jag tyckte det var skönt att få lite forskning

Trots sin positiva inställning hade Karolina en uppfattning om villrådighet inför själva förfarandet.

Karolina: det kändes lite självklart men det var absolut inte självklart på vilket sätt vi skulle jobba # absolut # jag kunde inte se framför mig i början hur vi skulle utveckla det [...] nä det visste vi inte

Karolina, som tidigare inte arbetat med flerspråkiga resurser i sin undervisning, hade således uppfattningen att transspråkande var något hon kunde ta till sig intellektuellt men hade samtidigt uppfattningen att hon inte alls förstod hur hon ska gå till väga i praktiken.

För Ketifas del handlade det inte om samma villrådighet utan hon hade uppfattningen att det här var något välbekant för henne. Hon framhåller i intervjun att hon redan vid presentationen av transspråkande i en föreläsning hade reagerat med igenkännande:

Ketifa: jag tänker direkt # då kommer du med forskning # då blir man bara så här [viftar med handen och ser glad ut] här är jag # det här har jag gjort" [...] så kommer en forskare och säger det # ja jag fick det bekräftat

Ketifas uppfattning är således genast att det här är inget nytt för henne, och i sin nya klass med somalisktalande elever tänker hon snabbt ut hur hon ska kunna få undervisningen att fungera genom att vända sig till vårdnadshavarna och eleverna samtidigt och tvåspråkigt genom att starta en blogg:

Ketifa: då startade jag en blogg # jag startade med det # och bloggen var ju liksom # och det var så viktigt för mej att jag kunde nå föräldrarna # med bloggen där eleverna ska försöka återberätta #det som dom tror att dom förstått av mej # för sina föräldrar # o då får dom prata somaliska och använda sin svenska.

Ketifa har således redan från början uppfattningen att det här kan hon klara av och hon har inga betänkligheter inför ett transspråkande arbetssätt. Engagemang av vårdnadshavarna uppfattar också Anna och Alfi som en viktig faktor. För dem är det ett incitament att initiera transspråkande i sin undervisning. Eftersom de vid denna tid är lärare i två parallellklasser bestämmer de ganska snabbt att de ska samarbeta över klassgränserna och börjar sammanställa gemensamma uppgifter för de båda klasserna. I en retrospektiv intervju framkommer att de insett att de hade elever som inte kunde få hjälp med läxor av vårdnadshavarna, men när de listat begrepp som vårdnadshavarna skulle hjälpa till att översätta ser de att fler elever gör uppgifterna och eleverna producerar mer.

Anna: de vi gjorde först var en lista med begrepp

Alfi: de vi tänkte då var att få med föräldrarna för ibland upplevde vi det meningslöst att skicka hem läxor # om man inte har någon vuxen som kan hjälpa en så är det väldigt svårt att ta sig fram själv # så tog vi i religionen # och så skulle man föra över till förstaspråket och då var det ju många mer som gjorde det

Anna: föräldrarna kunde läsa och vara med när vi läste faktatexter

Alfi: ja de [= eleverna] producerar mer och man kan få med föräldrarna

Förutom att de har uppfattningen att föräldrakontakten är betydelsefull för elevernas arbete har Anna och Alfi också uppfattningen att elevernas identitetsutveckling kan stärkas genom att de får välja vilket språk de ska skriva på och på så vis få en ökad skrivlust och våga mer även om deras lärare inte förstår vad de skriver.

Alfi: ja så var det de här morgondagböckerna # varje morgon skulle de skriva någonting # som i början vi inte rättade # vi ville bara få igång skrivlusten # fick dom välja om dom ville skriva på svenska då eller på sitt förstaspråk # vi förstod absolut ingenting men vi tänkte då får dom göra det

Anna: såg vi att de [=eleverna] skrev mycket mer när de kunde skriva både på första – och andraspråket # det var som om de vågade mer

Annas och Alfis uppfattningar är således initialt att de genom att tillämpa transspråkande i undervisningen förbättrar sina kommunikationsmöjligheter med vårdnadshavarna, inspirerar eleverna till ökad skrivlust och stärker deras identitetsutveckling.

Sammanfattning av uppfattningar i beskrivningskategorierna

I tabell 2 sammanfattas de uppfattningar som framkom i de beskrivningskategorier som blev utfallet av den första ingångsfrågan och som belysts ovan genom informanternas utsagor.

Tabell 2. Förstaspråkets betydelse för lärande och för framtiden och uppfattningar av flerspråkighet i klassrummet

	Uppfattningar av förstaspråkets betydelse för lärande och för framtiden	Uppfattningar av flerspråkighet i klassrummet
Karolina	Viktigt för inläring av andraspråket Bra för identitetsutveckling	Tidigare: Kunde skapa utanförskap eftersom alla inte förstod varandra Nu: Flerspråkig norm är baserad på forskning och skapar något nytt.
Ketifa	Vet av egen erfarenhet att man lär bäst om förstaspråket används som resurs	Flerspråkighet i klassrummet motverkar utanförskap Flerspråkig norm skapar mer förståelse vid lärande
Alfi	Viktigt för förståelse, inläring och för utveckling av andraspråket	Tidigare: Flerspråkighet i klassrummet kändes främmande. Nu: Flerspråkig norm motverkar frustrationen att inte kunna uttrycka sig. Flerspråkig norm skapar större säkerhet i tillvaron
Anna	Viktigt för inläring av andraspråket och för utveckling av tvåspråkighet	Tidigare: Flerspråkighet i klassrummet var inget att tänka på eftersom andra lärare också tyckte det. Nu: Flerspråkig norm är bra för elevernas framtid genom att bygga upp flerspråkighet

Trots att tre av lärarna tidigare ansåg att den enspråkiga normen var bäst i undervisningen tycktes de ändå ha haft en positiv inställning till mångfald och elevers användning av förstaspråket för lärande men osynliggjorde denna uppfattning i sin egen undervisning genom att hänskjuta all undervisning till modersmållärarna. Samtliga fyra lärare hade av olika anledningar således uppfattningar som pekar på att förstaspråket har stor betydelse även i en skolmiljö där ett annat språk är undervisningsspråk.

I nästa tabell (tabell 3) sammanfattas uppfattningar i de framkomna beskrivningskategorierna efter ingångsfråga två.

Tabell 3 Uppfattningar om transspråkande och elevers lärande och uppfattningar av implementering i den egna undervisningen

	Uppfattningar av transspråkande och elevers lärande	Uppfattningar av implementering i den egna undervisningen
Karolina	Uppfattar transspråkande som självklart positivt för lärandet	Uppfattar sig själv som okunnig och känner stor rådvillhet
Ketifa	Har sedan länge uppfattningen att transspråkande befrämjar lärandet	Uppfattning att hon själv har resurserna och startar flerspråkig blogg samt engagerar vårdnadshavare
Alfi	Initialt negativ uppfattning och anser att en del elever inte har nytta av det eftersom de är bättre på svenska. Uppfattar dock att transspråkande är befrämjande för vissa elever.	Uppfattningen att transspråkande inte fungerar i undervisning på grund av elevernas motstånd och kanske också föräldrarnas. Ändrar sin uppfattning genom samarbete med kollega i parallellklassen
Anna	Uppfattar genast transspråkande som positivt för elevernas lärande eftersom de kan stödja varandra, det finns möjlighet att underlätta förståelse av ord och begrepp med hjälp av vårdnadshavare	Har uppfattningen att transspråkande fungerar fint i undervisningen samt öppnar kanaler till vårdnadshavare

Tre av lärarna, Karolina, Ketifa och Anna var från början odelat positiva till transspråkande i undervisningen medan Alfi ställde sig mer tveksam. Alla påbörjade dock en transspråkande undervisning och fann olika vägar att vidareutveckla processen.

Uppfattningar av möjligheter och utmaningar vid transspråkande undervisning

Att införa ett nytt arbetssätt i sin undervisning är alltid en förändring som kräver nya tankesätt och flexibilitet. I denna situation hade skolledningen uppmanat lärarna att börja arbeta transspråkande, vilket kan ses som en top-down-uppmaning att lämna sina föreställningar om en enspråkig norm och i stället börja beakta elevernas flerspråkiga resurser. I detta avsnitt analyseras lärarnas upplevelser och uppfattningar av de möjligheter och utmaningar som detta nya paradigm innebar.

Tabell 4. *Möjligheter och utmaningar vid initiering av transspråkande*

	Möjligheter	Utmaningar
Karolina	Transspråkande är en självklarhet för elevers lärande Kan luta sig mot forskning Kan lära sig något nytt	Vet inte hur hon ska tillämpa transspråkande i praktiken Känner sig villrådig
Ketifa	Ser möjligheten att arbeta vidare enligt sin tidigare uppfattning av flerspråkighet som resurs och skapa kreativa lösningar Ser vårdnadshavarna som resurs	Att finna ut transspråkande när hon inte länge kan använda sitt invanda svensk-arabiska arbetssätt
Anna	Uppskattat arbetssätt hos eleverna vilket ger upphov till kamratlärande. Kan arbeta fram bättre förståelse av begrepp. Starkare involvering av vårdnadshavare genom samarbetsläxor.	Framhåller inga uppfattningar om att hon upplever utmaningar
Alfi	Kan samarbeta över klassgränserna. Vissa elever kan ha nytta av transspråkande. Kan arbeta fram bättre förståelse av begrepp. Starkare involvering av vårdnadshavare genom samarbetsläxor.	Möter motstånd från elever. Tror att vårdnadstagare ogillar transspråkande. Tänker att många elever är bättre på svenska och att transspråkande är därför inget som de kan tillgodogöra sig.

Lärarnas utsagor visar att de uppfattade både möjligheter och utmaningar när de av skolledningen uppmanades att överge en enspråkig norm. I övergångsskedet till ett nytt normtänkande uttryckte de uppfattningar att även om övergången innebar nya fördelar, hade nya utmaningar medfört att processen inte försiggick friktionsfritt.

Resultat och analys av den fenomenografiska studien av uppfattningar från år 5 – Det erfarenhetsbaserade skedet

År 5 – Det erfarenhetsbaserade skedet

Under de följande fem åren fortsatte implementering av transspråkande i undervisningen på skolan (Svensson 2017). Skolan hade fått en ny rektor med samma positiva inställning till transspråkande i undervisningen som den föregående.

Liksom i föregående kapitel redovisas beskrivningskategorierna i respektive utfallsrum först som en övergripande tabell (tabell 5). Därefter redovisas signifikanta utsagor från intervjuerna vilka sedan sammanställs i tabellform. Slutligen presenteras informanternas uppfattningar om möjligheter och utmaningar.

Översikt över år 5 – Det erfarenhetsbaserade skedet

När lärarna vid detta tillfälle blir tillfrågade om flerspråkighet i undervisningen kan man se två tydliga kategorier i utfallsrummet, det ena handlar om skolans flerspråkighetspolicy och det andra om förstaspråkets användning och betydelse för lärande över huvud taget. För den andra frågan handlar svaren om meningsfull tillämpning av transspråkande och kollegialt lärande.

Tabell 5. Uppkomna beskrivningskategorier år 5.

Vad tänker du om flerspråkighet i undervisningen?		Vad tänker du om användning av transspråkande i undervisningen?	
Uppfattningar av skolans flerspråkighetspolicy	Uppfattningar av förstaspråkets användning och betydelse för lärande	Uppfattningar av vad som menas med meningsfull tillämpning av transspråkande	Uppfattningar av kollegialt lärande och transspråkande

Beskrivningskategorierna skiljer sig således från dem som framkom fem år tidigare.

Uppfattningar av skolans flerspråkighetspolicy

På frågan om flerspråkighet i undervisningen diskuterar samtliga fyra lärare till att börja med sina uppfattningar av skolans transspråkande policy som skrivits in i aktivitetsplanen ett par år tidigare. Rektor betonar vid nyanställningar och medarbetarsamtal att transspråkande är skolans språkpolicy, och Ketifa uttrycker med gillande rektors agerande i frågan.

Ketifa: när vi ska ha medarbetarsamtal och när vi har lönesamtal så frågar han och det som är viktigt är en punkt som han har # hur jobbar du transspråkande # ser till att alla gör det # följer upp det

Under dessa år har det varit en viss omsättning av lärare i kollegiet och språkpolicyn innebär inte per automatik att alla lärare tillämpar användning av elevernas flerspråkiga resurser i undervisningen. Karolinas uppfattning är att en del lärare slutar eftersom de inte kan acceptera att arbeta enligt flerspråkighetspolicyn.

Karolina: det är som med allt annat # en del gillar arbetssättet och jobbar vidare # andra gör det inte och slutar

Omsättningen inom lärarkåren medför att det ständigt kommer nyanställda lärare som är obekanta med transspråkande och som då måste få information om skolans policy vilket de till att börja med får av rektorn.

Karolina: vi har en rektor som säger när han anställer folk att det är det här sättet vi har att jobba på vår skola

Karolina och Ketifa har fått som uppgift att informera de nyanställda och de möter kollegor som säger sig få nya insikter men också andra som är kritiska och ifrågasättande. I intervjun framhåller de att deras uppfattning är att tillämpning av flerspråkiga resurser i undervisningen fortfarande inte är självklara men att det är positivt med delade åsikter som skapar ett öppet klimat.

Karolina: vi har haft föreläsningar # först de gamla o sen de nya # då är det kollegor som säger att först nu förstår de vad transspråkande är # det är fortfarande lite klurigt # men ingen säger nu att det inte längre är bra # men kan vara kritiska och ifrågasättande [...] men en del ville inte acceptera arbetssättet

Ketifa: bara det här öppna klimatet # att man kan vara ifrågasättande # nu har vi inte haft det innan # vi pratar om det på ett annat sätt

Liksom Karolina och Ketifa har Anna och Alfi uppfattningen att användning av flerspråkiga resurser i undervisningen har fått ett genomslag men att det trots detta inte är ett lätthanterligt system: Det kräver praktisk tillämpning och samarbete, inte bara teorier.

Anna: jag tänker att det där synsättet som vi har nu # det är inte bara något som man går på en föreläsning och sen är man där liksom [...] det är inte alltid att man har förberett bra # man måste samarbeta [...] man gör på ett annat sätt nu

Alfi: då måste man jobba med det # samarbetar vi två

Anna: det är liksom ett krus att få till det.

De båda lärarna uttrycker en positiv inställning till transspråkande i undervisningen men framhåller samtidigt att det kräver samarbete eftersom en sådan undervisning kan medföra en mer komplicerad undervisningssituation.

Uppfattningar av förstaspråkets betydelse för lärande

Karolina och Ketifa har enligt ovan uppfattningen att lärare kan ha både svårt att förstå hur de ska arbeta flerspråkigt och till och med uttrycka tvivel, men i sina utsagor visar de samtidigt uppfattningen att det är märkligt att det finns modersmåslärare som inte förstår vikten av att låta elever ha tillgång till sina språkliga resurser i undervisningen. Sådana lärare, säger de, borde av egen erfarenhet inse att användning av alla språkliga resurser är naturligt en företeelse hos flerspråkiga individer.

Karolina: det är lite konstigt att modersmåslärare kan vara negativa till transspråkande # hon från X-land # det har förvånat mig

Ketifa: jag tänkte hur har du tagit dig igenom hela svenska utbildningen utan att översätta någon gång # inte översätta ett ord # man måste på något sätt [...] alltså översätta från förstaspråket till andraspråket [...]

Karolina Adam till exempel [flerspråkig lärare på skolan] han sa häromdagen att han växlar hela tiden # automatiskt

Ketifa det är naturligt # alla gör ju det

I sin diskussion om lärare som förhåller sig kritiska till transspråkande visar Karolina och Ketifa också sin uppfattning att växlingar mellan språk är naturligt och att transspråkande inte bara är ett undervisningsfenomen utan en allmänmänsklig företeelse hos flerspråkiga individer. De uttrycker förvåning över att inte alla, särskilt flerspråkiga, omfattas av samma för dem så självklara synsätt.

Annas och Alfis samstämmiga utsagor visar att de nu båda uppfattar att förstaspråket har stor betydelse för elevernas lärande i alla ämnen.

Alfi: särskilt i SO och NO med många begrepp # de läser och läser och förstår ändå inte # får de bara inte till den rätta översättningen # ibland hjälper det inte att man förklarar # får de bara översättning blir det självklart # de letar ofta efter om det finns en översättning.

De hänvisar till sin egen undervisning och nämner hur viktigt det är att tillämpa transspråkande för att eleverna ska förstå innehållet i undervisningen men också att de själva måste tänka efter för att förstå var utmaningarna ligger.

Anna: de måste få ihop det # vi förstår inte själva alltid hur svårt det kan vara # som när vi hållit på med *Geografens testamente* # vi upptäckte att vi hållit på länge # ja jättelänge # och så hade de inte förstått nyckelordet

Alfi: då hade vi hållit på med det i ett halvår # och så hade de inte förstått ordet testamente

Anna ja, som förra temat om naturresurser # vi talade om boskap # får jag känsla mycket snabbt vad de kan och inte kan # frågade jag vad betyder boskap # och då var det majoriteten som kopplade ihop det med bo # man ska bo där # då blev det fel

Alfi: om dom hade fått det översatt på sitt modersmål så hade de snabbt insett att det handlar inte alls om att bo.

Anna och Alfi lyfter således att deras uppfattning är att eleverna behöver tillgång till sina språkliga resurser. De ser det som sin egen uppgift att se till att eleverna får tillträde till ökad förståelse genom tillgång till modersmålet. Samtidigt nämner Alfi att en påtvingad flerspråkig diskurs inte är en självklar hjälp för alla elever,

Alfi vi måste verkligen tänka efter # men för en del kanske det inte är bra att de alltid måste tvingas att ta med sig förstaspråket # måste tänka tillbaka på det hela tiden

Alfi har således en positiv uppfattning till en transspråkande undervisning men har ändå en uppfattning som innebär ett ifrågasättande eftersom ständigt hänvisning till förstaspråket kan vara en extra ansträngning för en del elever.

Uppfattningar av meningsfull tillämpning av transspråkande

På frågan om hur Ketifa och Karolina tänker om transspråkande i undervisningen diskuterar de inte sin enskilda undervisning i klassen utan lyfter i stället sina erfarenheter från det som de uppfattar som meningsfulla aktiviteter utanför Tulpanskolan. Skolan hade fått rykte om sig att vara pionjär inom utveckling av transspråkande verksamhet vilket lett till olika kontakter med både studiebesök och utåtriktade föreläsningar med Karolina och Ketifa som företrädare för meningsfull tillämpning av transspråkande.

Karolina: när vi varit ute och föreläst har vi ändå haft kopplingen till dig [dvs till = forskaren, intervjuaren] forskning hela tiden [...] nu kan vi säga för första gången att vi har erfarenhet # ja att vi har beprövat erfarenhet # det är inte bara en termin # nu har vi prövat många år

Ketifa: jag började i praktiken men saknade teorin [...] jag vet på ett annat sätt vad jag gör # att det finns ett namn för det

Efter 5 års kontinuerlig transspråkande verksamhet framhåller Karolina och Ketifa sin uppfattning att de uppnått beprövat erfarenhet och att förutsättningen för att nå fram till denna beprövade erfarenhet är en forskningsbaserad grund. Det finns en säkerhet hos dem om hur transspråkande kan användas meningsfullt.

Anna och Alfi har övertagit en klass i årkurs 5 som ställts samman av elever från olika klasser i årskurs 4 och ett antal nyanlända elever. Sammansättningen av elever och stora skillnader på nivåer i svenskkunskaper har gett upphov till ideliga konflikter.

Alfi: det finns mycket konflikter och konkurrens mellan eleverna # också dom som har samma språk # så det går åt mycket tid och energi till bara konfliktlösande om vi försöker arbeta med språkgemensamma gruppuppgifter i klassrummet # vi kan inte hålla på med det jämt och ständigt

Anna: hmm # så vi arbetar mer på individuell nivå # de lyssnar # inlästa

De har därför övergivit tidigare sätt att låta eleverna arbeta i språkgemensamma grupper och försöker finna flexibla lösningar så att arbetet blir meningsfullt för alla elever som därmed ska kunna inkluderas i kunskapsutvecklingen. Eftersom många elever saknar ett basalt ordförråd i svenska arbetar de för tillfället mer individuellt på detaljnivå med ord och

uttryck så att alla deras elever får förståelse för de ämnen och texter man arbetar med.

Anna: vi har många barn som inte varit i Sverige så länge # vi jobbar kanske inte riktigt på samma sätt som förr # använder mer hjälpmedel böcker

Lärarna har således inte vidareutvecklat sina tidigare kollektivt och interkommunikativt inriktade transspråkande strategier utan fokuserar på enskilda elevers utveckling. I stället för att som tidigare ha bedrivit lärarledda klassövergripande flerspråkiga genomgångar låter de nu eleverna själva bestämma över sitt lärande med hjälp av flerspråkigt digitalt material.

Alfi: det finns digitalt material # ja rätt mycket olika saker som vi kan använda # filmer med undertexter # eleverna kan både höra och läsa # de kan välja själva och vi hjälper dem till rätta # man kan kanske se det som transspråkande men vi har inte samma gemensamma genomgångar som förr och det handlar inte så mycket om att utveckla modersmålet

I denna klass har lärarna också övergett ambitionen att eleverna ska utveckla sin tvåspråkighet och den transspråkande pedagogiken fokuserar enbart på förståelse av innehållet i olika ämnen för vilket de tar hjälp av digitala resurser på elevernas förstaspråk.

Anna: nej # vi gör inte som förr # inte arbete med översättningar som vi gjorde i förra klassen # mer av punktinsatser # det har kommit så mycket digitalt material som vi kan använda [...] nu känner man sig mogen för det här

Anna och Alfi har fortsatt att arbeta med flerspråkiga resurser i klassrummet men har uppfattningen att de måste arbeta på ett nytt sätt så att deras elever kan följa med i kunskapsutvecklingen som nu fokuserar på undervisnings-språket svenska. De låter de flerspråkigt inriktade digitala hjälpmedlen vara verktyg för elevernas individuella kunskapsutveckling och fungerar mer som handledare än som lärare vid tillämpning av transspråkande i undervisningen.

Uppfattningar av kollegialt lärande för transspråkande

Vikten av kollegialt samarbete lyftes i intervjun ovan av Anna och Alfi och det är också en uppfattning som omfattas av de båda andra lärarna. Under de fem åren har Karolina, som från början hade uppfattningen att hon inte visste hur hon skulle tillämpa transspråkande, och Ketifa som redan hade erfarenhet inom området, utvecklat samarbete sinsemellan och har också tillsammans med intresserade kollegor arbetat fram strategier för en fungerande transspråkande undervisning. Deras uppfattning är att det är det kollegiala samarbetet som legat till grund för att implementeringen varit framgångsrik.

Karolina: ja vi började ganska lite # vi sammanfattade # vi satt i språkgrupper [...] vi prövade många jättemånga olika sätt att jobba på [...] vi höll på att pröva oss fram hela första året # det fanns inget som visade hur vi skulle jobba # det var

bara att försöka hitta olika sätt # vi fick experimentera # ibland blev det bra
ibland blev det inte bra # i arbetssättet men vi kom ändå ganska långt.

Ketifa: det tog ett helt år innan vi alls kom in i arbetssättet [...] det är som allt
annat när det är något nytt # man kan inte # man vet inte hur man ska göra # tänk
om jag tar fel # tänk om det tar tid

Karolina och Ketifa har således uppfattningen att det tog ett helt år innan de
började tycka att man kände sig trygg i arbetssättet och fortsatte sedan med
kollegorna i tre år framöver att experimentera och utvärdera. Först då
uppfattade de själva transspråkande som ett enkelt och naturligt arbetssätt.

Karolina: det var dom här tre åren som vi experimenterade och försökte utveckla
så är det # det är dom här första tre åren [...] det var ju så vi försökte utveckla
det tillsammans och var för sig och med andra alltså # när vi jobbat tre år med
dom # då var det väldigt enkelt [...] det var ett arbetssätt då # som vi gjorde då
och då # det var en naturlig del att ställa till det och jobba på olika sätt

Anna beskriver vidare hur kollegan Ketifa arbetar med en idébank men har
uppfattningen att den inte utnyttjas till fullo.

Anna: det är så här att vi har en transspråkande mapp där man ska lägga lektioner
som man gör # den används kanske inte som det är tänkt # men man skulle önska
att man la fler bra saker där.

Anna och Alfi arbetar således med transspråkande i sin undervisning men
anser att kollegorna på skolan skulle kunna stödja varandra mer i arbetet
genom att bidra till den idébank som är upprättad för allas gemensamma
utveckling av arbetssättet.

Sammanfattning av uppfattningar i beskrivningskategorierna

De intervjuer som gjordes fem år senare var parintervjuer med de lärare som
samarbetade i respektive klass. Intervjuerna innehöll inga motsägelser mellan
informanterna utan de hade samstämmiga uppgifter där de kompletterade och
bejakade varandras utsagor. Därför redovisas respektive par tillsammans i
tabellen nedan.

Tabell 6. Uppfattningar i beskrivningskategorierna skolans flerspråkighetspolicy och förstaspråkets betydelse för lärande

	Skolans flerspråkighetspolicy	Förstaspråkets betydelse för lärande
Ketifa och Karolina	Ser som sitt ansvar att driva transspråkande framåt Tillämpning av transspråkande i skolverksamheten är inte självklar för alla Bra med öppet klimat	Transspråkande är en universell företeelse och handlar inte bara om undervisning Alla kolleger borde förstå fördelar med transspråkande undervisning, särskilt de som själva är flerspråkiga Kolleger borde inse att det förekommer ständiga växlingar mellan språken
Anna och Alfi	Arbets sättet är accepterat på skolan Det är inget som bara kan läras in genom en föreläsning Man måste anstränga sig Samarbete är bra Skolans lärare använder inte de möjligheter som finns i en idébank	Förstaspråket är viktigt för elevernas förståelse av ämnen och texter i skolan Anser att de borde satsa mer på det

Lärarnas uppfattningar av skolans språkpolicy och andraspråkets betydelse för lärande visar att Ketifa och Karolina har ett vidare perspektiv än undervisning medan Anna och Alfi beskriver en mer praktisknära verklighet.

I tabell 7 redovisas uppfattningar i den andra ingångsfrågan *Vad tänker du om användning av transspråkande i undervisningen?*

Tabell 7. Uppfattningar i beskrivningskategorierna meningsfull tillämpning av transspråkande samt kollegialt lärande och transspråkande

	Meningsfull tillämpning av transspråkande	Kollegialt lärande och transspråkande
Ketifa och Karolina	Flera års samarbete har skapat meningsfulla transspråkande aktiviteter i skolan Man har nu skaffat sig beprövad erfarenhet Transspråkande är meningsfullt även i verksamheter utanför skolan	Utan kollegialt samarbete och lärande hade utvecklingen av transspråkande inte varit så utvecklad som den är i dag
Anna och Alfi	Man måste anpassa sig efter elevgruppen Arbetar mer flexibelt Ofta punktinsatser Stöd för att skapa förståelse Digitalt stöd kan vara en lösning i heterogena grupper	Bra med idébank men skolans lärare använder inte de möjligheter som finns genom den

Uppfattningar av möjligheter och utmaningar

I tabell 8 ges en sammanställning av de möjligheter och utmaningar som lyfts fram i beskrivningskategorierna i det erfarenhetsbaserade skedet.

Tabell 8. Uppfattningar om möjligheter och utmaningar med transspråkande, år 5

	Möjligheter	Utmaningar
Ketifa och Karolina	Ger möjlighet till utveckling av kollegialt lärande Ger upphov till kontakter och nätverk med andra skolor, särskilt skolor med många flerspråkiga elever Kan skapa ett förbättrat lärande hos eleverna Skapar förståelse för mångfaldssamhället	Lärarytten förhindrar en kontinuerlig utveckling Alla kolleger är inte införstådda med ett transspråkande arbetssätt, kanske på grund av okunskap eller ovilja
Anna och Alfi	Ger möjlighet att skapa kreativa lösningar för att förbättra flerspråkiga elevers lärande	Man måste göra ständiga omprövningar av arbetssättet på grund av elevgruppens sammansättning

Båda lärarparen arbetar med transspråkande undervisning men deras svar speglar olika utvecklingsnivåer och inriktningar i detta arbete. Ketifa och Karolina, som haft ett visst övergripande ansvar för utvecklingen, berör inte den egna undervisningen utan deras svar handlar mer om skolans språkpolicy, kollegornas inställningar, kollegialt arbete och utåtriktad verksamhet. Anna och Alfi, som haft ett avbrott i utvecklingen, diskuterar till större delen den egna undervisningen och de insikter om flerspråkigt lärande och flexibel tillämpning av transspråkande som de tillägnat sig.

Förändringar över tid och sammanfattande reflektioner

I detta slutliga kapitel diskuteras studiens tredje forskningsfråga: *Hur skiljer sig uppfattningarna över tid?* Därefter gör jag några sammanfattande reflektioner. Med utgångspunkt från de uppfattningar som framträdde inom beskrivningskategorierna vid de olika tillfällena diskuteras förskjutning av attityder till språk, ansvarsfördelning samt möjligheter och utmaningar vid transspråkande undervisning. Vid analys av utfallsrummen synliggjordes förändringar i uppfattningar om flerspråkighet och transspråkande, vilket lyfts i detta kapitel.

Uppfattningarna hos tre av lärarna pekade i initialskedet mot tidigare inställning till en enspråkig undervisning som den förgivettagna för framgång i likhet med resultat som framkommit i studier av forskare som exempelvis Nygård (2002), Lindberg (2011), Yoxsimer Paulsrud (2014) och Siekkinen (2017). I det senare skedet lyfte ingen av de fyra lärarna frågan huruvida de själva skulle prioritera en enspråkig undervisning eller tillämpa

transspråkande, utan användning av elevernas flerspråkiga resurser i undervisningen sågs snarare som en självklar möjlighet för dem. Uppfattningarna visar här en tydlig attitydförändring till språk och språkbruk, en förändring som belyser Bijevoets (2013) påstående att attityder till språk är sociala konstruktioner som har utvecklats genom historiska och politiska skeenden och format vanor och fördomar.

I initialskedet betonade lärarna att de ansett att elevernas flerspråkiga utveckling enbart var modersmåslärares ansvar medan övrig pedagogisk personal inte behövde befatta sig med användning av elevernas redan tillägnade språkliga resurser. I det senare skedet lyfts ett betydligt bredare ansvar för användning av flerspråkiga resurser. Rektor framhålls som ansvarig för skolans språkliga policy, modersmåslärare för att också de ska arbeta flerspråkigt, och kollegor för att ta till sig undervisning och utveckla sin transspråkande undervisning. Ketifa och Karolina framhåller också sitt eget ansvar för kollegialt lärande inom skolan samt för spridning av det nya undervisningsparadigmet. Lärarna har en positiv uppfattning om skolans flerspråkighetspolicy, en policy som överensstämmer med Garcías (2009) strategiska princip, *social justice*, det vill säga att alla språk betraktas som likvärdiga och är en källa till kunskap.

Lärarnas uppfattningar om *möjligheter* och *utmaningar* skiljer sig vid de båda tillfällena. I den första fasen hade lärarna både samstämmiga och skilda uppfattningar av vilka möjligheter och utmaningar som flerspråkighet innebar. Karolina och Anna betonade modersmålsundervisning som en möjlighet för elevernas utveckling av andraspråket svenska och i viss mån för framtida tvåspråkighet medan Ketifa såg tillgång till förstaspråket som en resurs för kunskapsutveckling över huvud taget. Med undantag för Alfi nämner lärarna i initialskedet av implementeringen att de uppfattar möjlighet till positiv kunskapsutveckling hos eleverna också genom egen transspråkande undervisning. Alfi har en något skeptisk uppfattning till att transspråkande verkligen skulle vara en positiv möjlighet för alla elever. I initialskedet har hon uppfattningen att många elever är bättre på svenska och i det senare skedet framhåller hon att transspråkande kan vara en utmaning för elever som ständigt måste anknyta till förstaspråket.

Vid initiering av transspråkande är chansen till föräldrakontakt en viktig faktor i lärarnas uppfattning av möjligheter eftersom den kan skapa parallell tvåspråkighetsutveckling (se t.ex. García 2009) men också förståelse av svenska texter. Vid intervjuerna med Anna och Alfi fem år senare tonar de ner denna möjlighet och framhåller inte utveckling av tvåspråkighet som en möjlighet i samband med transspråkande i deras undervisning. Nu är det i stället förståelse och utveckling av svenska som ges ökade möjligheter genom transspråkande. Man skulle kunna säga att de nu är tillbaka på den ursprungliga uppfattningen att det är utvecklingen och förståelsen av svenska som motiverar att eleverna får tillgång till förstaspråket.

I det första skedet har Anna och Alfi uppfattningen att kamratlärande utgör en möjlighet för förståelse och kunskapsutveckling hos eleverna, men fem år senare uppfattar de denna möjlighet snarast som en utmaning i den klass där de undervisar. Karolina och Ketifa ger inte kamratlärandet eleverna emellan särskild betoning bland möjligheter, men lyfter däremot lärandet kollegor emellan som en viktig möjlighet.

Analyserna av lärarnas uppfattningar visar att det pågått en flexibel utveckling av transspråkande i undervisningen. Exempelvis hade Anna och Alfi uppfattningen att när deras tidigare koncept för transspråkande inte längre fungerade behöll de sin positiva attityd till arbetssättet och såg nya möjligheter genom att omskapa de transspråkande premisserna. Från att tidigare ha haft fokus på kamratlärande på gruppnivå blev nu ett individuellt inriktat arbetssätt med digitala verktyg centralt för de transspråkande strategierna. Den flexibla utvecklingen visas också genom Ketifas och Karolinas uppfattningar att transspråkande inte var ett självklart verktyg i undervisningen utan de fick ompröva i omgångar för att skapa ett meningsfullt lärande.

Studien visar att införande av ett nytt paradigm i undervisningen skapar möjlighet för lärare att förändra sina attityder, vilket öppnar nya möjligheter att arbeta med flerspråkighet som resurs i klassrummet och därmed utveckla ett meningsfullt lärande för flerspråkiga elever. I skolans värld händer det att nya undervisningsparadigm stagnerar eller till och med avvecklas och på så vis bara blir ett så kallat quick-fix. Denna studie visar hur lärare, om de får stöd genom forskning och av skollledning ges möjlighet att arbeta långsiktigt och därmed kan befästa och vidareutveckla ett nytt undervisningsparadigm.

Referenser

- Alexandersson, Monica (1994), "Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus", i Bengt Starrin & Per-Gunnar Svensson (red), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur, s. 111–138.
- Andersson, Lars-Gunnar (1985), *Fult språk. Svordomar, dialekter och annat ont*. Stockholm: Carlssons.
- Baker, Colin (2001/2011), *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 5th edition. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bijevoet, Ellen (2002), "Om nån börja kaxa, jag börjar snacka fittjasvenska. Multietniskt ungdomsspråk – uppfattningar och attityder", *KRUT* 306: 56–71.
- Bijevoet, Ellen (2013), "Språkattityder", i Eva Sundgren (red), *Sociolingvistik*. Stockholm: Liber, s.122–151.
- Conteh, Jean & Meier, Gabriela (2014), "Introduction", i Jean Conteh & Gabriela Meier (eds), *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, pp 1–14.
- Creese, Angela & Blackledge, Adrian (2010), "Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching", *The Modern Language Journal*, 94 (1): 103–115.

- Cummins, Jim (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypothesis. Working papers on bilingualism. Ontario: Institute for Studies in Education.
- Cummins, Jim (2005), "Teaching for cross-language transfer in dual language education: Possibilities and pitfalls", *TESOL symposium on dual language education: Teaching and learning two languages in the EFL setting*, Bogazici University, Istanbul: 1–18.
- Cummins, Jim (2007), "Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms", *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10 (2): 221–240.
- Cummins, Jim (2017), *Flerspråkiga elever. Undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Cummins, Jim and Early, Margret (2011), *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Cummins, Jim & Persad, Robin (2014), "Teaching through a multilingual lens: The evolution of EAL policy and practice in Canada", *Education Matters*, 2(1): 3–40.
- Dahlgren, Lars-Olof (1978), "Effects of university education on the conceptions of reality", *Report from the Department of Education, University of Goteborg*, no 65.
- Dahlgren, Gösta & Olsson, Lars-Erik (1985), *Läsning i barnperspektiv*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Denscombe, Martin (2010), "*Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*". Lund: Studentlitteratur.
- Einarsson, Jan (2009), *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Fishbein, Martin & Ajzen, Icek (1975), *Belief, Attitude, Intention to Theory and Research and Behavior: An Introduction*. Reading MA: Addison-Wesley.
- García, Ofélia (2009), *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden: Blackwell Publ.
- Grosjean, François (1982), *Life with two languages – an introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Hornberger, Nancy H. (2004), "The continua of biliteracy and the bilingual educator: Educational linguistics in practice", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7 N, 2 & 3: 155–171.
- Hornberger, Nancy H. and Link, Holy (2012), *Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: A biliteracy lens*. Philadelphia: Graduate School of Education, University of Pennsylvania.
- Jørgensen, J. Normann (2008), "Polylingual languaging around and among children and adolescents", *International Journal of Multilingualism*, 5(3): 161–176.
- Krokmark, Tomas (2007), "Fenomenografisk didaktik – en didaktisk möjlighet", *Didaktisk Tidskrift* Vol. 17, No. 2-3, 2007. Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping, s. 1–50.
- Krokmark, Tomas (2011), "Lärandets stretchadhet – Lärandets digitala mysterium i En-till-En-miljöer i skolan", *Didaktisk Tidskrift*, Vol 20, No 1, 2011: 1-22.

- Kärrqvist, Christina (1985), *Kunskapsutveckling genom experimentcentrerade dialoger i ellära*. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg, 1985.
- Kotsinas, Ulla-Britt (1994), *Ungdomsspråk*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Larsson, Staffan (1986/2011), *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lewis, Gwyn, Jones, Bryn & Baker, Colin (2012), “Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond”, *Educational Research and Evaluation*, 18(7): 641–654.
- Lindberg, Inger (2011), “Fostering multilingualism in Swedish schools”, i Roger Källström and Inger Lindberg, *Young Urban Swedish. Variation and change in multilingual settings*. Gothenburg: University of Gothenburg, s. 149–171.
- Lindberg, Inger & Hyltenstam, Kenneth (2012), *Flerspråkiga elevers språkutbildning*, i: Mikael Olofson (red), *Läraryrollen i svenska som andraspråk. Symposium 2012*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Loman, Bengt (1973), ”Miljö- och språkförmåga”, *Svenskläraryrkeförbundet årskrift*: 34–60.
- Marton, Ference (1981), “Describing conceptions of the world around us”, *Instructional Science*, volume 10:177–200.
- Marton, Ference & Svensson, Lennart (1978), ”Att studera omvärldsuppfattning. Två bidrag till metodologin”, *Rapport från Pedagogiska institutionen*, Göteborgs Universitet, nr 158, 1978.
- Nygård, Pia (2002), ”Språkattityder i Sverige”, i *Mål i mun. Förslag till handlingsprogram för svenska språket*. SOU 2002:27: Bilagor 5–44
- Otterborg, Annica (2011), *Entreprenöriellt lärande: Gymnasieelevers skilda sätt att uppfatta entreprenöriellt lärande*. Avh. Högskolan i Jönköping.
- Schader, Basil (2012), *Sprachenvielfalt als Chance*. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Siekkinen, Frida (2017), ”Flerspråkiga elever i en enspråkig elevnorm”, *Educare*, 1/17: 27–51.
- Sundgren, Eva (2017), ”Flerspråkighet: föreställningar och attityder”, i Pirjo Lahdenperä & Eva Sundgren (red), *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet*. Stockholm: Liber, s. 49–71.
- Svensson, Gudrun (2009), *Diskurspartiklar hos ungdomar i mångspråkiga miljöer i Malmö*. Akademisk avhandling. Lundastudier i nordisk språkvetenskap A:67. Lund: Språk- och litteraturcentrum.
- Svensson, Gudrun (2016), ”Från enspråkig norm till flerspråkighet som resurs: Skola i förändringsprocess”, i Karin Larsson Eriksson (red), *Möten och mening*. Lund: Nordic Academic Press, s. 209–225.
- Svensson, Gudrun (2017), *Transspråkande i praktik och teori*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Säljö, Roger (1979), “Learning in the learner's perspective”, i *Some commonsense conceptions. Report from the Institute of Education*, University of Goteborg, no 76, 1979.
- Torpsten, Ann-Christin et al. (2016), ”Transspråkande – en holistisk syn på språk, språkanvändning och språkdidaktik”. *Lisetten*, 2: 26–27.
- Uljens, Michael. (1989), *Fenomenografi - forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur-

- Wenestam, Claes-Göran (1980), *Barns associeringar till ordet döden*. Rapport från Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet, 1980:10.
- Williams, Cen (1996), Secondary education: Teaching in the bilingual situation, i Cen Williams, Gwyn Lewis & Colin Baker (eds), *The language policy: Taking stock*. Llangefni: Community Associations Institute. s. 39–78.
- Vetenskapsrådet (2011/2017), *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Yoxsimer Paulsrud, BethAnne (2014), *English-Medium Instruction in Sweden. Perspectives on practices in two upper secondary schools*. Stockholm: Stockholms universitet.

Translanguaging and Multilingual Teaching and Writing Practices at a Pakistani University

Pedagogical Implications for Students and Faculty

Muhammad Shaban Rafi and Rebecca Kanak Fox

Introduction

Language is at the core of teaching and learning; it is an essential pathway through which concepts and skills are learned, evaluated, and extended, and by which more complex understandings are subsequently developed. Learning a language is far more complex than having an ability to translate, memorize dialogues and facts, or engage in one-way communication. In the wake of increased globalization, human mobility, and cultural diversity within and across countries worldwide, many positive and yet challenging consequences emerge regarding language and communication, especially in the education of learners at all levels. In Pakistan, increased cultural and linguistic diversity is present among its universities' student bodies, where students from several regions can now study together, bringing together multiple languages and cultural practices. This scenario can be both enriching and challenging: while multiple backgrounds and means of communication can expand dialogue and add to students' perspectives, the presence of many languages in a classroom setting more often than not presents marked challenges for both faculty and students. This is particularly the case in English classes, where a mastery of English is a requirement for all university students.

A particular challenge in Pakistan takes place in its university English classes where there often exists a marked cultural and linguistic gap between faculty and students, as reported by Yasmin and Sohail (2018), and yet other factors and challenges also contribute to the learning scenario. Understanding some of the most significant contributing factors is essential because if updates and changes arising from classroom data are not addressed, student learning will continue to be negatively impacted (c.f., Tamim 2014). The present study has thus emerged from a specific yet generally widespread situation. Two researchers, a linguistics professor from Pakistan and a professor of education and second language acquisition research in the US (who also led a three-year grant there), have joined their perspectives and experiences to examine some of the challenges present for English learners and their instructors at a large, private university in Lahore.

To seek solutions to some of the challenges faced by English faculty and their university students, this study uses a research frame of second language acquisition, equitable sociocultural educational practices, and emerging possibilities afforded by translanguaging. These perspectives provide lenses

through which the researchers might explore aspects of teaching and learning English in a university's English classes, mainly related to the development of English writing practices of its multilingual learners. The following research questions have led our investigation to accomplish the aim mentioned above.

1. How do English learners at this university describe their triumphs and challenges in acquiring English for academic purposes, and what insights do their work samples provide?
2. What are the faculty's reported teaching approaches used in the English classes related to the development of English writing practices of multilingual learners at this university?
3. What pedagogical implications were revealed from the student and faculty perception data?

The Pakistani Context

Pakistan is a country where over 72 languages are spoken in and across its regions, and rich cultures are the lived experiences of its citizens. Learners studying in Institutes of Higher Education (IHEs) in Pakistan with diverse linguistic backgrounds interact through common languages, e.g., Urdu and English. While multilingualism is the conversational norm, English knowledge is required of all university students, and many students arrive at university not knowing it or having had minimal exposure. Thus, although Pakistan is language-rich, English plays an exceedingly important role, first established during a colonial-influenced period, and now remaining a language of power influenced by its place of heritage and its promise of economic and symbolic capital (Bilal 2019) for Pakistan's voice in a global space.

It has become commonly accepted that English has risen to be the dominant language of world communication, trade, diplomacy, and even upward social mobility (Aronin & Singleton 2008; Ashraf 2017). English is a global language of commerce and industry, but in Pakistan, English also holds a particular historical, cultural, linguistic, and political presence. The "Islamic Republic of Pakistan" was founded in 1947 due to India's **independence** from **British rule**, when India was simultaneously **partitioned** to create a new country of Pakistan, at that time comprised of two non-contiguous halves that were named **East Pakistan** and **West Pakistan**. **East Pakistan** later seceded in 1971 and became **Bangladesh**; "West" Pakistan has maintained its Pakistani national identity. The 200 years of British rule in India and its cultural and linguistic influences have left a lasting mark on Pakistan's languages, educational structures, public administration, and its architecture and cultural practices. Thus, English holds an essential place in its way of life that

maintains its influence and power, much as in a politically post-colonial setting.

During this long English influence period, the tapestry of regional languages managed to remain vibrant and treasured. A survey on the languages of North Pakistan by Backstrom and Radloff (1992) reveals that most of the ethnic languages of northern Pakistan were well-maintained by their speakers, and today remain their most frequently used and valued means of communication. However, when citizens migrate for higher education, employment, and business, they must switch to Urdu and know English to be part of the power equation (Rahman 2010).

Though English is offered as a major subject across Pakistan beginning from grade one, learners face difficulty acquiring proficiency in academic registers of the language, particularly in writing – even after 12-years of education. Written language skills drive the examination system in Pakistan, but oracy also has additional underlying competency needed for success. Although future employers require proficiency in listening and speaking skills, no official mechanism is identified to assess these skills or develop and reach incremental benchmarks. Upon completing a student's pre-university schooling, those entering university exhibit a broad range of reading, writing, listening, and speaking proficiencies. Furthermore, instruction at the pre-university level may occur in many other languages, including Urdu and regional languages, a student's mother tongue (L1). Some of these languages are oral and do not have a print form to support literacy development. Thus, universities are faced with entering first-year students whose academic preparation, linguistic profile and mastery, and access to learning in English are quite varied (Levesque 2013).

Language challenges in Pakistani higher education

In most university settings, learners have to acquire English proficiency to complete their program coursework and graduate. Since the British departure in Pakistan, English has remained one of two official languages (with Urdu); it is also the language of universities. The Higher Education Commission (HEC), Pakistan, has made it mandatory for universities to offer admission to students who achieve a minimum 50% score in the written test of English, including a compulsory section on English language proficiency. In addition, students, irrespective of the disciplines for which they initially seek admission, must pass four English courses, 3 credit hours each, to complete their degree requirements. English language proficiency is mostly gauged in terms of learners' academic writing skills in these courses.

In university education, Foley and Flynn's research (2013) found that first language greatly influences learners' responses to English registers. Students' first language in Pakistan exhibits many differences from English in terms of verb, mood, voice, and tense, many English learners (ELs) face substantial challenges, particularly in their academic writing. Learners often find it

challenging to acquire competence to use the distinctive features of English correctly. They also may face constraints in the use of contextually suitable vocabulary and grammar. For example, in the Balochi language, the word *jang*, which means ‘war,’ in Urdu/Punjabi is used for either ‘quarrel’ or ‘fight.’ This expanded vocabulary poses a challenge for Balochi learners to comprehend the uniqueness, and often arbitrariness, between form and meaning in the multilingual context. Which word might one select, and why might one choose to use one over the other? These linguistic constraints can restrict students’ ability to translate their thoughts with suitable English words and apply them correctly. Remembering that these are university level students, the ideas they wish to convey in class extend well beyond surface level conversation.

At this university, English instructors also face challenges. The English faculty are mostly from Punjab, where their regional language differs significantly from many of the home languages spoken by their students, who may come from Balochistan, Gilgit Baltistan, Khyber Pakhtunkhwa, or Sindh. However, in most cases, the English faculty can understand the Punjabi regional language, perhaps because of its linguistic proximity with Urdu or a person’s regular interaction with the Punjabi community. Urdu and English dominate academia in Pakistan, and in IHEs, the faculty are required by education policy (Ministry of Federal Education and Professional Training 2017) to use regional languages or Urdu, along with English, as a medium of instruction. However, the policy also states that equity and access to education must be provided for all students, particularly underrepresented populations (p. 19). Langman (2014) emphasizes that by not having a proper understanding of learners’ linguistic and cultural backgrounds, educators are limiting the scope of their instruction. Carson (1998) points out that it is highly likely that educators who fail to understand learners’ cultural backgrounds would be unable to appreciate or draw upon their learners’ knowledge and skills. English teachers might also lack important cultural and linguistic understanding essential to successfully teach and assess learners who come from cultures other than their own (Fox 2012).

Irrespective of linguistic and cultural understanding of the target language, the aim of teaching both in Pakistani IHEs and at the university in this study remains on the successful “delivery” of content and assessment. To date, this approach has largely incorporated rote learning of vocabulary and grammar. In many cases, learners’ competence and performance have been restricted to memorizing phrases and rules in the language, as argued by Manan (2018). The goal is to learn English as quickly as possible, but as pointed out earlier, this far too often occurs without adequate foundational skills for learners, or faculty time or ability to help learners connect the languages they speak to the one they are learning. The task then becomes one of memorization without an eye toward authentic acquisition. Such a scenario is also the case in many countries beyond Pakistan (Jeon & Choe 2018).

Thus, many Pakistani university students face enormous challenges in advancing academically, particularly in a context that calls for greater professional outreach and authentic information exchange opportunities. This challenge exists, but there is little research investigating English linguistic constraints faced by Pakistani multilingual learners in their academic writing or on faculty's responses to their writings. The ever-changing demographics in higher education classes are exerting natural pressures on faculty to develop greater multicultural understanding to enhance learning experiences that break away from the sole use of traditional teaching of English as Second Language (c.f., Cenoz & Gorter 2011), but updated teaching approaches lag behind.

Theoretical framework

The theoretical framework informing this study suggests an intersection of research to link language learning with classroom-based practice: 1) *Second language acquisition (SLA) research* (Baker & Wright 2017; Cook 2017; Foley & Flynn 2013) contributes an understanding of the developmental process of acquiring a second language, particularly for academic purposes. Recent scholarship on the role of identity in SLA (Swain & Deters 2007) has articulated important understandings that might be serve to fill existing learning gaps for tertiary education; and 2) *Research in instructional practices to teach English, including the promise of translanguaging*.

Second language acquisition research and sociocultural perspectives

Second language development is a complex process that draws on many theories and multiple factors. The process itself is multidimensional, calling for contextualization for individual characteristics, background knowledge, age, prior schooling, and other learner- and context-based variables. Learners' language, culture, and individual characteristics and ways of learning reside at the center of many SLA complexities. Bakhtin's (1986) conceptualization of language provides a perspective where language, thought, and meaning are considered as learned through social interaction. Vygotsky (1978) held that learning is understood as an essential social process where learners need to self-discover new knowledge through various opportunities. Bakhtin and Vygotsky's language theories provide language perspectives as mediational means towards metalinguistic awareness and meaning-making (Swain & Deters 2007). These active and social opportunities call on the importance of building upon learners' prior knowledge, as described in Vygotsky's concept of Zone of Proximal Development (ZPD).

In part, Vygotsky's foundational conceptions of the individual actively processing new experiences, experimenting, and problem-solving to build new skills and concepts (Baker & Wright 2017) may serve as a basis for the sociocultural dimension in language learning. Vygotsky's theories emphasize

the roles of the social and cultural context in cognitive development and knowledge construction (Vygotsky 1978, 1986). SLA theories also point to the importance of active pedagogical approaches and supportive environments to lead to success. Vygotsky's concept of the zone of proximal development explains how a learner can reach subsequent levels of development through mentoring, or mediated steps – known as *scaffolding* – to arrive at the ability to independently accomplish a task that the individual could only previously perform with help. This is far different from memorizing vocabulary and dialogues, or teaching a language through rote processes or repetition of responses. Language mastery, particularly at an academic or professional level, involves multiple factors and includes meaning-making and the ability to convey ideas accurately.

In the latter twentieth century, as SLA's field evolved, theoretical perspectives gained additional nuance beyond the theories themselves, particularly in acknowledging the social aspects involved in language learning (Swain & Deters 2007). Firth and Wagner (1997) had called for an “enhanced awareness of the contextual and interactional dimensions of language use” (p. 285). An expanded view of SLA to include sociocultural dimensions in language learning began to take hold, prompting a ‘social turn’ in SLA research that emphasizes learners’ social and cultural identities (e.g., Block 2003, 2007; Lantolf 2000; Lantolf & Thorne 2006; Kramsch 2013; Swain & Deters 2007). With increased globalization, migration of people to new areas, and communication technology, the importance of research on multilingualism as part of the broader field of SLA research and accompanying intercultural interactions (Kramsch 2013) has become salient. Recent scholarship from Larsen-Freeman (2018) emphasizes the dynamic nature of language development, particularly for adult learners, which comprises cognitive processes and the sociocultural environment and the transfer of knowledge from first to second language and beyond. Thus, language learning is at the intersection of multiple contextual and personal variables. The university context in which the current study takes place provides fertile ground for understanding more about the complexities of L1 to L2 relationships, as well as challenges faced by both learners and faculty.

Although theoretical perspectives have continued to develop to inform language instruction and learning, a gap nonetheless seems to persist between research and practice (e.g., Baker & Wright 2017; Ellis 2010; Larsen-Freeman 2018). Larsen-Freeman (2018) points to monolingual biases and deficit perspectives that can jeopardize newer and more integrated approaches to fostering multilingual development. Earlier work by Ellis (2010) points to power imbalances between and among educators, students, and researchers; his call for increased inquiry into this area remains salient today. Expanding and robust research literature on teaching and learning English as a first, second, or foreign language has come to inform current beliefs and practices (see, e.g., Bhatia & Ritchie 2013; Butler 2013; Cenoz & Gorter 2020; García

& Kleifgen 2019; Talmy 2015). However, new approaches to English teaching, such as translanguaging, are not readily understood or implemented by many faculty members in English-speaking countries and beyond.

These research bodies allow us to consider aspects of our present study as contributing potential missing strands for consideration in the broader application in Pakistan. To advance the field, researchers must work to expand and build upon established English teaching approaches (see, e.g., Cook 2008; Ellis & Shintani 2014; Freeman 2016; Richards & Rodgers 2010) to now explore and include other dimensions, such as identity formation (Swain & Deters 2007), aspects of language and power (Freire 1995; Jenkins 2015; Mooney & Evans 2015), the concept of global/world “Englishes” (Jenkins 2015; Kachru 2005), and possible first language influences on the learner.

In the US, educator professional development has traditionally been provided for K-12 teachers (who educate students between kindergarten and twelfth grades) to develop enhanced pedagogical practices to support their multilingual, multicultural students’ academic development through culturally responsive and sustainable pedagogy (Gay 1995, 2002, 2010; Paris 2012). On the other hand, university students are thrust into an immediate need to quickly learn English for academic purposes in order to matriculate into their specialization classes. One solution to providing English instruction for the university student has been to offer intensive language study for those students who arrive at university without high English proficiency. These researchers posit that an enhanced solution to support English language acquisition for university students in Pakistan might be provided by a deeper understanding of students’ cultural and linguistic backgrounds. Building upon this understanding, faculty might also implement culturally and linguistically responsive pedagogical approaches, including translanguaging (García 2009; García & Kleyn 2016), and enhanced learner engagement for faculty teaching these classes and their students.

Translanguaging has come to the fore as a more recent element within bilingual development and second language teaching. The term, translanguaging, was coined by Welsh researcher, Cen Williams (as referenced in Baker 2011), to refer to “the planned and systematic use of two languages inside the same lesson” at school (Baker 2011: 288), as also noted by García (2009) and Lewis, Jones, and Baker (2012). According to these researchers, translanguaging involves learners moving between different languages for different communication channels (e.g., reading a text in one language, and writing a summary in another). Translanguaging has also emerged as a learning pathway that empowers, recognizes, and affirms ways that students can build upon their mother tongue (L1) to expand deeper understanding of language, and the content conveyed through it. According to work by García and Kleyn (2016), the use of translanguaging in classrooms can empower students and has the potential to support bi-/multilingual

learners academically, linguistically, culturally, and socially. Translanguaging can encourage learners to use their linguistic repertoires to engage and comprehend complex content and texts. It also supports learners' ability to develop linguistic practices for academic contexts while supporting their identities (Infante & Licona, 2018). Providing strategic opportunities for students to experience translanguaging as they delve deeper into their learning can enable them to utilize their unique linguistic repertoires and become more autonomous as creators of their learning (Tamim 2014).

While Swain and Deters (2007) take the position that there has been an increase in SLA research that includes sociolinguistic factors, individual agency, and multifaceted identities, this may not be the case in language classrooms world-wide. Many researchers (e.g., Arias 2008; Aronin & Singleton 2008; Ashraf 2017; Canagarajah 2011; 2013; 2014; Cenoz & Gorter 2011; Gorter & Cenoz 2011; Fox, 2012; Franceschini 2011; Langman 2014; MacSwan 2017) recommend finding practical applications of multilingualism to maximize multilingual learner's resources using the whole linguistic repertoire.

Context of the study, participants, and methods

A qualitative research design was used to explore university students' perspectives and their English instructors from a university in Pakistan. Through research questions and data collected, the researchers sought to understand the language teaching and learning perceptions and processes at this university more deeply while also recording rich details about language in this setting (Maxwell 2005, 2009).

The study took place in an independent, private university in Lahore, whose student body comes principally from Punjab and draws from 100 districts across Pakistan and 18 countries worldwide. It offers a broad range of bachelors, master's, and doctoral degree programs in 140 disciplines. The departments of the university include over fourteen schools and five institutes. The university distinguishes itself with 700+ faculty members, including 200 who hold Ph.D. degrees. The student enrollment has recently experienced dramatic growth, from approximately 15,000 a decade ago to over 25,000 students, including increasing numbers of English learners.

The participants were drawn from both students and faculty at this university. English instructors of this university were requested by the researchers to nominate students from their classes who could speak at least two languages apart from their L1, were culturally diverse, and willing to participate in this study. A convenience sample of 42 students was selected for the study (see Table 1 for student demographics). The student participants were enrolled in English classes of all levels, from the first semester through more advanced levels; they were also from different program specializations (natural sciences, applied sciences, business, humanities, and social sciences). While the first- and second-year students were generally enrolled in level one,

beginner, classes, the third and fourth-year students were generally ranked as intermediate English learners and enrolled in the higher classes. Although language ability was generally considered, it is important to note that the participants were not formally evaluated through any standardized test to assess their language proficiency.

A sample of 19 English instructors (with 5 to 10 years of experience) was selected purposively from the same university to explore experiences and perceptions of how they view their learners' challenges in learning English. Questions were also designed to capture ideas about their teaching strategies, and approaches were also of interest. As highlighted in table 1, unlike their learners, teachers were mainly Punjabi/Urdu speakers of English. All of them had an MS degree (equal to 18 years of education) with a specialization in English literature and applied linguistics mainly from Pakistan. However, three of them had lived in English-speaking countries (such as the UK or USA) for at least one year to gain experience through teacher training programs.

An important cultural note provides insight into both the student and faculty participant samples: there remains a sharp contrast between urban and rural/remote areas of Pakistan and access to females for university education (Khoja-Moolji 2015; Rafi 2017; Rafi & Sarwar 2019). There were no female students enrolled in the English classes at this university (thus, from farther-reaching provinces), a situation that occurs when females' access to university education has been restricted. Such restrictions may be attributed to social and religious practices still adhered to by families or conservative beliefs held by a student's parents, many of whom live in more remote areas of Pakistan (Rafi & Sarwar 2019). By contrast, it is interesting to note that of the 19 faculty participants, 18 female faculty members were teaching basic to advanced English courses - and predominantly male learners. The faculty were mainly from the urban areas of Punjab, where customs are less restrictive among families, and there are strong academic goals for their female offspring. Table 1 displays the demographic characteristics of the student and instructor participants.

Table 1. The linguistic diversity of students in the study

Language	Learners	Instructors
Balochi	5	-
Balti	4	-
Burushaski	3	-
Khowar	2	-
Shina	4	-
Pashto	3	-
Punjabi/Urdu	19	19
Sindhi	2	-
Total	42	19

Human subjects review procedures were followed, and all participants consented to participate in the study. To ensure anonymity and participant confidentiality, and following university protocol, information that might identify them individually or their institution was never disclosed. The multiple sources also served to triangulate the data informing the results of the study.

Several data sources allowed the researchers to capture both student and faculty perspectives and perceptions, as well as evidence of student work, as follows: 1) from students: questionnaires including self-report demographic information (see Appendix A), student samples comprised of an essay and translation exercises; 2) from faculty: open-ended questionnaires with self-report demographic information and free responses to questions on pedagogical approaches and classroom procedures (see Appendix B).

The students' open-ended questionnaire included questions about the linguistic features of their mother tongue, which provide insight into their English learning strategies and language background details. The linguistic differences between their L1 and English demonstrate some of the challenges students might confront while doing writing exercises. They were also asked about their approach to resolving challenges they confront, as well as their perceptions of their writing successes.

The open-ended questionnaire administered to the faculty sought information about their experiences of teaching English to their university students, their knowledge about their students' first language, the challenges they perceived were faced by their students in English writing, such as common errors they believe their students encounter, their perceptions about causes of those errors, and their perceived success rate in teaching English.

Procedures and data analysis

Student questionnaire, essays, and translation exercises were administered in an office setting to minimize peer pressure and avoid any uncomfortable situation with peers. Each respondent had a fair time to respond to the questions and translate the sentences. One of the researchers was always present to assist them if they had any query about the questionnaire and translation exercises. At no time were these data associated with course evaluation or grading. Faculty were provided their questionnaires with a requested return date that would allow them time for careful thought.

The student and faculty questionnaires were analyzed to allow for themes to emerge in the words of the participants; demographic information was compiled by group. At the first stage, survey data were organized to construct, index, and sort ideas to allow for any patterns that surfaced to emerge. In the second phase, sub-themes were identified allowing researchers to identify possible linkages to the major themes. Finally, commonly emerging major themes captured the students' English writing practices, as well as their

triumphs and challenges in acquiring English for academic purposes and the faculty's reported teaching approaches.

The student writing samples and translation exercises were examined separately, first for ideas/concepts conveyed and then for grammatical form, with a focused probe for possible L1 influence. From these authentic language sources, the researchers sought additional insight from the students' English for both communicative capacity and language form. The researchers also hoped that a deeper understanding of any challenges voiced by the students might emerge. The researchers also looked for areas addressed in both the student and faculty data.

Findings

The findings are organized in response to the research questions leading this study. The data were compared across sources to present similarities and differences that emerged. The first RQ focuses on student perceptions and work, whereas the second RQ focuses on the instructors' ideas and reported practices. The third RQ sought to provide understanding of the students' and instructors' challenges and perceptions with an eye toward informing pedagogical practices.

Students' perceptions

Student questionnaires (Appendix A), writing samples, and conversations revealed that all students voiced challenges and struggled as writers. Data from the questionnaire, essay, and translation exercise inform the response to RQ1. As part of the work sample, the short essay was written to a prompt designed to capture both the students' perceptions of their journey in learning English and an authentic sample of the English they were able to produce. This part of the analysis and emergent themes refers to their perceptions. The form of their writing and potential connections to their L1 are examined in a subsequent section and were analyzed linguistically by the researchers. The linguistic analysis of their writing samples and translation of sentences covering tense, aspect, mood, gender, article, sentence structure, and preposition provides additional insight into students' L1 vis-à-vis the English language and suggests that pedagogical changes might result in enhanced English language acquisition.

Two broad themes emerged from the data, capturing the students' ideas and perceived challenges in learning English: 1) *challenges in writing*; and 2) *proposed strategies to support English acquisition*.

The first theme, *students' challenges in writing*, revealed how students viewed their writing and ability to use English. Three sub-areas delineate and support theme one. First, all the students articulated the notion that they experience *difficulty in writing and completing their assignments*. In particular, they addressed that they find it hard to select and use the correct verb tenses, apply grammar rules accurately, and determine which vocabulary

to use in particular contexts. Students shared their confusion in making decisions about these aspects of English. A representative quote capturing this sub-theme is shown in the following quote:

As English is my fourth language so I cannot recognize if the sentence is in past or future. Also, I face vocabulary, grammatical, punctuation, and spelling mistake.

The second sub-theme captured a set of similar challenges as those for sub-theme one, specifically in *creative writing* or open-ended writing assignments. Again, verb tenses were listed as challenging, articles (the, a, an, etc.), subject-verb agreement, and the actual sentence structure itself were difficult when students were asked or expected to produce their ideas or make a point. The third sub-theme was students' *feeling of inadequacy in joining an in-class discussion* or feeling confident to contribute openly in class. Here, students listed their hesitancy to produce the proper use of verbs, choose specific vocabulary, apply grammar accurately, use the correct articles, adverbs, prepositions, gender case, and tenses. They shared that they often felt vulnerable when they knew that their English was still in formation during class. One participant shared:

I am made fun of by my class fellows for being unable to distinguish gender of objects and tenses.

The second broad theme that emerged from the data shared strategies proposed by learners to resolve challenges. This area was also comprised of three sub-themes: individual actions, seeking support on their own, and needs more knowledge from class/instructor.

The first sub-theme, *individual actions*, conveyed that students should take actions they believed would help them participate in their learning. The six actions specifically mentioned as examples are 1) need to practice reading, writing, speaking – the students recognized that they needed to become active learners themselves with a genuine desire to learn; 2) seek teacher's help – again here, students exhibited a strong willingness to learn and wrote that they knew they needed to approach the instructor and seek his/her help; 3) students should attempt to translate more accurately; 4) Get peer feedback; 5) adopt a more serious attitude; and 6) self-learning by vetting their work and learning more from searching the internet. These were the methods that the students believed could drive their actions more.

A second sub-theme focused on proposed strategies that the students themselves should engage in: *seeking support on their own*. For example, 1) they believed that they could browse the internet for many of the answers they needed and not wait for class. This notion of taking ownership seemed to extend the notion of the individual actions mentioned in theme one. In this theme, the focus was clearly on self, for they could as learners seek answers and take hold of their learning; 2) They could ask their instructors to provide more or more extensive feedback and instructions; 3) The students felt they

should be writing and using formal language while texting, showing that they recognized they were using an “abbreviated” form of English when they texted with one another, probably too much; and 4) Finally, they should, on their own, make an effort of “simply listening to English more.”

The third broad theme focused on the notion that the *learner needs more knowledge*. There were three areas, in particular, that the students focused on for this extended knowledge: 1) First, they wanted to understand the differences and connections between their L1 and the English they needed to learn. They wanted to be able to make connections, as well; 2) They would like more teaching to be in English to have more authentic exposure to English in action. They particularly mentioned that they would prefer direct English and not so much translation from Urdu to English; and 3) They wanted more inclusion of their L1 because they are not as knowledgeable of/comfortable in Urdu as a mediating language. For example, a Balti student wanted the faculty to use approaches that utilize his language background:

I am taught English by separating my first language. It is difficult for me to learn English without comparing and contrasting it with my first language. I want to request my English teacher to allow me to use my first language in learning English.

In the same vein, a Sindhi participant proposed that his instructors should introduce learners to diverse reading and writing activities:

I expect that teacher should provide me the opportunity to understand tasks both in the first language and the target language. They should involve us in diverse reading and writing activities. The errors I do may be counted towards my learning. The faculty must include corrective feedback on common mistakes.

From the voices of the learners themselves, there appeared to emerge the desire for a change in instructional practices that would include their first languages so that they could actually use their linguistic resources when learning English. The next section shares linguistic challenges that the students face in writing English and translating their ideas from L1 to the target language. It is essential to understand how students utilize different linguistic resources available to them to maximize their potential and to empower faculty to understand the language spectrum of their learners.

Linguistic insights into students' writing samples and translation exercises

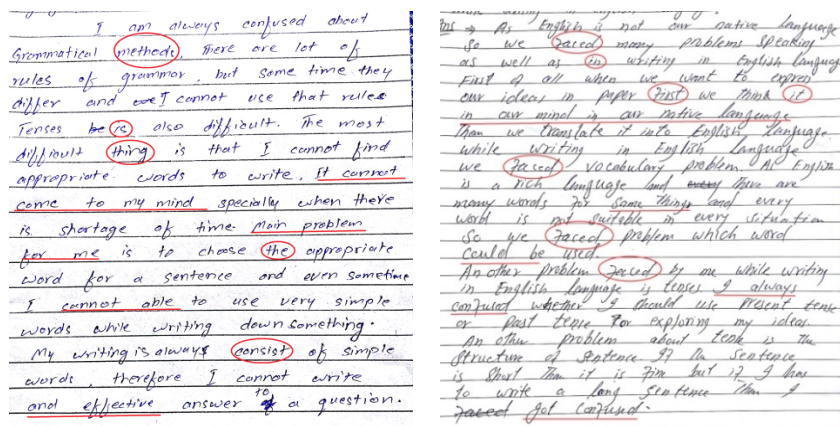


Figure 1. Writing samples of students

Student written language samples in figure 1 provided evidence of students' writing, drawing out the similarities and differences that the students recognized themselves. These written samples provided interesting evidence-based detail concerning students' possible transfer of language from their L1 to English. The most frequent source of background identification in the participants' written English is the transfer of grammatical features from their first language to the target language, i.e., English. These features include, most commonly, sentence structure and word order. Other sources include the (mis)use of pronouns. The participants frequently used the *we* and *you* pronominal to refer to 'I.' For example, while replying to the question regarding the challenges he/she faces in English writing, participant shared in figure 1, "English is not *our* native language, and *we* have learned it as a second language so *we* have acquired this through different ways." In the same vein, another participant wrote, "Firstly, I have to think about grammar structure...secondly, vocabulary is another big hurdle...thirdly, if *you* are not efficient in reminding the spelling, *you* will come in trouble while writing English language as happened with me". The example shows a switch from the recurrent use of the first-person pronoun 'I' to the second person pronoun 'you,' which is not infrequent in the participants' writing practices.

The following commentary shares an analysis of excerpts from the examples of student translation exercises to depict certain grammatical features from the mother tongue (L1) into the target language (English). The researchers note that expressing and translating ideas could pose serious challenges to the students, for example, some due to difference of specific linguistic properties (e.g., tense, aspect, mood, article, prepositions, and gender) in the languages spoken in the north, south, and southwest of

Pakistan. Like in the following translated sentence by a Balti-speaking student, most of the languages from the north of Pakistan (such as Balti, Brushaski, Khowar, Shina, and Pashtu) inflect the verb form to mark future activity, e.g., *Rus say* (he will sleep), and *Rus sayan* (he sleeps) in Shina. In Pashto *waraj* (the day) is used to inflect future tense in *Zabah yao waraj skul ta zam* (I will go to school one day). Unlike English, many of these languages do not have modality.

Urdu Main ak din aschool jahonga gi.

Balti Na jaqchik schooling goaid.

English I one-day school go.
verbatim

It is evident from the following translated sentence that the Pashto-speaking students did not deploy the modal verb ‘can’. Instead, he used ‘shay’ for ‘can’. ‘Shay’ is generally used to mark the singular (is) and plural (are) and auxiliaries in the Pashto language. Only the number of objects (in this case ‘book’) defines singularity and plurality in Pashto. He employed the infinitive (to) at post-position (*waror ta* for brother to). Interestingly, there is a single word (*akhpal* for your) in Pashto, which is more equivalent to English than Urdu (*Tum, Apnay* for your), which employs two words for the same meaning. The Punjabi/Urdu participants mostly translate *Tum Apnay* to “your own”, which is an unconventional construction in the English language. The translation sentences show that the participants with other linguistic backgrounds than Punjabi and Urdu mark modality through auxiliary verbs.

Urdu *Kia Yai Katab Tum Apnay Bahi Ko Day Saktay Ho?*

Pashto *Taso da kitab akhpal waror ta warkuwal shay.*

English You this book your brother to give
verbatim is/are.

The English language marks gender by using ‘he’ or ‘she’ pronouns in a linguistic structure. Nevertheless, this is not the case with the sample languages, something which eventually pose a challenge for students when learning English writing skills. As shown in table 2, they include the derivation of feminine forms from the masculine roots and gender is marked by inflecting a verb e.g., *meemi* (he drinks), and *memo* (she drinks) in Brushaski, *Khaindo* (he eats), and *Khaindi* (she eats) in Sindhi and *Sayan* (he sleeps), and *Sayen* (she sleeps) in Shina. Like in English, a separate pronoun is used by the Balti participants for he or she. For example, *Kho cho thong min* (for he drinks water), and *Mo cho thong min* (she drinks water). The same

is true for Shina, e.g., *you* (he), and *ye* (she) are employed to represent gender in an utterance. The data show that in a few languages a single pronoun is used for he or she, e.g., *Oh* (he or she in Brahvi), *Asay* (he or she in Khowar), *Agha* (he or she in Pashto), and *Rus* (he or she in Shina). This finding is also true for Khowar. For instance, Pashto participant used *zam* (he goes or she goes) in the sentence *Zabah yao waraj skul ta zam* (He or she goes to school). Similarly, one participant employed the word *xiboyan* (he or she eats) in the sentence *asay shapik xiboyan* (He or she eats food). There is no gender of an object. For example, the speakers of regional languages might not identify whether a 'bus' is feminine or masculine. The linguistic differences in marking a gender usually cause interference when students translate their thoughts into English.

Students' translation exercises have demonstrated that Umrani (one of Balochi's dialects spoken in the southwest of Pakistan) has a single word (*waraghe*) for 'eating' and 'drinking.' A single word (*aanh*) is used in Umrani to mark singularity and plurality, and the word (*bi*) is used for all non-living things in Burushaki. Unlike English, the sample languages entail prepositions at different positions within a sentence structure. As noted in table 2, Pashto *pa* (on) appears before the noun 'table,' but in Punjabi/Urdu, the preposition *par* (on) is after the table. There is also a minimal use of prepositions, e.g., *ha* is used for at, to over, and on in Brahvi. Moreover, the definite article (the) is missing in the sentences translated by the participants. In their English writing, various grammatical and lexical issues were found due to the structural differences between the English language and the participants' first language. These errors can be considered negative interference of Urdu, which the faculty uses as a mediating language between L1 of the participants and the target language (English).

Table 2. Similarities and differences noted during the linguistic analysis of the language samples between regional languages and English in the translation exercises of the participants

Linguistic properties	Regional Languages	Punjabi/Urdu	English
Tense	Present, and Past Verb is inflected to mark future activity	Present, Past, and Future	Present, Past, and Future
Aspect	Indefinite, Continuous, Perfect, Perfect continuous, and imperative	Indefinite, Continuous, Perfect, Perfect continuous, and imperative	Indefinite, Continuous, Perfect, Perfect continuous, and imperative
Mood	Absence of modality	Use of limited modality expressions, e.g., <i>Sakna</i> (can or may), and <i>Chahna</i> for (should)	The presence of modal verbs, e.g., Can/Could, may/might, would, should, ought to, and must for multiple layers of meaning.
Gender	Mostly gender is marked by inflecting a verb, e.g., <i>Khaeki</i> (for he goes), and <i>Kaekeki</i> (for she goes) in Brahavi In Balti, a separate pronoun is used by its speakers for he or she.	Gender is marked by inflecting the verb, e.g., <i>khata</i> (he eats) and <i>Khati</i> (for she eats).	Gender is marked with pronouns 'he' and 'she'
Article	Absence of articles especially the definite article, e.g., in Pashto <i>Yao kitab pa maiz (ki) dae</i> A book on table on is.	Absence of definite article (the), however, sometimes indefinite article <i>aak</i> (a) is used, e.g., <i>Aik kitab maiz par hay.</i> A book table on is.	Presence of definite (the) and indefinite articles (a and an), e.g., A book is on the table.
Sentence structure	SOV	SOV	SVO
Preposition	Pre-position Post-position Pre-post position e.g., <i>Yao kitab pa maiz dae</i> A book on table is. Minimal use of prepositions	Post-position e.g., <i>Aik Kitab maiz par hay.</i> A book table on is. Sophisticated use of prepositions to entail layers of meaning	Preposition, e.g., the book is on the table. Sophisticated use of prepositions to entail multiple layers of meaning

This section has focused on presenting authentic student work samples, perceptions, ideas, as well as students' linguistic insights into their work samples. The students recognized challenges and voiced their struggles. They also expressed ideas about how they think they should and could change their

actions to become more responsive and engaged in their learning. Nonetheless, they requested that English instruction be more relevant and interactive, that more English be used during instruction. They wanted use of their L1 considered for understanding more about English language structure. In a way, this additional linguistic insight provides instructors with a lens to understand how students process the target language. Understanding students' linguistic repertoire might provide pedagogical support to bridge the gap between learning and teaching. Students realized that they should ask for help and should take the initiative to seek more exposure to English themselves, not waiting for class-related work only. In the following section, the findings focus on data from the instructors of their English classes.

Instructors' Perceptions and Experiences

The Instructor questionnaires (Appendix B) share responses articulated by the instructors of English. Data from the questionnaire help address RQ2. When asked to share their greatest challenges in working with the English learners, the faculty focused on two broad sets of challenges: 1) *challenges created by the learners*; and 2) *instructor needs/challenges*.

Learner challenges included multiple areas of error, such as students' lack of exposure to English, lack of interest, limited vocabulary on the part of the learners, and incorrect grammar, in general. In fact, grammatical mistakes were described universally by all instructors as the most common error in the students' English writing and the greatest challenge in teaching English. One representative quote from one instructor captures the essence of this theme. She shared:

They use definitive 'the' even if it is not required. They cannot figure out the subject to agree with the verb when distant, or multiple phrases are coming between subject and verb.

The instructors listed a host of mistakes covering all aspects of English grammar – sentence structure, word order, verb forms and tenses, subject-verb-agreement, misuse of articles, auxiliaries, and prepositions, marking of plurality and other inflections – that their students make. Spelling mistakes were also noted.

The instructors shared that another common cause of errors in students' written English was a lack of extensive reading and writing. Without models of English and frequent exposure, the students had little against which to gauge and compare their writing. A few instructors also reported that their students appeared to overgeneralize basic rules and made committed literal translations. The instructors also believed that ample exposure to English through extensive reading and writing practices, followed by a great deal of feedback from the instructors to help students account for their mistakes, was the right remedy to improve students' written English. The instructors mentioned a lack of focused attention on the part of their students, which,

interestingly, was also something noted by students as an area of their learning that they would like to improve.

Instructor needs/challenges included 1) the need for more professional learning for the English teachers; 2) an excessive workload due to too many classes to teach and too many students in each class; 3) students' mother tongue interference – some faculty mentioned that influences of the mother tongue was one of many causes for errors in English; and 4) some faculty shared that they believed that they had had little to no opportunities for professional development to help them address practical ways to meet the needs of a diverse population of learners. Some believed that their approaches were reasonably successful, while others shared that their approaches could be enhanced by learning new strategies and even more about the learners' L1.

One wrote:

The population of multilingual learners has been increasing in this university for last few years but there is no teacher training to manage and teach diverse learners.

The instructors recounted several strategies that they use while teaching English, particularly in the correction of errors. For example, instructors believed that giving lots of practice and providing word formation and sentence formation exercises and individual feedback yielded positive outcomes. Some reported incorporating language games in-line with the learners' interests or letting students vet their work. Yet others wrote of "deploying drill method - pointing out mistakes and letting students correct it repetitively," having the students practice controlled and freewriting, or giving a piece of writing with grammatical mistakes and asking them to attempt corrections. Nearly all agreed that encouraging students to read more would be essential for their development. One mentioned using project-based learning. Another pointed to the importance of encouraging students to be analytical and think critically. A few instructors recommended error analysis to correct English; however, most instructors reported only a moderate success rate with this approach.

The instructors pointed to a heavy teaching load with many classes to teach as not providing time for planning and upgrading skills. Others pointed to the challenges of having large classes. Overall, these ideas shared by the instructors suggest that there is likely a gap between some instructors' perceptions of their learners' performance, and which practices and approaches to teaching English might be the most productive and useful in improving student performance, student engagement, and ultimately in advancing their students' mastery of English to a level of academic writing, particularly at the university level required or anticipated.

Mismatches

The response to RQ3 shares mismatches between students' perceived learner needs and faculty teaching approaches emerging from the student and instructor survey data (Appendix A and B). These mismatches suggest the importance of connecting L1 and English in ways that would result in more sustained, authentic English language acquisition, and call for pedagogical changes.

Three types of mismatches were identified from the data regarding the students' and instructors' approaches or understandings. The first mismatch relates to instructors' knowledge about the *L1 of the learners*. Three of the 19 instructors assumed that Urdu was the students' first language, and another three of the 19 believed that Punjabi was the students' L1. In reality, student demographic data collected from the surveys indicated that the students' mother tongues were regional languages, such as Balochi, Balti, Burushaski, Khowar, Shina, Pashtu, Punjabi, and Sindhi (not Urdu). The remaining 11 instructors mentioned that the participant group spoke Urdu, plus other regional languages. Very few of the students had a strong enough command of Urdu that it could be used as scaffolding to support their English acquisition at an academic level.

A second mismatch emerged regarding faculty understanding of *students' ability in Urdu vs. L1*. The faculty preferred to transliterate certain concepts of English grammar in Urdu. They did not report using, or may not have been aware of, existing linguistic similarities and differences between the learners' L1 and English that might be used in their instructional approaches. While the instructors did not point to specific ideas about what was hindering their students' writing of English, it is possible that a disequilibrium might exist where the learners would be experiencing an extra-linguistic load of Urdu while simultaneously trying to learn English. This observation differs from studies, such as in Hammarberg (2001), that support a positive influence of L2 in the learning of L3. On the other hand, the participants wrote that they believed that their L1 (regional language) could serve to facilitate their learning relatively more than L2 (Urdu) while learning L3 (English). One of the Khowar language participants, among others, proposed that he would like for the instructors to understand more about his L1.

SLA research in mother tongue influences (van Wyk & Mostert 2016) and on translanguaging (Cenoz & Gorter 2020) support the participants' perception that their target language success is partially a function of the type of competence they already possessed in L1. As many English learners may not come from areas where their L1 had a print form, some foundational knowledge may likely be missing. Teaching English through Urdu also posed a challenge for learners who have another language than Urdu as their L1. Instead of using L1 competence as a springboard to transfer skills to English, it is highly possible that learners are restricted by the use of Urdu as the language of instruction. The participants shared that they would benefit more

by being taught through English directly, allowing them to make L1-English connections. Again, the fact that many of the regional languages do not have a print form could present distinct challenges for this approach, but oral vocabulary development could benefit, particularly if translanguaging in oral working groups were implemented to scaffold learning.

A third mismatch emerged regarding *pedagogical practices*, specifically, those currently used by many instructors vis-à-vis those desired by the students. For example, survey findings suggested that grammar-translation was the most broadly used of the pedagogical practices by Urdu/English instructors. The students called for more learning activities and a “friendly” classroom environment to focus on reading, creative writing, vocabulary, and grammar through modeled assignments and self-improvement plans. In a way, the students appeared to be asking for teaching approaches that were more learner-centered (though the students did not use that term). The mismatch was apparent: the faculty appeared to use grammar-based, teacher-directed approaches. The students also shared that if instructors understood more about their regional cultural backgrounds, they believed that their instructors would understand how to explain new concepts more readily to help them make connections and learn more quickly.

Call for pedagogical changes

Developing culturally responsive and culturally-sustaining pedagogical practices (Paris 2012; Kashmar & Tasker 2018) recognizes the importance of including diverse cultural references for the learner but implements multiple perspectives supporting the critical goal of English acquisition for university students. As illustrated in the authentic representations of multiple languages spoken by the learners in Table 2, not all languages deal with the noun (gender, number, and case), verb (tense, aspect, mood, and voice) agreement (subject-verb agreement, adjective-noun agreement, and object verb agreement), article, and preposition in the same way. Student perceptions and writing samples supported this evidence. This may lead to certain linguistic and socio-psychological implications for students and classes. Not all the errors noted in the writing sample data are the outcome of incompetence on the part of the students in writing English correctly. It is possible that their languages behave differently from the target language and have not been considered in the individual student’s SLA process.

In most cases, students’ communicative ability was noted in their writing, but additional grammatical understanding was needed. Building on students’ L1 abilities to communicate ideas successfully can allow time for instructors to identify error patterns and individualize language refinement goals; this has the potential for helping students take charge of their learning. Not surprisingly, the current scenario in this university reflects various varieties of English as they emerge from areas of the country and are spoken in different parts of Pakistan (Baumgardner 1993; Mahboob 2004; Mahboob &

Ahmar 2004; Mansoor 1993, 2004; Rahman 2015; Talaat 2002). Cenoz and Gorter (2020) have emphasized that the study of world Englishes and the study of translanguaging share some characteristics, which might also be shared with multilingual ideologies.

Faculty in this study called for opportunities to update their pedagogical knowledge, and students asked for these types of changes; however, detailed and updated approaches to culturally and linguistically responsive teaching methods through content and language instruction or the use of translanguaging practices are relatively unknown to general university faculty. The data suggest that some faculty may have “overlooked” the linguistic and cultural diversity in their classes or didn’t think to account for it, which could, in many ways, influence their approaches of teaching English, as endorsed by Pervaiz, Khan, and Perveen (2019). Instructors who have not been updated on the reality of changing university demographics may not be aware of the pedagogical implications of an increasing student population of linguistically and culturally diverse learners in their classes and other IHEs across Pakistan.

Educators who understand the cognitive, emotional, and social demands of multilingual students and create an atmosphere that promotes a cohesive multilingual community can support English acquisition at an academic register while simultaneously acknowledging and using a student’s mother tongue as a scaffold and a conduit for more enhanced learning. Indeed, as Hornberger and Link (as quoted in Mazak & Carroll 2017) note: “individuals’ biliteracy development is enhanced when they have recourse to all their existing skills (and not only those in the second language)” (p. 4). Such a practice also aligns with the importance of purposefully using the scaffolding provided by L1 inclusion to provide a bridge to expanded learning (Vygotsky 1978).

Conclusions and implication

Results from this study point to multiple possibilities for applying translanguaging practices to become a natural “part of the fabric that makes up higher education in bi/multilingual contexts” (Carroll 2017:184). These practices could provide new pathways to learning for both instructors and their students at this university – and in others like it – to promote a more profound understanding of students’ linguistic repertoires. Translanguaging could be a viable approach to engage multilingual learners in their learning and help close the gap between students’ L1 repertoires and their English learning. Drawing on their L1, translanguaging approaches could support more precise communication about content and help students gain knowledge through the use of their L1. The learners might be asked how their first language behaves differently from or is similar to English in terms of specific linguistic properties. This practice could also promote greater metalinguistic awareness for students and enhance their English acquisition. Cenoz (2019)

suggests promoting metalinguistic awareness across languages by enabling learners to draw from their multilingual repertoire and their L1 when learning vocabulary and grammar of the target language. In a way, this approach would provide students with an opportunity to draw from the linguistic similarities and differences between their L1 and the target language and practice translanguaging (cf., Langman 2014; Ashraf 2017). This study contributes to the current research and expanding dialogue surrounding translanguaging and its potential for higher education classrooms, such as in Pakistan.

The study suggests that English language teachers working with university students in Pakistan must be aware of the linguistic diversity in their classes. They should seek out and develop pedagogical practices that recognize the importance of including learners' linguistic and cultural references when teaching English. Universities could support this endeavor by providing more professional learning opportunities and working groups to address their challenges and work together to find solutions. The prevailing linguistic diversity needs to be conceptualized as endorsed by Langman (2014), MacSwan (2017), and Ashraf (2017) in teaching to enhance learning and make classrooms more welcoming discourse spaces for multilingual learners. The study encourages the use of multiple learning activities proposed by Arias (2008) to affirm the significance of linguistic diversity in classrooms and promote multilingual pedagogies and approaches. More research is called for to provide practical suggestions, concrete examples, and the investigation of results surrounding how translanguaging practices might be further developed and applied in formal and informal higher education settings in Pakistan and other similar contexts.

References

- Arias, J. (2008), "Multilingual students and language acquisition: Engaging activities for diversity training", *The English Journal*, 97-3: 38-45.
- Aronin, L. & Singleton, D. (2008), "Multilingualism as a new linguistic dispensation", *International Journal of Multilingualism*, 5-1: 1-16.
- Ashraf, H. (2017), "Translingual practices and monoglot policy aspirations: A case study of Pakistan's plurilingual classrooms", *Current Issues in Language Planning*, 19-1: 1-21.
- Backstrom, Peter C. & Radloff, Carla F. (1992), *Sociolinguistic survey of northern Pakistan: Languages of northern areas*. Islamabad: National Institute of Pakistan Studies, Quaid-i-Azam University.
- Bakhtin, Mikhail Mikhailovich (1986), *Speech genres and other late essays*, 1st edn, Translated by M. Holquist. Austin, TX: University of Texas Press.
- Baker, Colin & Wright, Wayne E. (2017), *Foundations of bilingual education and bilingualism*, 6th edn, Bristol: Multilingual Matters.
- Baker, Colin (2011), *Foundations of bilingual education and bilingualism*, 5th edn, Bristol: Multilingual Matters.
- Baumgardner, Robert J. (1993), *Pakistan: The English language in Pakistan*. Oxford University Press.

- Bhatia, Tej K., & Ritchie, William (2013), "Bilingualism and multilingualism in South Asia", in Tej K Bhatia & William Craig Ritchie (eds), *The handbook of bilingualism and multilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 843 – 870.
- Bilal, M. (2019), "An ethnographic account of educational landscape in Pakistan: Myths, trends, and commitments.", *American Educational Research Journal*, 56-4:1524-1551.
- Block, David (2003), *The social turn in second language acquisition*. Washington: Georgetown University Press.
- _____ (2007), "The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner (1997)", *The Modern Language Journal*, 91-1: 863–876.
- Butler, Yuko Goto (2013), "Bilingualism/multilingualism and second-language acquisition", in Tej K Bhatia & William Craig Ritchie (eds), *The handbook of bilingualism and multilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing, pp.109-136.
- Canagarajah, Suresh A (2011), "Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy", *Applied Linguistics Review*, 31:1-27.
- _____ (2013) *Translingual practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations* Routledge UK.
- _____ (2014), "Theorizing a competence for translingual practice at the contact zone", in Stephen May (ed), *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. New York/Abingdon, UK: Routledge, pp. 78–102.
- Carroll, Kevin S. (2017), "Concluding remarks: Prestige planning and translanguaging in higher education", in Catherine M Mazak & Kevin S Carroll (eds), *Translanguaging in higher education: Beyond monolingual ideologies*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 177-185.
- Carson, J. G. (1998), "Cultural backgrounds: What should we know about multilingual students?" *TESOL Quarterly*, 32-4: 735-740.
- Cenoz, J. (2011), "Focus on multilingualism: A study of trilingual writing", *The Modern Language Journal*, 95-3: 356-369.
- _____ (2019), "Translanguaging pedagogies and English as a lingua franca", *Language Teaching*, 52-1: 71-85.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2020), "Teaching English through pedagogical translanguaging", *World English*, 39: 300 – 311.
- Cook, Vivian (2008), *Second language learning and language teaching*, 4th edn, UK: Hodder Education.
- _____ (2017), "Second, language acquisition: One person with two languages", in Mark Aronoff & Janie Rees-Miller (eds), *The handbook of linguistics*, 2nd edition, Oxford: Blackwell Publishing, pp. 557 – 582.
- Ellis, R. (2010), "Second language acquisition, teacher education and language pedagogy", *Language Teaching*, 43: 182–201.
- Ellis, Rod & Shintani, Natsuko (2014), *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. London and New York: Routledge.
- Firth, A. & Wagner, J. (1997), "On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research", *Modern Language Journal*, 81: 286-300.

- Foley, Claire & Flynn, Suzanne (2013), "The role of the native language", in Julia Herschensohn & Martha Young-Scholten (eds), *The Cambridge handbook of second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 97 – 113.
- Fox, Rebecca Kanak (2012), "The critical role of language in international classrooms", in Beverly D. Shaklee & Supriya Baily (eds), *Internationalizing Teacher Education in the United States*. Lanham, Maryland: Rowman Littlefield, pp. 59-76.
- Franceschini, R. (2011), "Multilingualism and multicompetence: A conceptual view", *Modern Language Journal*, 95-3: 344-355.
- Freeman, Donald (2016), *Educating second language teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Freire, Paulo (1995), *The pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- García, O. & Kleifgen, J. A. (2019), "Translanguaging and literacies", *Reading Research Quarterly*, doi:10.1002/rrq.286
- García, Ofelia & Kleyn, Tatyana (2016), *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. New York: Routledge.
- García, Ofelia (2009), "Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century", in Tove Skutnabb-Kangas, Robert Phillipson, Ajit K Mohanty, & Minati Panda (eds), *Social justice through multilingual education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, pp. 140 –158.
- Gay, Geneva (1995), "Building cultural bridges: A bold proposal for teacher education", *Multicultural Education: Strategies for Implementation in Colleges and Universities*, 4: 95-106.
- _____ (2002), "Preparing for culturally responsive teaching", *Journal of Teacher Education*, 53: 106-116.
- _____ (2010), *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gorter, D. & Cenoz, J. (2011), "A multilingual approach: Conclusion and future perspectives: Afterward", *The Modern Language Journal*, 95-3: 442-445.
- Hammarberg, Bjorn (2001), "Role of L1 and L2 in L3 production and acquisition", in Jasone Cenoz, Britta Hufeisen, & Ulrike Jessner (eds), *Cross-linguistic Aspects of L3 Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 21-41.
- Hornberger, N. & Link, H. (2012), "Translanguaging in today's classrooms: A biliteracy lens", *Theory and Practice*, 51: 239-247.
- Infante, P. & Licona, P. R. (2018), "Translanguaging as pedagogy: Developing learner scientific discursive practices in a bilingual middle school science classroom", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-14, doi: 10.1080/13670050.2018.1526885
- Jenkins, Jennifer (2015), *Global Englishes: A resource book for students*, 3rd edn, New York: Routledge.
- Jeon, J. & Choe, Y. (2018), "Cram schools and English language education in East Asian context", *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, viewed 05 May 2020, <https://doi.org/10.1002/9781118784235.celt0668>

- Kachru, Yamuna (2005), "Teaching and learning of world Englishes", in Eli Hinkel (ed), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 155-173.
- Kashmar, E. & Tasker, D. G. (2018), "This American English class: A new model of cultural instruction", *English Teaching Forum*, 56-3: 2-12.
- Khoja-Moolji, S. (2015), "Suturing together girls and education: An investigation into the social (re)production of girls' education as a hegemonic ideology", *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 9: 187-107.
- Kramsch, Claire (2013), "Afterword", in Bonny Norton (ed.), *Identity and language learning: Extending the conversation*, 2nd edn, Bristol, England: Multilingual Matters, pp. 192-201.
- Lantolf, James P. (2000), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Lantolf, James P. & Thorne, Steven L (2006), *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. UK: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2018), "Looking ahead: Future directions in, and future research into, second language acquisition", *Foreign Language Annals*, 51-1: 55-72.
- Langman, J. (2014), "Translanguaging, identity, and learning: Science teachers as engaged language planners", *Language Policy*, 13: 183-200.
- Levesque, J. (2013), "Managing diversity in Pakistan: Nationalism, ethnic politics and cultural resistance. Reviews of *Speaking Like a State: Language and Nationalism in Pakistan* by A. Ayres; *The Politics of Ethnicity in Pakistan: The Baloch, Sindhi and Mohajir Ethnic Movements* by F. H. Siddiqui", *South Asia Multidisciplinary Academic Journal*, <http://samaj.revues.org/3551>.
- Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2012), "Translanguaging: Origins school to street and beyond", *Educational Research and Evaluation*, 18-7: 641-654.
- MacSwan, J. (2017), "A multilingual perspective on translanguaging", *The American Educational Research Journal*, 54-1:167-201.
- Mahboob, A. & Ahmar, N. H. (2004), "Pakistani English: Phonology", in Bernd Kortmann, Edgar W Schneider, Kate Burridge Rajend Mesthrie & Clive Upton (eds), *A Handbook of varieties of English: A multimedia reference tool*. Munich: Mouton de Gruyter, pp. 1003-1016.
- Mahboob, A. (2004), "Pakistani English: Morphology and syntax", in Bernd Kortmann, Edgar W Schneider, Kate Burridge Rajend Mesthrie & Clive Upton (eds), *A Handbook of varieties of English: A multimedia reference tool*. Munich: Mouton de Gruyter, pp. 1045-1057.
- Manan, S. A. (2018), "Myth of English teaching and learning: A study of practices in the low-cost schools in Pakistan", *Asian Englishes*, doi: 10.1080/13488678.2018.1503041
- Mansoor, S. (2004), "The status and role of regional languages in higher education in Pakistan", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25-4: 333-353.
- Mansoor, Sabiha (1993), *Pakistan: Punjabi, Urdu, English in Pakistan: A sociolinguistic study*. Vanguard.

- Maxwell, Joseph A. (2005), *Qualitative research design: An interactive approach*, 2nd edn, Applied Social Research Methods Series, Vol. 42. Thousand Oaks, CA: Sage.
- _____ (2009), "Designing a qualitative study", in Leonard Bickman & Debra J Rog (eds), *Handbook of applied social research methods*, 2nd edn, Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 214-253.
- Mazak, Catherine M. & Carroll, Kevin S. (eds) (2017), *Translanguaging in higher education: Beyond monolingual ideologies*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Ministry of Federal Education and Professional Training, Government of Pakistan. (2017), "National education policy: 2017-2025", *Islamabad: Government of Pakistan, Ministry of Federal Education and Professional Training*, viewed 22 July 2020, <https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/pakistan_national_education_policy_2017-2025.pdf>
- Mooney, Annabelle & Evans, Betsy (2015), *Language, society, and power: An introduction*, 4th edn, London and New York: Routledge.
- Paris, D. (2012), "Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice", *Educational Researcher*, 41: 93-97.
- Pervaiz, A., Khan, M. K. & Perveen, A. (2019), "Linguistic imperialism: Teacher training and professional development", *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, viewed 05 May 2020, <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0916>
- Rafi, M. S. & Sarwar, S. (2019), "Language of cyberbullying: Implications on Mental health of Pakistani university women students: Reasons and preventions", *Pakistan Journal of Professional Psychology: Research and Practice*, 10-1: 16-39.
- Rafi, M. S. (2017), "Screen image of Muslim women in the popular post-9/11 films on war on terror", *Pakistan Journal of Gender*, 15-1: 61-80.
- Rahman, Tariq (2010), "English-teaching institutions in Pakistan", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22-3: 242-261.
- _____ (2015), *Pakistan: Pakistani English*. Institute of Pakistani Studies, Quaid-i-Azam University.
- Richards, Jack Croft & Rodgers, Theodore Stephen (2010), *Approaches and methods in language teaching*, 2nd edn, Cambridge University Press.
- Swain, M. & Deters, P. (2007), "New mainstream SLA theory: Expanded and enriched", *Modern Language Journal*, 91: 820-836.
- Talaat, M. (2002), "The form and functions of English in Pakistan" Department of English Language and Literature, Doctoral Thesis, Bahauddin Zakariya University, Pakistan, viewed 06 December 2019, <<eprints.hec.gov.pk/1631/1/1191.HTM>>
- Tamim, T. (2014), "The politics of languages in education: Issues of access. Social participation and inequality in multilingual context of Pakistan", *British Educational Research Journal*, 40-2: 280-299.
- Talmy, Steven (2015), "A language socialization perspective on identity work of ESL youth in a superdiverse high school classroom", in Numa Markee

(ed), *The handbook of classroom discourse and interaction*. Sussex: John Wiley & Sons, pp. 353 – 368.

van Wyk, J., & Moster, M. L. (1978), “The development of higher psychological processes”, in Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, & Ellen Souberman (eds), *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

_____ (2016), “The influence of mother tongue and gender on the acquisition of English (L2): The case of Afrikaans in Windhoek schools, Namibia”, *Cogent Education*, 3: 1-12.

Vygotsky, Lev Semionovich. (1986), *Thought and language*. Translated by A. Kozulin. Boston, MA: MIT Press.

Yasmin, M. & Sohail, A. (2018), “Sociocultural barriers in promoting learner autonomy in Pakistani universities: English teachers’ beliefs”, *Cogent Education*, 5: 1-12.

Appendix A: Questionnaire to students

This questionnaire is designed to support research for a study entitled, “Translingualism and Multilingual Teaching and Writing Practices at a Pakistani University: Pedagogical Implications for Students and Faculty.” The data obtained through this questionnaire will be used only for research purposes. The information that might identify your place or institution will never be disclosed. If you need additional space when responding to the survey questions or the essay prompt, you may use the backside of this questionnaire. We are grateful to you for sparing some time from your very busy routine to complete this questionnaire.

Demographics

Gender: Male Female

Please circle in which semester you are studying at this university:

First Second Third Fourth

Please name the languages you speak in your daily routines.

First language	Second language	Third language	Fourth language	Fifth language	Other

Questionnaire

- What would you say are the grammatical differences/similarities between your first language and the Urdu language?
- What would you say are the grammatical differences/similarities between your first language and the English language?

- When writing in English, what kind of English writing challenges do you face?
- Please illustrate some common errors you can identify while writing in English.
- What do you think are the causes of these errors?
- How do you resolve errors in English writing?
- How would you describe the success rate of your approach while dealing with errors in English writing?
- What do you expect from your ESL teachers in mastering English writing skills?

Essay Prompt: Please write about your journey in learning to write English. How would you describe any challenges you have faced?

Appendix B: Questionnaire to faculty

This questionnaire is designed to research “Translingualism and Multilingual Teaching and Writing Practices at a Pakistani University: Pedagogical Implications for Students and Faculty.” The data obtained through this questionnaire will be used only for research purposes. The information that might identify your place or institution will never be disclosed. If you need additional space when responding to the survey questions, you may use the backside of this questionnaire. We are grateful to you for sparing some time from your hectic routine to complete this questionnaire.

Demographics

Gender Male Female

Please encircle your teaching experience in years.

1-5 6-10 11-15 16-20 21 and above

Please name the languages you speak in your daily routines.

First language	Second language	Third language	Fourth language	Fifth language	Other
----------------	-----------------	----------------	-----------------	----------------	-------

1. What is first language of the learners you teach the English language?
2. What challenges do you face while teaching English writing skills to the English learners in your classes?

3. Please exemplify how do your learners reveal/identify their linguistic background in your class? In their English writing practices?
4. Please illustrate what are some common errors you see in the English writing of your learners?
5. What do you think might be the causes of their errors in writing exercises?
6. What is your approach in dealing with errors in the English writing practices of your learners?
7. How would you estimate the success rate of your approach while dealing with learners' errors in English writing?

Då, nu och sen – nyanlända elever i gymnasieskolans introduktionsprogram

Jan Berggren och Ann-Christin Torpsten

Inledning

Denna artikel behandlar nyanlända ungdomars och deras lärares berättelser om den flerspråkiga undervisningen på introduktionsprogrammet språkintröduktion, IMS, med ett fokus på translanguaging. Elev- och lärarintervjuer ligger till grund för en analys av nyanlända ungdomars och lärares förhållningssätt till ungdomarnas tidigare kunskaper, fortsatta lärande och de utmaningar ungdomarna står inför när de ska nå gymnasiebehörighet och uppfylla sina framtidsdrömmar. I sammanhanget betraktas skola och undervisning som en social och pedagogisk praktik där lärande förväntas ske, det vill säga en lärande- och undervisningspraktik.

Förutsättningar, kunskapsutveckling och utmaningar i det flerspråkiga gymnasieklassrummet

Uppmärksamheten riktas i föreliggande artikels studie mot nyanlända ungdomar i gymnasieåldrarna. I den svenska skolan räknas en elev som nyanländ om hen har varit bosatt utomlands men nu bor i Sverige och om hen har påbörjat sin utbildning i grund- eller gymnasieskolan efter höstterminens början det kalenderår eleven fyller sju år (Skollag, 2010:800, par 12a). Efter fyra års skolgång i Sverige räknas eleven inte längre som nyanländ.

För att en nyanländ ungdom ska antas till ett nationellt program i ungdomsgymnasiet måste de nationella kraven för behörighet till gymnasieskolan vara uppfyllda, det vill säga eleven måste ha uppnått betyget godkänd i minst åtta av grundskolans ämnen och hen måste söka till gymnasiet före fyllda 18 år.

Nyanlända ungdomar på IMS

För nyanlända unga som inte har uppnått gymnasiebehörighet finns introduktions-programmet språkintröduktion, IMS (Proposition 2014; Utbildningsdepartementet 2010). Utifrån en inledande bedömning av den nyanländas kunskaper, vilket görs när eleven kommer till IMS, bestäms vilka kurser eleven behöver inom IMS för att bli behörig och kunna gå över till ett nationellt program inom ungdomsgymnasiet eller annan utbildning (Skollagen 2018). Tanken är således att elever inom introduktions-programmet ska förberedas för och introduceras i ungdomsgymnasiets nationella kurser. De erbjuds därför undervisning i svenska alternativt svenska som andraspråk samt andra kurser som den individuella be-

dömningen visar att de behöver. Elever som uppnått behörighet i något eller några behörighetsgivande grundskoleämnen kan erbjudas deltagande i nationella programs kurser inom ramen för IMS

Syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande artikel är att analysera vad några nyanlända ungdomar och deras IMS-lärare berättar (jfr Atkinson 1998; Polkinhorne 2005; Johansson 2005) om lärande- och undervisningspraktiker på IMS. Studien avser därmed att utveckla kunskap om nyanlända ungdomars och deras lärares förhållningssätt till ungdomarnas tidigare kunskaper samt synen på fortsatta studier, förberedelse inför gymnasiet och framtiden i termer av förkroppsligat och kulturellt kapital (Bourdieu 1974, 1986). Följande forskningsfrågor har formulerats:

- Hur förhåller sig ungdomarna och deras lärare till nyanländas tidigare utbildning och kunskaper inför fortsatt lärande i olika ämnen?
- Vilka förhållningssätt antar ungdomarna och deras lärare till nyanländas gymnasieförberedelser och därvid deras användning och utveckling av språk?
- Hur förhåller sig ungdomarna och deras lärare till de hinder de ser för nyanländas gymnasiestudier och fortsatta framtid?

Forskning om nyanländas övergång till ett nytt utbildningssystem är fortfarande sparsam (Nilsson Folke 2017), varför denna studie är relevant genom att bidra med kunskap om nyanländas kunskapande och utbildning (Devine 2009) samt förberedelse inför gymnasiet och framtiden (Bjuhr 2019; Nilsson Folke 2017). I det följande ges en översikt av tidigare forskning samt studiens teoretiska utgångspunkter.

Forskning om för elever gynnsamma lärandemiljöer samt nyanländas lärande i språkintröduktion

Forskningsöversikten är tvådelad och inleds med forskning kring gynnsamma lärandemiljöer, med särskilt fokus på flerspråkiga elever. Därefter följer forskning som belyser nyanländas lärande i språkintröduktion och hur detta lärande gestaltar sig sett i relation till elevernas medförda och tidigare utvecklade kunskaper samt fortsatta gymnasiestudier.

Lärande och betydelsen av erkännande och igenkännande

I denna studie utgår vi från att färdigheter, språk och vetande utvecklas i sociala kontexter. Lärande ges bäst förutsättningar när valda undervisningsstrategier tar fasta på gynnsamma faktorer för specifikt lärande i de aktuella lärandemiljöerna. Som exempel på gynnsamma lärandemiljöer

framhåller Cummins (2017) exempelvis lärande medelst undervisning och genom att eleverna umgås med kamrater som talar språket eller språken som ska utvecklas. Liksom alla andra färdigheter utgör språkfärdighet därvid en väv av kunnande med en underliggande kunskaps- och språkmassa, vilken aktiveras då människor kommunicerar (a.a.).

Kramsch (2008; 2009) formulerar det som hon benämner en ekologisk strategi för lärande och undervisningspraktik, som innebär samspel mellan medfödda egenskaper och de miljöer som människor lever i, så att elevens utveckling sker i harmoni med miljön. Detta innebär att flerspråkiga elever inte håller sina språk åtskilda när de är verksamma i flerspråkiga och mångkulturella miljöer, exempelvis då de befinner sig i ett klassrum eller samhället i övrigt. Flerspråkiga elever har i stället möjlighet att utveckla en symbolisk kompetens (a.a.), det vill säga en möjlighet att välja språk utifrån vad situationen kräver. I en ekologisk och hållbar lärandemiljö ges eleverna möjlighet att i klassrumsinteraktion använda tidigare kunskaper, förmågor och språkliga kompetenser. Deras individuella kunnande och färdigheter erkänns av lärare och kamrater och får utgöra relevanta beståndsdelar i individens fortsatta lärande.

Höga krav på elever och stödstrukturer, att elever känner tilltro till sina sätt att lära samt har positiva erfarenheter av skola och undervisning är, enligt Sarstrand Marekovic (2016), avgörande för elevers fortsatta lärande. Sarstrand Marekovic (a.a.) och Banks (2008) framhåller också betydelsen av att elever känner igen undervisningssätten samt att innehållet relaterar till deras tidigare kunskaper. Forskare (Bunar 2015; Lindberg 2011; Torpsten 2011) visar dock att lärare ibland talar om och uppfattar flerspråkiga elever som otillräckliga och mindre kunniga om de inte behärskar normspråket, svenskan i skolan. De flerspråkiga eleverna kan ses instämma i detta då de uppfattar att deras lektionsbidrag ses som mindre betydelsefulla i lärares ögon och att lärare ofta har låga förväntningar på dem. För normspråkstalande elever är situationen den omvända, då de uppfattar att läraren ser dem som kunniga och att lärares förväntningar på dem är höga (a.a.).

Ytterligare forskning (Creese & Blackledge 2010; Cummins 2017; Cummins & Schechter 2003; Cummins & Persad 2014; García & Leiva 2014) understryker betydelsen av lärarens erkännande av elevernas kunskaper då flerspråkiga elevers kunskaps- och identitetsutveckling gynnas om lärare erbjuder undervisning där elevers språkliga och kognitiva resurser uppskattas och tas tillvara i undervisningen. I ett transspråkande (Torpsten m.fl. 2016) sätt att arbeta i klassrummets pedagogiska praktik ges elever möjlighet att ta alla sina språkliga, men också kognitiva resurser, i anspråk. García (2009) samt García och Leiva (2014) betonar i termer av två principer, *social praktik* och *social rättvisa*, flerspråkiga elevers rätt att få erfara undervisning där deras språkliga kompetenser inkluderas och uppskattas. I enlighet med dessa principer behandlas alla språk och alla kunskaper som lika värdefulla och användbara för elevers fortsatta lärande och kognitiva utveckling. Sådan

undervisning gör det möjligt för eleverna att nå fördjupad kunskap och förståelse i olika skolämnen.

Williams (1996) betonar särskilt användning av flerspråkiga elevers hela språkliga potential i samspelet mellan elever och lärare som betydelsefullt både för flerspråkigas utveckling av språken och deras fördjupade kunskaper i skolämnen. Även Lund och Lund (2016) resonerar om lärares samt elevers förhållningssätt till varandra. Dessa forskare finner att avgörande för elevers utveckling är omgivningens förväntningar på eleven samt att lärarna samspelar med eleverna och ger erkännande inte bara av elevens kunskaper utan även deras vilja att lära. Axelsson (2013) har också vikten av att flerspråkiga barn möter socialt och kulturellt stödjande miljöer, liksom att deras utveckling av språk och ämneskunskaper engagerar både modersmålet och andraspråket.

Övergångar och avbrott – drömmar och broar till framtiden

Studier (Bjurh 2019, Nilsson & Bunar 2016; Rodríguez-Izquierdo & Darmody 2017) av lärares och elevers erfarenheter av nyanlända elevers övergång från språkintröduktion till nationellt program lyfter fram att nyanländas medförda kunskaper ses som bristfälliga och att de nyanlända eleverna har lite tid på sig att nå behörighet till nationella program. Det framgår även att lärare på språkintröduktion, efter att de värderat elevers förkunskaper, ålder och möjligheter att nå behörighet till nationellt program inom ungdomsgymnasiet, anpassar sin undervisning (Bjuhr 2019; Nilsson Folke 2015; 2017; Svensson 2017). På språkintröduktionen kan denna anpassning innebära både för- och nackdelar (Nilsson Folke 2015; 2017). En fördel är att undervisningen kan ske i en socialt trygg miljö, där eleverna får intröduktion i svenska språket av andraspråklärare och studiehandedning på modersmål. En nackdel är att när nyanlända ska fokusera lärande av majoritetsspråket får de minskad tid att vidmakthålla och utveckla sina medförda kunskaper (Atanasoska et al., 2018; Nilsson & Axelsson 2013; Skowronski 2013).

Nilsson Folke (2017) går vidare i analysen av nyanlända elevers situation på språkintröduktion och använder begreppen *parallellt skolliv*, *avbruten dåtid* och *uppskjuten framtid*. De nyanlända eleverna vill komma vidare i sin utbildning, de önskar gå i ordinarie utbildning som andra ungdomar på nationella gymnasieprogram. Intröduktionsprogrammet kan då framstå som ett parallellt skolliv där elever upplever ett avbrott. Intröduktionsprogrammet kan vidare framstå som en avbruten dåtid, ett avbrott mellan tidigare utbildning och det nya landets utbildning, genom att deras tidigare ämnes- och språkkunskaper inte tas tillvara i undervisningen. Eleverna väntar på framtiden i ett skolsystem som skiljer elever åt, där studiehandedning på modersmål är bristfällig och där ett språkutvecklande arbetssätt som borde genomsyra undervisningen ofta lyser med sin frånvaro. I språkintröduktionen

skjuts nyanlända elevers fortsatta kunskapsutveckling och drömmar på framtiden, det blir på så vis en uppskjuten framtid (a.a.).

Bjuhr (2019) resonerar kring övergången från introduktionsprogram till nationella program i termer av *brott* mellan de två verksamheterna, och om *broar* från introduktionsprogram till nationella program eller andra verksamheter såsom universitetsstudier och yrkesverksamhet. När elevers tidigare kunskaper inte synliggörs eller när de på grund av tid och ålder inte hinner nå gymnasiebehörighet, uppstår brott i utbildningen. Introduktionsprogrammets betyg respektive inte uppnådda betyg utgör en start respektive ett avbrott på elevens väg att nå behörighet till nationellt program. Exempel på vad som skapar broar mellan tidigare och nyförvärvade kunskaper är deltagande i modersmålsundervisning, elevsamarbete inom modersmålsgrupper samt att elever som behärskar svenskan hjälper andra elever som inte kan svenska lika bra. Andra broar till framtiden är samarbete mellan lärare på introduktionsprogram och nationella program samt att dessa lärare kan genomföra adekvat bedömning av elevers språkkunskaper. Som ytterligare en bro till framtiden framstår möjligheten för elever inom språkintröduktion att få följa nationella programs kurser (a.a.). Annan relevant forskning (Berggren, Torpsten & Järkestig Berggren 2020) tar upp nyanländas intentioner med sina studier och visar att elever både önskar och planerar för gymnasieutbildning som leder till arbete efter gymnasiet eller fortsatta studier och möjlighet till samhällliga positioner nationellt eller internationellt, följaktligen en *fortsatt framtid*.

I föreliggande artikel och med utgångspunkt i tidigare forskning om utbildnings och studiers betydelse för framtida livsmöjligheter, använder vi i vår analys och diskussion begreppet *fortsatt framtid* genom utbildning. Därutöver knyter vi an till tidigare forskning i vår analys och diskussion av intervjuerna genom användande av begreppen *avbruten dåtid*, *parallellt skolliv*, *uppskjuten framtid* (Nilsson Folke 2017) samt *brott* mellan utbildningar och *broar* till framtiden (Bjuhr 2019).

Teoretiska utgångspunkter

Även detta avsnitt är tvådelat och har särskilt fokus på flerspråkiga elever. Det inleds med teorin om sociala reproduktionsprocesser i utbildningssystemet följt av studiens ansats som är livsberättelse. En livsberättelseansats gör det möjligt att närma sig, förstå och tolka det elever och lärare väljer att berätta om livet i skola, det vill säga berättade minnen och erfarenheter från utbildning.

Kunskaper och färdigheter i termer av kapital

Bourdieu's teori om sociala reproduktionsprocesser i utbildningssystemet (Bourdieu & de Saint Martin 1982) är relevant för denna studie då analysen tar upp frågan hur lärare och nyanlända förhåller sig till hinder i skolsystemet för nyanlända ungdomars förberedelser gymnasie studier och framtid och

hinder för nyanländas framgång i skola och samhälle. Sådana hinder kan härledas till situationer där nyanländas kunnande och erfarenheter värderas mindre eller exkluderas i jämförelse med det kunnande och de erfarenheter som innehas av deras klasskamrater och som grundar sig i att dessa har svenska som modersmål och är uppvuxna i den svenska majoritetskulturen det vill säga det vill säga sociala reproduktion i utbildningsprocessen.

Bourdieu (1974; 1986) urskiljer tre former av kapital: ekonomiskt, socialt och kulturellt. Kulturellt kapital kan i sin tur indelas i förkroppsligat kulturellt kapital, objektifierat kulturellt kapital och institutionaliserat kulturellt kapital.

Med utgångspunkt i Bourdieus (1974; 1986) teoribildning definierar vi kulturellt kapital i en lärande- och utbildningspraktik som förtrogenhet med kunskap samt erfarenheter och färdigheter som gymnasieskolan ställer krav på och värderar. Förkroppsligat kulturellt kapital definierar vi som en individs individuellt förvärvade kunskaper och färdigheter, vilka till stor del ackumulerats i sammanhang utanför skolan. En individs förkroppsligade kulturella kapital är av avgörande betydelse för individens framgång i skolsystemet. Förkroppsligat kulturellt kapital hänför sig till en individs förmåga att använda institutionaliserade språkformer som premieras i skolan liksom till en individs förtrogenhet med kunskaper om landets institutioner, organisation och historia, vilka efterfrågas i skolan.

Med hjälp av Bourdieus (1974; 1986) begrepp kan kritiska drag i krav på kunskap och färdigheter i gymnasieskolan urskiljas. Dessa krav kan verka hindrande på nyanlända ungdomars möjligheter till framgång i utbildningssystemet och verka exkluderande när det handlar om att använda sina tidigare kunskaper och förmågor. I denna artikels resultat- och diskussionsavsnitt behandlas hur lärare och ungdomar förhåller sig till ovanstående beskrivna hinder vilket i sin tur påverkar ungdomarnas studier och framtid.

Livsberättelseansats – ihågkomna och berättade minnen från livet i skolan

Med en livsberättelseansats blir det möjligt att närma sig det någon annan väljer att berätta, det blir möjligt att tolka och förstå människors verklighet och erfarenheter i livet (Atkinson 1998; Polkinhorne 2005; Johansson 2005). Livsberättelser utgör berättade händelser ur livets historia. De är personliga, sociala och språkliga konstruktioner och rekonstruktioner samt värderingar av minnen. När minnen berättas organiserar berättaren sin berättelse om livet genom att fokusera enskilda händelser och hur de har hanterats. På så vis ges det berättade också mening både för den som berättar och för den som lyssnar (Kohler Riessman 2008). I subjektiva skildringar och rekonstruktioner av valda delar ur livet återskapar berättaren på så vis minnen som en serie omständigheter där händelser, vilka inneburit provningar eller lösningar, framstår som extra viktiga.

Eftersom människors livssituationer förändras över tid finns i det som berättas avtryck både från händelser tidigare i livet och från nutid. När minnen från dåtid berättas ses de i relation till nutid och sammanhang vilket leder till

möjlighet att dra slutsatser som inte var görliga tidigare. Att i efterhand titta på det förflutna med nutiden i åtanke (Bruner 1991; Freeman 2010) och att se saker på ett nytt sätt blir därigenom som att lägga ett pussel och sätta ihop de olika delarna (Goodson & Sikes 2001). Genom den personliga berättelsen förmedlas delar av den berättandes liv, berättade minnen ur livets historia lever på så vis vidare och kan göras tillgängliga för andra att ta del av (Atkinson 1998; Bruner 1991; Johansson 2005; Kohler Riessman 2008; Polkinhorne 2005; Riessman 1993).

Med utgångspunkt i elevers och lärares berättade och personliga minnen tolkas i föreliggande artikel berättade minnen från skola och undervisning både som delar av fullständiga livsberättelser och som berättade minnen av livet i skolan. Genom att ta del av elevers och lärares berättade skol- och undervisningsminnen, från dåtid berättade i nutid, blir det möjligt att tolka och förstå deras erfarenheter (Atkinson 1998; Polkinhorne 2005; Johansson 2005) av livet i skolan samt av olika lärande- och undervisningspraktiker.

Studiens kontext, empiri, metod och analys

Denna artikel utgör en uppföljande delstudie i ett pågående och longitudinellt forskningsprojekt där nyanlända elever och lärare i två gymnasieskolors arbetslag inom språkinträdning deltar. Båda skolorna, belägna i samma kommun, har lång erfarenhet av att ordna utbildning för unga nyanlända elever. Studiens IMS-klasser är organiserade utifrån vad som framkommit i kartläggning samt inskrivningssamtal om elevernas tidigare skolgång, ämneskunskaper och språkfärdigheter. Inom IMS är svenska som andraspråk det viktigaste undervisningsämnet och därutöver erbjuds eleverna undervisning i de grundskoleämnena vilka är uttryckta som behörighetsgivande till nationellt program inom ungdomsgymnasiet. Under IMS-tiden kan elever delta i allt från tre till sju grundskoleämnena. De som bedömts ha klarat kunskapskraven för grundskolan, kan parallellt delta i nationella programs kurser i exempelvis religion, samhällskunskap, teknik och bild.

Insamling av empiri – intervjuer, informanter och forskningsetik

Föreliggande artikels material har insamlats via det som Denscombe (2016), Kvale (1997) samt Kvale & Brinkman (2009) betecknar som gruppintervju och individuell intervju där informanterna har berättat minnen. Intervjuerna genomfördes i samtalsform (Atkinson 1998).

Tre tidigare IMS-elever har deltagit i enskilda intervjuer om en timme vardera och ungdomarna valde att låta sig intervjuas på svenska. De intervjuade eleverna är i gymnasieåldern och räknas som nyanlända. De har olika skolbakgrund och talar flera språk, varav svenska är ett. Efter genomgången språkinträdning är de antagna till nationella program inom ungdomsgymnasiet. Det faktum att eleverna gått på IMS gör att de kan kommentera övergången mellan IMS och nationella program, vilket utgör

relevant del av denna studies fokus på nyanlända ungdomars förberedelser inför gymnasiestudierna. Alla intervjuer genomfördes och spelades in i informanternas skolmiljö.

Samtliga fyra lärare i arbetslaget på en av ovanstående skolor deltog i en gruppintervju på deras arbetsplats. Denna intervju tog två timmar. Genom att lärarna intervjuades i grupp fick de möjlighet att instämna och ge kompletterande exempel eller göra invändningar mot varandras yttranden om undervisning på IMS. De intervjuade lärarna är alla behöriga ämneslärare och har flera års erfarenhet av att undervisa i sina ämnen inom individuellt program, introduktionsprogram och nationella program på gymnasienivå. Alla intervjuer genomfördes och spelades in i informanternas skolmiljö.

God forskningsetik (Vetenskapsrådet 2017) har följts dels genom godkänd etikprövning gällande elevintervjuer och intervjuers frågor, dels genom att ungdomarna skriftligen och muntligen delgavs information om studien. Ungdomarna upplystes om att deras deltagande i enskilda intervjuer var frivilligt, att det som säs mellan intervjuaren och den enskilde var anonymt samt att deras anonymitet i övrigt skyddas av forskarna. De unga har undertecknat medgivandeblanketter. Lärarna har muntligen informerats om studien, om forskningsetisk praxis och de har muntligen medgivit deltagande. Analysens resultat redovisas konfidentiellt varför de intervjuade eleverna har getts de fiktiva namnen Sofia, Amena och Josef medan lärarna representeras av lärargruppen som helhet.

Intervjuer - minnen från undervisningspraktik berättas och skollivet organiseras

Med utgångspunkt i artikels syfte fokuserar intervjuerna elevers och lärares förhållningssätt till nyanländas tidigare lärande i olika ämnen, deras förberedelse inför ungdomsgymnasiet och framtiden. Intervjuerna tog därvid upp undervisning och lärande både tidigare och i Sverige. Intervjuerna handlade vidare om hur nyanländas medförda ämnes- och språkkunskaper kan tas tillvara, erkännas och vidareutvecklas i ämnesundervisning. Vidare behandlades vad som kan verka hindrande men även motiverande, såsom drömmar och planer för framtiden.

Under de individuella intervjuerna berättade eleverna sina skolerfarenheter från IMS och nationella program, om det lärande och den utbildning de både erbjudits och erbjuds samt önskat och önskar. Under gruppintervjun berättade lärarna om sina minnen och tankar med utgångspunkt i egen undervisning i engelska, svenska som andraspråk, samhällskunskap och matematik.

De deltagande eleverna och lärarna berättade således i nutid och i samtalsform om sina personliga minnen av undervisning i dåtid (Bruner 1991; Freeman 2010). De valde vad som skulle berättas och därmed hur de skulle presentera sig själva. De lyfte fram händelser som på olika vis varit avgörande eller extra viktiga för dem (Atkinson 1998; Johansson 2005; Polkinhorne

2005; Kohler Riessman 2008; Riessman 1993). De berättade både personligt hågkomna, tolkade och i tal rekonstruerade minnen från livet i skolan samt personliga värderingar av händelser i skolan.

Berättaren skapar sin berättelse – samarbete, medskapande och tolkning

I sin helhet består den insamlade empirin av minnen vilka berättats av elever och lärare. När någon berättar om händelser i livet skapas berättelsen i samarbete med den som lyssnar. Berättaren konstruerar således berättelsen påverkad både av mottagaren och av berättarsituationen (Johansson 2005). Eleverna och lärarna i denna artikels studie valde vad de ville berätta, men som forskare är vi ändå medskapare till det som berättades genom de frågor som ställdes om skola och utbildning. Som forskare är vi också medskapande genom vad som fokuseras i analysen. Tolkningen av det berättade påverkas i sin tur av vårt forskningsintresse samt av vår erfarenhet av att möta nyanlända unga personer och lärare i skolans pedagogiska praktik. Genom att placera studiens ungdomar i kategorin nyanlända elever i gymnasieålder respektive studiens lärare i kategorin lärare vilka undervisar nyanlända elever, ordnar vi också in dem i kategorier vilka deltar i eller har deltagit i undervisning inom introduktionsprogrammet språk, IMS.

Bearbetning av empiri, analys och redovisning – teoretisk förankring

Alla intervjuer, inspelade i informanternas skolmiljöer, har transkriberats. Transkriptionerna har lästs och tolkats (Alvesson & Sköldberg 1994) med utgångspunkt i intervjufrågorna samt vad som framstod som viktigt och avgörande. Tolkningen tar stöd i den forskning om nyanlända elevers gynnsamma lärandemiljöer och lärande i språkintröskning samt de teoretiska utgångspunkter vilka presenterats i tidigare avsnitt.

Berättade minnen tolkas i denna studie som delar av hela livsberättelser och forskningsprocessen kan beskrivas i de tre stegen berätta, läsa och tolka (Riessman 1993). Inledningsvis lästes de transkriberade intervjuerna upprepade gånger för att synliggöra teman och se samband. I fokus var vad eleverna och lärarna berättade om tiden i skolan, om undervisning, kunskap och lärande samt hur de framställde sig själva. Inom kvalitativ forskning är det vanligt att använda ord, det vill säga delar av helheten. Via tematisk kvalitativ innehållsanalys (Alvesson & Sköldberg 1994) av elevernas och lärarnas berättelser och narrativ analys i termer av identifikation av mönster och variationer i berättelserna lades ett pussel där en mosaik av händelser växte fram (Pérez Prieto 2006; Polkinghorne 2005; Riessman 1993).

Föreliggande studie avser att utveckla kunskap om förhållningssätt till nyanländas tidigare kunskaper, deras gymnasieförberedelse, samt villkor för ungdomarnas fortsatta studier och framtid (Cummins, 2017; Cummins & Schecter 2003; Cummins & Persad 2014; Garcia 2009; Garcia & Leiva 2014). Denna kunskap vill vi nå genom att tolka och förstå delar av elevers och lärares livsberättelser (Atkinson 1998; Bruner 1991; Johansson 2005; Kohler

Riessman 2008; Polkinhorne 2005; Riessman 1993) i form av berättade händelser i skola och utbildning. Via en ekologisk strategi (Kramsch 2008; 2009) handlar det om berättade minnen av lärande som utspelat sig i interaktion mellan människor i skolans miljöer och där ungdomarna har ett förkroppsligt kulturellt kapital (Bourdieu 1974; 1986) i form av medförda kunskaper och erfarenheter som kan uppmärksammas eller inte.

Frågorna vi ställde till empirin handlade om vilka händelser, möten och förhållanden som berättades, vilken betydelse eleverna och lärarna gav det berättade, vad det skildrade om elevernas och lärarnas relation till skolans undervisnings- och utbildningspraktik, språk- och kunskapsutveckling samt om lärande. Den upprepade läsningen gav tre teman om nyanländas lärande: *Från meningslöshet och brott i utbildning till meningsfulla brobyggen för framtiden, Förhållningssätt till språk och språkutveckling – viktiga händelser och vändpunkter* samt *Hinder och villkor för nyanländas gymnasiestudier och därmed för fortsatta framtid*.

Föreliggande studies resultat och analys redovisas i löpande text med utdrag i form av citat från informanternas berättelser. I presentationen görs på så sätt informanternas röster synliga med hjälp av citat från det insamlade materialet (Denscombe 2016). De tematiska tolkningarna av livet i skolan blir därför skolbilder konstruerade av oss som forskare, där elevernas och lärarnas egna ord utgör underlag. Dessa tematiska tolkningar bildar också utgångspunkt för reflektion och förståelse.

För att nå en mer generell förståelse för det berättade knyts i en avslutande del an till tidigare avsnitts resonemang kring *bakomliggande kunskap* (Cummins 2017), *avbruten framtid* (Nilsson Folke 2017), *brott* mellan utbildningar och *broar* till framtiden (Bjuhr 2019), *förkroppsligt kulturellt kapital* (Bourdieu 1974; 1986), *translanguaging* (García & Leiva 2014) och *ekologisk lärandestrategi* (Kramsch 2008; 2009). För att erhålla ett framåtsyftande anslag används också begreppet *fortsatt framtid* i analys och diskussion.

Resultat och analys - Tre berättelser om skola, kunskap och lärande

I följande avsnitt presenteras vår tolkning av vad intervjuade elever och lärare berättar om förhållningssätt till nyanländas tidigare utbildning, kunskaper och lärande, deras förberedelser inför gymnasiestudier och språkutveckling samt om villkor och hinder de konfronteras med. Baserat på berättelsernas innehåll presenteras analysen i följande avsnitt med hjälp av den upprepade läsningens tre teman som rubriker.

Från meningslöshet och brott i utbildning till meningsfulla brobyggen för framtiden

Sofia och Amena har gått många år i skola i sina ursprungsländer och har i hög grad utvecklat det Cummins (2017) betecknar bakomliggande kunskaper

i olika skolämnen såsom exempelvis matematik och engelska. Av följande citat framgår att de båda, när de genomgick IMS, försattes i undervisningssituationer lika de Bjuhr (2019) betecknar som brott mellan tidigare och nuvarande utbildning. Amena som i ursprungslandet genomfört större delen av sin gymnasieutbildning berättar:

Medan jag var klar med biologi i gymnasiet, så det känns att det var lite lätt för mig på IMS, biologin och fysik och kemi samma sak.

Även Sofia, som endast hann påbörja gymnasiestudier i sitt ursprungsland, beskriver hur studierna på IMS påminde mycket om de i ursprungslandet:

Alltså jag får säga så, att jag hade ganska dålig motivation. På grund av att jag kände inte riktigt att...ja, det gick vidare. /.../ Ja kunskaperna jag fick på svenska var väldigt bra, för jag var nytt...alltså ja, allt var hjälpsamt, men sen matte och engelska, såna ämnen som jag kunde sen innan, det kändes väldigt värdelös och då hade jag väldigt negativ syn på det. /.../ Grejen är att på klassen det är olika alltså nivå på hur mycket man kan. Så det är ju tråkigt om någon har gått många år skolan och kan redan mycket. Att börja lära sig ett och ett är två. Och när man var klar med uppgiften liksom på matte så fick man vänta tills dom alla andra var klara, tills vi kunde gå vidare.

Både Amena och Sofia beskriver att deras bakomliggande kunskaper inte togs tillvara på IMS. De fick börja om från grunden i stället för att gå vidare och låta kunskap bilda broar mellan tidigare och nuvarande utbildning samt till framtiden (Bjuhr 2019). Detta brott mellan utbildningar då och nu har haft en negativ inverkan på det fortsatta lärandet, berättar Sofia. Hon tar avstånd från undervisning där hon inte ser någon utveckling varken för sin egen eller för andra ungdomars del. Garcia (2009) samt Garcia & Leiva (2014) framhåller betydelsen av att flerspråkiga elevers kompetenser uppskattas och inkluderas i det fortsatta kunskapsbygget för att på så vis nå fördjupad förståelse. Två principer, vilka är social praktik och social rättvisa (a.a.), lyfts fram. I synnerhet Sofias berättelse visar att ingen av dessa båda undervisningsprinciper fått påtagligt utrymme. Däremot framgår att undervisningssituationen i stället slagit mot henne själv genom att hon upplevt minskad motivation att engagera sig i erbjuden undervisning. Även Josef, som genomgått utbildning på grundskolenivå i olika länder, återger negativa minnen av den undervisning han mötte när han berättar om sin första tid i svensk grundskola och introduktionsklass:

Du vet jag har gått innan att jag började IMS, jag har gått tre månader med en svensk klass i grundskola, men där var jag noll på svenska faktiskt. Och tre månader i grundskolan, men dom räknas inte faktiskt, för du vet en lärare som hade arabiskt modersmål sa till rektorn i grundskolan att Josef är mycket liksom ambitiös och vill lära sig svenska, han kan flytta direkt till svenska klassen, men det var fel, jag tyckte att det var fel, du vet, för jag hade inga ord på svenska. Ingenting. Dom här tre månaderna var meningslösa.

Av ovanstående citat framgår att Josef uttrycker besvikelse över att han hamnade i undervisning som inte tog fasta på vad han behövde kunna för att gå i svensktalande klass. Han saknade tillräckligt med språkkunskaper i svenska för att kunna tillgodogöra sig undervisningen. Nilsson Folke (2015; 2017) resonerar kring introduktionsutbildning i termer av parallell skolform med verksamhet som är skild från ordinarie klasser och avbruten dåtid då elevers tidigare kunskaper inte tas tillvara. I denna parallella skolform, som löper jämsides med ordinarie utbildning, kommer eleverna inte vidare med sin utbildning. Av det Josef berättar framgår missnöje med att han hamnade i ett parallellt skolliv, i en grundskoleklass, vilket han upplevde som meningslöst. Hans önskan var att få lära sig hantera språksituationen för att kunna gå tillsammans med övriga jämnåriga kamrater i ordinarie klass. Sharif (2016) och Skowronski (2013) finner i sina studier att nyanlända elever upplever missnöje när de inte får utveckla sina medförda kunskaper och i linje med denna forskning visar även Josef att han inte vill bli exkluderad utan få tillgodosett nödvändiga förutsättningar för att han ska kunna gå vidare i sin utbildning.

Alla tre ungdomarna ger oss en uppfattning om att de ser en meningslöshet i erbjuden undervisning och pekar på att skolans undervisning borde ha utgått från deras existerande kunskaper och erfarenheter. På så vis hade de både nått hållbara förutsättningar för fortsatt lärande och kommit vidare i utbildningen. Det de erbjöds var i stället det Bjuhr (2019) betecknar som brott mellan utbildningar och vad Nilsson Folke (2015; 2017) benämner uppskjuten framtid i ett utbildningssystem.

De deltagande lärarna, som har många års erfarenhet av att undervisa nyanlända, delger erfarenheter ur den egna pedagogiska praktiken och de berättar under intervjun hur de arbetar för att hantera nyanlända ungdomars varierande utbildningsbakgrund, genom sina sätt att bedriva undervisning:

Ma-läraren: Men det som jag tycker utvecklar den matematiska förståelsen väldigt väl det är när man pratar gemensamt i klassen omkring problem. För de är inte blyga och gå fram inför klassen och förklara hur de tänker. Det har väl förvånat mig. Det brukar vara ganska svårt att få dem att gå fram och förklara hur de tänker. Och dessutom så har ju de här eleverna svårt med språket. Men de är jättegivmilda och på det sättet så lär de sig av varandra för de kan ju ligga väldigt, det kan ju vara väldigt stora kunskapskillnader. Men jag tror i alla fall att så lär sig de svaga eleverna bättre genom att höra de andra resonera. Så det har vi jobbat väldigt mycket med och det är ett arbetssätt som de tycker mycket om ...

Mmmm, grupper ja det jobbar jag mycket med i matten och då är det ju en fördel om de sitter bredvid varandra de som har samma modersmål. Och de sätter sig ofta bredvid varandra för att få stöd från varandra. Om de ligger på olika nivåer då kan den ena förklara för den andra hur det är och så. Då brukar de säga det - jag förklarade för honom vad det var du sa, så...

SO-läraren: Ja, det du säger. De grupperar sig naturligt nästan, så efter språk. Jag brukar vara ganska noga med, för de får svara på svenska till mig, för det är det enda språk jag förstår riktigt bra. Men när de letar efter ordet och frågar sin kompis då brukar inte kompiserna säga ordet på svenska utan på modersmålet. Då får hon eller han lära sig det av kompiserna på svenska.

Ma-läraren: Jag tycker det är viktigt att bygga vidare på deras kunskaper och det tycker jag att man fångar upp framför allt när man har gemensamma diskussioner med dem.

Av det lärarna i matematik berättar framträder ett sätt att hantera undervisningssituationen och möta eleverna där undervisningen utgår från och bygger vidare på de kunskaper i varierande skolämnen som olika elever har med sig. Samtalen kan då exempelvis vara lärarledda samtal med eleverna vid tavlan eller samtal i språkgrupper där eleverna tillsammans löser uppgifter via en praktik som medger translanguaging, där de använder sina totala och gemensamma språkliga resurser. I det lärarna berättar framträder vidare en pedagogisk praktik som både omfattar det Kramsch (2008; 2009) betecknar som en ekologisk strategi för undervisning där eleverna interagerar och lär av varandra samt de pedagogiska strategier som Garcia (2009) och Garcia & Leiva (2014) betecknar social rättvisa och social praktik, där elevernas kognitiva resurser uppskattas och blir värdefulla.

Det faktum att eleverna har varierande utbildningsbakgrund och kan vara på olika kunskapsnivå ser lärarna inte som ett problem. Av citatet framgår i stället att den elev som kan mer lär andra elever och på så vis tas kunnande tillvara och utvecklas. Även de andra lärarna berättar under samtalet om sin medvetenhet om de nyanlända ungdomarnas varierande utbildningsbakgrund och erfarenheter, däribland SO-läraren:

Jag tycker det är så tacksamt med samhällskunskap på det viset om vi diskuterar demokrati och diktatur och det är någon som kommer från Syrien eller Eritrea eller var de kommer ifrån. Det finns ju jättemycket förstahandsinformation. När eleven känner själv att det är ok. Vi sitter ju inte och frossar i läskiga historier utan det är erfarenheter. De kan berätta om skattesystem i Syrien hur det ser ut och offentliga sektor och allt så det.

SO-läraren låter nyanlända elever få använda sina medförda ämneskunskaper och egna erfarenheter från ursprungslandet i undervisningen, vilket kan förstås vara en undervisningspraktik i enlighet med principerna social rättvisa och praktik (Garcia 2009; Garcia & Leiva 2014). Lärarnas berättelser korresponderar väl med det Amena berättar om hur hennes lärare på IMS arbetade:

Amena: Lärarna på IMS brukar fråga, ja, typ hur går valet till, när vi hade samhälllektion. Eller....eller typ på matte kanske också. Men inte mycket.

Intervjuaren: ...Jämförde ni någon gång så med Syrien till exempel, att så här fungerar det i Sverige och i Syrien?

Amena: Ja, ibland, för att...för att här så blir det val vart fjärde år, medan vi hade varit femte eller sjätte. Ja, vi brukade jämföra lite.

Amena minns att lärare i olika sammanhang lät de nyanlända ungdomarna bidra med egna kunskaper och erfarenheter av samhällsliv från ursprungslandet. Detta förhållningssätt hos lärare återkommer också i Sofias berättelse om sin undervisning i samhällskunskap:

Då alla kom från olika länder, så alla hade lite olika från sina länder, ja. Så vi försökte koppla ihop det och sen och förstå det svenska samhället och allt det här. Ja. Samhälle var en av bästa ämnet tycker jag, för vi fick prata mycket, vi fick säga våra åsikter väldigt mycket.

Sammantaget indikerar Sofia och Amena, liksom lärarna, att med utgångspunkt i de nyanlända ungdomarnas kunskaper och erfarenheter så får eleverna lära sig förstå det svenska samhället genom att arbeta tillsammans. Lärarna genomför enligt berättarna en pedagogisk undervisningspraktik enligt vad som kan betecknas som en ekologisk strategi (Kamsch 2008; 2009), där eleverna interagerar med varandra i en naturlig lärandemiljö och utvecklas tillsammans. Josef minns på ett likartat vis hur en lärare inkluderat honom och hans vän i klassrumssamtalet:

Vi har en kille till också i klassen, en kompis också som kommer från Syrien, då läraren frågar oss, båda oss, att hur fungerar det här liksom i Syrien, för jag kommer ursprungligen ifrån Syrien och han med. Hur fungerar den här saken i Syrien, fanns det det här i Syrien, har det hänt sånt. Nej, barn och fritid är det, ja, det är ett exempel på det. Ja, hon var nyfiken faktiskt, liksom om man frågar det man är nyfiken för att man vill veta och sånt, för hon hade ingen information om det liksom, om Syrien eller Libanon.

Det som gjorde en skillnad för Josef var att läraren visade att Josefs och vännens kunskaper och erfarenheter från ursprungslandet var värdefulla i den pedagogiska praktiken. Ungdomarna och lärarna i denna studie uttrycker sig samtliga i överensstämmelse med vad Cummins (2017), Cummins och Schecter (2003), Garcia (2009) samt Garcia och Leiva (2014) formulerar som relevant när det handlar om flerspråkiga elevers lärande och kunskapsbyggande, nämligen att fästa vikt vid att nyanlända ungdomar i skolan möter lärares erkännande av deras tidigare ämnes- och skolkunskaper samt livserfarenheter och med det som grund får en möjlighet att möta ett nytt undervisningsinnehåll. Utbildningspraktiken blir på så vis både meningsfull och framåtsyftande.

Förhållningssätt till språk och språkutveckling – viktiga händelser och vändpunkter

De tre ungdomarna berättar hur de under IMS-tiden varit med om viktiga händelser och prövningar, vilka i deras liv framstår som avgörande händelser

och vändpunkter (Atkinson 1998; Bruner 1991; Johansson 2005; Kohler Riessman 2008; Polkinhorne 2005; Riessman 1993) på vägen in i det svenska språket och social gemenskap i förberedelsen för gymnasiestudier. De berättade vändpunkterna har både underbyggts och möjliggjorts genom samtal med olika personer i deras omgivning. I följande citat berättar Josef om ett före och ett efter när hans bror involverade honom i användandet av resurser på YouTube:

Men viktigaste idén var från min bror, att när han började han började liksom inte...han har inte gått i skolan direkt som jag och han kunde ändå svenska. Varför? För han pluggade via YouTube, från alfabetet tills alla meningar och verb och grammatik och sånt, så när han gått in i Folkuniversitetet för invandrare här i xx så han kunde lära sig mycket, jättemycket snabbt. Han gick på Komvux då för han är tjugofyra, eller tjugofem, ja. Och den idén var från han, att YouTube är viktigast, även om vi pluggar i skolan, på YouTube man kan liksom skriva viktigaste ettusen verb på svenska till exempel, du får ettusen verb översatta till arabiska. Och man kan plugga på dom på fritiden liksom.

I Josefs minne framstår broderns råd om videoklipp, som förklarar ord och grammatik i svenskan på arabiska, liksom studier tillsammans med brodern som igenkännande och stödjande praktiker (Banks 2008; Sarstrand Marekovic 2016) för translanguaging (Torpsten m.fl. 2016). Det berättade framstår som avgörande händelser och vändpunkter med ett före och efter (Atkinson 1998; Bruner 1991; Johansson 2005; Kohler Riessman 2008; Polkinhorne 2005; Riessman 1993) i Josefs arbete med att förbereda sig inför gymnasiet. Josef uppfattade att han kunde närma sig det svenska språket och överbygga språkklyftorna både med hjälp av broderns råd och via multimodala medel. Även Sofia erinrar sig betydelsefulla råd hon fått från personer i sin omgivning och minns att hennes bakomliggande språkkunskaper värderades högt:

Men eftersom alltså jag kunde väldigt bra liksom om man säger grekiska då behövde jag inte gå väldigt många lektioner. Ja, då var jag ganska snabbt klar med det.

Kunskaperna i grekiska fick utgöra Sofias grund för det som av Creese & Blackledge (2010), Cummins (2017), Cummins och Schecter (2003), Cummins och Persad (2014,) samt García och Leiva (2014) betecknar fortsatt språkutveckling. Bland annat kunde hon dra nytta av sina språkkunskaper i grekiska då hon skulle lära sig svenska ord:

Själva grekiska har ju hjälpt mig ganska mycket...ja, att lära mig svenska...det är ganska många ord som är lika.

I de fortsatta studierna, så uppkom dock ett nytt sätt för henne att förhålla sig, då hon skulle utveckla sin färdighet i just svenska:

Och en grej som jag märkte, att i början jag tror alla elever använder sitt språk för att alltså lära sig svenska. Fast man översätter allt från sitt språk. Och då ganska tidigt märkte jag och vår svenskalärare sa alltså det hjälper inte om man försöker översätta allt från sitt språk på svenska, för det blir fel. Ja, och då märkte jag ganska tidigt att man skulle inte göra så, så jag försökte se...ja, vad är skillnaden. Och sen jag försökte släppa av grekiskan och koncentrera bara på svenskan. För om jag har alltid grekiska på bakgrunden då kommer jag aldrig att komma fram till någonting.

När Sofia följde lärarens råd att inte ordagrant översätta från sitt modersmål till svenska märkte hon att det var en framgångsrik lärandestrategi. Lärarens råd till Sofia blev till en vändpunkt i hennes sätt att arbeta med sin språkutveckling. Hon kunde därefter utveckla sin svenska inför gymnasiestudierna, utifrån de villkor och regler som svenska språket följer.

När Sofia tänker tillbaka på sin klass och i nutid berättar minnen från dåtid (Bruner 1991; Freeman 2010) och om interaktionen med sina arabisktalande klasskamrater, kommer hon till insikt om att hennes språkkunskaper har bidragit till hennes möjligheter att nå social samvaro i skolan, vilket framstår som ytterligare en vändpunkt för Sofia:

Alltså tyvärr jag kan inte så bra arabiska, jag kan inte läsa eller skriva. Men...ja, jag borde se också att arabiska hjälpt mig på något sätt. För dom flesta som var i min klass kunde arabiska. Så det var en liten hjälp med. Och det var ett hjälpmedel för att komma in i en grupp, i en klass. Och det var alltid roligt....(mycket tyst).....när jag började då inte alla kunde väldigt bra engelska el svenska. Och då tyckte dom jag hjälpte andra genom att översätta på engelska eller på arabiska eller vad det nu var för något. Det var ganska trevligt, ja.

Arabiska är det språk som flertalet ungdomar i vår longitudinella studie talar. Sofia har, tillsammans med andra elever, genom att använda sin språkliga kunskapsmassa (Cummins 2017) visat på det Kramsch (2008; 2009) betecknar symbolisk kompetens, det vill säga förmåga att använda och växla mellan sina språk utifrån situation. Detta har i sin tur gett henne positiva erfarenheter av hur klassgemenskap kan nås och att färdigheter i olika språk kan bli ett sätt att nå inkludering i en elevgrupp. Av Amenas berättelse framgår dock att hennes väg till svenska språket började via läsning:

Dom första två åren hade jag inte svenska kompisar, för att jag kunde inte prata så bra. Så jag lärde mig genom att läsa böcker, titta på filmer och såna saker och jag läste jättemycket hemma, jag pluggade typ många timmar efter skolan. Det är många lärare som sa det är fel för mig, men jag vill att det ska gå snabbt. Men sen...men sen det tredje och fjärde året så fick jag kompisar och då fick jag prata typ talspråket. ...Och när jag kom till...när jag kom till xx så hade...nu har jag jättemånga kompisar så jag pratar typ svenska hela tiden, så det är därför, alltså det kommer förbättras snabbare än när jag var på gymnasiet.

Lärare påpekade för Amena att hennes närmande till svenska språket inte var fullgott. Detta glömde inte Amena, men det var hon själv som senare tillägnade sig muntliga språkfärdigheter i svenska genom aktivt användande av språket när hon fick vänner som talade svenska. Amena utvecklade följaktligen sin språkliga kunskapsväv (Cummins 2017) i två etapper. Först genomförde hon vad som kan förstås som translanguaging i sammanhang av text i skrift samt media och därefter hon tog sig an svenskt talspråk för egen kommunikation med sina kamrater, det vill säga en ekologisk (Kramsch 2008; 2009) strategi.

Även i lärarnas berättade minnen framträder vändpunkter i arbetet med de nyanländas språkutveckling och då handlar det inte bara om att de sett betydelsen av att arbeta med språkgrupper som hjälper varandra. En lärare berättar vad som framstår som en insikt och en vändpunkt i den pedagogiska praktiken när hen upptäckt betydelsen av att ha en språkstödjare i matematik-klassrummet:

Ja, jag har en i matte som går in och stöttar några elever där. Och det fungerar rätt bra. Han är alltid med i klassrummet och sitter tillsammans med eleverna och är med vid genomgångar. Han lär sig också, han har nyligen anlänt och behöver också lära sig svenska. Jag tycker om den här idén om att man har integrerad undervisning i klassrummet. Han sitter också ibland i studiehallen bland eleverna. Sen har vi xx arabiska, han går också in i flera ämnen. Där kanske ni har mer erfarenhet än vad jag har. Då tänker jag att det är bra att han är med hela tiden att han är med under de genomgångar man har. Då förstår han också för han frågar mig ibland. Jaha du tänkte så här och så här. Vi kan ju ha en enskild diskussion om det och då vet han lite mer hur han ska förmedla det till eleverna. Och jag märker ju också när jag pratar med eleverna hur han har gjort. Om det har gått fram eller inte. Ja, arabiska. Jag har honom ibland på mina lektioner.

Genom samarbetet med språkstödjaren berättar läraren att hen nått en punkt där hen fått stöd i att få fram sitt budskap genom språkstödjarens användning av det språk eleverna behärskar bäst, deras modersmål. Flera av lärarna delar erfarenheten av att ha upptäckt att översättning mellan modersmål och svenska är ett fungerande sätt att öka ungdomarnas förståelse av undervisningens ämnesinnehåll. Svenskan vävs på så vis samman med elevernas modersmål och det bildas en kunskaps- och språkväv (Cummins 2017). Ytterligare en dimension i kunskaps- och språkväven utgörs av att lärarna genom samarbete med språkstödjare formar undervisningspraktiker präglade av translanguaging vilka bidrar till skapandet av broar (Bjuhr 2019) mellan de nyanländas tidigare och nuvarande ämneskunskaper samt utbildning, och vidare in i gymnasiestudier.

Lärarna kan ses ta fasta på det som Sarstrand Marekovic (2016) och Banks (2008) framhåller som betydelsefullt, nämligen att eleverna känner igen undervisningens innehåll genom att den knyter an till elevens tidigare ämnes- och språkkunskaper. En av lärarna framhåller dock bekymrat att det inte finns

språkstödjare för alla klassrummets språk och nämner att det exempelvis saknas språkstödjare i somaliska.

Hinder och villkor för nyanländas gymnasiestudier och därmed för fortsatt framtid

När lärarna överväger om det finns något som kan verka försvårande för nyanlända ungdomar i den undervisning de erbjuds, så lyfter de fram att det finns skillnader mellan många ungdomars tidigare undervisning och undervisningen i den svenska skolan:

SO-läraren: Att rabbla eller att kunna utantill. Elever förväntar sig att kan jag boken utantill så ska jag ha högsta betyget. Och det tycker jag är en inskolning att våga ifrågasätta och även ifrågasätta det jag förmedlar. Att inte vara rädd för och på ett respektfullt sätt våga fråga och inte hålla med läraren i alla lägen kanske. Det är ju så diskussioner föds och det tar ett tag innan man kommer in i det för en del elever...

Ma-läraren: De vill gärna återgå till det de har lärt sig hemifrån för det är status att kunna visa hur man räknar ut och göra snygga uträkningar. Här är det inte det viktiga att göra uträkningar utan att förstå problemet. Och räknar gör vi med miniräknare i det här fallet när det just handlar om problemlösning. Det kan vara svårt för dem.

SVA-läraren: Ja och då kan det ju inte bara vara den svenska kulturen utan skolkulturen. Utbildningskultur. Och tidigare skolgång kanske inte hjälper då i vissa fall.

Lärarna framhåller att ungdomarnas medförda kunskapssyn och lärandestrategi kan bli ett hinder och något som de måste gör upp med. Lärarna i SO och matematik berättar att ungdomarna kommer med en medförd tanke om att lärande innebär att kunna reproducera kunskap. Enligt SO-lärarna får eleverna dock överge denna tanke till förmån för den kunskapssyn som präglar svensk skola där kritiska frågor och granskning av källor betonas. Undervisningens förändrade karaktär avspeglar sig även i vad Amena beskriver som skillnaden mellan det svenska utbildningssystemets praktik och det hon upplevt i sitt ursprungsland:

Alltså det är inte samma undervisning, alltså om man har flyttat från ett annat land så man känner skillnad, alltså man lär sig på ett annat sätt. Vi hade...i Syrien så hade vi inte såna här gruppdiskussioner eller seminarier eller såna saker, det är något nytt för oss. Därför ibland känner man att det är lite skillnad.

Amena, liksom lärarna, ger uttryck för att det föreligger skillnader i sättet att undervisa jämfört med vad eleverna erfarit i andra utbildningssystem. Eleverna får överge det som kan uppfattas som en välkänd undervisningspraktik (Sarstrand Marekovic 2016; Banks 2008) till förmån för en ny.

Eleverna måste våga diskutera ett innehåll kritiskt för att ha de ska kunna nå framgång i det svenska undervisningssystemet.

Lärarna i SO och svenska, som båda är måna om sina undervisningspraktiker och om elevernas lärande, berättar även om krav på läsfärdighet som ungdomarna från IMS möter på nationella program:

Sv-läraren: Ja, jag kan svara som svensklärare så tänker jag på den textmängd man möter på gymnasieprogram...

SO-läraren: Jag frågar ofta, när jag får chansen, mina elever [som gått över till nationella program] om jag gör rätt. Har ni läst rätt saker när ni läser samhällskunskap, religion eller historia. Och det tycker jag ofta jag får bekräftat att det är okej. Men det de möts av som får lite problem det är textmängden. För man tillrättalägger centrala mål som, man förkortar och förenklar ganska mycket. Och det vet jag det förbereder dem ju inte för den arbetsinsatsen men de har ju mycket att göra med att ta till sig texten de får här. Så det blir ju en tuff uppgift när de kommer, textmängden.

Båda lärarna antyder att ett hinder för nyanlända ungdomar, när de börjar på nationella program, är att undervisningen ställer höga krav på läsfärdighet i svenska för att kunna förstå innehållet i olika läromedel. Det som sker på IMS är en anpassning av undervisningen i form av korta och förenklade läromedelstexter på svenska, utifrån vad som lärarna omtalar som gångbart med hänsyn tagen till de nyanländas kunskap då de går på IMS. På så vis uppstår en diskrepans mellan de nyanländas förvärvade kunskaper och färdigheter i svenska språket då de lämnar IMS och vad som förväntas på nationella program. Sett i ljuset av det Nilsson Folke (2015; 2017), Svensson (2017) och Bjuhr (2019) skriver gällande introduktions- och förberedelseklasser synliggör lärarens röst i ovanstående citat både parallellt skolliv och brott mellan utbildningar när läsning av korta texter inom IMS ställs i relation till nationella program där det krävs att eleverna är vana att läsa och tillgodogöra sig innehållet i långa texter skrivna på svenska.

I sammanhanget kan nämnas att Sofia, Amena och Josef uttrycker att de nyanlända eleverna själva kan påverka sin situation genom sitt förhållningssätt till de hinder och svårigheter de möter. Sofia uttrycker vad hon ser krävs av nyanlända elever:

Att ta det på allvar, oavsett om man tycker att det är lätt, att man ska plugga, man ska verkligen ta det på allvar och det är grunden som kommer och hjälpa dig i framtiden. Annars nästa år är det Komvux och det blir mycket svårare att samla betyg igen och liksom gå in på något program och så.

För Sofia finns bara en väg, även om den kan ses kräva mycket, och det är att ungdomarna uppåddar all sin energi för att klara sin IMS-utbildning. Även Amena betonar vikten av att de nyanlända fokuserar på att tillgodogöra sig undervisningen:

Jag tycker att på IMS...det är eleverna själva som ska tänka på att sätta ett mål så att man...alltså om man har....om man...typ alltså om man vill bli något så man måste jobba hårt för att göra det och man ska göra det även....även om....även om det är svårt, ja. Men alltså det som är mest viktigt att man ska typ tänka på att göra något sen i framtiden... dom måste tänka på det sättet, att dom vill typ komma fram, läsa vidare yrke eller gymnasie eller vad som helst.

I Amenas berättelse finns ett budskap till ungdomar på IMS, att de ska sträva efter att visualisera vad det är som utgör en framtid att sträva mot. Josef är av en liknande uppfattning och förespråkar ett tydligt strategiskt måltänkande från de nyanlända ungdomarnas sida:

Att plugga hårt för att fixa sina betyg och...men det händer bara om dom fick hjälp från skolan och dom får det säkert, för jag fick mycket hjälp i skolan, både i skola x och y, och att kunna lära sig svenska mycket bra, att samla sina betyg och ha ett mål och kunna prata svenska man kan bli vad man vill. på Exakt. Att skriva och förstå vad människor säger och prata på ett bra sätt och bra uttal. /.../ På IMS....att liksom tänka på vad är det målet som dom vill komma in i. Liksom vilket program gillar dom, att bli en polis eller det finns många som vill bli bilmekaniker eller lärare, dom var med mig i skolan, så man måste veta lärare man ska gå samhället eller pedagogisk liksom i barn och fritid. Förstår du? Om man går på barn och fritid man kan bli lärare. Man ska plugga först som barnskötare i pedagogiskt arbete, i barn och fritidsprogrammet, sen fortsätter man i universitetet, till exempel så här måste dom veta, dom ska...dom ska få alla informationer från studievägledaren om program som dom vill ha och på det här så bygger dom...samlar dom alla betygen. Som krävs, för att dom ska inte liksom slösa sin tid, om man är sexton man ska inte slösa sin tid, annars går man på Komvux och det är mycket jobbigare och svårare att gå på Komvux, för jag känner några kompisar som går nu, just nu på Komvux.

Med utgångspunkt i egna erfarenheter betonar Amena, Josef och Sofia att nyanlända ungdomar under IMS-tiden måste ta reda på vad de vill utbildas till, lära sig prata och skriva på svenska samt se till att få godkänt i alla sina kurser. Sofia, Amena och Josef beskriver således utbildningsinsatser, vilka kan verka som hållbara broar till framtiden (Bjuhr 2019). De uttrycker vidare att de själva vill komma vidare och studera på universitetet. Om de inte lyckas övervinna hindren mot sina drömmars mål, så ser de en besvärlig väg framåt. Sofia och Josef, som till skillnad från Amena inte börjat på universitetet, betonar särskilt att om de hamnar på Komvux så blir det en omväg, det blir en avbruten framtid (Nilsson Folke 2017) eller ett brott mellan utbildningar (Bjuhr 2019).

Alla de tre ungdomarna, såväl Sofia som vill bli förskollärare och Amena som utbildar sig till läkare liksom Josef som strävar mot att bli socionom eller polis, ger uttryck för en tro på att de själva kan bidra till att övervinna alla hinder i utbildningssystemet på vägen mot en fortsatt framtid.

Diskussion och didaktiska implikationer

Livet i skolan omfattar en mängd händelser av vilka somliga glöms bort medan andra lever kvar i elevernas minnen. Med utgångspunkt i berättade och personliga minnen har i föreliggande artikels studie tolkats det elever och lärare berättat i intervjuer både som delar av fullständiga livsberättelser och som berättade minnen av livet i skolan. Eleverna och lärarna har berättat om och fokuserat händelser vilka framstår som viktiga för dem i skola och utbildning samt hur de har hanterat dessa. De har på så vis också organiserat sina berättelser och gett de berättade händelserna mening.

Elevernas och lärarnas berättelser om lärande och undervisningspraktiker

IMS-lärarnas berättelser om att eleverna arbetar i språkgrupper, använder tidigare förvärvade ämnes- och språkkunskaper, tillsammans löser uppgifter via sina förstaspråk och berättar om sina tidigare erfarenheter synliggör hur lärarna menar att de tillvaratar elevernas tidigare kunskaper i språk och i skolämnen i sin undervisning (Creese & Blackledge 2010; Cummins 2017; Cummins & Schecter 2003; Cummins & Persad 2014; García & Leiva 2014). De indikerar att de skapar förutsättningar i sin IMS-undervisning för broar (Bjuhr 2019) via vilka ungdomarna tillsammans kan bygga vidare på medförda kunskaper och erfarenheter i en praktik som tillåter translanguaging. Lärarna betonar därigenom styrkan i att eleverna kan lära av varandra. Med andra ord framstår elevernas förkroppsligade kulturella kapital (Bourdieu 1986) som betydelsefullt för lärarna, liksom vikten av hur lärarna organiserar undervisningen. Lärarna talar dock samtidigt om ett medvetet arbete för en avbruten dåtid (Nilsson Folke 2017) när de pekar på att de måste bryta nyanlända elevers lärandestrategi i vad de beskriver som utantillinlärning mot en mer ifrågasättande strategi för lärande.

Lärarnas strävan efter en avbruten dåtid, framställer de själva som legitim utifrån att eleverna ska förvärva en lärandestrategi, via vilken de lär sig att hantera och använda kunskap på ett accepterat sätt i det skolsystem de nu befinner sig i, den nya utbildningskulturen. Lärarna ställer följaktligen krav på ett förändrat förkroppsligat kulturellt kapital (Bourdieu 1986) hos ungdomarna, genom krav på att de ska överge utantillinlärning och istället våga kritiskt ifrågasätta i klassrumsdiskussioner. Lärarna ställer även krav på nytillskott i deras förkroppsligade kulturella kapital (a.a.), genom krav på att ungdomarna ska lära sig att hantera svenska språket på ett fungerande sätt i skoluppgifter. Både Sofia och Josef understödjer lärarnas fokus och understryker att de och alla andra nyanlända på IMS måste engagera sig och nå de kunskaper och färdigheter som gör att de kan gå över till nationella program, där svenska till övervägande del utgör undervisningsspråket.

Samtidigt blir det tydligt att ungdomarna berättar om meningslöshet och låg motivation i en undervisningspraktik som varken tog fasta på vad de behövde för fortsatta studier eller tog tillvara på deras redan utvecklade och

bakomliggande kunskaper. Detta ledde till ett inre motstånd mot lärande i dessa praktiker. Av ungdomarnas berättelser framgår dock att undervisningen på IMS var meningsfull när deras förkroppsligade kulturella kapital (Bourdieu, 1986), både det som de redan besitter och det som de eftersträvar, fick uppmärksamhet i undervisningen. Då förstärktes deras motivation, engagemang och deras möjligheter att ta till sig utbildning samt nå social inkludering med övriga elever i den undervisning de deltog i. Elevernas individuellt skiftande bakgrund innebär att de har behov av en ekologisk lärandestrategi (Kramsch 2008; 2009) vilken inkluderar anpassningar både av undervisningsinnehåll och arbetssätt i relation till olika bakgrund för att nå hållbara förutsättningar både för lärande och för en fortsatt framtid.

I både lärarnas och ungdomarnas berättelser blir vändpunkter, av betydelse för ungdomarnas fortsatta lärande, synliga. Sofia berättar hur hon fann en väg till inkludering i sin närmaste sociala miljö och samtidigt skapade en grund för andra elevers lärande (Axelsson 2013) via sitt sätt att arbeta enligt vad som kan betecknas translanguaging (Cummins 2017; García & Leiva 2014) och språköverskridande (Torpsten m.fl. 2016) när hon växlade mellan arabiska, engelska och svenska beroende på vad situationen krävde (Kramsch 2008; 2009). I samma anda berättar Josef hur hans bror skapade en socialt stödjande miljö, med ett fokus på att få Josef att lära sig språket, genom att brodern visade på språklärande och multimodala resurser på YouTube. Amena i sin tur ger oss en inblick i hur hon får kritik från lärare när hon inledningsvis lär sig svenska via skrift och media. Denna kritik blir för henne en vändpunkt då hon på egen hand förvärvar en muntlig förmåga att kommunicera på svenska genom att hon knyter vänskapsband med svensktalande kamrater. En sista vändpunkt bidrar en IMS-lärare med när hen berättar hur språkstödjare aktivt bidrar till stödstruktur som gynnar nyanländas lärande (jfr. Sarstrand Marekovic 2016) via translanguaging (Cummins 2017; García & Leiva 2014) genom att språkstödjaren, via det språk som eleven behärskar bäst och som är elevens kunskapsbärande språk, kommunicerar det ämnesinnehåll den svensktalande läraren framför.

Dessa berättelser som synliggjort vändpunkter, vilka gynnat nyanländas vidare utveckling av deras förkroppsligade kulturella kapital (Bourdieu 1986), ska dock inte ses som intäkt för en pedagogisk praktik i fullständig harmoni. Både ungdomarna och lärarna på IMS återger att undervisningens organisering brister, bland annat genom att det saknas språkstödjare för alla nyanlända. För de nyanlända ungdomar som kommer in på nationella program uppkommer även ett hinder när lärarna där ställer höga krav på läsförståelse i svenska, vilket även annan forskning indikerat (Berggren, Torpsten & Järkestig Berggren 2020). Denna situation ger ungdomarna problem att vidmakthålla de praktiker präglade av translanguaging som de etablerat på IMS, där de samtalat med varandra på modersmålet om undervisningsinnehållet. En tolkning som kan göras är att lärarna på nationella program inte funnit hållbara vägar att synliggöra de nyanländas

förkroppsligade kulturella kapital (Bourdieu 1986). Denna pedagogiska praktik verkar inte stödjande för nyanlända ungdomarnas kunskapsutveckling och progression på gymnasieskolans nationella program, utan indikerar i stället ökade risker för utbildningsbrott (Bjuhr 2019).

Ungdomarnas berättelser och jämförelser av vad som sker på IMS och vad som är villkor på nationella program möjliggjordes genom att de genomfört övergången till fortsatta studier. Om de inte befunnit sig i denna position hade deras berättelser om IMS inte kunnat färgas av egna minnen och gymnasieerfarenheter samt den vikt nationella program fäster vid att nyanlända måste behärska svenska språket väl för att klara gymnasieskolan.

Didaktiska implikationer

Lärarna, liksom Josef, pekar på ett behov av språkstödjare i fler språk på IMS än vad som nu är fallet. Språkstödjarna framstår i dessa berättelser som personer vilka bidrar substantiellt till translanguaging (Cummins 2017; García & Leiva 2014), språkutveckling och lärande i klassrummet. Men parallellt finns även språkgrupper i IMS-undervisningen där skoluppgifter löses av elever som delar ett modersmål vilket inte är skolspråket svenska.

I enlighet med vad föreliggande studies deltagande elever och lärare berättar är det dock i undervisningen på de nationella programmen som hoten om utbildningsbrott (Bjuhr 2019) avtecknar sig tydligast. Den didaktiska implikation vi ser mot denna bakgrund är ett behov av att nationella program bistår flerspråkiga ungdomar i organiseringen av språkgrupper, genom att elever med samma modersmål uppmuntras att stödja varandras lärande via translanguaging (Cummins 2017; García & Leiva 2014). Arbetet med etablerande av broar (Bjuhr 2019) mellan ungdomar som har samma modersmål, samtidigt som de behärskar svenskan olika bra, kan då bidra till utveckling av både modersmål och andraspråket med koppling till studier i ämneskurser. Språkgrupperna har en potential att stärka elevers lust att lära genom att ungdomarna får erfara en stödstruktur som utgår från tilltro till deras kunskaper och ger dem ökade möjligheter att erhålla positiv respons i skolarbetet (Sarstrand Marekovic 2016). Dock är det samtidigt av vikt att språkgrupperna organiseras så att de inte konkurrerar med ordinarie klassrumsundervisning och möjligheterna för de nyanlända att utveckla sitt andraspråk, det vill säga svenska, i kommunikation med elever som har svenskan som modersmål (Berggren, Torpsten & Berggren 2020).

Skolsystemet har följaktligen möjligheter att understödja nyanlända ungdomars fortsatta utveckling av sitt förkroppsligade kulturella kapital (Bourdieu 1986) med ovan nämnda insatser. Med stöd i García (2009) och García & Leiva (2014) kan vi även tala om vikten av att verka för social rättvisa, iscensatt i undervisningspraktiken genom att lärare på de nationella programmen arbetar för att tillförsäkra att alla språk och alla kunskaper får vara betydelsefulla och användbara för fortsatt lärande i de kurser de leder. En legitim grund för nämnda didaktiska implikationerna utgör de intervjuade

ungdomarnas rätt enligt läroplanen, GY2011 (Skolverket 2011), att påverka sin utbildning, samt att gymnasieskolan ska förbereda ungdomar på bästa sätt för fortsatta studier och yrkesliv. Detta i sin tur möjliggör vidgade möjligheter till samhällliga positioner, med andra ord en fortsatt framtid.

Referenser

- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (1994), *Tolkning och reflektion - Vetenskaps filosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Atanasoska, Tatjana & Proyer, Michelle (2018), "On the brink of education: Experiences of refugees beyond the age of compulsory education in Austria", *European Educational Research Journal* 17-2: 271-289.
- Atkinson, Robert (1998), *The Life History Interview*. London: Sage Publication.
- Axelsson, Monica (2013), "Flerspråkighet och lärande", i Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red), *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 547-79.
- Banks, James A. (2008), "Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age", *Educational Researcher* 37-3: 129-139.
- Berggren, Jan; Torpsten, Ann-Christin; Järkestig Berggren, Ulrika (2020), "Education is my passport: Experiences of Institutional Obstacles among Immigrant Youth in the Swedish Upper Secondary Educational System", *Journal of Youth Studies*, 1-15.
- Bjuhr, Åsa (2019), *Avslut och fortsättning. En studie om övergången från introduktionsprogrammet språkintrödn till nationellt program vid gymnasieskolan*. Luleå: Luleå Tekniska Universitet.
- Bourdieu, Pierre (1974), "The School as a Conservative Force", i John Eggleston (red), *Contemporary Research in the Sociology of Education*. London: Methuen, s. 32-46.
- Bourdieu, Pierre (1986), "The forms of capital", i John G. Richardson (red), *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press, s. 46-58.
- Bourdieu, Pierre & de Saint Martin, Monique (1982), "La sainte famille. L'episcopat francais dans le champ du pouvoir", *Actes Rech. Sci. Soc.* 44-1: 2-53.
- Bruner, Jerome (1991), "Self-Making and World-Making", *Journal of Aesthetic Education* 25-1: 67-78.
- Bunar, Nihad (2015), "Inledning", i Nihad Bunar (red), *Nyanlända och lärande: mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur och Kultur, s. 9-19.
- Creese, Angela & Blackledge, Adrian (2010), "Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching", *The Modern Language Journal* 94-1: 103-115.
- Cummins, Jim (2017), "Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid". Stockholm: Natur och Kultur Akademisk.
- Cummins, Jim & Persad, Robin (2014), "Teaching through a Multilingual Lens: The Evolution of EAL Policy and Practice in Canada", *Education Matters* 2-1: 3-40.

- Cummins, Jim & Schecter, Sandra R. (2003), "School Based Language Policy in Cultural Diversity Contexts", i Sandra R., Schecter & Jim Cummins (red), *Multilingual Education in Practice. Using Diversity as a Resource*. Portsmouth: Heinemann, s. 1-16.
- Denscombe, Martin (2016), "Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna". Lund: Studentlitteratur.
- Devine, Dymna (2009), "Mobilising capitals? Migrant children in education", *Children & Society* 27-4: 282-294.
- Freeman, Mark (2010), *Hindsight- The promise and peril of looking backward*. New York: Oxford University Press.
- García, Ofelia (2009), "*Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*". Malden, Ma; Wiley-Blackwell.
- García, Ofelia & Leiva, Camilla (2014), "Theorizing and Enacting Translanguaging for Social Justice", i Adrian Blackledge & Angela Creese (red), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. New York: Springer, s. 199-216.
- Goodson, Ivor, & Sikes, Patricia. (2001), "Studying teachers' life histories and professional practice", i Patricia Sikes (red), *Life history research in educational settings- learning from lives*. Buckingham: Open University Press, s. 57-74.
- Johansson, Anna (2005), *Narrativ teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Kohler Riessman, Catherine (2008), "*Narrative Methods for the Human Sciences*". CA, USA: SAGE Publications.
- Kramsch, Claire (2008), "Ecological Perspectives on Foreign Language Education", *Language Teaching* 41-3: 389-408.
- Kramsch, Claire (2009), *The Multilingual Subject. What Language Learners say about their Experience and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Kvale, Steinar (1997), *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar & Brinkman, Sven (2009), *Den kvalitativa forskningsintervjun – andra upplagan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, Inger (2011), "Fostering multilingualism in Swedish schools: Intentions and realities", i Roger Källström & Inger Lindberg (red), *Young Urban Swedish. Variation and change in multilingual settings*. Göteborgs universitet: Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap, s. 149-172.
- Lund, Anna & Lund, Stefan (2016), "Skolframgång och mångkulturell inkomporering" i Anna Lund & Stefan Lund (red), *Skolframgång o det mångkulturella samhället* Lund; Studentlitteratur, s. 13-35.
- Nilsson, Jenny & Axelsson, Monica (2013), "Welcome to Sweden": Newly Arrived Students' Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes", *International Electronic Journal of Elementary Education* 6-1: 137-164.
- Nilsson, Jenny, & Bunar, Nihad (2016), "Educational Responses to Newly Arrived Students in Sweden: Understanding the Structure and Influence of Post-Migration Ecology", *Scandinavian Journal of Educational Research* 60-4: 399-416.

- Nilsson Folke, Jenny (2015), "Från inkluderande exkludering till exkluderande inkludering - elevröster om övergång från förberedelseklass till ordinarie klasser", i Nihad Bunar (red), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur, s. 37-80.
- Nilsson Folke, Jenny (2017), *Lived transitions Experiences of learning and inclusion among newly arrived student* (Dissertation). Stockholm University, Stockholm.
- Peréz Prieto, Hector (2006), *Erfarenhet, berättelse och identitet: Livsberättelsestudier*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Polkinhorne, Donald (2005), "Narrative configuration in qualitative analysis", i J. Amos Hatch & Richard Wisniewski (red), *Life history and narrative*. London, UK: Falmer, s. 5-23.
- Proposition 2014/15 (2014), *Utbildning för nyanlända elever: Mottagande och skolgång*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Riessman, Catherine (1993), *Narrative analysis*. USA: Sage Publications.
- Rodríguez-Izquierdo, Rosa, & Darmody, Merike (2017), "Policy and Practice in Language Support for Newly Arrived Migrant Children in Ireland and Spain", *British Journal of Educational Studies* 67-1: 1-17.
- Sarstrand Marekovic, Anna-Maria (2016), "Mot alla odds", i Anna Lund & Stefan Lund (red). *Skolframgång i det mångkulturella samhället*. Lund: Studentlitteratur, s. 143-160.
- Sharif, Hassan (2016), "Ungdomars beskrivningar av mötet med introduktionsutbildningen för nyanlända. – Inte på riktigt, men jätteviktigt för oss", i Pirjo Lahdenperä (red), *Skolans möte med nyanlända*. Malmö: Liber, s. 92-110.
- SFS 2010:800. Skollag https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800 (Hämtad: 2020-09-01)
- Skolverket (2011), *Gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2015), *Språkintröskning. 17 år och nyanländ, vad finns det för möjligheter?* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016), *Utbildning för nyanlända elever*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2017), *Skolverkets lägesbedömning 2017*. Stockholm: Skolverket.
- Skowronski, Eva (2013), *Skola med fördröjning: nyanlända ungdomars sociala spelrum i "en skola för alla"*. Lund: Centrum för teologi och religionsvetenskap, Lunds universitet.
- Svensson, Malin (2017), *Hoppet om en framtidsplats: asylsökande barn i den svenska skolan*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Torpsten, Ann-Christin (2011), "Global Citizenship and Lingual Identity: The ability to perform in different lingual settings", *Citizenship, Social and Economic Education* 10 - 1: 37-45.
- Torpsten, Ann-Christin m.fl. (2016), Transspråkande – en holistisk syn på språk, språkanvändning och språkdidaktik, *LiSetten* 27-2: 32-33.
- Vetenskapsrådet (2017), *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Williams, Cen (1996), "Secondary Education: Teaching i the Bilingual Situation", i Cen Williams, Gwyn Lewis & Colin Baker (red), *The*

Language Policy: Taking Stock: Interpreting and Appraising Gwynedd's Language Policy in Education. CAI Language Studies Centre, s. 39-78.
Utbildningsdepartementet (2010), *Gymnasieförordning* 6 kap. 8 §. (SFS 2010: 2039). Stockholm: Regeringskansliet.

Transspråkande i en flerspråkig förskoleklass

Manuela Lupsa

Introduktion

Denna artikel baseras på en studie av transspråkande under en lektion i en förskoleklass på en F-6-skola med stor andel flerspråkiga elever. Studier av yngre flerspråkiga skolbarns språkutveckling visar att de drar nytta av alla sina språkresurser för tänkande och lärande (Kenner 2015; Sembiente, Bengochea & Gort 2020). Denna typ av språkanvändning när en flerspråkig person använder fler än ett språk i kommunikationen benämns *transspråkande* på svenska (Svensson 2017), en lingvistisk term internationellt etablerad som *translanguaging* (García 2009).

García har i sin forskning iakttagit att transspråkande praktiker förekommer naturligt och dynamiskt i tvåspråkiga klasser där både elever och lärare delar språkrepertoar, medan Svensson (2017) understryker att detta inte sker naturligt i språkligt heterogena klasser där enbart undervisningsspråket är gemensamt och att läraren har en nyckelroll i att hitta strategier för att arbeta transspråkande i klassrummet.

I fokus för studien står transspråkande praktiker i en undervisning som officiellt bedrivs på ett språk som inte är elevernas modersmål. Forskare som har studerat transspråkande i undervisning (Canagarajah 2011) framhåller att en transspråkande pedagogik behöver underbyggas med mer kunskap om de pedagogiska strategier som lärare kan utöva i klassrummet, något som också står i fokus för denna studie. Läraren i Canagarajahs studie (2011) använder två sådana strategier, det vill säga han uppmanar studerande att använda både modersmålet¹ och undervisningsspråket engelska i uppgifter och han iakttar samt reflekterar över sina flerspråkiga studerandes transspråkande praktiker. Ett resultat i Canagarajah (2011) är att flerspråkiga studerande som tillåts och uppmanas använda de språkliga resurser de själva väljer för kunskapsinhämtning utvecklar metakognitiv medvetenhet om hur olika språksystem fungerar med varandra och hur de samverkar i lärande.

Modersmålets betydelse för elevers språk-, kunskaps- och identitetsutveckling har betonats av Collier & Thomas (2017). Resultatet i Colliers & Thomas studie är att användningen av modersmålet under skolgången var, bland andra faktorer, den faktor som visade starkast samband med studieframgång (2017:213). Studien bygger på longitudinell forskning som sammanfattar över trettio års studier av cirka 7,5 miljoner flerspråkiga elevers studieresultat från förskolan till slutet av gymnasiet.

¹ Termen modersmål är omdiskuterad i litteraturen och det finns olika definitioner av den (för en utförlig diskussion se Skutnabb-Kangas 1981:20–61). I denna artikel används termen modersmål synonymt med termen förstaspråk.

Syftet med föreliggande studie är att undersöka när och hur andra språk än undervisningsspråket, i detta fall svenska, används som resurs för lärande i en förskoleklass. Läraren i studien har svensk bakgrund och svenska som modersmål medan alla eleverna, förutom en, har ett annat modersmål än svenska. Studien utgår från följande forskningsfrågor:

- Vilka transspråkande praktiker förekommer i klassrumsinteraktionen?
- Hur speglar klassrumsinteraktionen lärarens pedagogiska strategier för användning av flerspråkiga elevers språkliga resurser?

I artikelns följande avsnitt presenteras tidigare forskning i ämnet, studiens teoretiska ram och beskrivning av metod och material. Resultatet av undersökningen avslutas med en diskussion.

Tidigare forskning

I detta kapitel presenteras tidigare studier av transspråkande praktiker och pedagogiska strategier. Studierna som berör dessa frågor har i avsnittet delats in utifrån två ofta förekommande teman i litteraturen, elevinitierat respektive lärarinitierat transspråkande.

Elevinitierat transspråkande

Flerspråkiga elevers spontana användning av olika språkresurser i skolarbetet har belysts i flera studier (Evaldsson 2003; Lewis, Jones & Baker 2012; Kenner 2015; Sembianti m.fl. 2020). Studier där elever och lärare delar språkrepertoar visar att elevinitierat transspråkande sker både elever sinsemellan och riktat till läraren (Lewis m.fl. 2012; Sembianti m.fl. 2020), medan elevinitierat transspråkande i klasser där lärare inte delar språkrepertoar med eleverna kan bemötas olika av olika lärare (Evaldsson 2003; Kenner 2015). Evaldsson (2003) visar att transspråkande praktiker initierade av eleverna inte ses som bidrag av vikt till klassrumsinteraktionen. Eleverna i studien går i förberedelseklassen² och som nybörjare i svenska utgör deras transspråkande praktiker en naturlig del av deras språkinlärningsprocess. Läraren tillåter det till att börja med men stoppar det när hon känner att hon tappar kontrollen över samtalet. I en annan studie (Kenner 2015) framhålls att när läraren explicit lyfter alla språk som en resurs för kommunikation och lärande börjar eleverna också att se och använda hela sin språkliga repertoar som en resurs för lärande. Eleverna i studien håller på att utveckla litteracitetsförmågor och -färdigheter och för det ändamålet

² Förberedelseklass eller språkintruktionsklass är en klass där nyanlända elever går för att lära sig svenska.

använder de alla sina kunskaper om olika språk och språksystem för att reflektera över hur världen är beskaffad, hur olika semiotiska system beskriver den samt hur systemen kommunicerar med varandra. Kenner (2015) drar slutsatsen att det är först då det dynamiska meningsskapande transspråkandet sker.

Dynamiken i det elevinitierade transspråkandet förklaras med att flerspråkiga elever ”live in 'simultaneous worlds' linking their languages and literacies” (Kenner 2015:67). Med simultana världar menar Kenner att flerspråkiga skolbarn inte rör sig *mellan* utan *inom* olika språksystem genom att erfara och jämföra dem:

Rather than moving between 'two worlds' or 'multiple worlds', children seemed to experience their worlds as 'simultaneous', looking for links as well as differences between systems of representation. 'Simultaneity' of experience does not mean 'confusion'. (Kenner 2015:74)

Som det framgår av citatet ovan betonar forskaren idén att språk ska ses utifrån ett helhetsperspektiv som livserfarenheter och att flera språk som samverkar inte betyder förvirring utan att olika livserfarenheter samexisterar och skapar mening.

En annan studie som följer yngre flerspråkiga skolbarn, bland annat 6-åringar, under en längre tid (Semiante m.fl. 2020) framhåller att de inte bara använder alla sina verbalspråkliga resurser utan också kroppsspråket för att visa hur de tänker och vad de vill få uttryckt. En slutsats är att de flerspråkiga skolbarnen i studien använder sina resurser fritt och dynamiskt och att språken ibland kan samarbeta i ett och samma yttrande, exempelvis meningen *it has flores* (Semiante m.fl. 2020:8) där två ord är på engelska (*it has*) och ett på spanska (*flores*). Forskarna benämner det observerade fenomenet *hybrid språkpraktik* (Semiante m.fl. 2020:10), ett begrepp som skulle kunna illustrera den dynamik som både García (2009) och Kenner (2015) har iakttagit i sin forskning av flerspråkiga barns språkanvändning.

Sammanfattningsvis visar den presenterade forskningen att det elevinitierade transspråkandet är fritt och dynamiskt i homogent tvåspråkiga klasser, och att i flerspråkiga klasser har läraren en nyckelroll i att skapa ett positivt och öppensinnat klassrumsklimat.

Lärarinitierat transspråkande

Studier av lärare som använder transspråkande som en genomtänkt pedagogik visar att dessa lärare lyckats med att skapa rum för utforskande och ömsesidigt lärande (García & Seltzer 2016; Svensson 2016, 2017).

En av grundprinciperna i en sådan transspråkande pedagogik är att undervisningen i sin helhet ska bygga på elevernas språkliga och kulturella mångfald (García & Seltzer 2016). García & Seltzer (2016) illustrerar detta med undervisningen i en klass i år 5 där halva klassen består av elever som har varit i USA i två år. Läraren Brown har genomgått fortbildning i

transspråkande pedagogik och omsätter sina förvärvade kunskaper i praktiken på två sätt. Å ena sidan synliggör han klassens språkliga mångfald ”on walls, signs and labels, on the digital whiteboard” (s. 25) även om skolan har undervisningsspråket engelska. På det sättet omvandlar han ett klassrum på en engelsk skola till *elevernas* klassrum och till ett *translanguaging space* i vilket eleverna känner igen sig. Å andra sidan planerar denna lärare sin undervisning genom att helt utgå från elevernas erfarenheter, såväl språkliga som kulturella (s. 25), och genom att göra så lyfter han elevernas språkliga och kulturella mångfald som en resurs i skolarbetet (s. 27). Läraren Brown vill inte bara veta vad saker och ting heter på elevernas förstaspråk, han vill också utpröva ord på elevernas språk. Han översätter därför ord med hjälp av elektroniska verktyg och låter eleverna ta ställning till dem (s. 27) genom kontrastiva språkjämförelser. En annan skolmiljö där elevers flerspråkiga identitet träder fram finns beskriven i Østergaard (2015:87–88) där en vägg i ett skolår 1-klassrum i Danmark kläs med olika alfabet och skriftsystem som representerar klassens språkliga mångfald, medan andra beforskade klassrum (Skoog 2012; Cummins 2017:244) ter sig som exklusivt svenska respektive engelska zoner. Vidare framhåller Møller Daugaard (2015) att även flerspråkiga elever som är betydligt yngre än de hos García & Seltzer (2016) engagerar sig i metaspråkliga diskussioner om olika språk- och skriftsystem. Undersökningens resultat visar också att aktiviteter av tvärspråklig karaktär ökar elevernas metaspråkliga medvetenhet och sätter fart på ordinlärningen. Forskaren noterar de yngre elevernas stigande engagemang i metaspråkliga diskussioner när läraren visar intresse för hur deras modersmål är uppbyggt (Møller Daugaard 2015).

Ordinlärning genom ordelicitering undersöks i Bonacina-Pughs studie (2013) där läraren i franska som andraspråk undervisar i en förberedelseklass lyckas att med enkelt formulerade ordeliciteringar (eng. *label quest*) engagera alla nyanlända elevers språkresurser i samtalen trots att hon inte delar språkrepertoar med någon av sina elever. Resultatet i studien bekräftar en tidigare genomförd studie (Swain 1993) som lyfter vikten av att språkinlärare genom så kallad pressad output får möjlighet att pröva sina språkliga hypoteser redan i ett tidigt skede. Bonacina-Pugh visar i sin forskning att lärare med sådana små medel kan utveckla nya arbetssätt (2013). Även lärarna i Svenssons longitudinella projekt (2016, 2017) tar själva initiativ till en transspråkande pedagogik i alla skolämnen. Resultatet av studierna visar att en ändring på ett djupare sätt av en undervisningspraktik, som traditionellt har varit enspråkig, tar tid och att lärarna också behöver mycket stöttning på vägen. Ytterligare ett resultat i studien är att flerspråkiga elever kan behärska sina språkliga resurser i olika grad.

Sammanfattningsvis lyfter de studier som redogjorts för i avsnittet vikten av lärarens skicklighet i att anpassa undervisningen till de elever som den är avsedd för och betydelsen av genomtänkta pedagogiska strategier. Läraren i Møller Daugaard (2015) arbetar med metaspråkliga övningar genom att utgå

från elevernas erfarenheter av att leva *i* och *med* flera språk och studien visar belägg för att elevernas ordförråd ökar när ordinlärningen stimuleras med kontrastiva språkjämförelser (Møller Daugaard 2015). Lärarna i García & Seltzer (2016) och Møller Daugaard (2015) visar dessutom ett genuint intresse för elevernas modersmål. Bonacina-Pughs forskning (2013) visar att lärare, med hjälp av kunskap om språkinlärning och genomtänkta strategier som ordelicitering, kan kommunicera även med elever som är nybörjare i undervisningsspråket. Sist men inte minst behandlar forskningen (Østergaard 2015; García & Seltzer 2016) lärmiljöns betydelse för lärande, det vill säga betydelsen av att klassrummet speglar elevernas erfarenheter.

Teoretisk ram

Den teoretiska ramen för föreliggande studie utgörs av dialogisk teori (Linell 2006, 2011) som i den aktuella studien tillämpas på klassrumsinteraktion. Dialog i Linell (2006) är språkanvändning i interaktion med andra människor i en bestämd sociokulturell kontext (s. 157). Interaktionsprincipen är därmed en av teorins grundprinciper och den utgår från idén att mening skapas i interaktionen individer emellan och mellan individ och kontext samt att individens tänkande ska förstås som en inre dialog (Linell 2011:127–128). I dialogisk teori uttrycks interaktionen i termer av adressivitet, responsivitet och delat ansvar. Det understryks också samtalsparternas ömsesidiga beroende av varandras bidrag till samtalet (Linell 2006:157).

All språkanvändning, även kallad språkande (eng. *language*), utgör i dialogisk teori en handling som tar sig uttryck i sociala praktiker och verksamheter (Linell 2011:9). Skolan och därmed undervisningen ses således i denna modells termer som en mänsklig praktik och en kommunikativ verksamhet eller verksamhetstyp (Linell 2011) där sociala aktörer samverkar mot ett gemensamt mål. En slutsats som har dragits utifrån flertalet studier av institutionella samtal är att varje social praktik över tid utvecklar en egen samtalsstil och en egen samtalskultur och så även skolan (Linell 2011). Andra studier av klassrumsinteraktion (Sinclair & Coulthard 1975; Mehan 1979) har visat att ett vanligt förekommande interaktionsmönster i skolan är att läraren ställer frågor och tilldelar talturer, att eleverna svarar på dessa frågor och att läraren följer upp svaret genom att antingen bekräfta eller avvisa det. Detta interaktionsmönster benämns IRU (Sinclair & Coulthard 1975, det vill säga initiativ och respons samt uppföljning) som av Mehan (1979) kallas *evaluating*.

Graden av responsivitet och adressivitet analyseras i den dialogiska teorin med en inom teorin framtagen analysmetod benämnd *initiativ- och responsanalys* (Linell & Gustavsson 1987). Analysmetoden för initiativ och respons, även känd som *IR-analys*, är ursprungligen avsedd för analyser av dyader, tvåpartssamtal, men har vidareutvecklats av bland annat Linell (1990) för flerpartssamtal. I flerpartssamtal finns det, enligt Linell (1990), utrymme

för elevernas fria turer eller bidrag i form av initiativ och självnominerade responser.

IR-modellen skiljer sig från IRU/E-studier (Sinclair & Coulthard 1975; Mehan 1979) genom att talturer inte nödvändigtvis utgör bara en av modellens beståndsdelar, det vill säga antingen initiativ eller respons. En tur definieras som en sammanhängande period då en talare har ordet tills någon annan tar eller blir tilldelad ordet, eller tills det blir tyst (Linell & Gustavsson 1987:14). En tur kan innehålla en eller flera repliker som utgör ”bidrag talaren ger till den erkända diskursen (den kollektiva dialogen) medan han har turen” (ibid.). Responser kan prefereras eller disprefereras (Linell & Gustavsson 1987:129) av mottagaren. Initiativ och respons betraktas således i modellen som interaktiva drag med följd att en tur kan uppvisa ett av IR-dragen eller båda.

De interaktiva dragen definieras utifrån sin funktion, det vill säga initiativdraget utgörs av en tur som tillför något nytt i dialogen och för dialogen framåt, medan responsdraget utgörs av en tur som anknyter bakåt till föregående yttrande:

De grundläggande analysenheterna i vår analys är initiativ och respons. Ett samtal kan anses börja genom att en part (A) tar ett initiativ genom att föreslå en utgångspunkt för dialogen, varefter den andra parten (B) svarar på detta (ger en respons) och eventuellt själv inför något nytt (tar ett eget initiativ). A kan i nästa replik ge en respons på B:s yttrande och eventuellt ta ett nytt initiativ, som B i sin tur kan svara på etc. En individs yttranden eller repliker analyseras alltså med utgångspunkt i dels hur de anknyter bakåt till partners senaste replik (eller någon annan tidigare replik), dels hur de genom att introducera något nytt för dialogen framåt (respons respektive initiativ). (Linell & Gustavsson 1987:2; understrykningar i original)

Initiativ- och responsmodellen utgår från samtal som en kollektiv process som byggts upp av samtalsparternas kommunikativa bidrag till lokala kommunikativa projekt som är begränsade i avseende till tid och samtalsämne. Kommunikativa projekt består minimalt av ett initiativ och en respons, men kan också omfatta flera samtalsurer. I ett kommunikativt projekt försöker deltagarna tillsammans lösa en uppgift av något slag. I denna studie analyseras tre sådana kommunikativa projekt med hjälp av IR-analysen. IR-analysen kompletteras med en analys av transspråkande strategier och metoder. Detta innebär att varje tur analyseras utifrån IR-drag och utifrån förekomst av transspråkande praktiker och strategier.

Metod och material

I detta kapitel presenteras informanterna, studiens kontext och materialet för studien samt urvalet av kommunikativa projekt.

Informanterna

Studiens deltagare är förskolläraren Aster³ och en grupp om sju elever i förskoleklassen. Aster är en av de två förskollärare som arbetar i förskoleklassen, har svensk bakgrund och en svensk lärarexamen och har arbetat som lärare i sammanlagt 39 år. På Tulpanskolan har hon arbetat sedan 1998 när förskoleklassen blev en del av grundskolan. Under tiden för materialinsamlingen genomgår Aster tillsammans med kollegor en arbetsplatsförlagd fortbildning i svenska som andraspråk (Svensson 2015) där de tar del av modern forskning och uppmanas att i sin undervisning utgå från elevernas språkliga och kulturella mångfald.

Klassen är en reguljär förskoleklass med kontinuerlig intagning och den dag i mars 2013 som inspelningen genomfördes hade den delats in i två grupper. Aisha, Melker, Sarah, Adrian, Cristian, Mirra och Rahid hade samling med läraren Aster. De är mellan 6 och 6,5 år gamla och i augusti samma år som inspelningen görs börjar de i årskurs 1. Melker är den svensktalande eleven, medan Sarah, Adrian, Mirra och Rahid är tvåspråkiga. Förutom svenska talar Sarah och Rahid arabiska, Adrian rumänska och Mirra albanska. Aisha, arabisktalande, och Cristian, rumänsktalande, har varit kort tid i Sverige och på skolan. Man kan säga att de flesta eleverna i denna lilla grupp på sju delar erfarenheten att dagligen använda två språk.

Etiska överväganden

Studien är utförd inom ramen för forskningsprojektet Interaktion för språk- och kunskapsutveckling i flerspråkiga klassrum, Linnéuniversitetet (se Lindgren, Svensson och Zetterholm (red.) 2015). Vetenskapsrådets anvisningar (Vetenskapsrådet 2011) som har gällt för forskningsprojektet gäller även för denna studie, vilket innebär att alla namn i denna studie är fingerade. Det kan te sig problematiskt att elever i studien kan kopplas till vissa språk men användning av anonymisering för såväl skola som informanter förhindrar identifiering. Kravet av att informera undersökningens deltagare, pedagoger, elever och deras föräldrar, och att få deras samtycke till att samla in material i vilket de själva medverkar har uppfyllts på olika sätt. Till föräldrarna har man också delat ut en medgivandeblankett i vilket syftet med projektet och undersökningsmetoderna var beskrivna. Blanketterna med föräldrars underskrifter samlades in och endast deras barn fick spelas in.

Studiens kontext

Tulpanskolan som studien är genomförd på är en flerspråkig F-6-skola i en medelstor stad i Sverige. Klassrummet i vilken samlingen hålls presenteras i ett utdrag ur fältanteckningarna gjorda samma dag som inspelningen:

3 Alla namn är anonymiserade.

Det är onsdagen den 6 mars 2013 kl. 8.20. Barnen kommer in och sätter sig i en halvcirkel på en matta på golvet, utan att ha fått instruktioner av Aster. Aster kommer också in och sätter sig i mitten av den halvcirkel barnen har bildat.

Lektionssalen där samlingen hålls innehåller många föremål. En interaktiv tavla intar en central plats på en av väggarna och en liten anslagstavla hänger bredvid den. En väggalmanacka hänger på en av väggarna. Månadsbilden föreställer ett skolbibliotek med väggar klädda i bokhyllor från golv till tak med böcker i och en man som sitter i fåtölj och läser för en grupp barn. Veckodagarna står på bildens nedersta kant.

Det finns också en avlång plansch med svenskt alfabet, stora och små bokstäver och tillhörande bild, t.ex. bokstaven Aa som i ordet apa. Under denna plansch har barnen klistrat en bild på sig själv tillsammans med sitt gosedjur. Titeln på detta arbete är Mitt gosedjur. Bilden förses med en kort datorskriven text på svenska om gosedjuret. Barnets namn tjänar som titel för texten. Ett mönster i texterna om gosedjuret är uppgiften om var gosedjuret kommer ifrån och vilken funktion det fyller (till exempel lekkompis) för barnet.

En områdeskarta där barnen har markerat var de bor och ett blädderblocksblad med varje barns namn och skiss över barnets familj står på en av väggarna. Husdjuren är också med på teckningen. Barnets plats i syskonskaran markeras med ett streck under figuren som föreställer barnet. På en vägg sitter några hyllor där en ljusstake med ett halvt stearinljus i, en bandspelare, några förvaringslådor och barnböcker på svenska står. (Bearbetad fältanteckning 130306).

Den studerade morgonsamlingen är dagens första lektion och den hålls i ett av förskoleklassens klassrum. Lektionen startar med genomgång av veckodag, datum, uppräknig av alla närvarande och genomgång av dagens aktiviteter. Aktiviteterna finns också representerade på små bildkort med namn på aktiviteten, exempelvis samling, musik, bild, lunch osv.. Ibland visar läraren med kroppsspråket det ord som benämner aktiviteten. Samtidigt som läraren yttrar ordet samling visar hon det också med båda händerna. Lektionens huvudaktivitet som skulle kunna betecknas ordkunskap startar efter genomgången av dagens aktiviteter och upptar två tredjedelar av lektionen.

Material och urval av kommunikativa projekt

Materialet för studien består av klassrumsobservationer, fältanteckningar och videoinspelning av en morgonsamling i förskoleklassen. Den inspelade morgonsamlingen varade i 27 minuter och 42 sekunder och transkriberingen i sin helhet består av 435 talarter. De tre kommunikativa projekt som analyseras i studien utgör sammanlagt 55 talarter och motsvarar 2 minuter och 36 sekunder av denna lektion.

Den transkriberade lektionen innehåller ett flertal kommunikativa projekt. Huvudaktiviteten meddelas eleverna i tur 61/435: vi har samling (*visar ordet samling med händerna samtidigt som hon uttalar det*) och vi ska prata om

ord idag. De tre kommunikativa projekt som analyseras i denna studie har valts ut som exempel på det transspråkande som förekommer under lektionen är:

- kommunikativt projekt 1, *ska jag säga?*, (152–167),
- kommunikativt projekt 2, *kan du det på rumänska?*, (225–251),
- kommunikativt projekt 3, *å på arabiska thele h'san*, (304–324).

Turnumeringen i dessa exempel följer turordningen i originaltranskriptionen. En kvalitativ analys av interaktionen har genomförts med fokus på alla initiativ och responser samt de flerspråkiga praktiker som förekommer i det samtal utdragen har valts ut.

Analysmetoder

Transkribering och databearbetning

Videoinspelningen av den studerade lektionen har transkriberats med hjälp av datorprogrammet Transana 2.53 (Fassnacht & Woods 2013). Programmet ger stöd för organisering av material och för olika nedskärningar av materialklipp som kan etiketteras med nyckelord. Materialet för studien har transkriberats i sin helhet, men att skriftligt bearbeta talat material innebär att överföra ett medium (tal) till ett annat medium (skrift) och det kan i sig vara svårfångat (Linell 2005). IR-analysen verkar dessutom inte ha använts på flerspråkigt material hittills och när språket är okänt för den som transkriberar blir talmaterialet ännu svårare att överföra till skrift. Ett transspråkande förhållningssätt har därmed varit nödvändigt under materialtranskriberingen och jag har fått språklig assistans. Eftersom jag varken kan eller talar arabiska har en tvåspråkig blivande lärare i arabiska lyssnat på de sekvenser där eleverna talar arabiska och transkriberat dem. Denna arabisktalande lärarstudent har efter avlyssning av materialutdrag där arabiska förekommer framfört att eleverna i materialet talar olika arabiska dialekter och att skriften ska återge deras yttranden på standardarabiska eftersom det är skriftnormen. Med andra ord återger inte de arabiska orden och yttrandena i materialet dialektalarabiska och meningarna är skrivna skriftspråksenligt. Jag har också bett en annan tvåspråkig person med arabiska som modersmål att kontrollera de arabiska orden och meningarna i transkriberingen.

För det svenska materialet har en form av skriftspråksnära transkribering (Norrby 2014: 109–111) ibland även kallad bastranskribering, valts ut. Den enda avvikelser från den är att varken stor bokstav eller skiljetecken har satts ut för att karaktären av talat material ska framgå.

Transkriptionsnyckel

Transkriptionsnyckeln är sammanställd efter Norrby (2014:110–111), med undantag för det sista tecknet som markerar metaspråklig kommentar och som har modifierats från SKRATTAR till ((*skrattar*)). Modifieringen har gjorts av

praktiska skäl då transkriptionen återger transspråkande kommunikation och versalerna med sin emfas kan skymma det verbala yttrandet. För tydlighetens skull har fetstil använts för svenska i transspråkande turer.

((<i>skrattar</i>))	metaspråklig kommentar
(0.7)	paus mätt med tiondels sekund
<u>nu</u>	emfatiskt tryck
xxx	ohörbart tal
L	läraren
E	elev (oidentifierad)
?	frågeintonation
(...)	överhoppade delar av ett yttrande eller överhoppade yttranden
=	latching, yttranden sammanbundna utan paus
((<i>skrattar</i>))	metaspråklig kommentar

Kodningen av materialet

Att arbeta med IR-modellen förutsätter att de transkriberade ljudfilerna delas in i turer som numreras och kodas. Turen avser den tid en talare har ordet, medan replik är talarens bidrag till den kollektiva diskursen, men dessa begrepp används synonymt i den ursprungliga modellen:

I motsats till många andra lägger vi repliker (turer), inte mindre enheter ("meningsenheter", akter) till grund för kategoriseringen. (Linell & Gustavsson 1987:94)

Argumentet för detta val är att IR-analysen ger en bild av aktörernas bidrag till den kollektiva diskursen utifrån ett globalt perspektiv.

Turerna i studiens material har kodats enligt ett kodningsschema (se bilagan för en utförlig presentation av kodningsschemat med förklaringar för varje kod) som har sammanställts med utgångspunkt i Linell & Gustavsson (1987) och i den senare modellutvecklingen för flerpartssamtal (Linell 1990). Kodningen bygger på grundkoderna > och <, där > står för initiativ och < står för respons. Initiativen kan vara eliciterande, det vill säga responsbegärande, eller hävdande, det vill säga likna ett påstående. Responserna kan vara enkla eller utvecklade. De utvecklade responserna består av en respons och ett nytt initiativ. De fria turerna i Linell (1990; se också bilagan) kallas här fria bidrag och de består av elevinitiativ och självnominerade responser.

IR-modellen har anpassats till det flerspråkiga materialet i studien och koden för respons < har i denna studie även använts för det kommunikativa bidraget *eliciterad översättning* i de fall eleven, på lärarens uppmaning, översätter hennes yttrande till ett annat språk.

Tillvägagångssätt vid kodningen

Kodningen av materialet förutsätter ett kvalitativt analytiskt arbete och baseras på en kvalitativ tolkning av varje talarturs dominanta drag. För varje tur görs en global tolkning utifrån två olika metoder: intentionalitetsmetoden och funktionsmetoden (Linell & Gustavsson 1987:107–108). Intentionalitetmetoden grundar sig i interaktionsprincipen (se kapitlet Teoretisk ram) och innebär att man tolkar talarens förmodade intention utifrån idén att en individs tänkande kan tolkas interaktivt som ett resultat av en inre dialog. Att tolka en replik utifrån funktionsmetoden innebär att tolka det interaktiva värde, det vill säga funktion, repliken har i dialogen utifrån initiativ- och responsmodellen. Linell & Gustavsson (1987) förespråkar funktionsmetoden före intentionalitetsmetoden med motiveringen att intentionen är det svårare att veta något om ”om det inte kommer till tydligt uttryck i diskursen” (Linell & Gustavsson 1987:108). En komplettering av funktionsmetoden med en intentionalitetsmetod har emellertid klassrumsforskare (Mehan 1979; Sjørsløv 1989) ansett vara särskilt nödvändig för klassrumsstudier som avser tidiga skolår. I en numera klassisk studie av den typ av lektion som utgör objektet för den aktuella studien, morgonsamlingen i en integrerad årskurs 1–2 (Mehan 1979) har forskaren visat att yngre elever mycket sällan svarar med helmeningar och att intentionalitetsmetoden ska användas komplementärt för en rättvis analys av deras bidrag till klassrumsinteraktionen. I linje med Mehan (1979) och Sjørsløv (1989) har med hjälp av kontexten, särskild hänsyn tagits till den förmodade intentionen i elevernas bidrag till samtalet vid analys av exemplen.

Resultat

I avsnittet presenteras analysen av tre kommunikativa projekt som utgör utdrag ur lektionens huvudaktivitet. Aster inleder den med att ta ner väggalmanackan som hänger på en av väggarna i klassrummet och lägga den på golvet så att alla ser den. De analyserade kommunikativa projekten berör alla månadsbilderna i väggalmanackan. Resultatet av analysen presenteras i tre olika tabeller med kolumner för turnummer, talare, talartur, IR-analys och eventuell förekomst av transspråkande praktiker och strategier. Pedagogiska strategier benämns i tabellkolumnen transspråkande strategier eftersom det bara är den typen av strategi som analyseras och inte pedagogiska strategier allmänt.

Kommunikativt projekt 1 ska jag säga?

Följande kommunikativa projekt är det som startar huvudaktiviteten att tala om ord. Lärare och elever tittar på månadsbilderna i väggalmanackan och Aster ställer frågan om vad Aisha ser på bilden. Aster kan inte arabiska, men hon vet att hon kan få hjälp av barn som talar det språket. I utdraget nedan försöker läraren, utifrån dessa förutsättningar, initiera en enkel dialog med Aisha.

Tabell 1. Kommunikativt projekt ska jag säga?

Tur nr	Talare	Talartur	IR-analys	Transspråkande praktiker och strategier
152	L	nu vill jag fråga er vad ser ni på bilden? ska jag fråga Aisha? vad ser du?	eliciterande initiativ	inkludering av nyanländ elev i samtalet
153	Sarah	hon har inte räckt upp handen	självnominerad respons	-
154	L	jo jo vad ser du?	respons och upprepning av tidigare taget initiativ	-
155	Sarah	ska jag säga?	eliciterande initiativ	eliciterande transspråkande
156	L	nej prova	respons och nytt eliciterande initiativ	
157	Rahid	du vill alltid säga till henne	hävdande initiativ riktat mot Sarah	antydning om befintlig transspråkande praktik
158	L	ja hon vill hjälpa vad ser du? säg nånting du ser, Aisha, säg nånting (0.7) ska du hjälpa henne Sarah?	respons och nytt eliciterande initiativ	eliciterande transspråkande; begäran om språklig assistans
159	Sarah	ماذا ترين في الصورة vad ser du på bilden? ماذا ترين في الصورة ((tar Aisha i handen)) ماذا ترين في الصورة vad ser du på bilden?	respons och eliciterad översättning	eliciterat transspråkande (arabiska)
160	L	ska jag pe- ((pekar på böckerna på bilden)) vet du vad det är för nånting?	eliciterande initiativ	eliciterande transspråkande
161	Sarah	هل تعرفين ماهذا ؟ vet du vad det är för någonting?	eliciterad översättning	eliciterat transspråkande (arabiska)
162	Rahid	((med blicken riktad mot Aisha)) كتاب bok	självnominerad självnominerad respons	spontant transspråkande

163	Sarah	((med blicken riktad mot Aisha)) كتاب bok	självnominerad respons	spontant transspråkande
164	Aisha	كتاب bok	enkel respons	spontant transspråkande
165	L	på svenska vet du? det är en	eliciterande initiativ	eliciterande transspråkande
166	Sarah	bok	enkel respons	eliciterat transspråkande
167	L	en bok du kanske kommer på nånting sen om en stund vad säger Melker? vad ser du för nånting?	respons och nytt eliciterande initiativ	-

Transspråkande praktiker

Läraren Aster eliciterar transspråkande vid tre tillfällen, 158, 160, 165, då hon ber Sarah översätta till arabiska (158, 160) när hon adresserar frågor till Aisha. I tur 165 har Aisha svarat på Asters fråga på arabiska (*kitab*⁴) och läraren frågar vad det svenska ordet är. Det är emellertid inte Aster, utan Sarah, som initierar det transspråkande som sker i exemplet. Sarah, som talar samma språk som Aisha, erbjuder sin språkliga expertis i arabiska (155). I tolkningen av Sarahs yttrande har intentionsmetoden tillämpats komplementärt till funktionsmetoden (Linell & Gustavsson 1987) och yttrandet har därmed tolkats som *ska jag säga det på arabiska?* Denna tolkning har gjorts med stöd i kontexten för interaktionen. I Rahids reaktion (157, *du vill alltid säga till henne*) verkar det framgå dels att Sarah har översatt för Aisha förut, det vill säga att det är en viss etablerad praktik, dels att det finns en viss konkurrens om att visa sina språkkunskaper.

Eleverna svarar på lärarens initiativ och därför står de för allt transspråkande som är eliciterat (159, 161, 166). De handlar emellertid inte bara på lärarens initiativ utan även på eget initiativ och detta syns i de fria bidragen 162, 163 och 164. Läraren Aster eliciterar ett svar på svenska (160) och frågan riktas till Aisha. Sarahs uppdrag är att översätta för Aisha men, spontant och för en kort stund, förhandlar dock Rahid och Sarah, med blicken riktad mot Aisha och intentionen att hjälpa, språkordningen i klassrummet (162, 163). En analys av den förmodade intentionen (Mehan 1979; Linell & Gustavsson 1987) i dessa inlägg skulle kunna vara att Rahid och Sarah visar Aisha att det är tillåtet att besvara lärarens fråga på arabiska, vilket Aisha också gör (164), trots att läraren ställer fråga på svenska (160). Läraren tillåter förhandlingen men i tur 165 eliciterar hon på nytt ett svar på svenska.

4 Ordet stavas här med latinska bokstäver och återger min uppfattning av det ord eleverna säger.

Transspråkande strategier

En strategi som läraren använder är inkludering av alla elever i samtalet, oavsett språknivån. Det är en strategi eftersom läraren i denna lektionsaktivitet tillämpar en bestämd turordning och alla elever får frågor. Lärarens inkluderande strategi tycks påverka eleverna, för när Sarah översätter frågan till arabiska (159) tar hon Aisha i handen.

Den andra strategi som läraren använder i direkt anslutning till den första är att använda elevers språkliga expertis. Lärarens kommunikativa åtgärd att begära språkligt stöd signalerar dels att både hon och eleverna har delat ansvar för fortskridandet av det kommunikativa projektet, dels att hon erkänner och litar på deras språkkompetenser.

Kommunikativt projekt 2 kan du det på rumänska?

Vid tur 210 av 435 börjar läraren prata om ord, det vill säga visa hur tvåordssammansättningar bildas i svenska genom att sätta ihop sina knytnävar så fort en tvåordssammansättning dyker upp i samtalet, och även om läraren inte använder ett skriftspråkligt begrepp som sammansättning visar hon det med knytnävarna. Eleverna börjar också utföra gesten, och när Adrian exempelvis säger att han läser böcker med bilar (226) och läraren är i färd med att återigen visa med knytnävarna hur böcker med bilar blir bilböcker, är Sarah redan framme och lägger sin näve bredvid lärarens innan läraren har hunnit lägga sin andra knytnäve bredvid den första (227). Läraren uppmanar henne att backa (229) och Sarah förklarar att hon har kommit nära läraren för att sätta sin knytnäve ihop med lärarens. På samma sätt som i föregående exempel vet Aster dels att hon själv inte kan elevens modersmål, dels att hon kan få hjälp av en annan elev i gruppen, Adrian, som har samma modersmål som Cristian.

Tabell 2. *Kommunikativt projekt kan du det på rumänska?*

Tur nr	Talare	Talartur	IR-analys	Transspråkande praktiker och strategier
225	L	vad blir det för böcker om du lånar böcker med bilar Adrian?	eliciterande initiativ	-
226	Adrian	eeh bok med bilar	enkel respons	-
227	L	jaha man kan säga så här ((är i färd med att sätta ihop sina knytnävar men Sarah kommer nära läraren och sätter ihop sin knytnäve med lärarens knytnäve innan Aster hinner sätta ihop sin andra knytnäve))	respons och nytt eliciterande initiativ	metaspråklig och metakognitiv övning ordelicitering

		bil böcker om jag har bil här och bok här vad blir det då?		
228	Adrian	bilböcker	enkel respons	metaspråklig och metakognitiv övning
229	L	ja det blir det ((till Sarah)) backa du kommer längre och längre fram	respons och eliciterande initiativ	-
230	Sarah	men jag vill göra så ((visar sina knytnävar))	enkel respons	metaspråklig och metakognitiv övning
231	L	aa alla vill vara med nu ska vi se nu ska vi se jag frågar Cristian vad ser du på bilden? nej han kan ((pekar på Adrian som sitter bredvid Cristian)) jag tror han kan hur låter det på=	eliciterande initiativ	inkludering av nyanländ elev i samtalet; eliciterande transspråkande
232	Adrian	=rumänska ⁵ ce vezi aici? vad ser du här?	eliciterad översättning	eliciterat transspråkande (svenska, rumänska)
233	L	kan du säga något?	upprepning av tidigare taget initiativ	upprepning av eliciterande transspråkande
234	Adrian	((lägger armen om Cristian)): hai spune ce vrei tu dar nu asta si asta ((pekar på bilden)) kom igen säg vad du vill men inte det och det	eliciterad översättning	eliciterat transspråkande (rumänska)
235	Adrian	((Sarah pekar på något på bilden.)) nej nu mai spun jag säger inte mer	respons och nytt initiativ	spontan transspråkande (svenska, rumänska)
236	L	får jag fråga en sak? jag kan fråga dig en sak ((till Adrian)) säg det jag ska fråga	eliciterande initiativ riktat mot Cristian	eliciterande transspråkande
237	Adrian	får jag säga det på rumänska?	respons	eliciterande transspråkande

5 Ordet rumänska introducerar här inte det språk som Adrian översätter till utan är Adrians svar på lärarens fråga *hur låter det på?*

238	L	ja vad visst vad har den flickan på sig?	respons och eliciterande initiativ	
239	Adrian	ce are ea acolo la gât? vad har hon om halsen?	eliciterad översättning	eliciterat transspråkande (rumänska)
240	L	vet du vad det är?	eliciterande initiativ	eliciterande transspråkande
241	Cristian	lănțic halsband	respons på rumänska	eliciterat transspråkande (rumänska)
242	L	ett sånt här? ((visar sitt eget halsband)) du känner igen det kan du det på rumänska? hur låter det på rumänska? ((Adrian viskar "halsband" i Cristians öra))	eliciterande översättning	eliciterande transspråkande
243	Cristian	lănțic halsband	respons på rumänska	eliciterat transspråkande (rumänska)
244	L	en gång till	eliciterande initiativ	upprepning av eliciterande transspråkande
245	Cristian	lănțic	respons på rumänska	eliciterat transspråkande (rumänska)
246	L	lantzik? lantzik heter det? vet du det på svenska Adrian?	respons och nytt eliciterande initiativ	spontant transspråkande (rumänska, svenska)
247	Adrian	ja halsband	enkel respons	-
248	E	xxx	ohörbart tal	-
249	L	halsband det är ett band å man har det om halsen det är ett halsband titta här lyssna här får du höra vad är det? ((slår ihop sina knytnävar)) hals band vad blir det?	eliciterande initiativ	metaspråklig och metakognitiv övning ordelicitering
250	Cristian	halsband	enkel respons	Cristian säger ordet på svenska
251	L	ja jättebra (...)	enkel respons	-

Transspråkande praktiker

Även i detta kommunikativa projekt eliciterar läraren transspråkande (231, 233, 236, 240, 242, 244), med ett undantag då en elev gör det (237). Lärarens eliciterande transspråkande speglar två kommunikativa åtgärder. Den ena är att tidigt anlita Adrians språkliga expertis (231) och den andra att uppmuntra

Cristian att besvara frågan på sitt modersmål, rumänska (242). Aster kan inte Cristians modersmål och verkar också lite osäker på vem som kan få uppdraget att stötta Cristian på sitt modersmål (231). Detta är emellertid min tolkning, utifrån kontexten, av replikerna *nej han kan* när hon pekar på Adrian, det andra barnet som talar rumänska och *jag tror han kan*. Dessa repliker är av allt att döma repliker som läraren yttrar när hon tänker (högt) nästa steg i den kommunikativa åtgärd som hon precis har initierat. Denna tur med olika repliker riktade till olika adressater, Cristian, läraren själv och Adrian, avslutas med en ofullständig fråga, nämligen *hur låter det på*. Eftersom Cristians svar dröjer tar läraren åtgärder. I (236) får Adrian ett tydligt uppdrag: *säg det jag ska fråga*, men han är osäker om han får säga det på rumänska och dubbelkollar det: *får jag säga det på rumänska?* (237).

Bland de eliciteringar läraren gör finns det två turer (227, 249) i vilka hon med hjälp av kroppsspråk eliciterar sammansatta ord som bilböcker och halsband. Dessa eliciterar inte direkt svar på ett annat språk men de analyseras här som transspråkande eftersom de efterlyser övergång från ett medium, det vill säga kroppsspråk, till ett annat, det vill säga verbalspråk och de illustrerar den metaspråkliga och metakognitiva övning som läraren meddelar vid lektionsstarten då hon säger *vi ska prata om ord idag*. Denna övning påverkar eleverna och i tur 227 ser vi hur Sarah har tagit sig fram till läraren och också vill bidra till visualiseringen av ordet bilböcker.

I likhet med föregående exempel står eleverna – i detta fall Adrian och Cristian – för alla eliciterade översättningar (232, 234, 239, 241, 243, 245). Adrian intar det interaktionella utrymmet på egen hand (232) innan läraren har avslutat sin mening. Han hjälper läraren med namnet på sitt eget och Cristians modersmål, rumänska, och översätter frågan till rumänska (232). Först översätter han lärarens yttrande *vad ser du här?* men sedan tar han helt ansvar för sitt bidrag och stöttar Cristian ännu mer både verbalt i tur 234, *kom igen, säg vad du vill, men inte det och det*, och med kroppsspråket i stället för att översätta frågan *kan du säga något?*. I tur 241, 243 och 245 säger Cristian på lärarens initiativ det rumänska ordet för halsband.

En annan typ av transspråkande är spontant transspråkande som finns i tur 235 och 246. I (235) är det Sarah som också vill stötta Cristian och som får en reprimand av Adrian, fälld på både på svenska (*ja*) och rumänska (*nu mai spun*) (235). I (246) är det däremot läraren Aster som plötsligt inte bara nöjer sig med en översättning utan försöker uttala det rumänska ordet så som hon uppfattat det (246).

Transspråkande strategier

De transspråkande strategier som läraren använder i detta exempel, i likhet med föregående exempel, är inkludering av nyanländ elev i samtalet och användning av elevers språkliga expertis (231). Ytterligare en strategi som kan räknas till transspråkande strategier av skäl som förklarats ovan är användning av metaspråkliga och metakognitiva övningar (227, 249). Att

använda gester och visualiseringar som stöd till verbalspråket visar sig vara en effektiv strategi för undervisningen i ordbildning.

Kommunikativt projekt 3 å på arabiska thele h'san

Läraren Aster och barnen fortsätter diskutera månadsbilden i väggalmanackan. I detta utdrag har de kommit fram till att barnen på bilden har olika håruppsättningar och läraren testar om barnen vet vad de heter på svenska. När barnen benämner en typ av håruppsättning ber hon dem att illustrera det med ett exempel från bilden. Melker får till exempel visa ett barn som har flätor och exemplet nedan inleds med det.

Tabell 3. Kommunikativt projekt å på arabiska thele h'san

Tur nr	Talare	Talartur	IR-analys	Transspråkande praktiker och strategier
304	L	nu frågar jag jag frågar dig Melker ser du nån som har flätor?	eliciterande initiativ	-
305	Melker	eeh ((pekar på bilden))	icke-verbal respons	-
306	L	jaha sa du där? ja det är flätor visst ser ni nån mer som har flätor? vad säger Adrian?	respons och nytt eliciterande initiativ	-
307	Adrian	han hon	enkel respons	-
308	L	ja hon har nåt annat det kallas för	respons och nytt initiativ	-
309	Adrian	å hon	fördröjd respons	-
310	L	ja det är inte flätor det är nåt annat	eliciterande initiativ	-
311	Rahid	tofs	självnominerad respons	-
312	L	upp med handen vad säger du Rahid?	respons och eliciterande initiativ	-
313	Rahid	tofs	enkel respons	-
314	L	tofs har hon ibland så säger man hästsvans är det inte lite konstigt?	eliciterande initiativ	-
315	Sarah	((räcker upp handen)) ja å på arabiska på arabiska ذيل حصان hästsvans	självnominerad respons och hävdande initiativ	spontant transspråkande och kontrastiv språkjämförelse (svenska, arabiska)

316	L	jaha oj vilken tur att jag då har en häst här ((tar en leksakshäst ner från fönsterbrädan)) det var ju rena turen	respons och nytt hävdande initiativ	-
317	Rahid	ذيل حصان hästsvans	hävdande initiativ på arabiska	spontant transspråkande (arabiska)
318	Sarah	ذيل حصان hästsvans	hävdande initiativ på arabiska	spontant transspråkande (arabiska)
319	L	vad är det?	eliciterande initiativ	
320	Sarah	ذيل حصان hästsvans	respons på arabiska	spontant transspråkande (arabiska)
321	L	((viftar räck-upp-handen)) vad är detta?	eliciterande initiativ	-
322	Rahid	شعر hår	respons på arabiska	spontant transspråkande (arabiska)
323	L	ssch vad säger du Mirra?	respons och nytt eliciterande initiativ	-
324	Mirra	hästsvans	enkel respons	-
325	L	ja det är en hästsvans å då kan vi göra likadant vi tar häst i den handen å svans i den ((slår ihop sina knytnävar)) vad blev det?	eliciterande initiativ	metaspråklig och metakognitiv övning; ordelicitering
326	Mirra	hästsvans	enkel respons	-
327	L	å vet ni vad? det är ju nästan det är väl därför det har fått det namnet hästsvans för det blir så fint så som en hästsvans ((ställer tillbaka hästen på fönsterbrädan))	hävdande initiativ	-

Transspråkande praktiker

I kommunikativt projekt 3 förekommer transspråkande enbart spontant i form av fria bidrag (315, 317, 318, 320, 322) och i alla de fall där det förekommer initieras det av eleverna Sarah och Rahid. I tur 315 eliciterar Sarah en kontrastiv språkjämförelse, åtminstone om man i analysen tillåter sig att tolka intentionen i Sarahs bidrag, så som både Mehan (1979) och Sjørlev (1989) föreslår att man ska göra när studiedeltagare är yngre skolbarn. När läraren påpekar att orden tofs och hästsvans är synonymer och att ordet hästsvans skulle vara en konstig benämning på en håruppsättning (314) räcker Sarah

upp handen och med höjt tonläge, svarar på lärarens fråga (ja) och säger att ordet hästsvans heter *thele h'san*⁶ på arabiska. När Sarah uttalar det arabiska ordet gör hon inte gesten för sammansättningar som hon gör i tur 227 i föregående kommunikativa projekt. Som respons upptäcker läraren att det står en leksakshäst på fönsterbrädan och hon visar eleverna varifrån ordet hästsvans kommer (316). Sarahs inlägg verkar, åtminstone utifrån en analys av intentionen i det, befinna sig på en kontrastiv metaspråklig nivå och knyta an till den metaspråkliga övning läraren själv initierat, medan lärarens svar håller sig på en konkret nivå. Den metaspråkliga övningen upprepas några turer senare (325) då läraren med knytnävarna visar att ordet hästsvans är ett sammansatt ord.

Sarah och Rahid upprepar det arabiska ordet (317, 318) och när läraren eliciterar det svenska ordet svarar Sarah och Rahid på arabiska (320, 322). Läraren stoppar dem och tilldelar turen till en ny elev (323 *ssch vad säger du Mirra?*).

Transspråkande strategier

Den strategi som förekommer i exemplet är den metaspråkliga och metakognitiva övningen som går ut på att med hjälp av kroppsspråket visa hur sammansättningar bildas i svenska.

Sammanfattning transspråkande praktiker och strategier

Som initiativ- och responsanalysen av de tre kommunikativa projekten har visat förekommer flera transspråkande praktiker och strategier.

De transspråkande praktikerna är i huvudsak av fyra typer:

- eliciterande transspråkande
- ordelicitering
- eliciterat transspråkande
- spontant transspråkande

Det är läraren som står för merparten av transspråkande praktiker av typen eliciterande och de är knutna till nästa transspråkande praktik, ordelicitering då läraren bjuder in elever som är nybörjare i svenska i samtalet. Även elever kan dock elicitera transspråkande och detta illustreras i kommunikativt projekt 1 (155) och 2 (237) då Sarah erbjuder sig att översätta till arabiska och Adrian undrar om han kan fortsätta översätta till Cristian. Som en naturlig följd av att läraren eliciterar transspråkande förekommer eliciterad översättning. Det är eleverna som utövar denna typ av transspråkande praktik och analysen har visat att eleverna responderar prompt på lärarens initiativ. Det eliciterade transspråkandet som består av översättning av lärarens yttranden görs i studien på ett språk, antingen arabiska eller rumänska.

6 Ordet stavas här med latinska bokstäver och återger min uppfattning av det ord Sarah uttalar vid ett tillfälle jag har bett henne att uttala det extra tydligt för mig.

De analyserade kommunikativa projekten ger dessutom belägg på att eleverna ibland kan transspråka spontant och vid ett fall (246, kommunikativt projekt 2) har även läraren ett spontant inlägg på ett annat språk än svenska. I elevernas spontana transspråkande kan två språk förekomma, som i Sarahs yttrande ”ja å på arabiska på arabiska ذيل حسان” vilket kan ses som exempel på hybrid språkpraktik (Sembianti m.fl. 2020). Det är däremot svårt att exakt veta vad eleverna vill med sina spontana interventioner, exempelvis vad Sarah vill säga med sitt *thele h'san*-inlägg i kommunikativt projekt 3. Under lektionen har läraren initierat flera metalingvistiska aktiviteter som visar eleverna att ord kan ha olika representationer. Vid genomgången av dagens lektioner tecknar hon med händerna ordet samling och alla lektioner har en bildrepresentation på ett bildkort (samling, musik, bild osv). Hon har också med hjälp av knytnävarna visualiserat ordbildning i svenska, särskilt tvåords-sammansättningar (bilböcker, halsband, hästsvans). Tar Sarah inspiration av dessa aktiviteter och kommer hon underfund med att ordet hästsvans är en sammansättning på svenska, medan att det på arabiska består av två ord? Eftersom Sarah använder båda sina språk för tänkande och lärande och eftersom lärande sker i en situerad kontext där huvudaktiviteten är att visualisera ordbildning, skulle denna tolkning inte vara helt orimlig. Det är också svårt att veta varför de två sexåringarna, Sarah och Rahid, säger samma arabiska ord några gånger (317–320 i kommunikativt projekt 3). De själva förmår inte att förklara vad de vill säga med det och läraren begär ingen förklaring. Dessa yttranden har i analysen tolkats som spontant transspråkande dels för att eleverna tar fria turer (se Linell 1990) dels för att de inte visar detta beteende varken före eller efter dessa tre kommunikativa projekt.

Mot bakgrund av ovanstående resultat kan slutsatsen dras att transspråkande praktiker verkar sätta igång när läraren Aster använder följande pedagogiska strategier:

- inkludering av nyanländ elev i samtalet och gemenskapen
- användning av elevers språkliga expertis
- användning av metaspråkliga och metakognitiva övningar
- användning av gester som stöd till verbalspråket

De två sista strategierna utgör del av huvudaktiviteten som Aster meddelar eleverna vid lektionens start: vi har samling ((*visar ordet samling med händerna samtidigt som hon uttalar det*)) och vi ska prata om ord idag. Aster har planerat att arbeta med tvåordssammansättningar och under lektionen visar hon med hjälp av sina knytnävar hur två ord bildar ett sammansatt ord. Dessa strategier kan således säga vara övergripande under hela lektionen inklusive i de tre kommunikativa projekten där transspråkande praktiker förekommer.

De två första strategierna använder läraren Aster för att bjuda in andra språkresurser. Aster inbjuder de två nyanlända eleverna i samtalet trots att de är nybörjare i svenska. I sitt strategiska val stödjer hon sig på att andra elever har samma modersmål som Aisha och Cristian och kan bidra med sin kunskap till dialogen. En iakttagen detalj i analysen är att Sarah och Cristian inte bara tar sin roll som språkstöd på allvar utan fysiskt visar att de nya klasskompisarna är välkomna.

Diskussion

Studien visar att transspråkande i undervisningen består av både praktik och strategi i samspel. En tidigare studie (Svensson 2017) visade att strategier som fortbildning och transspråkande som språkpolicy för hela skolan är långsiktiga strategier för skolor som vill arbeta transspråkande långsiktigt. Denna studie visar att även den enskilda läraren måste ha strategier för att kunna arbeta transspråkande i det dagliga skolarbetet.

Vidare visar studiens resultat att transspråkande praktiker kan förekomma i skolmiljöer med språkmångfald och att de kan initieras både av lärare och elever, vilket bekräftar tidigare studier (Bonacina-Pugh 2013; Østergaard 2015; Svensson 2016, 2017). I flerspråkiga klassrumsmiljöer där lärare och elever inte delar språkrepertoar är dessa praktiker, av förklarliga skäl, inte lika dynamiska och spontana (Svensson 2016) som i homogent tvåspråkiga klassrumsmiljöer (Semiante m.fl. 2020) och att lärarnas roll är att vara initiativtagare och igångsättare (Svensson 2016). Till skillnad från denna forskning visar föreliggande studie att transspråkande praktiker i flerspråkiga grupper kan både vara elev- och lärarinitierade och att de även uppstår spontant i interaktionen i form av fria bidrag. Studien visar dock att förekomsten av elevernas fria bidrag kräver lyhörddhet hos läraren.

Läraren i denna studie använder ordlicitering som den i Bonacina-Pughs studie (2013) och använder sig av andra elevers språkexpertis vilket också används av lärare i Møller Daugaards (2015) och i García & Seltzer (2016) studier. Att begära språklig expertis av tvåspråkiga elever kan i den dialogiska teorins termer tolkas som att läraren delar ansvar med eleverna och att hon också erkänner och förlitar sig på deras språkkunskaper. Denna strategi signalerar att elevernas modersmål värdesätts som kunskapspråk. Arbetssättet verkar vara nytt för eleverna som först ber om lov att översätta för klasskompisar och sedan förhandlar språkordningen på eget initiativ. Fortbildningen Aster genomgår kan med andra ord ha börjat rubba den rådande språkordningen i klassrummet.

Tolkade i ljuset av tidigare forskning (Kenner 2015) kan sägas att transspråkande praktiker inte bara innebär en användning av två språkssystem utan också kunskap om och förståelse av hur de olika språkssystemen fungerar och hur de kommunicerar med varandra, i teorins termer uttryckt, hur språkssystem går i dialog med varandra (Linell 2011). När Sarah säger att ordet hästsvans heter *thele h'san* på arabiska och låter bli att göra gesten för

sammansättning som hon med förtjusning tränat under lektionen menar hon kanske att arabiskan löser ordbildningen med en annan struktur än svenskan. Detta skulle kunna bekräfta resultatet i Kenner (2015) och Sembianti m.fl. (2020) som visar att yngre flerspråkiga elever utvecklar medvetenhet om likheter och skillnader mellan de olika språkssystemen. Sarahs spontana intervention skulle därför kunna vara en illustration av Kenners slutsats att flerspråkiga elever inte tycks röra sig *mellan* utan *inom* olika språkssystem som de ständigt jämför med varandra (Kenner 2015:74). Denna typ av inlägg kan i undervisningen utvecklas till tvärspråkliga diskussioner om exempelvis hur ord som *bilböcker*, *halsband* och *hästsvans* bildas i de andra språk eleverna talar.

Analysen visar att metaspråkliga övningar har potential att engagera eleverna i kognitivt utmanande diskussioner (jfr Møller Daugaard 2015). De metaspråkliga övningarna i den aktuella studien avser snarare språkets formella sida än elevernas förståelse om språks uppbyggnad. Metaspråkliga och tvärspråkliga övningar främjar språkinläring och all forskning tyder på att flerspråkiga elever har ett särskilt intresse för dessa frågor (Møller Daugaard 2015; García & Seltzer 2016; Svensson 2017).

Sett till den fysiska kontext där interaktionen sker finns i detta klassrum, som i många andra klassrum i de lägre årskurserna, en alfabetvägg (Skoog 2012; Østergaard 2015; Vuorenpää 2016) eftersom de yngre eleverna håller på att träna grundlitteracitet. Utöver det finns också uppgifter om eleverna, hur stora familjer de har och vad de har för gosedjur. I detta klassrum finns dock ingenting annat som skulle kunna visa elevernas språkliga och kulturella mångfald. Klassrummet är en plats på en skola, nämligen Tulpanskolan, men inte *elevernas* klassrum så som klassrummet beskrivet i Østergaard (2015:84–87) och i García & Seltzer (2016) är. Med andra ord gestaltas klassrummet som en exklusivt svensk zon (se också Skoog 2012; jfr Cummins 2017:244).

Att anlägga ett dialogiskt perspektiv på transspråkande har synliggjort komplexiteten i processen. IR-verktyget har bidragit till en finkornig analys av de bidrag lärare och elever ger till dialogen och visat att initiativ och responser kan vara av olika sorter. Förhoppningsvis har denna småskaliga studie bidragit med exempel på verktyg som lärare som undervisar språkligt heterogena klasser och vill prova innovativa arbetsätt kan använda.

De transspråkande strategier som beskrivits i studien har stor potential för en dialogisk undervisning som helt utgår från elevernas erfarenheter och kunskaper. Det finns dessutom vissa belägg på att inkluderande strategier kan ha positiv effekt på det sociala klimatet i klassrummet.

Sist men inte minst har intentionalitetsmetoden som utgör ett stöd för tolkning av den förmodade intentionen med ett yttrande (Linell & Gustavsson (1987:107–108) visat sig vara av stor vikt i analysen av elevernas bidrag till interaktionen. Detta resultat bekräftar resultatet i tidigare studier av audioinspelad klassrumsinteraktion i skolår 1–2 (Mehan 1979) och skolår 3 (Sjørølev 1989). En fördel för tolkningen av en förmodad intention i denna

studie har varit att analysen gjorts på videoinspelat material och att tolkningen därmed kunnat göras med stöd i kontexten.

Stort tack till lärarstudenten Maitham Raad Mohammed Ali som bistått mig med transkriberingen av elevernas repliker på arabiska.

Referenser

- Bonacina-Pugh, Florence (2013), "Multilingual label quests: A practice for the 'asymmetrical' multilingual classroom", *Linguistics and Education* 24 (2013): 142–164.
- Canagarajah, Suresh (2011), "Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging", *The Modern Language Journal*, 95, iii, (2011); DOI: 10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x 0026-7902/11/401–417
- Collier, P. Virginia & Thomas, P. Wayne (2017), "Validating the Power of Bilingual Schooling: Thirty-Two Years of Large-Scale, Longitudinal Research", *Annual Review of Applied Linguistics*, 37 (2017): 203–217. © Cambridge University Press, 2017.
- Cummins, Jim (2017), *Flerspråkiga elever. Undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur och Kultur Akademisk.
- Evaldsson, Ann-Carita (2003), "Elevers flerspråkiga aktiviteter och dominerande enspråkiga former för kommunikation", i Finn Aarsæther, Jakob Cromdal, & Ann-Carita Evaldsson (red), *Ett vardagsliv med flera språk*. Stockholm: Liber, s. 66–85
- Fassnacht, Christian & Woods, David (2013), Transana 2.53. Analysing tool.
- García, Ofelia (2009), *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- García, Ofelia & Seltzer, Kate (2016), "The Translanguaging Current in Language Education", i Björn Kindenberg (red), *Flerspråkighet som resurs: symposium 2015*. Stockholm: Liber, s. 19–29.
- Kenner, Charmian (2015), "Becoming biliterate. How children learn about different writing systems", i Helle Pia Laursen (red), *Litteracitet och språklig mångfald*. Studentlitteratur, s. 63–78.
- Lewis, Gwyn, Jones, Bryn & Baker, Colin (2012), "Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualization", *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 18:7: 655–670, DOI: 10.1080/13803611.2012.718490
- Lindgren, Maria, Svensson, Gudrun & Zetterholm, Elizabeth (red) (2015), *Forskare bland personal och elever Forskningssamarbete om språk- och identitetsutveckling på en flerspråkig skola*. Växjö: Linnaeus University Press.
- Linell, Per (1990), Om gruppsamtals interaktionsstruktur, i Ulrika Nettelbladt, & Gisela, Håkansson, *Samtal och språkundervisning, Studier till Lennart Gustavssons minne*, Linköping Studies in Arts and Science 60, s. 39–53.
- Linell, Per (2005), *The Written Language Bias in Linguistics: Its Nature, Origins, and Transformations*. London: Routledge.

- Linell, Per (2006), Towards a dialogical linguistics in Mika Lähtenmäki, Hannele Dufva, Sirka Leppänen & Piia Varis (eds), *The XII International Bakhtin Conference: Proceedings*. Jyväskylä: Dept. of Languages, s. 152–167.
- Linell, Per (2011), ”Samtalskulturer: Kommunikativa verksamhetstyper i samhället”, *Linköpings universitet: Studies in Language and Culture*, no. 18), Vol. 1 och 2.
- Linell, Per & Gustavsson, Lennart (1987), *Initiativ och Respons. Om dialogens dynamik, dominans och koherens*. SIC 15, 1987. Linköping: University of Linköping.
- Mehan, Hugh (1979), *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Møller Daugaard, Line (2015), ”Läsupplevelser på flera språk”, i Helle Pia Laursen (red), *Litteracitet och språklig mångfald*. Lund: Studentlitteratur, s. 137–155
- Norrby, Catrin (2014), *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Semiante, Sabrina F., Bengochea, Alain & Gort, Mileidis (2020), ”Want me to show you?: Emergent bilingual preschoolers’ multimodal resourcing in show-and-tell activity”, *Linguistics and Education* 55 (2020) 100794
- Sinclair, John McH & Coulthard, R. Malcolm (1975), *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Sjørlev, Sigmund (1989), *Klassens samtale - elevenes utvikling*. Diss., København: Danmarks lærerhøjskole.
- Skoog, Marianne (2012), *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1*. Diss., Örebro Universitet.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1981), *Tvåspråkighet*. Lund: Liber läromedel.
- Svensson, Gudrun (2015), ”Skolförslagda universitetskurser i svenska som andraspråk”, i: Lindgren, M., Svensson, G. & Zetterholm, E. (red.). *Forskare bland personal och elever: forskningssamarbete om språk- och identitetsutveckling på en flerspråkig skola*. Växjö: Linnaeus University Press, s. 9–30.
- Svensson, Gudrun (2016), ”Translanguaging för utveckling av elevers ämneskunskaper, språk och identitet”, i Björn Kindenberg (red), *Flerspråkighet som resurs: Symposium 2015*. Stockholm: Liber, s. 31–43.
- Svensson, Gudrun (2017), *Transspråkande i praktik och teori*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Swain, Merrill (1993), ”The output hypothesis: just speaking and writing aren't enough”, *The Canadian Modern Language Review*, 50, 1 (October):158–164. <https://doi.org/10.3138/cmlr.50.1.158>
- Vetenskapsrådet (2011). God forskningssed. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Vuorenpää, Sari (2016), *Litteracitet genom interaktion*. Diss., Studier från Örebro i svenska språket 13.
- Østergaard, Winnie (2015), ”Att upptäcka den alfabetiska principen genom tvärspråkligt arbete”, i Helle Pia Laursen (red), *Litteracitet och språklig mångfald*. Lund: Studentlitteratur, s. 79–108.

Bilaga 1 IR-koder med förklaring

Förklaring av koder som används för analys av materialet och som ingår i Initiativ-Respons-analysen framtagen av Linell & Gustavsson (1987) för dyader (tvåpartssamtal), utvecklad för flerpartssamtal av Linell (1990). Detta analyschema gäller för videoinspelad klassrumsinteraktion

Kod	Förklaring
>	Initiativ som begär respons av motparten (=eliciterande initiativ); här även eliciterande översättning
:>	Eliciterande initiativ som är icke-fokalt bakåtanknutet (det knyter inte an till tidigare replikens innehållsaspekt utan till någon annan aspekt av diskussionsämnet)
=>	Självanknutet eliciterande initiativ (upprepning eller omformulering av tidigare taget itiativ i en föregående replik)
->	Talaren begär ytterligare information
Λ	Fritt hävdande/underställande initiativ (svagt, mindre styrande initiativ av typen eller hur-frågor)
..Λ	Hävdande/underställande initiativ som är icke-lokalt bakåtanknutet (det har en koppling till något som har förekommit vid en annan tidpunkt i diskussionsförloppet)
:Λ	Hävdande/underställande initiativ som är icke-fokalt bakåtanknutet (det knyter inte an till tidigare replikens innehållsaspekt utan till någon annan aspekt av diskussionsämnet)
=Λ	Egenanknutet underställande initiativ
<	Minimal adekvat respons
<*	Fri tur (respons som ges av en talare som tar en ledig, dvs icke-adresserad, tur)
<!)	”Stulen” tur (respons som ges av en annan talare än den som nominerats)
..<	Respons som inte är lokalt anknuten
:<	Respons som inte är fokalt anknuten; koden har också använts för ”nominering av nytalare” av Sjörslöv (1989; citerad i Linell 1990)
◇	Lokal, fokalt och motpartsanknuten respons följs av ett nytt eliciterande initiativ
<Λ	Lokal, fokalt och motpartsanknuten respons följs av ett svagt initiativ
<=Λ	Självanknuten respons som följs av ett svagt initiativ
<=>	Självanknuten respons som ignorerar motpartens initiativ och som följs av ett nytt eliciterande initiativ
<*>	Lokal, fokalt och motpartsanknuten respons följs av ett starkt och fritt initiativ

<*Λ	Lokal, fokal och motpartsanknuten respons följs av ett svagt och fritt initiativ
-	Inadekvat respons
x	Avbruten replik
?	Ohörbar replik

Verbaliserade och praktiserade språknormer inom Svenska för invandrare

Annika Norlund Shaswar

Inledning

Sverige kan beskrivas som ett flerspråkigt land, präglad av globalisering och mobilitet med många utbildningskontexter som är språkligt heterogena i den bemärkelsen att eleverna har kunskaper i fler språk än undervisningsspråket svenska. En av dessa utbildningskontexter är Svenska för invandrare, sfi. Sfi erbjuder utbildning i svenska som andraspråk för vuxna som är bosatta i Sverige (Skolverket 2019), och enligt kursplanen (Skolverket 2019) är syftet med utbildningen att eleverna ska utveckla ett funktionellt andraspråk, det vill säga svenska.

För sfi-elever som ännu inte är funktionellt litterata ska utbildningen även tillhandahålla grundläggande läs- och skrivundervisning. Detta är en självständig del som kan integreras med kurserna och kan enligt kursplanen ”ske på elevens modersmål eller ett annat språk som eleven behärskar.” (Skolverket 2019: 4) Dock sker i praktiken den grundläggande läs- och skrivundervisningen ofta på svenska, bland annat eftersom undervisning på annat språk inte är ett eftertryckligt krav i styrdokumentet. Lärarna som undervisar i grundläggande läs- och skrivundervisning står alltså inför utmaningen att stödja elever så att de kan utveckla grundläggande litteracitet på svenska, vilket för eleverna är ett andraspråk där de befinner sig på nybörjarnivå.

Samtidigt som sfi-lärare står inför det ovan beskrivna utmanande didaktiska uppdraget är det en lärargrupp som har litet stöd för sitt undervisningsuppdrag i lärarutbildning, eftersom lärarutbildning särskilt inriktad mot sfi saknas, och kurser i svenska som andraspråk inom lärarutbildning endast i liten utsträckning är inriktade mot vuxenundervisning generellt (Fejes 2019) eller mot grundläggande läs- och skrivutveckling hos vuxna specifikt. Till sin hjälp har lärarna inte heller didaktiskt inriktad forskning om grundläggande läs- och skrivundervisning för vuxna andraspråksinlärare eftersom forskning om sfi-undervisning (Lundgren 2005; Gustavsson 2007; Franker 2011) endast i viss utsträckning har fokuserat på didaktiska aspekter (se Lundgren & Rosén 2017 för en översikt).

När sfi-lärare ställs inför den svåra uppgiften att utföra grundläggande läs- och skrivundervisning på ett undervisningsspråk som är nytt för eleverna, är det viktigt att de får stöd i att utveckla pedagogiska praktiker som tar tillvara de språkliga erfarenheter och resurser som eleverna har med sig till klassrummet, exempelvis genom att tillämpa *transspråkande* (García 2009; García & Li Wei 2014), så att de får bättre förutsättningar för språkutveckling.

Dock finns ett hinder i vägen för sfi-lärares möjlighet att utveckla en sådan pedagogik i form av den enspråkigt svenska språknormen som dominerar svenska utbildningskontexter. Denna enspråkiga språknorm utgörs av uttalade och outtalade regler enligt vilka enbart ett språk, svenska, ska användas (Hyltenstam & Milani 2012; Rosén 2017; Wedin, Rosén & Hennius 2018). Denna norm innebär ett hinder för sfi-lärare eftersom den är förknippad med ett bristperspektiv på elevernas språkliga kunskaper, det vill säga att man betonar brister i behärskning av svenska mer än deras övriga språkliga kompetens (Franker 2011; Norlund Shaswar 2014). Vidare bidrar den enspråkiga normen till ett osynliggörande av elevernas kunskaper i andra språk än svenska och försvårar för lärarna att utforma transspråkande undervisningsformer som utgår från att flerspråkighet är en resurs (García 2009). En sfi-lärare kan vackla mellan den starka enspråkiga normen att enbart svenska ska användas i klassrummet och en uppfattning om att en flerspråkig norm skulle vara till fördel till eleverna.

Med utgångspunkt i ovanstående beskrivningar undersöker denna artikel vilka språknormer som verbaliseras det vill säga uttrycks genom talat språk, och praktiseras, alltså uttrycks genom handlingar och interaktion, i en undervisningspraktik där eleverna ännu inte är funktionellt litterata. Analysen av språknormer baseras på Jørgensens (2008) beskrivning av fyra typer av språkligt beteende (se vidare avsnittet Språkideologier och språknormer).

Syfte och frågeställningar

Syftet med artikeln är att undersöka en sfi-lärares verbalt uttryckta och praktiserade språknormer för att bidra till förståelsen för förutsättningarna för transspråkande pedagogik inom undervisning för ännu inte funktionellt litterata vuxna andraspråksinlärare.

Frågeställningarna är:

1. Vilka språknormer verbaliseras läraren i sitt tal om undervisningen?
2. Vilka språknormer praktiserar läraren i samband med undervisningen?
3. Vad innebär dessa språknormer för förutsättningarna att utveckla en transspråkande pedagogik inom sfi-undervisning?

Artikels uppläggning

Nedan belyses först sfi som utbildningsdomän. Därefter framläggs artikelns teoretiska utgångspunkter med fokus på språknormer, språkideologier och transspråkande, varefter material och metoder presenteras. Sedan följer resultatavsnittet där analysen av lärarens verbaliserade och praktiserade språknormer framläggs, och slutligen diskuteras det som framkommit av analysen.

Sfi som utbildningsdomän

Sfi erbjuder utbildning i svenska till vuxna personer bosatta i Sverige vilka saknar grundläggande kunskap i språket. De elever som läser sfi utgör en heterogen grupp vad gäller tidigare erfarenheter av formell utbildning, yrkesarbete, nuvarande livssituation och planer för framtiden. Därför framhålls flexibilitet som en central aspekt i kursplanen för sfi (Skolverket 2019) och utbildningen är indelad i tre olika studievägar (1, 2 och 3) samt fyra olika kurser (A, B, C och D) för att uppnå en individualisering av utbildningen. Denna studie är förlagd till kurs A.

Tabell 1. Studievägar och kurser på sfi.

Studieväg	Kurs
	Grundläggande läs- och skrivinläring
1	A B C D
2	B C D
3	C D

Studieväg 1 är avsedd för personer som har kort eller ingen tidigare erfarenhet av formell utbildning (Skolverket 2019). Studieväg 2 är inriktad mot personer vars skolgång är kortare än motsvarande svensk gymnasieskola. Studietakten är därmed långsammast på studieväg 1 och snabbast på studieväg 3. Studieväg 3 riktar sig till personer som har genomgått gymnasium och eventuellt även högskolestudier. Kurs A är vanligtvis den första kursen elever på studieväg 1 läser medan kurs B är den första kursen på studieväg 2 och kurs C är den första kursen på studieväg 3.

Teoretiska utgångspunkter

I följande avsnitt redogörs först för språkideologier och språknormer ur ett teoretiskt perspektiv och därefter fokuseras tidigare forskning om språkideologier och språknormer i språkligt heterogena utbildningskontexter. Efter detta belyses transspråkande som teori och pedagogik.

Språkideologier och språknormer

Språkideologier förstås i denna artikel som vardagliga och ofta normativa grundläggande uppfattningar om språk som reflekteras, skapas och återskapas i en process där hegemoniska maktförhållanden upprätthålls (Woolard & Schieffelin 1994; Blommaert & Verscheuren 1998: 25; Woolard 1998; Kroskrity 2006; Jonsson 2017). Ideologier kan beskrivas som diskurser kopplade till makt vilka människor möter i policydokument utfärdade av staten och i interaktion med personer knutna till olika institutioner (Woolard 1998: 7). Så småningom börjar människor uppfatta dessa ideologier som neutrala och universella sanningar (Ganuza & Hedman 2017).

Medan språkideologier skapas och återskapas uppifrån, *top down*, består språknormer av implicita normativa uppfattningar om språk som skapas

nerifrån, *bottom up*, genom interaktion i en specifik kontext (Bonacina-Pugh 2017: 8-9). Genom denna interaktion skapas alltså normer för vad som är acceptabelt eller inte i relation till lokalt skapade regler i ett visst specifikt sammanhang. Men samtidigt påverkas den specifika kontexten av språkliga händelser som har ägt rum på andra platser eller på samma plats vid andra tillfällen (Wortham & Reyes 2015). Sambandet mellan språkideologier som skapas uppifrån och språknormer som skapas nerifrån kan undersökas genom det som Wortham & Reyes kallar en *discourse analysis beyond the speech event*, det vill säga en diskursanalys som belyser språkliga drag både i den specifika språkhändelsen och samband mellan den och andra språkhändelser som sker i andra kontexter.

Begreppet *språknorm* används något olika av olika forskare. I min analys väljer jag att följa Jørgensen (2008) som menar att människors språkliga beteende kan indelas utifrån fyra olika språknormer:

The monolingualism norm

Persons with access to more than one language should be sure to master one of them before getting into contact with the other

The double monolingualism norm

Persons who command two languages will at any given time use one and only one language, and they use each of their languages in a way that does not in principle differ from the way monolinguals use the same language

The integrated bilingualism norm Persons who command two languages will employ their full linguistic competence in two different languages at any given time adjusted to the needs and the possibilities of the conversation, including the linguistic skills of the interlocutors

The polylingualism norm

Language users employ whatever linguistic features are at their disposal to achieve their communicative aims as best they can, regardless of how well they know the involved languages; this entails that the language users may know and use the fact that some of the features are perceived by some speakers as not belonging together. (Jørgensen 2008:163)

Enligt Jørgensen (2008: 168) är den enspråkiga normen, the monolingualism norm, nära förknippad med en uppfattning om ett nära samband mellan ett folk, en nation och ett språk. Denna norm hade inflytande långt in på nittonhundratalet och medförde bland annat att språkvetare varnade för att låta barn växa upp med två språk om inte särskilda villkor var uppfyllda. Nu har den dock, enligt Jørgensen, ersatts av den dubbelt enspråkiga normen, the double monolingualism norm, vilken är inflytelserik i många moderna samhällen (Blackledge 2008; Spindler-Møller & Jørgensen 2009; Jonsson 2017), bland annat i utbildningskontexter (Jonsson 2013), där lärare bidrar till att upprätthålla denna norm (Musk 2010). Jonsson (2017) framhåller att det i

enlighet med den dubbelt enspråkiga normen är korrekt att tala ett språk i taget medan transspråkande ses som fel eller avvikande.

Den integrerade den integrerade flerspråkiga normen, the integrated bilingualism norm, och den polyspråkliga normen, the polylingualism norm, är öppnare för flerspråkigt beteende än den enspråkiga och den dubbelt enspråkiga normen. Skillnaden mellan den integrerade flerspråkiga normen och den polyspråkliga normen ligger i att den förstnämnda utgår från att samtalsparterna endast använder de språk de behärskar. Talare som inte ”kan” arabiska, engelska eller turkiska förutsätts inte använda dessa språk. Något sådant förbehåll finns inte inom den polyspråkliga normen, utan där öppnas upp för alla talare att använda ord och uttryck ur vilka språk som helst, oavsett vilka kunskaper de har i språket i fråga. Det innebär att den polyspråkliga normen öppnar för mer inkluderande språkpraktiker (Jonsson 2017).

Språkideologier och språknormer i flerspråkiga utbildningskontexter

Sedan 1980-talet har forskare (Cummins 1981; Grosjean 1982; Cummins 2000) motsatt sig den seglivade synen på flerspråkighet som ett problem som länge har varit dominerande i många utbildningskontexter. Forskare (Cummins 1981; 1986; Hornberger 2003) har också under lång tid genom sina studier lyft fram elevers flerspråkiga repertoarer som legitima och värdefulla resurser att använda i klassrummet. Även förståelsen av flerspråkiga individers språkliga system som en enhet snarare än separata delar har sedan länge lyfts fram, till exempel genom Cummins (1981) begrepp *common underlying proficiency*, gemensam underliggande förmåga, det vill säga en kunskapsbas som är överförbar mellan språk.

I en senare studie har Bonacina-Pugh (2017) undersökt hur nyanlända elever i förberedelseklass i en skola i Frankrike vet vilka språk som är legitima i klassrummet. Hennes kritiska perspektiv innebär ett fokus på sociala, ekonomiska och politiska faktorer som begränsar språkpraktiker och i enlighet med detta perspektiv är ett språk att betrakta som legitimt om det stöds av diskurser och ideologier som är dominerande i en vidare samhällskontext (Bonacina-Pugh 2017: 4) Hon kommer fram till att trots att andra språk än franska inte är legitimerade av språkpolicy och språkideologier som kännetecknas av ett top-down-perspektiv, ses de ändå som legitima i enlighet med den lokala praktiserade språkpolicyn som hon menar spelar en nyckelroll i legitimeringen av flerspråkiga språkpraktiker.

I svensk kontext har Ganuza och Hedman (2017) diskuterat begreppen *translanguaging* och *pedagogical translanguaging* inom modersmålsundervisning. De använder intervjuer med modersmåls lärare samt klassrumsobservationer från lärarnas undervisning i en analys av deras uttalade och praktiserade ideologier. Med utgångspunkt i analysen diskuterar Ganuza och Hedman (2017: 219) om begreppen *transspråkande* och *pedagogiskt transspråkande* är lämpliga begrepp för att beskriva de lingvistiska och pedagogiska praktikerna inom modersmålsundervisning med

tanke på att dessa begrepp är förknippade med en specifik uppsättning teoretiska uppfattningar om språk och pedagogik. De fann att de kommunikativa praktikerna i de undersökta modersmålskontexterna präglades av enspråkig ideologi som stod i kontrast till uppfattningen om vad pedagogiskt transspråkande innebär. Vidare framhåller de att begreppet pedagogiskt transspråkande inte bör användas i beskrivningen av utbildningskontexter där lärare och elever deltar i flerspråkiga praktiker men inte reflekterar över dessa praktiker och inte har något medvetet mål när det gäller hur praktikerna ska leda till lärande. De menar nämligen att det i så fall finns en risk att begreppet förlorar sin inneboende kraft, vilket skulle medföra att forskare förlorar sin åtkomst till ett kraftfullt verktyg som kan användas för att beskriva en typ av flerspråkiga praktiker som enligt dem möjligen är ovanliga. De menar därför att begreppet pedagogiskt transspråkande enbart ska användas för sammanhang där flerspråkiga praktiker används på ett explicit och medvetet sätt och där de flerspråkiga praktiker som kan observeras i klassrummet är förenliga med de ideologier som verbaliseras och praktiseras av både lärare och elever i den kommunikativa praktiken (Ganuza & Hedman 2017: 222).

Transspråkande som teori och pedagogik

Begreppet transspråkande är mångdimensionellt och används i olika betydelser. Mazak (2017: 5) anlägger fem olika perspektiv på begreppet, där transspråkande kan ses som

- I. en språkideologi
- II. en teori om två- och flerspråkighet
- III. ett pedagogiskt förhållningssätt
- IV. en form av praktik
- V. en transformerande process

Eftersom denna artikel undersöker språknormer i en utbildningskontext är transspråkande som ett pedagogiskt förhållningssätt centralt. Dock blir även de övriga perspektiven viktiga eftersom de är sammanvävda och påverkar varandra.

Forskning om transspråkande är knuten till paradigmskiften inom språkvetenskaplig forskning som har medfört att utgångspunkterna i forskningen inte längre är homogenitet, stabilitet och åtskillnad mellan språk utan mobilitet, blandning, politisk dynamik och kontextbundenhet (Blommaert & Rampton 2011: 3). Därmed har även ideologin som innebär *en nation ett språk* kommit att kritiseras för att leda till monolingvistiska språkideologier och en uppfattning om en *two solitudes*-föreställning om flerspråkighet. Begreppet *two solitudes* används av Cummins (2007) som benämning på den föreställning som förekommer inom tvåspråkiga undervisningsprogram om att elevernas förstaspråk och andraspråk ska vara

strikt skilda från varandra. En sådant särskiljande innebär bland annat att lärarna inte bör blanda språken i undervisningen.

I enlighet med transspråkande som teori betraktas två- och flerspråkiga individers användning av varieteter, register eller språk som integrerad (García 2009; Canagarajah 2011). Detta innebär att flerspråkiga talare kan växla mellan språk och behandla de olika språk som ingår i deras repertoar som ett samordnat och sammansatt system. Transspråkande utmanar därmed en uppfattning om språk som separata enheter. Växlingen mellan språk sker intuitivt och förekommer naturligt i vardagslivet och därmed kan den, i likhet med andra förmågor, betraktas som möjlig att vidareutveckla genom utbildning (Jonsson 2017).

En annan aspekt av transspråkande som teori är att språk förstås som en aktivitet, *språkande*, *languaging*, snarare än som ett statistiskt fenomen. Språk är således en pågående process vilken enbart existerar i form av språkande (García 2009). På så sätt förskjuts fokus från språk som avskilda enheter till språkande som ett konstant pågående aktivt meningsskapande

Transspråkande pedagogik avser i denna artikel det som García och Kano (2014: 261) beskriver som ”en process genom vilken elever och lärare engagerar sig i komplexa, diskursiva praktiker som inkluderar *alla* elevers språkliga praktiker för att utveckla nya språkpraktiker och vidmakthålla gamla, kommunicera lämplig kunskap, och ge röst åt nya sociopolitiska realiteter genom att ifrågasätta språklig ojämlikhet” (översatt till svenska av Paulsrud m. fl. 2018: 13, kursivering i original.) Transspråkande är i enlighet med denna förståelse ett pedagogiskt förhållningssätt som innebär att elever, lärare och samhällen använder och vidmakthåller flerspråkiga personers repertoarer på ett sätt som kan medföra större engagemang i elevernas lärande och ökad social jämlikhet och rättvisa (García 2009; García & Leiva 2014; Menken & Garcia 2016: 8-9; Paulsrud m. fl. 2018: 13).

Tidigare forskning om flerspråkiga utbildningskontexter

I följande avsnitt presenteras först forskning om transspråkande i språkligt heterogena utbildningskontexter generellt, och därefter fokuseras forskning om transspråkande i sfi-undervisning specifikt.

Forskning om lingvistiskt heterogena i utbildningskontexter

Forskning om flerspråkiga utbildningskontexter på många olika platser på jorden har belyst den komplexitet och variation som kännetecknar elevers och lärares flerspråkiga praktiker och hur dessa bidrar till lärande i lingvistiskt heterogena klassrum (García & Kleifgen 2010; Creese & Blackledge 2011; Stille & Cummins 2013; Reath Warren 2016; 2017; Ganuza & Hedman 2017). Samtidigt uppvisar flerspråkiga klassrum på olika platser jorden runt också stora olikheter. De kan fördelas längs ett kontinuum där den ena slutpunkten utgörs av lingvistiskt symmetriska (Bonacina-Pugh 2013) klassrum där lärare och elever har samma språkliga repertoar, eller med andra

ord talar samma språk. Detta gäller exempelvis inom modersmålsundervisning i Sverige. Den andra slutpunkten utgörs av lingvistiskt asymmetriska klassrum där lärare och elever har mycket olika språkliga repertoarer. Detta gäller exempelvis för sfi-klassrum. Majoriteten av studierna om flerspråkiga klassrum behandlar klassrum som i stor utsträckning är lingvistiskt symmetriska (Bonacina-Pugh 2013). Detta gäller även för studier som utgår från transspråkande som teori och som undersöker transspråkande pedagogik. Vidare behandlar majoriteten av forskningen undervisning från motsvarande svensk förskoleklass upp till årskurs 3 på gymnasiet, medan lite forskning finns om transspråkande i vuxenundervisning som inte är universitetsutbildning (Poza 2017: 115).

Forskning om flerspråkiga praktiker inom sfi

Forskning om läs- och skrivundervisning på grundläggande nivå har i stor utsträckning inriktats mot yngre barn medan forskning med fokus på vuxnas litteracitet ofta inriktas mot läsande och skrivande på en avancerad nivå (Wedin, Rosén & Hennius 2018: 2). Till det fåtal studier som utförts om flerspråkiga praktiker inom sfi hör Roséns & Bagga-Guptas (2015) undersökning. De studerar hur språkpolicy förhandlas fram på policynivå och i klassrumskontext inom sfi-utbildning. Författarna undersöker hur språklagens princip att svenska är huvudspråk i Sverige förvandlas och utmanas i interaktionen i sfi-klassrum. De konstaterar att en enspråkig norm är framträdande i det ena av de undersökta klassrummen medan en flerspråkig norm dominerar i det andra.

Även Wedin, Rosén & Hennius (2018) har undersökt flerspråkiga praktiker inom sfi, närmare bestämt elevers användning av transspråkande inklusive multimodalitet i grundläggande skriftspråksundervisning. Studien utformades som ett aktionsforskningsprojekt där elever som läste kurs B och C på studieväg 1 på två olika skolor interagerade genom att blogga. I analysen av elevernas språkanvändning under arbete i smågrupp och helklass framkom att interaktionen innefattade språkutvecklande förhandling, omformulering och reparationer vilket även kännetecknades av transspråkande. Eleverna fick genom detta arbete ett visst mått av inflytande över det egna lärandet, även om det var läraren som utförde det direkta bloggandet. Forskarna menar att skriftspråksundervisning som syftar till att förbereda eleverna inför deltagandet i samhällslivet bör stödja deras nyttjande av olika språkliga resurser. Vidare bör undervisningen inte särskilja lärande från skriftanvändning som är kopplad till medborgarskap och vardagsliv.

Material och insamlingsmetod

Det empiriska material som artikeln baseras på skapades inom en mindre studie som var inriktad mot flerspråkiga och digitala skriftpraktiker inom grundläggande läs- och skrivundervisning inom sfi. Utifrån etnografisk metodologi utfördes klassrumsobservationer samt intervjuer med lärare och

elever på två olika sfi-skolor. Det material som utforskas här består av de tre semistrukturerade intervjuer på totalt 176 minuter (64, 71 och 41 minuter) som utfördes med en sfi-lärare samt klassrumsobservationer utförda under tio skoldagar i den klass hon undervisade.

Intervjuerna dokumenterades genom audioinspelning samt fältanteckningar som skrevs efter deras utförande. Klassrumsobservationerna dokumenterades med hjälp av audio- och videoinspelning samt fältanteckningar som skrevs under utförandet. Såväl vid intervjuerna som observationerna togs fotografier för att dokumentera texter, artefakter och miljöer.

Etiska ställningstaganden

I enlighet med Vetenskapsrådets (2017) etiska regler har deltagarnas integritet och behov tagits i beaktande vid utförandet av studien. Läraren och eleverna gavs muntlig och skriftlig information varefter de tillfrågades om och gav skriftligt samtycke att medverka. Den muntliga informationen till eleverna gavs på svenska, arabiska, somaliska och kurdiska. Den skriftliga informationen gavs på svenska. De informerades även om möjligheten att när som helst avbryta sitt deltagande. Forskningsmaterialet har förvarats så att endast forskaren haft tillgång till det och för att säkerställa deltagarnas anonymitet har namn på personer och platser bytts ut eller tagits bort när forskningsmaterial har presenterats eller publicerats.

Informanterna och undervisningskontexten

Den aktuella läraren, här benämnd Charlotte, har utbildning till och erfarenhet som förskollärare, speciallärare, grundskollärare och sfi-lärare. På sfi har hon arbetat i fem år och undervisar nu en grupp på 18 elever på kurs A på studieväg 1. Eleverna talar arabiska, dari, sorani, kurmanji, tigrinja, somaliska och thailändska. Klassen är heterogen när det gäller elevernas erfarenhet av formell undervisning och ungefär hälften av eleverna är funktionellt litterata på sitt förstaspråk eller ett annat språk. Enligt läraren har en del elever gått ett par år i skolan så att de kan läsa hjälpligt. En annan ganska stor grupp bland eleverna har gått ca åtta år i skolan men kan ändå inte läsa på grund av läs- och skrivsvårigheter och har mycket negativa erfarenheter av att gå i skolan. I klassen finns också elever som inte har gått i skolan alls och som över huvud taget inte kan läsa på något språk. Under klassrumsobservationerna kännetecknas undervisningen främst av helklassinteraktion. Vissa inslag finns även av enskilt arbete och par- eller gruppövningar.

Analysmetoder

Det första analyssteget bestod i att intervjuerna transkriberades i enlighet med en modifierad version av en transkriptionsnyckel utformad av Poland (2004). Skriftspråksnormer har följts när det gäller interpunktion och huvudsakligen även vad gäller stavning.

Transkriptionsnyckel

- (...) Tre prickar inom parentes markerar en paus på en halv sekund till två sekunder.
- (paus) Ordet *paus* inom parentes markerar en paus som är två sekunder eller längre.
- (Suckar) Icke-lingvistisk information, till exempel att någon skrattar, suckar eller nyser, inom parentes.
- Det BLIR så Versaler markerar att något uttalas med emfas.
- ”Men du vad menar hon, ja” Citattecken betecknar återgivet tal.
- Fyra punkter anger att en del av interaktionen har uteslutits i intervjuutdraget.

Nästa analyssteg bestod i att med hjälp av fältanteckningar identifiera situationer i observationsmaterialet där läraren verbaliserade eller praktiserade språknormer. Videofilmssekvenser från de aktuella situationerna transkriberades därefter.

I analysen av intervju- och observationsmaterial gjorde jag även både en innehållsligt inriktad kategorisering med fokus på *vad* språkhändelsen handlar om och *vilka* språknormer som verbaliseras eller praktiseras i de språkliga händelserna och en diskursanalys inriktad på *hur* språknormerna konstrueras. Den innehållsligt inriktade kategoriseringen och analysen utgick dels från Jørgensens (2008) beskrivning av språknormer som kännetecknar människors användning av språk (se avsnittet Språkideologier och språknormer ovan), dels från ett antal sociolingvistiskt grundade frågor (Ivanič et al. 2009: 50 samt Norlund Shaswar 2014: 74). Dessa frågor riktade in sig på vem som initierade språkhändelsen och kontrollerade dess syfte, på vilken plats och när den ägde rum, vilken domän den hörde till, vilket ämnesinnehåll den hade, vilka som deltog och vilka identiteter och värderingar som aktualiserades i händelsen, vilka de lästa eller producerade texternas mottagare var samt vilka språk och teknologier som användes.

För att analysera konstruktionen av språknormer har jag tillämpat diskursanalys med fokus på utpekande språkliga drag, *indexical signs*, (Wortham & Reyes 2015; Reath Warren 2017). De utpekande språkliga drag som har analyserats är personliga utpekande ord, det vill säga sådana som syftar på talaren eller personer som hen talar till eller om, till exempel *vi*, *oss*, *dem*, *spatiala* och *temporal* utpekande ord, till exempel *här*, *där*, *hemma*, *då*, *förra veckan*, och *diskursiva* utpekande ord, till exempel *den lektionen*, *de eleverna*.

Därutöver analyserar jag även återgivet tal, det vill säga att talaren återger något som sagts på en annan plats vid ett annat tillfälle, och *expressiva* utpekande ord och uttryck, *evaluative indexicals*. De senare utgörs av “any signs that associate people or objects with some recognizable social type and evaluate that type” (Wortham & Reyes 2015: 52). Exempelvis kan

användningen av uttrycket ”de här konstiga översättningsgrejerna” visa att läraren har en negativ uppfattning om digitala översättningsverktyg och att hon därigenom positionerar sig genom att använda det uttrycket.

Analysen av dessa språkliga drag bidrar på olika sätt till ett synliggörande både av de språknormer som råder i den lokala kontexten i klassrummet där läraren befinner sig när språkhändelsen äger rum och av språknormer och språkideologier som råder bortom den omedelbara kontexten samt sambandet mellan det lokala och det som sker bortom det lokala (Wortham & Reyes 2015: 40-41; Reath Warren 2017: 7). Ett fokus på dessa typer av uttryck i analysen gör det således möjligt att synliggöra hur lärarens språknormer är inbäddade i och skapade av social kontext. Analysen gör det också möjligt att synliggöra om och i så fall hur hon aktivt bidrar till att omskapa språknormer (Canagarajah, 2015; Canagarajah & De Costa, 2015; Reath Warren 2017).

Resultat: Analys av lärarens verbaliserade och praktiserade språknormer

I resultatavsnittet analyseras konstruktionen av språknormer i intervju- och observationsmaterialet. Eftersom den språknorm som Jørgensen (2008: 163; 168) benämner *den enspråkiga normen* är förknippad med samband mellan ett folk, en nation och ett språk är den normen inte aktuell att undersöka i denna studie där fokus är inriktat mot en lärare som undervisar vuxna flerspråkiga elever. Därför består resultatavsnittet av analys av lärarens konstruktion av den dubbelt enspråkiga normen, den integrerade flerspråkiga normen och avslutningsvis den polyspråkliga normen.

Den dubbelt enspråkiga normen

Här återges analysen av konstruktionen av den dubbelt enspråkiga normen i intervju- och observationsmaterialet. Denna norm föreskriver att flerspråkiga ska använda ett av sina språk i taget (Jørgensen 2008).

Lärarens redogörelser innehåller flera olika argument för att eleverna inte bör använda andra språk än svenska för sin språkliga interaktion och produktion i klassrummet. I nedanstående intervjuutdrag synliggörs verbaliserande av den dubbelt enspråkiga normen genom argumentet att användningen av enbart svenska främjar förståelsen i klassrummet.

- 1 C: (Suckar) Jag försöker få dem att de ska bara prata svenska i klassrummet
- 2 mest för att vi andra inte förstår.
- 3 A: Mm.
- 4 C: Det är också svårt. Jag kan förstå det.
- 5 A: Mm.
- 6 C: Om vi satt i samma klassrum nere i något Marocko
- 7 A: Mm.
- 8 C: Klart vi skulle liksom ”Men du vad menar hon, ja”

Förståelsen hos de personer som inte förstår det talade språket blir i utdraget ett argument för att enbart svenska ska talas i klassrummet, medan förståelsen hos de elever som talar det andra språket inte nämns.

Vidare visar de personliga utpekande pronomenen i intervjuutdraget att läraren först förhåller sig till eleverna som *jag* ställt mot *dem*, när det på rad 1 är hon som ”försöker få *dem* att *de* ska bara prata svenska”, men därefter, på rad 2, inkluderar läraren sig själv i elevgruppen som inte förstår dem som inte pratar svenska i ”mest för att *vi andra* inte förstår.” Läraren uttrycker alltså i detta utdrag å ena sidan att hon står utanför elevgruppen och försöker införliva en dubbelt enspråkig norm i klassrummet, medan hon därefter inkluderar sig själv i ett *vi*, tillsammans med elever som inte förstår de språk som talas.

Genom de spatialt utpekande orden i detta citat framkommer att den språkliga normen är knuten till den specifika rumsliga kontexten. Det är *i klassrummet*, det vill säga på den lokala plats där undervisningen äger rum, som hon vill att eleverna bara ska tala svenska. Därefter säger läraren (rad 4) att hon förstår att det är svårt, underförstått att det är svårt för eleverna, att prata svenska. På rad 6 och 8 föreställer hon sig sedan en annan rumslig kontext där hon och jag, forskaren som intervjuar henne och som också har svenska som förstaspråk, sitter i ett klassrum i Marocko där vi inte förstår språket. Läraren tänker sig här att rollerna skulle vara ombytta, så att hon och jag skulle vara elever och sitta i ett klassrum som andraspråksinlärare. Med utgångspunkt i denna föreställning om ombytta roller uttrycker hon förståelse för elevernas svårigheter med att enbart interagera på målspråket. I utdraget vacklar läraren alltså mellan en dubbelt enspråkig och förståelse för behovet av en integrerad flerspråkig norm.

Kopplingen mellan den dubbelt enspråkiga normen och klassrummet som rumslig kontext modifieras i en av språkhändelserna under klassrumsobservationen. Där tydliggörs att utöver klassrummet som plats är även den pågående aktiviteten avgörande för lärarens konstruktion av språknormen. Språkhändelsen äger rum i inledningen av dagens första lektion och sammanfattas nedan:

Läraren sitter vid bordet framme vid tavlan och markerar i en pärm samtidigt som hon säger elevers namn ”I, F, A, okej.” Samtidigt som läraren fortsätter tala med klassen reser hon sig upp: ”Förra veckan då var inte S här, inte F inte R inte M. Men det var bara två dagar. Men vi skrev en liten text, en text, förstår alla text?” Två manliga elever svarar ”Ja”. Ett par elever pratar med varandra på arabiska. Läraren hyssjar åt dem. Hon står upp framme vid lärarbordet och bläddrar i en hög med papper som hon har där. Hon håller upp två papper och säger ”Nu har jag bara två. Jag måste gå och kopiera. Okej? En minut? NU kan ni prata. Nu går jag och kopierar.” Hon tar sina nycklar och springer mot dörren. Samtidigt säger en manlig elev som är arabisktalande ”Arabiska, svenska?” Läraren säger ”Nu kan du prata arabiska, jag ska kopiera.” Medan hon är ute pratar eleverna på olika språk med varandra. Arabiska, dari, kurdiska mm hörs. Efter två minuter kommer läraren in igen.

Läraren betonar det första temporalt utpekande ordet *nu* i meningen ”NU kan ni prata. Nu går jag och kopierar.” Detta tolkar jag som ett framhävande av kontrasten mot interaktionen strax innan, när hon hyssjade åt de elever som talade arabiska. Den manlige arabisktalande eleven ställer frågan ”Arabiska, svenska?” och verkar därmed vilja ha ett förtydligande av vilket språk han får tala, alltså hur han ska tolka lärarens ”NU kan ni prata”. Genom användningen av pronomenet *jag* i ”Nu går *jag* och kopierar” tydliggör läraren också att det är under hennes frånvaro det är tillåtet för eleverna att prata sina förstaspråk. Genom den ovan beskrivna interaktionen mellan läraren och eleverna konstruerar läraren en språknorm enligt vilken det är tillåtet för eleverna att tala andra språk än svenska i klassrummet när hon inte är där. Det är alltså inte rummet som är avgörande utan lärarens närvaro där, och därmed vilken aktivitet som pågår. Den dubbelt enspråkiga normen knyts därmed till lärarens närvaro i klassrummet.

Ett annat av lärarens argument för att eleverna enbart ska prata svenska under lektionerna är att lektionerna är den enda tiden då de talar svenska:

- 1 C När de går ut ifrån det här huset så pratar de icke ett ord svenska.
- 2 A Mm.
- 3 C Och då har vi sagt att när vi har lektion och när de går ut och det är rast så
- 4 pratar de icke ett ord svenska. Och är man då femton sexton stycken här inne
- 5 A Mm.
- 6 C och vi har tre eller fyra lektioner.
- 7 A Mm.
- 8 C Hur många minuter får varje person prata, det är inte många.
- 9 A Mm.
- 10 C Svenska. Och det är ju svenska vi ska lära oss. Så de ska även när de
- 11 pratar med varandra träna den här lilla stunden i alla fall och prata svenska.

I intervjuutdraget ovan lyfter läraren fram att det är under lektionerna som eleverna ska prata svenska. Genom användningen av de utpekande personliga pronomenen konstruerar läraren den dubbelt enspråkiga normen genom att inkludera eleverna i ett *vi* när hon säger ”Och då har *vi* sagt att när *vi* har lektion” (rad 3). Genom lärarens användning av temporalt utpekande ord (rad 10-11) konstrueras klassrummet som en specifik arena för en dubbelt enspråkig norm. På rad 10 börjar hon med att använda första person plural, *vi*, och alltså inkludera sig själv när hon hänvisar till dem som ska lära sig svenska, till att senare på samma rad använda tredje person plural, *de*. Hon växlar därmed från ett inifrån-perspektiv där hon identifierar sig med inlärarna, till ett utifrån-perspektiv där hon talar om dem. Genom att på rad 11 framställa lektionstiden som *den här lilla stunden* gör hon den knappa

tiden till ett argument för en dubbelt enspråkig norm i enlighet med vilken svenskan ska separeras från andra delar av elevernas språkliga repertoarer.

Under klassrumsobservationen lägger jag dock märke till att eleverna väldigt ofta använder andra delar än svenska ur sin språkliga repertoar i sin interaktion med varandra. De talar bland annat arabiska, dari och somaliska, ofta med hög röst och tvärs över klassrummet, även medan läraren vänder sig till hela klassen i undervisning i form av helklassinteraktion. Å ena sidan uppmanar läraren ibland vid dessa tillfällen eleverna att tala svenska, men å andra sidan lämnar hon ofta deras interaktion på andra språk okommenterad. Trots elevernas praktiserade motstånd mot den dubbelt enspråkiga normen hör jag dock ingen elev verbalisera detta motstånd på något av de språk jag förstår (svenska, kurdiska, engelska).

Digitala översättningsverktyg och den dubbelt enspråkiga normen

I lärarens redogörelser finns en nära koppling mellan användning av digitala översättningsverktyg och konstruktionen av en dubbelt enspråkig norm. Hon uttrycker vid ett flertal tillfällen i intervjuerna en negativ syn på elevernas användning av digitala översättningsprogram på laptop eller mobiltelefon.

- 1 A Och de sitter eh en del sitter med datorn uppe ganska ofta.
- 2 C (Suckar) Ja en del sitter ju hela tiden. Då får man ju sluta med för de lyssnar ju
- 3 inte på mig utan de tror att "Om jag inte förstår ett ord då ska jag gå in och
- 4 kolla på Lexin eller på Google översätt eller nånting"
- 5 A Mm.
- 6 C Och det kan ju bli, då ser man (Skrattar) ser man på dem när de ser så här ut
- 7 "Vad fasen menar hon egentligen?"

I utdraget ovan framhåller läraren först (rad 2-4) att de digitala översättningsverktygen medför att eleverna inte lyssnar på henne under lektionerna. Sedan (rad 6-7) framställer hon de översättningar eleverna gör av hennes tal under lektionerna som obegripliga för dem. Detta gör hon genom att föreställa sig vad eleverna tänker vid anblicken av översättningarna (i det återgivna talet på rad 6-7). Läraren ställer också (rad 2-4) den flerspråkiga strategin att slå upp ord i digitala översättningsprogram emot den enspråkigt svenska strategin att lyssna på läraren. Genom sin växling mellan pronomenen *man* (rad 2, 6) och *mig* (rad 3) växlar läraren mellan att framställa sitt personliga ansvar för konstruktionen av den dubbelt enspråkiga språknormen som mindre genom *man* eller större genom *mig*.

Denna framställning av digitala översättningsverktyg som problematisk modifieras i intervjuutdraget nedan där läraren knyter den till undervisningsform. Vid helklassundervisning ska de lyssna på läraren och försöka förstå vad hon säger, men vid individuellt arbete får de använda översättningsverktygen.

- 1 C Utan det är när jag pratar som de sitter och gör det och då ska de lyssna
2 och försöka
5 A Mm.
6 C fnurra ut. Nä men jag tycker att de ska använda dem när vi har våra,
7 dels när vi har de lektioner som vi har och sen använda dem ja men på
8 avsatt tid faktiskt. (Hostar) Vi har ju ganska mycket tid som det är
9 individuellt arbete och Då kan de använda dem.

I nedanstående utdrag positionerar sig läraren i förhållande till kontexter utanför klassrummet när hon talar om elevernas användning av digitala översättningsverktyg. I utdraget använder hon uteslutande pronomen i första person singular för att hänvisa till sig själv: (rad 3: "Nej för att *jag* tycker", rad 3-4: "Vad *jag* är ute efter", rad 15: "berätta nånting för *mig*", rad 28-29: "då behöver du inte lyssna på *mig*"). Därmed konstruerar hon sig själv som ansvarig för den språknorm hon verbaliserar. I talet om eleverna växlar läraren mellan första person singular (*jag* på rad 4, 6, 11, 13, 18 och 32) andra person singular (*du* på rad 28, 31 och *dig* på rad 9) och tredje person plural (*de* på rad 3, 6, 7, 15 17, 18, 26 och 32).

- 1 A Men men det här att de använder datorer det tycker du inte är så bra att de
2 sitter och jobb... att de tar det, sitta och titta på...
3 C Nej för att jag tycker att det kan de, alltså på den här nivån ska de inte göra
4 det. Vad jag är ute efter det är om jag inte förstår
5 A Mm.
6 C då ska jag då ska jag tala om det. För när de träffar en granne och de inte
7 förstår så kan de ju inte ta upp datorn.
8 A Mm.
9 C Utan träna dig på att säga, att blotta dig
10 A Mm.
11 C att säga "Jag förstår inte."
12 A Just det.
13 C Och då måste jag förklara runt ikring.
14 A Mm.
15 C Likadant som de ska lära sig att när de ska berätta nånting för mig och inte
har ordet
16 A Mm.
17 C De har inte ordet koppel till exempel. De vill berätta att de har köpt ett nytt
18 koppel till sin hund. Nu har de inte hund (skrattar) då men du förstår. Och
19 jag kan inte ordet koppel.
20 A Mm.
21 C I stället för att bli tyst (...) säga då "Ja du vet ett sånt här rep som man sätter
22 runt halsen på hunden.
23 A Mm.
24 C Att prata runt.
25 A Just det.

- 26 C Det är det jag är ute efter att de ska lära sig.
 27 A Mm.
 28 C Och då är det helt vansinnigt att sitta med och översätta hela tiden för då
 29 behöver du ju inte lyssna på mig.
 30 A Näe.
 31 C Du behöver aldrig liksom ”Va fasen menar människan?” Så ner med locken
 32 bara så här. Sen när de sitter och jobbar själv, var så god, gör det.

Genom pronomenväxlingen varierar läraren mellan att placera sig i elevernas position (*jag*), tilltala eleverna (*du, dig*) och att omtala eleverna (*de*) i verbaliseringen av den dubbelt enspråkiga normen. Hon varierar därmed gällande vilken närhet till eleverna hon uttrycker, och därmed även, skulle man kunna tänka sig, gällande hur stor förståelse för deras situation hon känner.

Vidare utvecklar läraren i citatet ovan sin syn på vad eleverna ska göra när de söker efter ett ord i enspråkigt svenska temporala och spatiala kontexter utanför klassrummet, ”när de träffar en granne”. Lärarens konstruktion av en dubbelt enspråkig norm i klassrumskontexten sker alltså i relation till vad hon ser som elevernas behov av att lära sig strategier för enspråkiga sammanhang utanför klassrummet. En sådan strategi är enligt läraren att säga till samtalspartnern ”Jag förstår inte.”

I intervjuutdraget ovan används det diskursivt utpekande uttrycket ”på den här nivån” (rad 3) som argument för att eleverna på A-kursen i stället för den flerspråkiga strategin att använda digitala översättningsprogram ska välja den enspråkiga strategin att lyssna på läraren. Som syns i utdraget nedan återkommer läraren till det diskursivt utpekande uttrycket *den här nivån* (rad 20 nedan) vilket ställs mot ett annat diskursivt utpekande uttryck: *de andra kurserna* (rad 2). I detta sammanhang uttrycker läraren förståelse för elevers användning av *den där översättningen* (rad 1) när de läser svårare texter, har kommit längre i andraspråksutvecklingen och ”har en kontext” (rad 3) runt texten.

- 1 C Jag tycker ju inte att det är något bra att sitta på den där översättningen. Inte
 2 i det här inte i den här (...) Jag förstår på de andra kurserna om du sitter och
 3 läser en en en svår text och de kan det mesta och de har en kontext men de
 4 hakar upp sig på ETT ord.
 5 A Mm.
 6 C Då förstår jag att de sitter med det.
 7 A Mm.
 8 C Men de här alltså de hakar upp sig på kan haka upp sig på så dumma ord som
 9 inte ens har någon betydelse för kontexten.
 10 A Aa.
 11 C Eh
 12 A Så de får inget sammanhang.

- 13 C Nej de får inget sammanhang så det det ger ingenting plus att de
14 använder sig av de här konstiga översättningsgrejerna och det blir ju
15 bara, man ser ju ungefär (?) tänker ”Vad MENAR människan?”
16 A Mm.
17 C Ehm och (...) och vi läser aldrig sådana texter som att de behöver en
18 översätta själva texten.
19 A Mm.
....
20 C Men i på den HÄR nivån så är det (...) den mänskliga kommunikationen
21 A Mm.
23 C som är nummer ett.

I intervjuutdraget ovan konstrueras alltså användningen av översättningsverktyg som knuten till elevernas nivå av läsförståelse. Verktygen är enligt läraren lämpliga för elever som läser mer avancerade texter och som känner till sammanhanget runt dem. Elever som inte har kommit så långt i läsutvecklingen riskerar däremot, enligt läraren, att fokusera på ord som inte är betydelsefulla för kontexten (rad 8-9) och därför är denna flerspråkiga strategi olämplig för dem menar hon.

Det förekommer även att läraren i verbaliseringen av den dubbelt enspråkiga normen hänvisar till att elevernas nyttjande av digitala verktyg sker ”på deras eget språk”. Detta sker i följande intervjuutdrag

- 1 C Nej men de använder de där apparaterna men det är dessvärre på deras eget
språk
2 A Mm.

Det negativt laddade värderande adverbet ”dessvärre” (rad 1 ovan) visar att hon ser användningen av elevernas ”eget språk” som något negativt. Även i utdraget nedan ger läraren uttryck för en negativ syn på elevernas modersmål.

- 1 C Men att tro att de ska kunna sitta själva och slå på nå lexikon då har de inte
2 de har inte språkkunskaperna vare sig (...) i svenska eller kanske ibland på
sitt modersmål
3 A Näe.
4 C för det är ju också en grej
5 A Mm
6 C som vi har pratat om
7 A Mm. Mm.
8 C att det är inte alltid superutvecklat

Enligt läraren har eleverna ”inte alltid språkkunskaperna” (rad 2), vare sig på ”sitt modersmål” (rad 2) eller på svenska för att själva kunna använda översättningsverktyg. Deras modersmål beskriver läraren också som ”inte

alltid superutvecklat”. Läraren konstruerar alltså här en bristdiskurs när hon talar om elevernas språkliga repertoar.

Sammantaget uttrycker läraren i sina redogörelser att elevernas användning av digitala översättningsverktyg under vissa förhållanden är problematisk. Hennes redogörelse för användningen av verktygen är knuten till konstruktionen av en verbaliserad dubbelt enspråkig norm. Dock ser och hör jag under nästan varje observerad lektion hur eleverna kontinuerligt ärarens instruktioner genom att använda översättningsprogram på datorer eller mobiltelefoner, även under helklassinteraktion.

Den integrerade flerspråkiga normen

Det finns enbart ett fåtal exempel i intervju- och i observationsmaterialet på att läraren verbaliserar en integrerad flerspråkig norm. Jag finner inga exempel i intervju- eller observationsmaterialet på att läraren i interaktionen med eleverna använder engelska, som är ett språk hon behärskar. Däremot finns exempel på att hon initierar språkhändelser där eleverna får använda språk de behärskar. I intervjuutdraget nedan finns ett exempel på att läraren verbaliserar den integrerade flerspråkiga normen.

- 1 C Jag använder mig av alltså det är alltid nån som förstår
- 2 A Mm.
- 3 C Alltid nån som förstår och de får översätta till varandra.
- 4 A Aa
- 5 C och jag tycker det är ett bra sätt också att lära sig språk att man f att man får
- 6 hjälpa varandra
- 7 A Mm

Konstruktionen av en integrerad flerspråkig norm sker här genom det expressivt laddade uttrycket ”ett bra sätt” som kopplar positivt laddade värderingar till en praktik där elever använder flera delar av sin språkliga repertoar i klassrummet, och där de ”får hjälpa varandra” (rad 5–6).

I observationsmaterialet finns ett exempel på en språkhändelse där läraren i didaktiskt syfte, i undervisning om personliga pronomen, uppmanar eleverna att använda delar av sina språkliga repertoarer som hon själv inte behärskar. Lärarens handlingar kan därmed kategoriseras som praktisering av en integrerad flerspråkig norm. Språkhändelsen är 40 minuter lång. Nedan ges en beskrivning av den med nedslag i dess inledning, mitt och slut, i syfte att visa hur den initieras, vilket slag av utmaningar läraren ställs inför och hur hon bemöter dem. Beskrivningen nedan är gjord med hjälp av fältanteckningar och videofilmer.

Det är ca 45 minuter in på dagens första lektion. Läraren står i den främre delen av klassrummet. På väggen finns en kombinerad whiteboard- och interaktiv tavla. Eleverna sitter i sina bänkar och tittar på den.

Läraren: Nu vill jag att ni lyssnar noga. Nu ska vi prata och när vi pratar, jag vet

att, jag vet inte på arabiska men jag vet på kurdiska, där säger man inte han och hon (pekar på elever), eller hur?

Arabisktalande elev: Ja, ja

Läraren: utan man säger samma. Är det likadant på arabiska?

Arabisktalande elev: Nej det är samma svenska, olika. Inti och anta.

Läraren: Okej. (Läraren skriver i det övre vänstra hörnet av whiteboardtavlan: "Jag" Hon vänder sig mot klassen) Jag på svenska. (Hon vänder sig mot tavlan och skriver "ana") ana på arabiska.

Kurdisktalande elev: Az

Läraren: kurdiska

Kurdisktalande elev: Az

Läraren: as (Läraren skriver "as" på whiteboardtavlan) Eh somaliska

Somalisktalande elev: Aniga

(Läraren skriver "annika")

Somalisktalande elev: Aniga

Läraren: naniga (Läraren suddar) Jag hade trott att ni säger annika.

Somalisktalande elev: Aniga.

(Läraren suddar och skriver "aniga")

Läraren: Första gången jag träffade en somalisk kvinna och hon pratade om aniga, då trodde jag att det, för att det finns ett kvinnonamn som heter Annika i Sverige och jag tänkte 'Vem är Annika'. (Läraren pekar på en daritalande elev.)

Daritalande elev: Mar.

Läraren: Man?

Daritalande elev: Mar.

Läraren: Mar

(Två daritalande elever pratar med varandra på dari.)

Daritalande elev1: Mar.

(Läraren skriver "mar")

Läraren: Okej.

Daritalande elev2: Nej man man

Läraren: Men han säger man, okej, de är lite osams där.

(Bredvid "mar" på tavlan lägger läraren till ett snedstreck och "man" så att det står "mar/man".)

(Två daritalande elever pratar med varandra på dari.)

Läraren: Det kan vara olika i dialekt, olika dialekt.

(Läraren tittar på klassen)

Läraren: Okej, alla förstår 'jag'

Läraren fortsätter fråga eleverna vad pronomenen heter och skriver dem på tavlan tills kolumnerna i bild 1 nedan bildas.

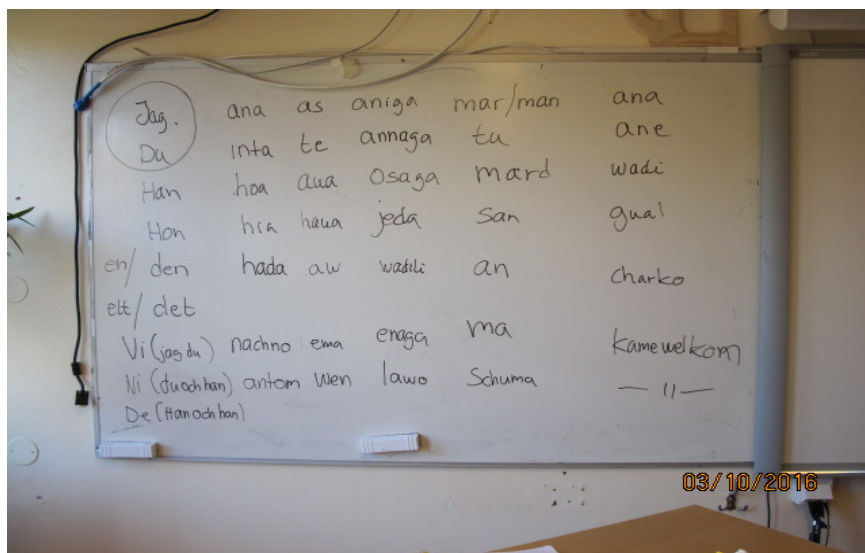


Bild 1: Pronomen på whiteboardtavlan

När de kommer till ”den” inträffar följande:

Läraren: Okej, hada. (Läraren håller upp tavelpennan och går fram till whiteboarden och pekar bredvid ”hada”) Kurdiska.

Kurdisktalande elev: Kalama

(Läraren skriver ”kalama” Hon går sedan fram till en somalisktalande elev.)

Somalisktalande elev: Alim. Alim. Alim.

Forskaren: Charlotte, det betyder penna.

(Läraren tittar på forskaren och sedan på eleven och pekar på penna hon håller i)

Nej nej nej det är penna. Nej det är fel.

Lärarens syfte med denna språkhändelse skulle kunna vara att dels underlätta elevernas inläring av svenska personliga pronomen genom att knyta dem till pronomen i de språk de behärskar, dels att stärka deras identitet genom att lyfta in deras språkliga repertoarer i undervisningen.

Det finns stora skillnader mellan svenskans och de övriga inblandade språkens skriftsystem. Läraren ber inte elever komma fram och skriva pronomenen på tavlan med de skriftsystem och den ortografi de använder för sina språk utan skriver själv med latinska bokstäver utifrån hur hon via sin hörsel uppfattar att orden uttalas. Det är möjligt att elevernas inläring av de svenska pronomenen hade underlättats än mer om eleverna själva hade fått komma fram till tavlan och skriva pronomenen.

En annan aspekt av lärarens nyttjande av språkliga repertoarer är att hon genom att låta dem uppmärksammas och synliggöras visar att de är värdefulla.

Praktisering av den polyspråkliga normen

I detta första avsnitt fokuseras hur den polyspråkliga normen praktiseras och i det nästkommande avsnittet undersöks hur den verbaliseras.

Charlotte praktiserar ibland den polyspråkliga normen i samband med sin undervisning. Detta sker exempelvis genom att hon använder ord från arabiska för att markera att en lektion är slut: ”hörni, vi säger så här, vi säger *bes*¹” (Fältanteckningar). Under en annan språkhändelse (fältanteckningar), när det endast är åtta elever närvarande, sitter läraren tillsammans med eleverna runt ett bord och samtalar om bostäder och hur de bor. Qais har dari som förstaspråk. När turen kommer till honom berättar han att han bara har ett rum. Charlotte svarar då ”Men *inshallah*² får du en annan lägenhet”.

Ett annat exempel på när läraren praktiserar den polyspråkliga normen i interaktionen med eleverna under en lektion följer nedan. I denna språkhändelse visar Alia, en kvinnlig elev från Afghanistan, bilder från sin dotters bröllop. Alia sitter på en stol i den främre delen av klassrummet och bilderna projiceras på den interaktiva tavlan bakom henne.

Läraren pekar på en karaff med röd vätska på bilden och säger ”Vad är det där?”
Läraren gapar med munnen och gör en förskräckt min. Alia ler. En annan elev säger ”*Sherbet chie*³?” Läraren säger med hög röst ”*Haram*⁴ *haram haram*”
Mums mums mums. Dricker ni vin på bröllop?” Alia skrattar och tittar på sina klasskamrater. Alia säger ”*Juice juice juice*” Qais, en manlig afghansk elev säger ”*Nej inte vin, saft saft saft*”.

Både Alia och flera andra elever skrattar när läraren använder ordet ”haram” från arabiska. I kombination med användningen av ordet använder läraren även ansiktsuttryck och höjd röst för att ge ett intryck av förskräckelse. Lärarens konstruktion av en polyspråklig norm kan här sägas kännetecknas av en lekfullhet.

Verbalisering av den polyspråkliga normen

I den första intervjun, utförd efter fem dagars klassrumsobservation, frågade jag läraren om hennes användning av ord från elevernas språk i undervisningen:

- 1 A Aa. (...) Ehm. Jo jag tänkte på det här med språk. (...) Eh när de (...) Jag
- 2 hörde att du ibland använder arabiska ord så här ”Jalla” och lite sådant.
- 3 C Ja.
- 4 A Hur (skrattar lite) hur tänker du kring det, alltså var kommer det ifrån liksom?
- 5 (skrattar lite)
- 6 C Nej men det är för jag tycker ”Jalla” är ett så himla bra ord.

1 det räcker
2 förhoppningsvis
3 Vad heter saft?
4 förbudet

- 7 A Aa.
8 C Det ÄR ju ett skitbra ord.
9 A Aa.
10 C Nä men så tycker de att det är lite kul att man att man att man de känner sig
11 lite det är lite hemtamt. Det är inte bara de som lär sig nytt. Det är jag lär mig
också nytt.
12 A Mm.
13 C Så jag brukar ibland suga på några ord som de ”Ja men vad heter det på ditt
14 hemspråk?”
15 A Mm.
16 C Eller på på persiska eller någonting. Och så säger, ja så använder jag det.
17 A Mm.
18 C Och det tycker de bara är hur kul som helst.

Läraren verbaliserar positiva värderingar knutna till användningen av orden. Ett syfte med användningen av ord från elevernas språk är att detta gör att det blir ”lite hemtamt” (rad 11) för eleverna. Läraren uttrycker också (rad 11 ovan) att hon genom att använda ord från elevernas språk får lära sig något nytt. I den praktik hon beskriver blir lärarrollen därmed något mer lik elevrollen.

I utdraget nedan uttrycker läraren att hon har börjat lära sig lite arabiska genom sin interaktion med eleverna. Läraren beskriver här sin reaktion på upptäckten att hon kunde känna igen arabiska ord när hon såg en intervju med en arabisktalande man på teve:

- 1 C så det var ganska roligt så här jag tänkte
2 A (skrattar)
3 C ”Fasen vad är det som händer”
4 A Du börjar lära dig ar arabiska
5 C Ja. Ja men ändå så
6 A Mm (...) precis
7 C Och det har de börjat märka nu också att nånstans förstår jag sammanhang
8 när de pratar arabiska med varandra, nånstans förstår jag litegrann (...) vad
9 det handlar om

På rad 3 uttrycker läraren genom det återgivna talet den förvåning hon kände vid insikten att hon känner igen arabiska ord. Denna utveckling av hennes språkliga repertoar framställs även som glädjande när hon på rad 1 säger att hon uppfattade detta som ”ganska roligt”. På rad 7–9 framgår att hon inte bara känner igen ord utan även förstår sammanhang när eleverna talar med varandra.

Sammanfattning: Lärarens konstruktion av språknormer

I redogörelserna i intervjumaterialet får den dubbelt enspråkiga normen stort utrymme medan den integrerade flerspråkiga normen och den polyspråkliga normen verbaliseras mer sparsamt. Läraren framhåller att det finns en överenskommelse mellan henne och eleverna om att de ska tala svenska i klassrummet och hon uppmanar dem under lektionerna att tala svenska med varandra. Men hon verbaliserar samtidigt en viss öppenhet gentemot den integrerade flerspråkiga normen genom att medge att den dubbelt enspråkiga normen kan vara svår för eleverna att efterleva. Dessutom modifieras verbaliseringen av den dubbelt enspråkiga normen genom att den bland annat knyts till undervisningsform. Detta blir synligt i talet om elevernas användning av digitala översättningsverktyg. Verbalisering av den dubbelt enspråkiga normen sker vid beskrivningen av elevernas användning av verktygen som problematisk under helklassundervisning medan en integrerad flerspråkig norm verbaliseras genom den positiva framställningen av användningen av verktygen i individuell undervisning.

Elevernas läsförståelseförmåga är en annan faktor som lyfts fram som avgörande i verbaliseringen av språknormer. Användning av digitala översättningsverktyg framställs som lämplig för elever som har en mer utvecklad läsförståelse och därmed verbaliseras en öppning för den integrerade flerspråkiga normen på andra sfi-kurser än A-kursen.

I intervjuerna finns exempel på ett bristperspektiv på elevernas språk samtidigt som det även finns exempel på uttryck för en syn på en vidgad språklig repertoar som något positivt. Läraren uttrycker exempelvis att det är "kul" när hon använder ord från de språk som eleverna talar. Vidare ges utrymme åt elevernas språkliga repertoarer i undervisningen genom nedteckning på whiteboardtavlan av pronomen ur deras repertoarer.

Aspekterna tid och plats är betydelsefulla för konstruktion av språknormer i materialet. I såväl den verbaliserade som den praktiserade konstruktionen av språknormer lyfts klassrummet fram som en arena där eleverna ska tala svenska. Den dubbelt enspråkiga normen modifieras dock genom att den knyts till lärarens närvaro under lektionstid. Under rasterna eller under lärarens frånvaro konstrueras klassrummet som öppet för elevernas hela språkliga repertoarer.

Läraren har formellt sett genom sin lärarroll kontrollen över användningen av språk i klassrummet. Dock visar både intervju- och observationsmaterial att denna kontroll ständigt ifrågasätts i elevernas praktiker. Detta innebär att läraren och eleverna deltar i en ständigt pågående men implicit förhandling om vilka språknormer som gäller.

Diskussion

Sammantaget visar studien att även om transspråkande praktiker förekommer i de undersökta nedslagen ur lärarens undervisning är det är tveksamt om det utifrån dessa nedslag är rättvisande att benämna de pedagogiska praktikerna

transspråkande pedagogik. För det första har läraren inte formulerat något medvetet beslut om att inkludera elevernas hela språkliga repertoarer eller flexibla språkanvändning i sin undervisning (Ganuza & Hedman 2017). För det andra växlar hon mellan att konstruera å ena sidan den dubbelt enspråkiga normen och å andra sidan den integrerade flerspråkiga och den polyspråkliga normen. Denna växling skulle kunna beskrivas som att det finns en variation när det gäller vilka språknormer läraren utgår från i sin undervisning. Ett skäl till att denna variation kan vara spänningen mellan å ena sidan ett starkt stöd för flerspråkighet i gällande styrdokument (Skolverket 2012; Skolverket 2019) och språklagen (Kulturdepartementet 2009) och å andra sidan en dominans av enspråkiga normer i svenska utbildningskontexter (Hyltenstam & Milani 2012; Rosén 2017; Wedin, Rosén & Hennius 2018).

Dock är det möjligt att vända på perspektivet och förstå förekomsten av alla tre språknormerna som en potential för utvecklingen av en transspråkande pedagogik inom sfi-undervisningen. Detta kan tyckas gå emot vad som har beskrivits som kärnan i en transspråkande pedagogik, nämligen integreringen av elevernas hela språkliga repertoar i undervisningen (Pausrud et al. 2017: 11). Det skulle emellertid kunna framhållas att integreringen av repertoarerna inte kan vara ett självändamål inom sfi-undervisning eller annan andraspråksundervisning. Olika språknormer kan behöva praktiseras i olika undervisningssituationer bland annat beroende på undervisningsformen och syftet med det aktuella undervisningsmomentet. Exempelvis kan den integrerade flerspråkiga och den polyspråkliga normen vara mest lämpliga i en uppgift med fokus på förståelse av ett innehåll där elever på valfritt språk diskuterar innebörden i en skriven text. Därefter kan de, i en uppgift där fokus ligger på språklig form, i enlighet med en dubbelt enspråkig norm producera en egen text på svenska om samma innehåll.

I det undersökta materialet finns vissa uttryck för en medvetenhet om den hierarkiska relationen mellan lärare och elever. Läraren ger uttryck för att vara medveten om elevernas relativa underläge när hon genom användning av ord ur deras språkliga repertoarer konstruerar ett rollbyte där hon symboliskt intar elevrollen. Denna medvetenhet har likheter med inriktningen mot strävan efter social rättvisa inom transspråkandeforskning (García 2009; Poza 2017). Inom sfi-undervisning skulle en utveckling av undervisningen som är grundad i en strävan efter social rättvisa även kunna innebära att deltagarna i grundläggande skriftspråksundervisning ges inflytande över vilket språk texter ska läsas och skrivas på samt i enlighet med vilka språknormer undervisningen ska utföras (Wedin, Rosén & Hennius 2018).

Det bristperspektiv på elevernas språk som det finns exempel på i intervjumaterialet står i motsatsställning till förståelsen av andraspråksinlärares språkliga repertoarer som värdefull som är framträdande inom transspråkande (Pausrud et al. 2017). Vikten av ett resursperspektiv på sfi-elevs språkkunskaper har framhållits bland annat av Franker (2011), Norlund Shaswar (2014) och Wedin, Rosén och Hennius (2018). Ett sätt att

synliggöra elevernas språkliga repertoarer som resurser för lärande är att belysa deras skriftanvändning på olika språk i olika situationer i vardagslivet (Norlund Shaswar 2012; 2014). Skriftanvändning i vardagslivet utanför utbildningsdomäner är ofta osynlig på så sätt att den inte uppfattas som läsande och skrivande. Det kan till exempel handla om att läsa busstidtabellen, träna på körkortsteori eller att skriva sms till vänner. Sådan skriftanvändning kan lärare synliggöra exempelvis genom att be eleverna använda mobiltelefoner eller surfplattor till att fotografera situationer i vardagslivet där de använder skrift.

Den förekommande verbaliseringen och praktiseringen av en integrerad flerspråkig eller polyspråklig norm i de undersökta intervjuerna och observationerna förefaller dels syfta till att stärka en social relation mellan läraren och eleverna, dels ha ett didaktiskt syfte. Nyttjandet av elevernas språkliga repertoarer i undervisningen kan bidra till att bekräfta elevernas identitet och fungera som ett stöd för deras skrift- och andraspråksutveckling (Paulsrud et al. 2017; Stille & Cummins 2013).

Vad gäller förutsättningarna för att utveckla en transspråkande pedagogik inom sfi-undervisning på studieväg 1 förefaller det dock finnas flera betydande hinder. Lärarna på denna studieväg ansvarar för undervisningen av vuxna elever som ska utveckla svenska på grundläggande nivå och bli funktionellt litterata. Eleverna ska kunna använda sina nya språkkunskaper i svenska till att delta aktivt i många olika situationer i sina vardagsliv, samhällsliv, arbetsliv och i eventuella fortsatta studier (Skolverket 2019). Sfi-lärare har i uppgift att erbjuda en god undervisning till elever med olika språkliga repertoarer, livserfarenheter, livssituationer och mål för framtiden (Norlund Shaswar 2014). Att sfi-klassrum är lingvistiskt asymmetriska är vanligt. I den undersökta klassen talas vissa språk av många elever men inget språk utöver svenska talas av alla. Sfi-lärares språkliga repertoar är vanligen olik elevernas. Det kontinuerliga intaget av elever på sfi medför dessutom att sammansättningen av språk i gruppen hela tiden varierar.

Fortsatt forskning behövs därför om användningen av en transspråkande pedagogik i sfi-undervisning (Bonacina-Pugh 2013). Brännande frågor berör lärares medvetandegörande av och reflektion över de egna språknormerna, utformandet av en undervisning som motverkar social orättvisa, där språknormer används medvetet och undervisningen kännetecknas inte bara av enspråkiga utan även av flerspråkiga normer. Därmed kan det bli möjligt att nyttja alla elevers språkliga repertoarer i den grundläggande skriftspråksundervisningen på studieväg 1, också när variationen mellan elevernas repertoarer är stor.

Även om det är angeläget att forskare fortsätter bidra till utformandet av en transspråkande pedagogik för sfi kommer de dock inte att kunna erbjuda lärarna några färdiga eller allmängiltiga didaktiska lösningar. Utformningen av transspråkande pedagogik är komplex och måste ske i relation till just de specifika utbildningskontexter där lärare och elever befinner sig, de

undervisningsmoment de arbetar med och de språkliga repertoarer de har tillgång till just där och då (Stille & Cummins 2013; Blommaert & Rampton 2011). Därför behövs inte bara forskning utan även erfarna och kloka sfi-lärares djupa insikter om elevernas hela språkliga repertoarer och dessa repertoarers potential för den aktuella undervisningssituationen.

Referenser

- Blackledge, Adrian (2008), "Language ecology and language ideology", i Angela Creese, Peter Martin & Nancy Hornberger (red.) *Encyclopedia of Language and Education. Vol. 9: Ecology of language*, New York: Springer, s. 27–40.
- Blommaert, Jan & Rampton, Ben (2011), "Language and superdiversity", *Diversities* 13(2): 1–19.
- Blommaert, Jan & Verschueren, Jef (1998), *Debating Diversity: Analysing the discourse of tolerance*. London: Routledge.
- Bonacina-Pugh, Florence (2013), "Multilingual Label Quests: A Practice for the 'Asymmetrical' Multilingual Classroom", *Linguistics and Education* 24 (2): 142–164. <http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2012.12.006>.
- Bonacina-Pugh, Florence (2017), "Legitimizing multilingual practices in the classroom: the role of the 'practiced language policy'", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, doi: 10.1080/13670050.2017.1372359.
- Canagarajah, Suresh (2011), "Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging", *The Modern Language Journal*. 95(3), 401–417. DOI: 10.1111/J.1540-4781.2011.
- Canagarajah, Suresh (2015), "Shuttling between scales in the workplace: Reexamining policies and pedagogies for migrant professionals", *Linguistics and Education*, 34: 47–57. doi:10.1016/j.linged.2015.08.002.
- Canagarajah, Suresh & De Costa, Peter (2015), "Introduction: Scales analysis and its uses and prospects in educational linguistics", *Linguistics and Education*, 34: 1–10. doi:10.1016/j.linged.2015.09.001.
- Creese, Angela & Blackledge, Adrian (2011), "Separate and flexible bilingualism in complementary schools: Multiple language practices in interrelationship", *Journal of Pragmatics*, 43: 1196–1208. doi:10.1016/j.pragma.2010.10.006.
- Cummins, Jim (1981), *Bilingualism and Minority Language Children*. Toronto, Ont.: Ontario Institute for Studies in Education.
- Cummins, Jim (1986), "Empowering minority students: A framework for intervention", *Harvard Educational Review*, 56(1): 18–36. doi: 10.17763/haer.56.1.b327234461607787.
- Cummins, Jim (2000), *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2007), Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms, *Canadian Journal of Applied Linguistics* 10 (2): 221–240.

- Fejes, Andreas (2019), *Redo för komvux? Hur förbereder ämneslärarprogrammen och yrkeslärarprogrammen studenter för arbete i kommunal vuxenutbildning?* Linköping: Linköpings universitet.
- Franker, Qarin (2011), *Litteracitet och visuella texter. Studier om lärare och kortutbildade deltagare i sfi*, Stockholm: Stockholms universitet. (Diss.).
- Ganuz, Natalia & Hedman, Christina (2017), "Ideology versus practice. Is there a space for pedagogical translanguaging in mother tongue instruction?" i BethAnne Paulsrud, Jenny Rosén, Boglárka Straszer & Åsa Wedin (red.), *New Perspectives on Translanguaging and Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- García, Ofelia (2009), *Bilingual education in the 21st Century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley/Blackwell.
- García, Ofelia & Kano, Naomi (2014), "Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US" i Jean Conteh and Gabriela Meier (red.) *The Multilingual Turn in Language Education: Opportunities and Challenges*, Bristol: Multilingual Matters, s. 292–299.
- García, Ofelia & Kleifgen, Jo Anne (2010), *Educating emergent bilinguals: Policies, programs and practices for English language learners*, New York, NY: Teacher's College Press.
- García, Ofelia & Leiva, Camila (2014), "Theorizing and enacting translanguaging for social justice", i Adrian Blackledge, Adrian & Angela Creese (red.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*, Dordrecht: Springer, s. 199–216.
- García, Ofelia & Li Wei (2014), *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Grosjean, François (1982), *Life with Two Languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press.
- Gustavsson, Hans-Olof (2007), "Utan bok är det ingen riktig undervisning". En studie av skolkulturella referensramar i sfi. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm/Stockholms universitet. (Diss.).
- Hornberger, Nancy H. (red.) (2003), *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hyltenstam, Kenneth & Milani, Tommaso (2012), "Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar", i Kenneth Hyltenstam, Monica Axelsson & Inger Lindberg, (red.), *Flerspråkighet: En forskningsöversikt*, Stockholm: Vetenskapsrådet, s. 17–152.
- Ivanič, Roz et al. (2009), *Improving Learning in College. Rethinking literacies across the curriculum*. London & New York: Routledge.
- Jonsson, Carla (2013), "Translanguaging and multilingual literacies: diary-based case studies of adolescents in an international school", *International Journal of the Sociology of Language* 2013 (224), 85–117. doi 10.1515/ijsl-2013-0057.
- Jonsson, Carla (2017), "Translanguaging and ideology: Moving away from a monolingual norm", i BethAnne Paulsrud, Jenny Rosén, Boglárka Straszer

- & Åsa Wedin (red.), *New perspectives on translanguaging and education*. Bristol: Multilingual Matters, s. 20–37.
- Jørgensen, J. Normann (2008), “Polylingual Linguaging Around and Among Children and Adolescents”, *International Journal of Multilingualism*, 5(3): 161–176, doi:10.1080/1479071080238756.
- Kulturdepartementet (2009), *Språklag 2009:600*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/spraklag-2009600_sfs-2009-600 (hämtad 2020-07-31).
- Kroskrity, Paul V. (2006), “Language ideologies”, i Alessandro Duranti. (red.) *A companion to linguistic anthropology* (s. 496–517). Malden, MA: Blackwell.
- Lundgren, Berit, (2005), *Skolan i livet – Livet i skolan. Några illitterata invandrarkvinnor lär sig att tala, läsa och skriva på svenska som andraspråk*. Umeå: Umeå universitet. (Diss).
- Lundgren, Berit & Rosén, Jenny (2017), *15 års forskning om sfi – En överblick*. Stockholm: Ifous/Academedia.
- Mazak, Catherine M. (2017), “Theorizing translanguaging practices in higher education”, i Catherine M. Mazak & Kevin S. Carroll (red.), *Translanguaging in higher education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Menken, Kate & Garcia, Ofelia (2016), “Language policy in classrooms and schools” i McCarty, Teresa, (red.) *Encyclopedia of Language and Education, Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education* (3 uppl.) s. 211–225.
- Musk, Nigel (2010), “Code-switching and code-mixing in Welsh bilinguals' talk: confirming or refuting the maintenance of language boundaries?”, *Language, Culture and Curriculum*, 23 (3), 179–197, doi: 10.1080/07908318.2010.515993.
- Norlund Shaswar, Annika 2012, ”Att se det osynliga. Forskning om skriftbruk i vardagsliv och klassrum bland kurdiska SFI-studerande”, i Ann-Catrine Edlund (red.), *Att läsa och att skriva. Två vågor av vardagligt skriftbruk i Norden 1800–2000*. Umeå: Umeå universitet & Kungliga Skytteanska Samfundet, 221–234.
- Norlund Shaswar, Annika (2014), *Skriftbruk i vardagsliv och i sfi-utbildning: En studie av fem kurdiska sfi-studerandes skriftbrukshistoria och skriftpraktiker*. Umeå: Umeå universitet. (Diss.).
- Paulsrud, Bethanne, Rosén, Jenny, Straszer, Boglárka & Wedin, Åsa (2017), “Perspectives on Translanguaging in Education”, i BethAnne Paulsrud, Jenny Rosén, Boglárka Straszer & Åsa Wedin, Å (red.), *New Perspectives on Translanguaging and Education*. Multilingual Matters, s. 10–19.
- Paulsrud, Bethanne, Rosén, Jenny, Straszer, Boglárka & Wedin, Åsa (red.) (2018), Introduktion, i *Transspråkande i svenska utbildnings-sammanhang*. Lund: Studentlitteratur.
- Poland, Blake D. (2004), “Transcription Quality”, i James A. Holstein, & Jaber F. Gubrium (red.), *Inside Interviewing. New Lenses, New Concerns*. Thousand Oaks : Sage, 267–287.

- Poza, Luis (2017), "Translanguaging: Definitions, Implications and Further Needs in Burgeoning Inquiry", *Berkeley Review of Education*, 6(2). doi 10.5070/B86110060.
- Reath Warren, Anne (2016), "Multilingual study guidance in the Swedish compulsory school and the development of multilingual literacies. *Nordand*, 11: 115–142.
- Reath Warren, Anne (2017), "Monoglossic echoes in multilingual spaces: language narratives from a Vietnamese community language school in Australia", *Current Issues in Language Planning*, doi: 10.1080/14664208.2017.1337831.
- Rosén, Jenny (2017), "Spaces of Translanguaging in Swedish Education Policy", i BethAnne Paulsrud, Jenny Rosén, Boglárka Straszer & Åsa Wedin (red.), *New Perspectives on Translanguaging and Education*. Multilingual Matters, s. 38–55.
- Rosén, Jenny & Bagga-Gupta, Sangeeta (2015), "Prata svenska, vi är i Sverige [Talk Swedish, we are in Sweden!]: A study of practiced language policy in adult language learning", *Linguistics and Education* 31: 59–73. <http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2015.05.003>.
- Skolverket (2012), *SKOLFS 2012:101, Läroplan för vuxenutbildningen*, [file:///C:/Users/ananor98/Downloads/L_roplan%20f_r%20vuxenutbildning%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ananor98/Downloads/L_roplan%20f_r%20vuxenutbildning%20(1).pdf) (hämtat 2020-07-31).
- Skolverket (2019), Kursplan för kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare. <https://www.skolverket.se/undervisning/vuxenutbildningen/komvux-svenska-for-invandrare-sfi/laroplan-for-vux-och-kursplan-for-svenska-for-invandrare-sfi/kursplan-for-svenska-for-invandrare-sfi> (hämtat 2020-01-31).
- Spindler-Møller, J. & Jørgensen, N. (2009), "From language to languaging: changing relations between humans and linguistic features", *Acta Linguistica Hafniensia*, 41(1): 143–166, DOI: 10.1080/03740460903364185.
- Stille, Saskia, & Cummins, Jim (2013), "Foundation for learning: Engaging plurilingual students' linguistic repertoires in the elementary classroom", *TESOL Quarterly*, 47: 630–638. doi:10.1002/tesq.116.
- Vetenskapsrådet (2017), *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wedin, Åsa Rosén, Jenny & Hennius, Samira (2018), "Transspråkande modalitet i grundläggande skriftspråksundervisning inom sfi", *Pedagogisk Forskning i Sverige* 23(1–2), 15–38. doi.org/10.1080/00909882.2014.911942.
- Woolard, Kathryn Ann (1998), "Introduction: Language ideology as a field of inquiry", i Bambi B. Schieffelin, Kathryn Ann Woolard & Paul V. Kroskrity (red.), *Language Ideologies. Practice and Theory*, s. 3–50.
- Woolard, Kathryn Ann & Schieffelin, Bambi B. (1994), "Language ideology", *Annual Review of Anthropology*, 23: 55–82.
- Wortham, Stanton & Reyes, Angela (2015), *Discourse Analysis Beyond the Speech Event*. London: Routledge.

Disciplinary language – A Question of Content, Voices and Structures in Content-area Texts¹

Ewa Bergh Nestlog

The close interconnection between language and thinking is a classic philosophical proposition. In this article, the concept of *disciplinary language* is used in a broad sense to refer to the resources that disciplinary experts and content-area teachers use when expressing themselves in the content-area. Those studying a content-area are also expected to learn not only to understand that content-area's specific language and texts, but also to use disciplinary language when developing thoughts and demonstrating their knowledge of the area. Disciplinary language can be seen as a resource that gives students opportunities for deeper thinking within the content-area.² Knowledge development is therefore strongly related to language development in the area. One consequence of such reasoning is that matters related to disciplinary language are key issues in teaching and learning in school subjects and disciplines (cf. Moje 2008; Shanahan & Shanahan 2008; Fang & Coatoam 2013).

In other words, *disciplinary language* can be considered a collective concept for the language that qualified participants in a subject culture use when *making their voices heard in the content-area* to communicate *disciplinary content in language and resource structures relevant to the discipline*. The reasoning of these three aspects of disciplinary language will be discussed in more detail later in this article. Thus, disciplinary language is used in spoken and written content-area texts in the social community that constitutes content-area instruction. In some areas, such as music and physical education and health, disciplinary language is also a matter of being able to interpret and create meaning through the content-area's specific gestures and body language, such as being able to follow a choir director's conducting and connect it to the notes on the sheet music, and being able to understand and use "T" as gestured with the hands as a sign for "time out". Thus, disciplinary language comprises both verbal language (words) and other resources, such as symbols, images, sounds and gestures.

¹ This article is a translation of an article previously published in Swedish in *HumaNetten*, 2019: 42, pp. 9–30.

² The content of the article in its entirety can be related to both school subjects and students in school, and to disciplinary fields and students in higher education. Going forward, the article will be written from a school perspective, and the reader must keep in mind that the content is relevant for instruction and teachers in both school and higher education.

According to Zhihui Fang (2012: 19), previous research³ states that “more than 70% of students in grades 4–12 are experiencing difficulties when reading and writing texts in academic content areas”. Thus, it is relevant for researchers focused on teaching and learning in school subjects to develop knowledge of disciplinary language in different content-areas. As seen from a sociocultural theory perspective, learning takes place through interplay in practice (Dysthe 2003: 31). The interplay is based on interaction and communication, with language considered the most important tool in learning (Dysthe 2003: 46). Learning in a content-area is thus based on involvement in a discourse community, with shared conventions for the use of language and with participants expected to both interpret and create spoken and written texts in the content-area (Säljö 2012; Shanahan & Shanahan 2008 & 2012). The interplay in the practice of a content-area takes place through utterances in speech and writing, i.e. in meaning-bearing text units that can be short or long (cf. Bakhtin 1986). Oral texts (speech and conversation) and written texts,⁴ coupled with various activities, can be said to form the basis of a content-area’s practice. With this understanding, it is reasonable to study both the practice and the texts in practice from a linguistic theory perspective.

The purpose of this study is to use linguistic theories to specify concepts and further develop models that can be used for the study of disciplinary language, content-area texts and content-area instruction. The concepts and models are intended to clarify which specific aspects of disciplinary language and the process of teaching need to be examined and which need to be managed in content-area instruction. Thus, the article is theoretically focused on key issues in teaching and learning in school subjects and disciplines. The study presents an overall perspective of disciplinary language, which differs from many studies in which disciplinary language is studied with a similar theoretical point of view, but where linguistic structures at the lexicogrammatical level and genre patterns are in focus (see e.g. Schleppegrell 2004; Fang & Schleppegrell 2010; Martin & Rose 2007). In the present study, the focus is on understanding how disciplinary language can be seen as content-area-specific and multimodal systems as a whole. This means that questions about grammatical choices are not investigated in any depth, even though the concrete text examples are also based on analyses at the lexicogrammatical level. Nor are questions about linguistic structures in different genres discussed in detail. It is hoped that the study will clarify perspectives on disciplinary language and its function in general when participants communicate within a content-area.

3 Fang makes reference to Biancarosa & Snow (2006) and Graham & Perin (2007).

4 Here, the concept of written texts refers to texts that can consist of verbal language (words) and/or other resources such as images, figures, symbols, etc. (Kress 2010).

The article first addresses the concept of disciplinary language based on dialogical theory (Bakhtin 1986; Ajagán-Lester et al. 2003; Evensen 2004) and a functional linguistic perspective (Halliday 1978 & 2014; Fang & Schleppegrell 2008; Thompson, 2013). This is followed by a discussion of disciplinary language in relation to the concept of disciplinary literacy (Fang & Schleppegrell 2010; Shanahan & Shanahan 2008). There is then a section where a discussion about the concepts is developed, and models for analysis of disciplinary language and instructional practices are presented. The article concludes with some implications for teaching and learning.

Disciplinary language – language in content-area texts

The intention is therefore to include all content-areas in this study, and thus look at language and text from a broader perspective. This article is based on the author's own previous research on writing instruction and student writing (Bergh Nestlog 2012; Bergh Nestlog, 2014). The aim at the time was to examine writing instruction and student texts in grades 4–6 of compulsory school to understand the students' meaning-making. Some of the same theories used in the present study were used there, and parts of the results of the previous research are used and further developed here.

In the article, the term *text* refers to both written and oral texts. Written texts can consist of different resources, such as words, symbols, images, figures and tables. Digital texts can also include audio files and moving images. In oral texts, i.e. conversations, speeches and other oral presentations, words and sounds are intertwined with gestures, facial expressions and other body language. Texts are thus multimodal through the interaction of different resources, and different resources have different affordances (possibilities and limitations) in meaning-making. Sometimes, for example, a figure can be a resource that clarifies and complements the verbal expressions in the text. In other cases, an image may be perceived as contradictory in relation to the words and may therefore even render meaning-making more difficult for the person interpreting the text. This means that the person who *creates* and *interprets* texts needs to have knowledge of and consider the affordances of different resources. The broadened concept of text also includes, for example, music texts, such as sheet music as written text that can be manifested acoustically in the room. Two- and three-dimensional artefacts of visual arts can also be considered texts in a broad sense of the word.

Going forward, the article will mainly focus on written verbal language, i.e. words in written texts. Hopefully, the reader can still bear in mind that the theories hold a multimodal perspective. The arguments may therefore be relevant even for content-areas where e.g. body language, images and sounds play a prominent role (see e.g. Kress 2010; Danielsson & Selander 2014).

Dialogism and meaning-making

In brief, meaning-making in a content-area can be said to occur through disciplinary language and dialogue. An understanding within dialogic theory formation (Bakhtin 1986) is that thinking takes shape in the world, which is significant for the view of learning and meaning-making. This means that thinking is not seen as an isolated activity within individuals, but rather as linked to social contexts. Although learning takes place within individuals, it always occurs together with persons or other resources (e.g. texts, computers, images) in the social context (Linell 2011: 437). Meaning-making takes place in social contexts both in and outside of school, and transfers – transactions – of ideas, linguistic and textual structures, bodily expressions and social behaviours take place constantly (cf. Säljö 2014). Thus, meaning-making takes place in dialogue with others and through internal dialogue with oneself (cf. Sfard 2008), especially through activities like reading, listening, speaking and writing. In such activities, verbal language is usually central. But symbols, images, gestures and the like can be included as meaning-making resources in the dialogue.

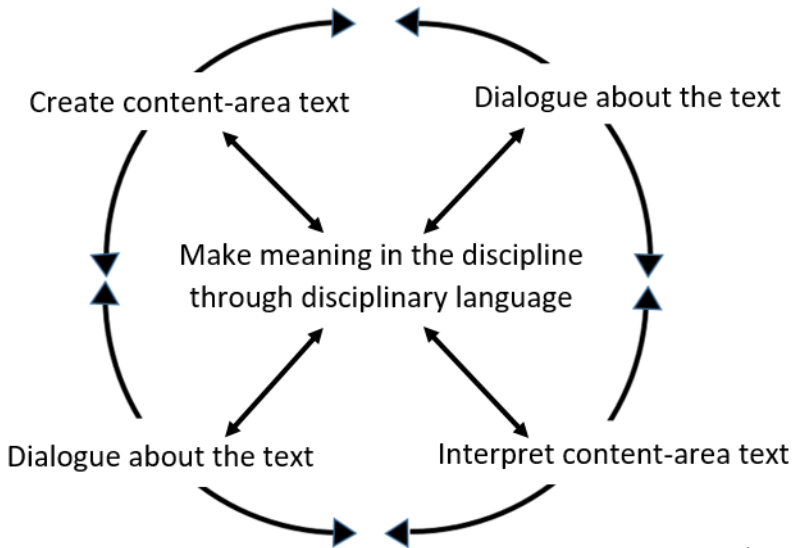


Figure 1. *The transaction circle.* (Cf. Bergh Nestlog 2012: 9)

Figure 1 is an attempt to visualise transaction processes in the content-area as an ongoing flow in which disciplinary language is used. The talk about the texts – the dialogue – is portrayed as central in meaning-making, when participants read or listen to content-area texts, which are interpreted, and when they create spoken and written content-area texts. The disciplinary language is constantly in focus during meaning-making. The transaction circle should be seen as embedded in a practice that involves meaning-makers

with their experience and knowledge. The practice and the content-area-specific context in which the meaning-making takes place has an impact on how the meaning-making develops. By alternately creating content-area texts, interpreting content-area texts, and discussing the meaning-making in progress, it is reasonable to imagine that the possibilities of using the disciplinary language in a functional way gradually deepen, thus benefiting the possibilities for knowledge development in the content-area. The transaction process takes place both through conversation with others and through parallel internal dialogues on the part of the participants (cf. Sfard 2008); speech and thoughts develop in interaction. The transaction circle is an attempt to show that disciplinary knowledge and disciplinary language can be seen as two sides of the same coin and that they develop in parallel during meaning-making.

In order to deepen understanding of meaning-making and learning in a content-area, the concept contained within the *double dialogue* concept can be applied (Ajagán-Lester et al. 2003; Evensen 1998). The concept means that in spoken and written texts a dialogue takes place in a double sense. The duality consists in all texts carrying expressions of relationships both between people and to other texts. In other words, the expression relates to *interaction* with others and *conventions* for what texts usually look like. Both interaction and conventions in texts depend on the social contexts they work within. The context affects the choice of expression and vice versa. The text can be considered an interface where the speaker or writer and the reader or listener meet, and an interface where conventions for language and text are followed or challenged. In the interface, meaning-making takes place both during the creation process and during the interpretation process.

Firstly, the double dialogue is therefore about the *interaction* between people, who in the interaction make linguistic choices based on the linguistic resources they have access to. When people interact linguistically within a content-area, they choose which disciplinary content they should focus on and how the content knowledge should be presented. Their choices depend, in part, on who they are in dialogue with – the intended listener or reader of what they are saying or writing, who may be more or less familiar with the content-area and disciplinary language.

Their choices can also relate to who they can and want to present themselves as. For example, if you want to show that you are knowledgeable in a content-area, you may choose content-area-specific terms instead of layman synonyms. Such a choice may be based on the belief that the other person understands these terms. But, the choice can also be based on wanting to demonstrate disciplinary literacy by choosing content-area-specific expressions that may impress the other person.

The linguistic choices in the interaction therefore relate to the desire for the dialogue to work in an expected way, and what is functional depends on the purpose of the interaction. You can see communication as starting from

an interaction axis that includes the language users involved in the interaction. The writer or speaker is on one end, while the reader or listener is on the other. And these two colour the text to a greater or lesser extent. The writer has the intended reader in mind during text creation, and during reading the reader influences the text in the sense that their experiences and knowledge affect interpretation.

Secondly, the double dialogue, as previously mentioned, is about relating to language *conventions*, i.e. how you usually express yourself in similar situations. Conventions evolve over time and are different in different social contexts. Language users within a content-area can choose to either adapt to the disciplinary convention or to challenge it and do things differently. The choices made on this *convention axis* thus depend on how the language users perceive the context of qualified language users in which the text is included. For a person interpreting and understanding a content-area text, it may be easier if the text follows the prevailing disciplinary conventions, if the person exposed to the text has knowledge about the conventions. In a school context, the content-areas are linked to different disciplinary conventions, which depend on different knowledge specialisations and ways of generating knowledge within the disciplinary field the content-area falls under. Knowledge in chemistry, for example, is largely based on experiments and a focus on understanding chemical processes (Shanahan & Shanahan 2012). Knowledge of chemistry is typically and conventionally portrayed in lab reports that are created following a specific text structure and presented through both verbal language and other representations, such as bullet lists, diagrams and figures. Presenting knowledge of chemical processes in the form of a poem written in hexameter would be challenging convention. The double dialogue is portrayed in Figure 2.

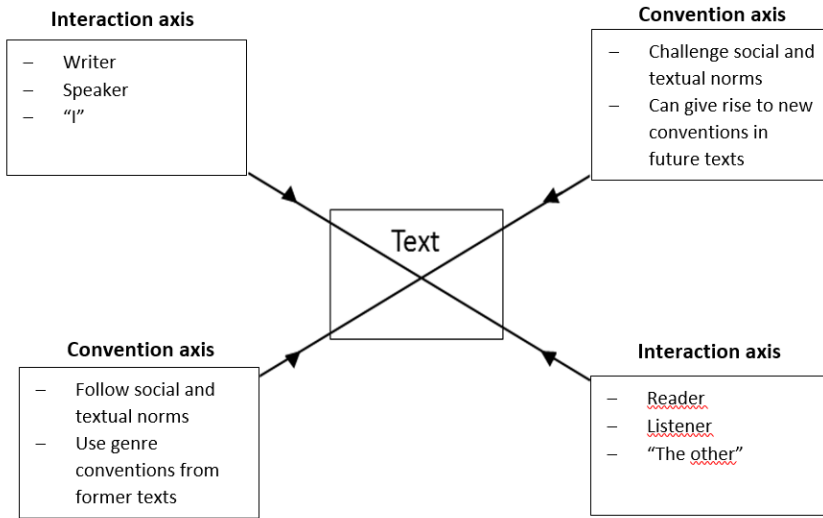


Figure 2. The double dialogue. (cf. Ajaǵán-Lester et al. 2003: 207)

Functional view of language in content-area texts

A central factor for texts used and created in different content-areas is that they need to work well for the purpose in the specific context. A functional view of language is therefore relevant in all teaching. The dialogical perspective presented above has strong links to a functional view of language (Halliday 1978; Ongstad 2005). With this type of view, we can conclude that 1) each text carries content that 2) is produced through language structures and other resources and that 3) the choice of language use is based on the interaction between the participants being able to function. Within systemic functional linguistics, the three aspects of texts are referred to as the texts three metafunctions, namely, the ideational, textual and interpersonal metafunctions. This means that a text can be considered from three perspectives that relate to three questions:

- What is the text about? (ideational metafunction that relates to the content)
- How is the content expressed? (textual metafunction that relates to language structures and text conventions) and
- Which persons are participating in the interaction with their voices? How does the interaction affect the text? (interpersonal metafunction that relates to how relationships are created in the text between the text creator and the text interpreter – the interaction).

The three metafunctions are always and simultaneously active (see Figure 3; cf. Halliday 1978).

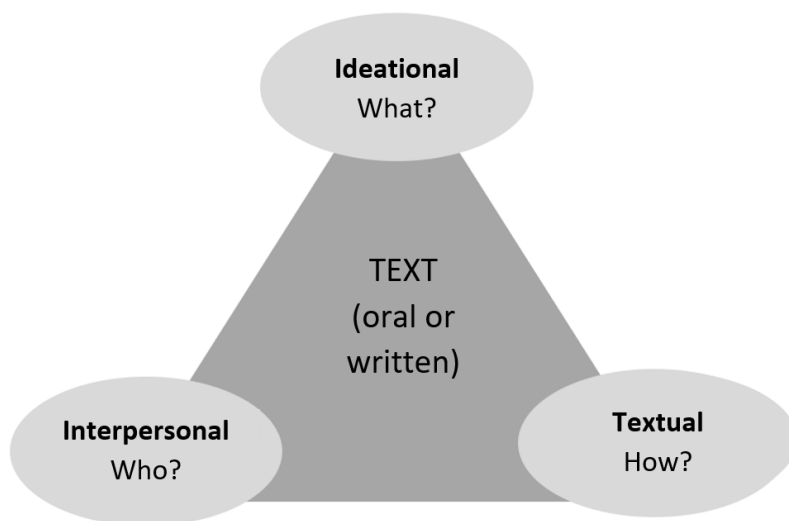


Figure 3. A functional view of language – three metafunctions in texts. (Cf. Halliday 2014: 31)

The following text is a translated excerpt from a history textbook from compulsory school grades 4–6. It is used as an example of how the three metafunctions work together in a text.

Little Viking village out by the sea. A visitor (bottom of the picture) is heading towards the village. He has just passed a woman washing clothes in the river. Some men are working down by the beach. He can hear them shouting to each other. The chieftain's family lives in the home at the large tree. What more can you discover in the picture? Discuss! (Körner 2005: 11; author's translation)

The *ideational* metafunction focuses on the content of the text, and we can sum things up by saying that the text is about life in village during the Viking Age.

Through the *textual* metafunction, we can see that the text acts as a kind of presentation of the picture that dominates the page of the book where the text is located. The text is one paragraph made up of eight graphic sentences. The first sentence is a fragment and not a syntactically complete sentence. The text is held together by referents related to the people in the village: “a visitor”, “he”, “a woman”, “some men”, and “chieftain's family”. Five of the sentences begin with one of these referents. The visitor is mentioned three times throughout the short text, and thereby becomes the clearest referent binding the text together. Another perspective of the textual metafunction is that, in the above example, text connections are created to the picture belonging to the verbal text, partly through the reader being able to see in the

picture the same thing that is being said verbally, and partly through a direct indication (“bottom of the picture”).

The textual metafunction also leads to the creation of intertextual relationships (Kristeva 1970), i.e. connections to other texts and to conventions that have developed in texts over time (cf. the convention action axis in the double dialogue). In this case, the text is made up of text sequences that are usually included in descriptive texts (Adam 1992; Ledin 2000): 1) an introduction in which the main theme, the Viking village, is presented through a phrase that acts as a kind of heading, 2) followed by descriptions of each subtheme (in this case, four subthemes: the visitor, the various actions of the women and men, and the chieftain family’s home) and 3) a conclusion in which the reader is invited to further develop the theme. A conventional way of concluding descriptive texts is to summarise the main theme. But here, the author has instead chosen to enter into a dialogue with the reader and ask for a continuation of the description.

In a text where the reader perceives that the text sequences form a thread running through the text, the function of the structure is to make the text coherent, which facilitates reading. This often relates to the reader being able to relate the text structure to previously read texts with similar text structure, i.e. convention related to a genre.

The *interpersonal* metafunction relates to meaning as an exchange. Relationships are created in the text through interaction between writer and reader (cf. the interaction axis in the double dialogue). In the above text excerpt, the writer is in dialogue with the reader through five statements, a question and a demand. Textbooks sometimes use the pronouns “we” and “you” as a means of addressing the reader and drawing them into the text, creating a sense of fellowship between the writer, the reader and others. In the above example, there is one “you” in a direct address to the reader in a question that is asked. The reader is then encouraged to provide more information, and thereby develop the theme. The question and the demand are speech functions that directly involve the reader in the interaction. In addition, a visitor is figured into the scheme. It is reasonable to assume that the function of this is to enable the reader to identify with a visitor travelling back in time to the Viking Age.

When analysing the text excerpt, the focus was on one metafunction at time. But, as a reader of a text, you do not look at the metafunctions individually. A reasonable conclusion is therefore that if the reader can create meaning in the text in a suitable manner, then the three metafunctions have worked well together. In other words, the writer’s interpersonal and textual choices have resulted in the content (the ideational metafunction) being presented in a functional way.

Disciplinary literacy

A concept closely linked to discussions about disciplinary language is *disciplinary literacy*. Literacy is about participating in linguistic social practices and using the language and texts that are part of the practice. Literacy is thus primarily something people do with language and texts, i.e. how people speak, read, write, listen and interact with text:

it is an activity, located in the space between thought and text. Literacy does not just reside in people's heads as a set of skills to be learned, and it does not just reside on paper, captured as texts to be analysed. Like all human activity, literacy is essentially social, and it is located between people. (Barton & Hamilton 1998: 3)

In the context of education, the power perspective is strongly linked to knowledge in the content-areas that are part of the education. Credibility in the content-area is created by those creating texts demonstrating the ability for content-area specific literacy: "the ability to engage in social, semiotic, and cognitive practices consistent with those of content experts" (Fang 2012: 19).

Since language and texts are linked to social communities, which differ from one another, language use and texts will also differ in different practices. It is not always obvious that teachers make it clear to students what language use looks like in the specific content-area, and that "[r]eading is not merely a way to learn new information but becomes a way to engage in new kinds of thinking" (Wineburg 1991: 515). Thus, the way one reads differs from one content-area to another since it is not just the content that differs, but also the mindset. For example, in history it is not possible to access historical events in any way other than through testimony or historical documents, all of which are based on some specific perspective. Historians understand this approach, and it affects their way of reading content-area texts. Samuel Wineburg (1991) concluded that this is not made clear in the school's history instruction or the presentations in history textbooks, and the students thus do not learn that they need apply a critical approach when reading texts in history (cf. Shanahan & Shanahan 2008).

History is not the only content-area where students need to develop critical literacy, which is particularly highlighted by researchers in the critical literacy field (see e.g. Gee 1990; Janks 2010; Luke 2012). Within this field of research, there is interest in how readers and writers are positioned in the texts, and questions about language and power are particularly relevant. This means that the double dialogue and the interpersonal metafunction are particularly in focus.

Timothy Shanahan and Cynthia Shanahan (2008; 2012) have emphasised the importance of focusing teaching on "disciplinary literacy", i.e. literacy in a specific content-area, in order to work with advanced knowledge

development in the content-area “to grasp deeper and more sophisticated ideas” (2012: 15):

A disciplinary literacy approach emphasizes the specialized knowledge and abilities possessed by those who create, communicate, and use knowledge within each of the disciplines. (Shanahan & Shanahan 2012: 7)

Thus, it is not enough for teachers to have knowledge about language and language skills in general. Such knowledge cannot be generally used across content-area boundaries in an successful way. Teachers must instead develop discipline-specific knowledge about each disciplinary language (see e.g. Moje 2008; Fang & Schleppegrell 2010; Shanahan & Shanahan 2012; Fang & Coatoam 2013).

Thus disciplinary literacy is a concept for the literacy tied to the specific practice of a content-area. Disciplinary literacy means being able to participate in a functional way in content-area practice, with its language and texts, and in a broad sense being able to interpret and make meaning and create texts where disciplinary language is used.

A content-area’s instructional practice and the texts included therein are thus closely related to each other and mutually influence each other. The norms and conventions found within the content-area’s culture are passed down into the content-area texts. The texts also affect the participants and the activities in the instructional practice. Texts in school and higher education can thus be seen as embedded in the instructional practice (cf. Fairclough 2001). There is a flow between the texts and the practice in which the texts are created and used. On one hand, what happens in the instructional practice is likely to affect how the students create and interpret texts, while on the other hand the instructional practice is likely to be affected by the students’ text creation and text interpretation in the sense that the teaching needs to be adapted according to how the students express themselves when creating and interpreting texts. Thus, in both texts and instructional practices, the double dialogue is at work in relation to interaction and conventions through transactions in the instructional practice.

In an instructional practice that promotes the development of disciplinary literacy, the participants work in a functional way with disciplinary language and content-area texts. New participants are gradually socialised in the content-area practice by being involved in content-area-specific activities and dialogues, both spoken and written.

Perspectives on teaching and learning

Earlier in this the article, I have stated that participation in the practice is considered fundamental to learning, and that spoken and written language are the most central tools in the interaction between participants. Through such a focus, this perspective differs from many other studies of teaching and learning.

Basic questions in educational contexts like *Who? Why? What? and How?* are discussed in many studies focusing on teaching and learning. In addition, the object of teaching and learning is often described based on the didactic triangle that problematises the relationship between *teacher, student* and *content knowledge* (Uljens 1997: 167), and focuses on *teaching processes* (Jank & Meyer 1997a: 54) or on *learning: Who should learn? Why should they learn? What should they learn? How should they learn?* and so on (Jank & Meyer 1997b: 17–18).

The educational perspective in this article differs from such studies by focusing mainly on 1) the participation and interaction in practice and 2) the disciplinary language and the content-area texts that are used in the practice and thereby promote the development of disciplinary literacy. The questions *Who? Why? What? and How?* are also central in this educational perspective, but they are used in questions related to interaction and language conventions in practice and texts, in other words disciplinary language. When participants in a content-area practice use spoken and written language, they, either consciously or subconsciously, apply the three metafunctions presented in Figure 3 and the double dialogue in Figure 2. This means, for example, that writers always apply the metafunctions and the double dialogue. With such an understanding, text creation can be promoted if the writer makes decisions about questions like those presented below before and during text creation as support in the linguistic choices they need to make:

- Who is my intended audience for this text?
- (Interpersonal metafunction)
- What should I write about?
- (Ideational metafunction)
- Why should I write about this particular content?
- (Interpersonal metafunction concerning choices related to interaction with the reader: Because I have a purpose for this writing that makes me want to communicate this particular content to this reader.)
- How should I structure the text and what wording should I use to show the coherence?
- (Textual metafunction)
- Why should I structure the text and word it this particular way?
- (Interpersonal metafunction concerning choices related to the textual metafunction, i.e. language conventions like genre traits and language norms: Because I have a purpose for my writing, and I think that if the reader is to create meaning in the text appropriately, then these are suitable language structures).

Although such an approach generally applies, it can be particularly applicable in educational contexts. In the next section, theories and key concepts related to disciplinary language and disciplinary literacy are further developed in

order to be applied in analyses of teaching and learning in different subject areas.

Disciplinary language and content-area practice

A central idea in this article is that disciplinary language serves as the building blocks for content-area texts, and that meaning in the content-area is created through spoken and written content-area texts. Through the disciplinary language, participants in the content-area practice can gain a view of the content-area itself. Both dialogism and the functional view of language and its triadic approach to text can help us gain a deeper understanding of the disciplinary language and thereby also the instructional practice in the content-area.

Aspects of disciplinary language

With the model presented in Figure 4, we can conclude that the disciplinary language is used in disciplinary texts (content-area texts) to communicate *disciplinary content* (subject content) through different *disciplinary voices* with *language and resource structures relevant to the discipline* (content-area). The three aspects can be said to characterise the content-area's texts and language. They are referred to here as *disciplinary aspects*.

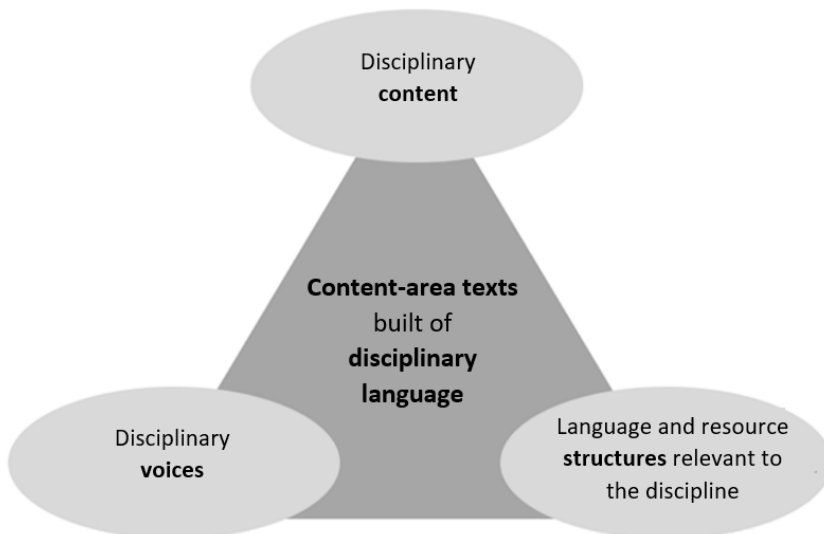


Figure 4. *Disciplinary aspects – three aspects of content-area texts and disciplinary language.* (Cf. Bergh Nestlog 2012)

First of all, disciplinary language concerns *language and resource structures relevant to the discipline*, such as verbal language, symbols, figures, images,

diagrams, two- and three-dimensional models, gestures, and body language. In digital texts, sounds and moving images can also be included as resources (right-hand corner of Figure 4). Secondly, the concept of disciplinary language is used for the different perspectives that a content-area can be considered from, based on the *disciplinary voices* that occur (left-hand corner of Figure 4). Disciplinary voices can be the voices of the teacher, the textbook and experts. Students' learning in the content-area means that their own disciplinary voices gradually become more qualified and adapted to a suitable disciplinary language. Thirdly, the *disciplinary content* is made explicit through the disciplinary language (upper corner of Figure 4). The three disciplinary aspects correspond to the three metafunctions in Figure 3.

It is important to underscore that the three disciplinary aspects may vary depending on the interaction and how conventions are used. The disciplinary voices vary, in part because the voices "talk" in different ways in different contexts and practices, and in part depending on how the writer interprets the interactional situation with the reader and what language and text conventions the writer is applying. It is therefore reasonable to conclude that disciplinary language and content-area texts cannot be carved in stone, but instead vary depending on which instructional practice they are presented in and are meant to work within. Thus, there is a flow between text and instructional practice, which is also related to a social practice outside of teaching (Fairclough 2001). For example, policy documents such as the curriculum affect teaching and ultimately also the texts written in the school.

A conclusion that can be drawn based on a functional view of language is that teaching in all content-areas needs to make the disciplinary language and the three disciplinary aspects specific (Figure 4) explicit for the students, and clarify the texts' relationship to the instructional practice and social practices outside of school.

Aspects of content-area practice

Just like content-area texts, the instructional practice can be considered from three aspects. Based on discourse theory's central idea that language and texts work together with the practices that they are part of, I would argue that *texts* in the content-area, with the three disciplinary aspects, constitute the content of the *instructional practice*. Content-area instruction thus needs to clearly and explicitly address all three disciplinary aspects, i.e. *disciplinary content*, *disciplinary voices* and *language and resource structures relevant to the discipline*. In other words, you can say that disciplinary literacy is promoted by the fact that the instructional practice focuses simultaneously on both language and voices, and knowledge within the content-area of the discipline (Fang 2012: 19).

In Figure 5, the *content knowledge* in the instructional practice is presented with the three disciplinary aspects (see Figure 4) as one aspect of the instructional practice. To round out this discussion, I will now move to the

other two aspects of the instructional practice. If we talk about three disciplinary aspects of content-area texts, we can talk about three *practical aspects* as aspects of teaching, namely, *content knowledge*, *voices*, and *structures in the instructional practice* (see Figure 5).

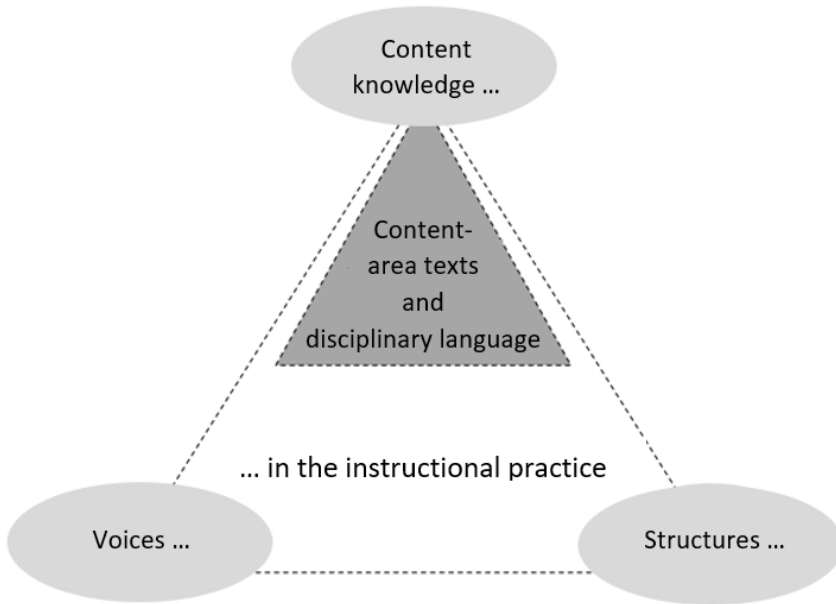


Figure 5. Practical aspects – three aspects of instructional practice.

In accordance with a dialogical theory, in the instructional practice it is relevant to take an interest in those participating in the instruction with their voices; the practical aspect *voices in the instructional practice* is about these participants. The concept of voice in this study can be attributed to the dialogical idea that all utterances and texts can be seen as links in a chain of voices (Bakhtin 1986: 146), that borrows ideas and structures from previous voices and colours the ideas and structures of forthcoming voices. In this way, the voices can be said to intertwine with each other and express one or more perspectives on the content knowledge. The difference between the concepts 1) *disciplinary voices* and 2) *voices in the instructional practice* is a construct that, by definition, relates to distinguishing between 1) the participants as engaging with their voices in the content-area, and 2) as engaging with their voices in situations that are not limited to the content-area, but also extend to social relationships and activities where the content-area is not in focus. The disciplinary voices are thus a subset of the voices in the instructional practice. In studies of content-area practice, it may be interesting to examine the voices from both of these perspectives.

As previously stated, meaning-making takes place in dialogue, and the transactions are thought to be ongoing and recursive (transaction circle in Figure 1). With this in mind, making sure that the students interact and develop their disciplinary voices during teaching is a key to learning. Hopefully, the students use their voices to communicate about the content-area, but their voices may sometimes be directed elsewhere, such as an upcoming school dance or a conflict that occurred during recess. Both students and teachers use their voices to create relationships with each other, both through dialogues in the content-area and directed towards issues outside of the content-area. The practical aspect *structures in the instructional practice* relates to work processes and the structure of the instruction. This aspect focuses on the form of the instruction, and is about how the teaching is built up so that it is cohesive and understandable for the students. The structures in the instructional practice can be compared to the textual metafunction, which relates to how texts are logically connected.

In conclusion, dialogism, functional linguistics' triadic approach to language and text, and discourse theories with the concepts and models about teaching and learning in subject areas presented above all work together. In the disciplinary didactic theory presented, content-area texts, disciplinary language and the instructional practice are thus considered central discourse dimensions of teaching and learning. Disciplinary aspects and practical aspects are also key concepts, which in turn are divided into three categories. The disciplinary aspects relate to 1) disciplinary content (ideas contained within the content-area), 2) disciplinary voices (voices that present the disciplinary content from one or more perspectives) and 3) language and resource structures relevant to the discipline (the way the content-area is presented). These three disciplinary aspects can be applied to all texts in the content-area, whether spoken or written. Naturally, the texts in the content-area play a central role in teaching, which in turn can be regarded as a kind of text for which the teacher is responsible, even if the students and teacher create it together. Like texts, there are three aspects to teaching in the content-area, i.e. practical aspect: content knowledge, voices and structures in the instructional practice.

Previous research on teaching and learning also highlighted the connection between the content of texts and their readers or writers, and also assumed that both students and the writing assignments and texts exist in a specific social context (Liberg et al. 2010: 8–10). This study has contributed more in-depth discussion of concepts about literacy teaching and learning in subject areas and further development of models based on theories from language and text research. It therefore clearly points to language perspectives from different points of view, in terms of both content-area texts and content-area instruction. In this way, the hope is that it will become clear that all disciplinary aspects (Figure 4) form the content of the instructional practice (Figure 5), and that in such teaching students are given opportunities to create

and interpret content-area texts. You could say that the teacher, for their part, needs to take control of the practical aspects, i.e. take responsibility for handling the practical aspects in their teaching so as to best promote the students' learning. In such teaching, it is reasonable to believe that the students are given the opportunity to take control of the disciplinary aspects, i.e. over the content-area texts and disciplinary language, so that they can participate in practice inside and outside of the school where the disciplinary language is relevant, thereby positioning themselves as qualified and credible participants. The next section focuses on implications for teaching and learning that may be relevant in matters related to disciplinary language and disciplinary literacy.

Implications for teaching and learning in the subject areas

In a teaching context, it is reasonable to think that students should be aware of how language and texts function in the various school subjects in order to take some form of control over texts and learning in the content-area. Implications for teaching and learning in the subject areas related to disciplinary language are discussed below based on the previous study (Bergh Nestlog 2012) mentioned in the introduction section.

In the study, the students obtained the *disciplinary content* from history and religion instruction when they were asked to write an argumentative and explanatory text. They used *disciplinary voices* that they obtained from the textbooks they read and coupled them with their own disciplinary voices, developed together with the teacher when doing the history and religion work, that they felt worked well based on the purpose of the writing and the intended readers of the texts. In the instruction, they were also made aware of *language structures relevant to the content-area* that could be applicable to the texts they were writing.

In the same instructional practice, the teacher exhibited an awareness about teaching and learning in the subject area that took the form of her talking about and dealing with all six disciplinary and practical aspects (see Figures 4 and 5). By being both theoretically and practically knowledgeable about matters of disciplinary literacy, she could make the disciplinary aspects explicit in the teaching. She talked to and wrote together with the students, for example, to make the language and text structures in the text they read and wrote clear. In this way, it also became clear how the disciplinary voices expressed themselves in relation to the disciplinary content. Both the students and the teacher were engaged in the content-area instruction, which can be expressed as the voices in the teaching actually being heard as disciplinary voices for the most part. The students demonstrated knowledge of the texts based on all three disciplinary aspects, for example when they discussed and critically reviewed both the disciplinary content and disciplinary voices and content-area-relevant language structures in their own texts. Matters related to disciplinary language and disciplinary voices seemed central to the

students' ability to develop knowledge in the content-area and be able to act as full participants in the practice of the content-area. In this instruction, the students also showed an interest in investing in work related to disciplinary literacy. One conclusion that can be drawn is that it may be because the students seemed to understand how each element of teaching relates to the whole, as the teacher structured the teaching in a manner that made the teaching process clear in its entirety. Each element was then perceived as functional. A structure that as a whole become understandable to the students thus seems to support the students' ability to become involved and to take responsibility for meaning-making in the content-area as a whole.

If the disciplinary language is made explicit in the instruction, the students have opportunities to develop depth and breadth in their knowledge of the content-area and eventually become full participants in the practice of the discipline with their language and voices. The meaning-making, which is ongoing in the transaction circle, is assumed to be deepened if the students can use all disciplinary aspects in their work with content-area texts. Students who can talk about texts based on one or more of the three disciplinary aspects demonstrate that they can navigate content-area texts, i.e. talk about the texts and thereby show signs of learning. The highest degree of text mobility is shown if one can easily talk about the content, voices and structures of the text as well as about associations that the reading awakens in their own experiences and the function and purpose of the text. (Bergh Nestlog 2012; cf. Langer 1995; Liberg 2003; Folkeryd, af Geijerstam et al. 2006; Hallesson & Visén 2017).

In the above instructional practice (Bergh Nestlog 2012), some tools for teaching and learning related to disciplinary language and disciplinary literacy are also used. These tools are described in the following section, and are based on the dialogical understanding described earlier in the article.

Tools for teaching and learning in the subject area

A tool for teaching and learning in the subject area that the teacher above used relates to the *didactic function* of texts, namely, whether a text should primarily serve as support for own knowledge development or instead function in communication with others. The first didactic function relates to structuring the teaching so that the students are given opportunities to use the written and spoken language and a tool of thought in so-called *in-texts* (cf. Liberg 2009; Bergh Nestlog 2016; Bergh Nestlog et al. 2018).

In-texts are directed inwards towards the writer's thoughts and meaning-making. The didactic function of these texts in content-area instruction is to support the writers' meaning-making processes and knowledge development in terms of disciplinary content and disciplinary voices. In in-texts, the students are given the opportunity to formulate their meaning-making from disciplinary content. They are also given the opportunity to test their language use in the content-area with their own disciplinary voices and to reword the

disciplinary voices of others, such as those of the teacher or experts they have read or heard. Thus, disciplinary content and disciplinary voices are the focus of in-texts, not language and text structures or language norms (cf. Dysthe et al. 2011). In in-texts, the students can test their meaning-making in the content-area and use the disciplinary language their own way. The teacher can get an idea of the students' meaning-making in the content-area and thereby adjust his or her continued teaching in the content-area. Written in-texts can take various forms, such as mind maps, card writing, lists of ideas, and notes about how the writer perceived a content-area-specific concept or phenomenon. Spoken in-texts take the form of discussions in which the participants, for instance, work together to talk about a phenomenon or explain a process. Sometimes you talk to yourself, as when you need to solve a problem (cf. Sford 2008). The creation of in-texts, individually or together with others, is a way of promoting the students' meaning-making through the transactions that take place in the interaction, and is thus a way of staging the transaction circle presented in Figure 1.

Another didactic function of content-area texts focuses on being able to communicate with others in a well-functioning way. Such texts, *out-texts*, are directed outwards and are intended to be used in communication with others (cf. Liberg 2009; Bergh Nestlog 2016). It is therefore relevant, as a writer and teacher, not to limit the focus to knowledge content and disciplinary voices and their language use, but rather expand it to include language structures that get the text to appear as a logical whole. In other words, you need to work with all three disciplinary aspects. In out-texts, it is the interaction with the reader that is in focus. In the teaching, it is therefore relevant to update the content-area's conventions in terms of disciplinary language and text structures in the content-area texts. Examples of spoken out-texts include presentations or reports where there are listeners who are expected to be able to create meaning during the spoken delivery. In school, out-texts are linked to content-areas and genres. Since conventions differ from one content-area to another, for example, the analysis of "how historical knowledge is arranged" (Swedish National Agency for Education 2011, course syllabus in history; author's translation) is presented in a way that differs from the analysis of the "expressions in historical and contemporary art" (Swedish National Agency for Education 2011, course syllabus in visual arts; author's translation). Course and subject syllabuses specify a variety of speech functions that students are expected to demonstrate when communicating their knowledge. For example, in several content-areas they are expected to be able to argue, reason, explain, describe and discuss. In out-texts, writers apply the double dialogue (Figure 2). They both position themselves (as writer) and the intended reader on the interaction axis and position themselves on the convention axis by using or challenging genre patterns found in the subject culture. By using the teaching to clarify and talk to students about texts through the three disciplinary aspects (Figure 4) and thereby support the

transactions about text (Figure 1), there are great opportunities for students to develop disciplinary language in a broad and deep sense.

The key difference between in-texts and out-texts is that they have different didactic functions, which means that the teacher and students need to be more or less focused on different metafunctions. In in-texts, the ideational metafunction is in focus: *What* do the students express about the disciplinary content?

In out-text, however, it is relevant to highlight and discuss all three metafunctions, not only *What* do the students express about the disciplinary content? but also *Who* is participating in the interaction, how are the reader and writer positioned, and how does the disciplinary voice emerge? as well as *How* is the text structured and how relevant are the language structures and other resources to the content-area?

In out-texts, it is relevant to pay attention to the disciplinary language at different text levels. When it comes to *disciplinary content*, on a global text level in an explanatory text you can talk about the problem areas of the text, namely, what the whole text is about. If the purpose of the text is to organise knowledge, the *disciplinary voices* in the text can consist of different scientific sources that are credible on the subject. The writer may also want to address the reader directly to facilitate reading and then, throughout the text, use an informal “you” address, which also relates to the relationship between the writer’s and reader’s voices in the content-area. In the case of *language and resource structures relevant to the discipline*, such text can be structured based on a genre pattern with the different text sequences which need to appear. In an explanatory text, the text sequences can consist of an introduction in which a problem area is presented. This text sequence is followed by specification of the problem or phenomenon. It can be based on why and how questions. In the next text sequence, an explanation is given, i.e. the question is answered or the phenomenon explained and the facts are sorted out. Finally, a comment can follow, where the text is brought to a close with a conclusion or valuation (Adam 1992; Ledin 2000; Schleppegrell 2004).⁵

An example of an explanatory text is found below. It is a translated excerpt from the Swedish picture book *Adjö, Herr Muffin (Goodbye, Mr. Muffin)*, namely, a letter that is a text within the text.

Daddy says dying is nothing to be afraid of. You just go to sleep and there’s no more pain. It goes quickly and then you get to rest. We’re all going to die – you

⁵ Discussions about out-texts can be related to ideas that fit within the “wheel of writing” (see e.g. Berge et al. 2016). It emphasises the importance of connecting the purpose to relevant writing actions (cf. speech functions).

and me and Daddy. Maybe you get to see your mummy and your wife? But, I don't know if there's a heaven... (Nilsson 2002; author's translation)⁶

At a global text level, interest is directed at the text as a whole. In terms of content, the text about Muffin awakens existential thoughts and contains a number of voices. It is mainly the “me” and “Daddy” voices that are presented with their perspectives. In terms of language structures, it is relevant to look at how the text is structured in different sequences. Authentic texts rarely follow the prototypical pattern of the convention fully. The explanatory text in the above example begins with a statement: “Daddy says dying is nothing to be afraid of.” The problem area, death, is not presented separately. It is clarified to the reader while the problem is indirectly presented through the father's statement. The problem is made up of an underlying question: Should we fear death? A number of explanations as to why we do not need to fear it follow. The letter is brought to a close with a thought that can be seen as a central valuation, namely, an agnostic's expression of their belief about life after death.

At the local text level, attention is focused on smaller units in the text. The above text about Muffin uses everyday language. School students should not have any trouble understanding the sentences or words. It is perhaps not obvious what the last sentence means in this context: What does “heaven” mean here? And what could the three dots at the end mean?

In texts where a specific disciplinary language is used, key content-area-specific concepts may need to be explained, discussed and used by the students in order for them to create meaning and develop disciplinary content knowledge. Before the content-area-specific concepts are used in out-texts, students may have written in-texts about the concepts and used them in conversation and processed their meaning-making orally. Through this, they gain a reasonable understanding of the content-area and gradually they learn how to use content-area-specific language. In the work with concepts, different synonyms can be used and both content-area-specific and their everyday counterparts can be made explicit. This way, different disciplinary voices form – e.g. the researcher's and the layman's – through the synonyms. Different terms for the same concept can thus be suitable for different contexts depending on who is participating in the communication. For example, the term “water” may work well in one context, while the term “H₂O” works better in another. In terms of language structure, content-area-specific terms need to be positioned in phrases and longer expressions so that students can gain a clear understanding of how they are usually employed in the culture of the discipline.

⁶ Even though this is not a student text, it is an out-text because it is published and thus communicates with readers.

Development, education and further research

In teacher training, issues related to disciplinary language may be of particular interest and key content for teacher educators and pre-service teachers in all content-areas. A teacher knowledgeable about theories and models related to disciplinary language and disciplinary literacy can teach not only the central disciplinary content – something teachers have always done – but also about the content-area's texts and about language relevant to the area as a whole. In this study, I discussed disciplinary language in terms of *disciplinary content*, *disciplinary voices*, and *language and resource structures relevant to the discipline*. Teachers and pre-service teachers who develop knowledge about teaching and learning the specific disciplinary languages should have good opportunities to create well-functioning instructional practices in which all students have the opportunity to develop and learn in the best way.

A perspective of disciplinary language that requires further study relates to assessment. Teachers' assessments of students' abilities and knowledge are often based on the students' linguistic expression, i.e. their ability to use the disciplinary language. Thus, students are assessed based on all three disciplinary aspects of the disciplinary language. It is then also reasonable for them to participate in an instructional practice in which the teacher clarifies and teaches about the disciplinary language as a whole. The relationship between teachers' more or less informed teaching in terms of disciplinary language and their assessments of students' goal attainment is therefore an interesting area of research.

The disciplinary language of many school subjects has not yet been researched to any great degree. Thus, there are good reasons to study disciplinary languages. Researchers who have studied disciplinary literacy often have their scientific base in teaching and learning language or literature, the second language field, pedagogic work, and sociology (see e.g. af Geijerstam 2006; Christie & Derewianka 2008; Christie & Maton 2011; Nygård Larsson 2011 & 2018; Hertzberg 2011; Hipkiss 2014; Olvegård 2014; Halleson & Visén 2019). There is some research focusing on language and disciplinary literacy where the researchers come from the discipline itself, particularly from natural science subjects (Lemke 1990; Mortimer 2003; Neville-Barton & Barton 2005; Airey 2009; Britsch 2009; Haglund & Jeppsson 2013; Knain 2015). In addition, teachers who took part in development projects related to disciplinary literacy in different content-areas have written about their experiences together with researchers (see e.g. Hertzberg 2011; Bue 2011, Fritzvold 2011; Jakobsson-Åhl 2011; Bergh Nestlog & Fristedt 2016). Knowledge of both language and content-area is needed in order to fully deepen the understanding of disciplinary language. For this reason, studies conducted by researchers from only one field of research have their limitations, and consequently it would be desirable for future research on disciplinary language to involve researchers with both perspectives (cf. e.g. Jewitt et al. 2001; Eriksson 2010).

Subject teachers in different content-areas are, by definition, included in different disciplinary discourses. This may mean, among other things, that they have different views of knowledge and that they speak about the content knowledge in their content-area in different ways. For example, mathematicians have a clear factual approach and strive to find the right answer, while historians hardly talk about “truth” or what is “correct” and instead are interested in source evaluation and different perspectives of time phenomena (Shanahan & Shanahan 2008). The different disciplinary discourses mean that teachers and educational experts within each field understand and speak about disciplinary language in different ways. It can be viewed as a challenge for teacher educators, in-service teachers, pre-service teachers and students in the school that disciplinary language can take different forms in different content-areas, and may not even be defined the same way as a concept. Among content-area teachers and disciplinary experts, “disciplinary language” can be a concept that is open to different meanings or that does not have a clearly defined meaning (cf. Laclau & Mouffe 1985; Bergström & Boréus 2012: 365–366). In further studies, the discourses of teaching and learning in different disciplines could be mapped out based on the perspective of disciplinary language that they represent (cf. Helstad & Hertzberg 2013).

The theories, concepts and models used for deeper discussion in the article can hopefully be useful in future research projects, for example on disciplinary language and disciplinary literacy, which could thereby contribute to important knowledge development regarding teaching and learning in the specific school subjects. It would also be interesting to examine not only the relationship between scientific disciplinary language and the corresponding disciplinary language in the school, but also similarities and differences between the disciplinary language of different content-areas.

By extension, knowledge about disciplinary language should be relevant to pre-service teachers and teachers at all levels of the education system when designing instruction in which disciplinary literacy and critical awareness of disciplinary language as a whole are developed. Such teaching could promote the participants’ ability to communicate subject knowledge that is relevant within both the subject culture which the instructional practice is part of, and in society and life outside of school.

References

- Adam, Jean-Michel (1992), *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- Airey, John (2009), *Science, language and literacy: Case studies of learning in Swedish university physics*. Diss. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

- Ajagán-Lester, Luis, Ledin, Per & Rahm, Henrik (2003), "Intertextualiteter", in Boel Englund & Per Ledin (eds.), *Teoretiska perspektiv på sakprosa*. Lund: Studentlitteratur, pp. 203–238.
- Christie, Frances & Derewianka, Beverly (2008), *School discourse: Learning to write across the years of schooling*. London: Continuum.
- Christie, Frances & Maton, Karl (eds.) (2011), *Disciplinary: Functional linguistics and sociological perspectives*. London: Continuum.
- Bakhtin, Mikhail (1986), *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Barton, David & Hamilton, Mary (1998), *Local literacies: Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Berge, Kjell Lars, Evensen, Lars Sigfred & Thygesen, Ragnar (2016), "The wheel of writing: A model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency", *The Curriculum Journal* 27(2): 172–189.
- Bergh Nestlog, Ewa (2012), *Var är meningen? Elevtexter och undervisningspraktiker*. Diss. Växjö: Linnaeus University, Linnaeus University Press.
- Bergh Nestlog, Ewa (2014), "Hierarkikomponerad skrivundervisning – en fråga om relationer", in Atle Skaftun, Per Henning Upstad & Arne Johannes Aasen (eds.), *Skriv! Les! 2. Artikler fra den andre nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy*. Bergen: Fagbokforlaget, pp. 217–236.
- Bergh Nestlog, Ewa (2016), "Skriva för att lära och kommunicera kunskaper", in Ewa Bergh Nestlog & Desirée Fristedt (eds.), *Språk i alla ämnen för alla elever: Forskning och beprövad erfarenhet*. Växjö: Linnaeus University Press, pp. 21–41.
- Bergh Nestlog, Ewa & Fristedt, Desirée (2016) (eds.), *Språk i alla ämnen för alla elever: Forskning och beprövad erfarenhet*. Växjö: Linnaeus University Press.
- Bergh Nestlog, Ewa, Danielsson, Kristina & Krogh, Ellen (2018), "Del 1: Skrivande och skrivundervisning i alla ämnen", in *Lärportalen: Moduler för språk-, läs- och skrivutveckling. Skriva i alla ämnen, åk 7–9*. Stockholm: Swedish National Agency for Education.
- Bergström, Göran & Boréus, Kristina (2012), "Diskursanalys", in Göran Bergström & Kristina Boréus (ed.), *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur, pp. 353–415.
- Biancarosa, Gina & Snow, Catherine (2006), *Reading next: A vision for action and research in middle and high school literacy: A report from Carnegie Corporation of New York* (2nd ed.). Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Britsch, Susan (2009), "Differential discourses: The contribution of visual analysis to defining scientific literacy in the early years classroom", *Visual Communication* 8.2: 207–228.
- Bue, Liv (2011), «Raskere, høyere, sterkere – skrivetrening i idrettsfag», in Karl Henrik Flyum & Frøydis Hertzberg (eds.), *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget, pp. 114–127.

- Danielsson, Kristina & Selander, Staffan (2014), *Se texten! Multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete*. 1st edition. Malmö: Gleerup.
- Dysthe, Olga (2003), "Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande", in Olga Dysthe (ed.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur, pp. 31–74.
- Dysthe, Olga, Hertzberg, Frøydis & Hoel, Torlaug Løkensgard (2011), *Skriva för att lära. Skrivande i högre utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, Inger (ed.) (2010), *Innehållet i fokus – kemiundervisning i finlandssvenska klassrum*. Stockholm: Stockholm University Press.
- Evensen, Lars Sigfred (1998), "Elevtekster i dobbel dialog: Om mottakere, sjangrer og respons i pedagogiske skriveprosesser", in Per Linell, Lars Ahrenberg & Linda Jönsson (eds.), *Samtal och språkanvändning i professionerna: Report from ASLA's autumn symposium Linköping, 6–7 November 1997. ASLA:s skriftserie*. Uppsala: Swedish Association for Applied Linguistics, pp. 49–64.
- Evensen, Lars Sigfred (2004), "From dialogue to dialogism: The confession of a writing researcher", in Finn Bostad, Craig Brandist, Lars Sigfred Evensen & Hege Charlotte Faber (eds.), *Bakhtinian perspectives on language and culture: Meaning in language, art, and new media*. Gordonsville: Palgrave Macmillan, pp. 147–164.
- Fairclough, Norman (2001), *Language and power*. Harlow: Longman.
- Fang, Zhihui (2012), "Language correlates of disciplinary literacy", *Topics in language disorders*, 32(1): 19–34.
- Fang, Zhihui & Coatoam, Suzanne (2013), "Disciplinary literacy: What you want to know about it", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(8): 627–632.
- Fang, Zhihui & Schleppegrell, Mary J. (2008), *Reading in secondary content-areas*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Fang, Zhihui, & Schleppegrell, Mary J. (2010), "Disciplinary literacies across content-areas: Supporting secondary reading through functional language analysis", *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 53(7): 587–597.
- Folkeryd, Jenny Wiksten, af Geijerstam, Åsa & Edling, Agnes (2006), "Textrörlighet – hur elever talar om sina egna och andras texter", in Louise Bjar (ed.), *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur, pp. 169–188.
- Fritzvold, Randi (2011), «Organdonasjon? – et opplegg for argumenterende skriving i biologi», in Karl Henrik Flyum & Frøydis Hertzberg (eds.), *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget, pp. 90–98.
- Gee, James Paul (1990), *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: The Falmer Press.
- Geijerstam, Åsa af (2006), *Att skriva i naturorienterande ämnen*. Uppsala: Uppsala University, Department of Linguistics and Philology.
- Graham, Steve & Perin, Dolores (2007), *Writing next: Effective strategies to improve the writing of adolescents in middle and high schools*. New York: Carnegie Foundation of New York.

- Haglund, Jesper & Jeppsson, Fredrik (eds.) (2013). *Modeller, analogier och metaforer i naturvetenskapsundervisning*. 1st edition. Lund: Studentlitteratur.
- Hallesson, Yvonne & Visén, Pia (2017), "Textkulturer i samhällsorienterande ämnen i årskurs 5 och på gymnasiet", in Birgitta Ljung Egeland, Christina Olin-Scheller, Marie Tanner & Michael Tengberg (eds.), *Twelfth National Conference in Swedish with a didactic focus, Karlstad 24–25 November 2016*. Karlstad: Karlstad University, Faculty of Arts and Social Sciences, pp. 195–216.
- Hallesson, Yvonne & Visén, Pia (2019), *Att arbeta med yrkes- och ämnestexter i gymnasieskolan: En didaktisk handbok*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Halliday, Michael A.K. (1978), *Language as social semiotics: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, Michael A. K. (2014), *Halliday's introduction to functional grammar*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Helstad, Kristin & Hertzberg, Frøydis (2013), «Faste mønstre som læringstøtte i skrivundervisningen: Erfaringer fra et tverrfaglig utviklingsarbeid blant lærere i videregående skole», in Dagrun Skjelbred & Aslaug Veum (eds.), *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, pp. 225–248.
- Hertzberg, Frøydis (2011), «Skriving i fagene – viktig, riktig og nødvendig», in Karl Henrik Flyum & Frøydis Hertzberg (eds.), *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget, pp. 9–20.
- Hipkiss, Anna Maria (2014), *Klassrummets semiotiske resurser: En språkdidaktisk studie av skolämnena hem- och konsumentkunskap, kemi och biologi*. Diss. Umeå: Umeå University.
- Jakobsson-Åhl, Teresia (2011), «Hvordan forklarer elevene sin egen oppgaveløsning i matematikk?», in Karl Henrik Flyum & Frøydis Hertzberg (eds.), *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget, pp. 99–113.
- Jank, Werner & Meyer, Hilbert (1997a), "Didaktikens centrala frågor", in Michael Uljens (ed.), *Didaktik – teori, refleksjon och praktik*. Lund: Studentlitteratur, pp. 47–74.
- Jank, Werner & Meyer, Hilbert (1997b), "Nytten av kunskaper i didaktisk teori", in Michael Uljens (ed.), *Didaktik – teori, refleksjon och praktik*. Lund: Studentlitteratur, pp. 17–34.
- Janks, Hilary (2010), *Literacy and power*. London: Routledge.
- Jewitt, Carey, Kress, Gunther, Ogborn, Jon & Charalampos, Tsatsarelis (2001), "Exploring learning through visual, actional and linguistic communication: The multimodal environment of a science classroom", *Educational Review* 53(1): 5–18.
- Knain, Erik (2015), *Scientific literacy for participation: A systemic functional approach to analysis of school science discourses*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Körner, Göran (2005), *Historia från vikingarna till Gustav III. Grundbok*. 1st edition. Stockholm: Natur & Kultur.

- Kress, Gunther R. (2010), *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kristeva, Julia (1970), *La révolution du langage poétique. L'avant-garde à la fin du XIXe siècle: Lautréamont et Mallarmé*. Paris: Éditions du Seuil.
- Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal (1985), *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. London: Verso.
- Langer, Judith A. (1995), *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction*. New York: Teachers' College Press.
- Ledin, Per (2000), *Veckopressens historia – del II*. Lund: Department of Nordic Languages, Lund University.
- Lemke, Jay L. (1990), *Talking science: Language, learning, and values*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Liberg, Caroline (2003), "Möten i skriftspråket", in Louise Bjar, et al. (eds.), *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur, pp. 215–236.
- Liberg, Caroline (2009), "Skrivande i olika ämnen: Lärares textkompetens", in Rutt Trøite Lorentzen & Jon Smidt (eds.), *Det nödvändiga skrivandet: Om att skriva i förskolan och skolans alla ämnen*. Stockholm: Liber, pp. 57–68.
- Liberg, Caroline, af Geijerstam, Åsa & Wiksten Folkeryd, Jenny (2010), *Utmana, utforska, utveckla! Om läs- och skrivprocessen i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Linell, Per (2011), "Tänkande, minnande och lärande i ett dialogiskt perspektiv: En epilog", in Roger Säljö (ed.), *Lärande och minnande som social praktik*. Stockholm: Norstedt, pp. 437–448.
- Luke, Allan (2012), "Critical literacy. Foundational notes", *Theory Into Practice*, 51: 4–11.
- Martin, J. R. & Rose, David, (2007), *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. 2nd edition. London: Continuum.
- Moje, Elizabeth Birr (2008), "Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(2): 96–107.
- Mortimer, Eduardo, (2003), *Meaning making in secondary science classrooms*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Neville-Barton, Pip, & Barton, Bill (2005), *The relationship between English language and mathematics learning for non-native speakers*. Wellington: Teaching and Learning Research Initiative.
- Nilsson, Ulf (2002), *Adjö, Herr Muffin*. 1st edition. Stockholm: Bonnier Carlsen.
- Nygård Larsson, Pia (2011), *Biologiämnets texter: Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass*. Malmö: Teacher Training, Malmö University.
- Nygård Larsson, Pia (2018) "'We're talking about mobility'. Discourse strategies for promoting disciplinary knowledge and language in educational contexts", *Linguistics and Education*, 48: 61–75.
- Olvegård, Lotta (2014), *Herravälde: är det bara killar eller? Andraspråkläsare möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan*. Diss. Gothenburg: University of Gothenburg.

- Ongstad, Sigmund (2005), "Bakhtin's triadic epistemology and ideologies of dialogism", in Finn Bostad, Craig Brandist, Lars Sigfred Evensen & Hege Charlotte Faber (eds.), *Bakhtinian perspectives on language and culture: Meaning in language, art and new media*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, pp. 65–88.
- Säljö, Roger (2012), "Den lärande människan – teoretiska traditioner", in Ulf P. Lundgren, Roger Säljö & Caroline Liberg (eds.), *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. 2nd edition. Stockholm: Natur & Kultur.
- Säljö, Roger (2014), *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Schlepppegrell, Mary J. (2004), *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Sfard, Anna (2008), *Thinking and communicating: Human development, the growth of discourses, and mathematizing*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Shanahan, Timothy & Shanahan, Cynthia (2008), "Teaching disciplinary literacy to adolescents. Rethinking content-area literacy", *Harvard Educational Review*, 78: 40–59.
- Shanahan, Timothy & Shanahan, Cynthia (2012), "What is disciplinary literacy and why does it matter?", *Topics in Language Disorders*, 32: 7–18.
- Swedish National Agency for Education (2011), *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Swedish National Agency for Education.
- Thompson, Geoff (2013), *Introducing functional grammar*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Uljens, Michael (1997), "Grunddrag till en reflektiv skoldidaktisk teori", in Michael Uljens (ed.), *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur, pp. 166–197.
- Wineburg, Samuel S. (1991), "On the reading of historical texts. Notes on the breach between school and academy", *American Educational Research Journal*, 28: 485–519.

Contributors

Article 1

Dr Sviatlana Karpava is Lecturer in Applied Linguistics at the Department of English Studies, University of Cyprus. She is a Management Committee Member and WG5 Co-Leader of the *European Family Support Network Cost Action* (2019–2023). Dr Karpava initiated the Erasmus Plus project *Planting languages – seeds of success* (2019–2021). She is the secretary general of the Cyprus Linguistic Society and an active member and research collaborator of the Cyprus Teachers of English Association and Cyprus Acquisition Team. Her area of research is applied linguistics, morpho-syntax, semantics and pragmatics, first and second language acquisition, bilingualism, multilingualism and dialect acquisition, sociolinguistics, teaching and education.

Dr Natalia Ringblom is a senior lecturer at Stockholm University and Dalarna University, Sweden. Her research interests include bilingualism, second language acquisition, heritage language acquisition and maintenance, with a particular focus on Russian language in Sweden and the acquisition of Russian in a language-contact situation. She is the author of a monograph and over 40 articles in these areas. Her current research projects deal with family language policy, heritage language acquisition and maintenance and computer-assisted language learning in higher education. She has long experience of teaching Russian and Swedish at various levels.

Anastassia Zabrodskaja is Professor of Intercultural Communication and Head of the Communication Management Master's programme at Tallinn University Baltic Film, Media, Arts and Communication School. She is in charge of the management of the European Master's in Intercultural Communication programme in Tallinn University. Anastassia Zabrodskaja also works at the University of Tartu, studying Family Language Policy. She is a Management Committee Member of the *European Family Support Network Cost Action: A bottom-up, evidence-based and multidisciplinary approach*. Her research deals with identity, intercultural communication, code-switching and linguistic landscape. She has published a monograph and numerous articles on bilingualism and language contacts.

Article 2

Gudrun Svensson is Associate Professor of Swedish as a Second Language at Linnaeus University, Sweden. She has a background as an upper-secondary school teacher, after which she earned her PhD at Lund University, Sweden, on language variation among multilingual youth. Since then, her work has focused on multilingualism and pedagogical translanguaging in schools.

Currently, she researches classrooms, parental inclusion in schools, and teacher education. She also does consultancy work for the National Agency for Education, specifically for enhancing learning in multilingual schools. Her research is framed by discourse and interaction theory.

Article 3

Rebecca Kanak Fox, PhD, Professor of Education and Director of the Advanced Professional Teacher Development & International Education (APTDIE) Division in the College of Education and Human Development at George Mason University in Fairfax, VA. She is an active researcher with over 100 publications, a co-authored book and one in progress, over 200 scholarly presentations, and teacher professional development workshops in national and international contexts. Her areas of research focus on educator professional development, second language acquisition research, and critical reflection. Dr Fox has held multiple international grants and directed multiple international programmes in Pakistan, China, Russia, Taiwan, Spain, France, Greece, and Nepal.

Dr Muhammad Shaban Rafi is an Associate Professor and Chairperson at the Department of Linguistics and Communications, University of Management and Technology (UMT), Lahore-Pakistan. He has also acquired postgraduate research experience from Cardiff University, UK, National University of Singapore, George Mason University, USA. His research interest lies in applied linguistics, language, discourse, and media. Dr Shaban is an active young researcher. He has over 45 publications and 25 conference presentations. He has won several research awards and grants. He is the editor-in-chief of *Linguistics and Literature Review* (ISSN: 2409-109X).

Article 4

Jan Berggren is an Assistant Professor in Pedagogy and Learning at Linnaeus University in Kalmar, Sweden. His research interests mainly concern young people's educational careers in upper secondary school. Within this field, one focus is on the experiences among immigrant youth of the conditions for learning in school. He provides in-service and pre-service training for teachers.

Ann-Christin Torpsten is a PhD and Associate Professor in Pedagogy and Learning at Linnaeus University in Kalmar, Sweden. She does research, teaches, supervises and examines in teacher training programmes and courses in Education and Special Education. In her research, she focuses mainly on teaching, education and school situation when the pupils are newly arrived and speak Swedish as a second language.

Article 5

Manuela Lupsa is a lecturer at the Department of Culture, Languages and Media (KSM) at Malmö University in Sweden. She teaches courses in Swedish as a second language in the subject of teacher education and is in the process of completing a dissertation on language and knowledge development methods in mathematics teaching of young second language learners. Lupsa also works with teacher professional development in Swedish as a second language. Her research interests are multilingualism and learning.

Article 6

Annika Norlund Shaswar is a lecturer in Language Teaching and Learning at Umeå University. Her research covers different aspects of literacy and multilingualism. In her PhD study (Norlund Shaswar 2014) she explored connections between Swedish for immigrants (SFI) students' literacy practices in everyday life and in SFI education. She has also researched learning strategies and teaching practices (Norlund Shaswar & Wedin 2019) in SFI teaching. Together with Åsa Wedin (Norlund Shaswar & Wedin 2020) she has published *Språkdiraktik för sfi: Att undervisa vuxna andraspråksinlärare*, a book that is for SFI teachers and others who teach adult second language learners.

Article 7

Ewa Bergh Nestlog is an Associate Professor of Swedish in teaching and learning at Linnaeus University. Her research interests lie in the field of literacy studies, where disciplinary literacy, students' texts and literacy teaching practices are in focus. In her research she deals with linguistic perspectives in primary classrooms, and students with Swedish as their first or second language. She is also interested in discourse analysis connected to educational settings. Bergh Nestlog is a member of *Centre for Educational Linguistics*, *Centre for Research on Teaching and Learning in School Subjects in Arts and Humanities* and *Literacy and Teaching* at Linnaeus University.

“If You Wish to Enjoy Them” Islamic Marriage and Women’s Human Rights in Jordan

Majid Mgamis

Introduction

In most Muslim-majority countries of the world, and in some countries where Muslims constitute a significant minority, family law is not secular in nature but relies in content, and at times also in administration, on Islamic jurisprudence. It is not evident that all Muslims living under these laws are aware of their origin. That is because codified family laws in the Arab world do not display these roots clearly.

This article will dwell on one such example, the Jordanian Personal Status Law-2019, (“JPSL” henceforth), using it to highlight this phenomenon. In the process, the article will outline the connections between particular formulations in the JPSL and the *Hanafi* school of law since the JPSL adheres to its tradition in particular. The article will also draw on relevant sources of the Qur’an and *Hadith* as interpreted in the *Hanafi* legal tradition. On the other hand, the article will employ the CEDAW (see below) as an example on international women’s rights to argue that family law based on Islamic jurisprudence is not compatible with women’s human. In the Islamic legal tradition, the dominant view of marriage is of it being as a mere contract whereby the wife’s role is limited to giving the husband access to sexual pleasure in return for money; basically, the dower (*ajr*) and the alimony (*naafaqah*). Traces of this are clearly there in the JPSL, but hidden from plain sight.

The article will start by giving a theoretical perspective on both the CEDAW and the JPSL. Then it will move to explore aspects of the JPSL dealing particularly with three specific areas, the concept of marriage, the dower and alimony. Then it will show how some aspects of these areas violate some provisions of women’s human rights as stipulated in the CEDAW. The article does not claim to provide a comprehensive analysis of the JPSL against the CEDAW, but rather aims at exploring the three areas mentioned above in particular with view at arguing that Islamic family law violates internationally-recognized women’s rights.

Theoretical Perspective

CEDAW (The Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women) is an international human rights treaty adopted by the UN in 1979. It has 189 state parties and its major objective is to protect women against any form of discrimination. The treaty consists of 30 articles, 16 of which outline four major areas of women’s rights; namely, (1)

nondiscrimination (2) elimination of sex trafficking, (3) health, education, employment, and socio-economic life (4) equality in marriage as well as before the law (Meyer, 2016). The treaty clearly provides that states parties are obliged to “embody the principle of the equality of men and women in their national constitutions or other appropriate legislation ... and to ensure, through law and other appropriate means, the practical realization of this principle (taking) appropriate measures ... to modify or abolish existing laws, regulations, customs and practices which constitute discrimination against women” (cited in Meyer, 2016: 564). It also stipulates that states parties have to ensure women “the same right to enter into marriage; the same right freely to choose a spouse and to enter into marriage only with their free and full consent ... [and t]he same rights to decide freely and responsibly on the number and spacing of their children. (cited in Meyer, 2016: 565).

Jordan signed the CEDAW in 1980 declaring reservations on some articles, which were confirmed upon ratification in 1992. The reservations were made particularly on three articles; namely 9(2), 15(4), and 16(1) (c), (d) and (g). (UN Committee, 2010). In 2009, thanks to some feminist voices in the country, Jordan withdrew its reservation on article 15(4), which grants “men and women the same rights with regard to the law relating to the movement of persons and the freedom to choose their residence and domicile.” Still, the remaining reservations on the two articles deprive women of some fundamental rights. Article 9(2) grants women “equal rights with men with respect to the nationality of their children,” and article 16(1) (c), (d) and (g) grants men and women “the same rights and responsibilities during marriage and at its dissolution ... the same rights and responsibilities as parents, irrespective of their marital status, in matters relating to their children; in all cases the interests of the children shall be paramount ... (and) the same personal rights as husband and wife, including the right to choose a family name, a profession and an occupation”. (UN General Assembly, 1979). The reservations on the last article in particular were maintained in relation to their contradiction with Islamic jurisprudence, which governs the current JPSL.

The history of the JPSL goes back to 1951, when it was first enacted under the name “Jordanian Law for Family Rights”, which was replaced in 1976 by the “Personal Status Law” (Welchman, 1988). Similar to other Arab family laws, The JPSL is not listed within secular courts that deal with the rather public disputes, but operates within separate *Shariah* courts, which are administered by the Chief Qadi Department (*qadi al-qudat*). As such, it basically governs family issues like marriage, divorce, kinship and inheritance. Up until 2000, the JPSL stipulated that the minimum marriage age was 16 years old; in addition, the wife had no right to initiate divorce, while the husband had unconditional right to polygamy. In 2001, some amendments to these stipulations were introduced. They included raising the legal marriage age for both sexes to 18, in addition to endowing women with

the right to annulment of marriage, and – in the case of polygamy- the obligation of the court to inform the previous wife (wives) of the new marriage (Clark & Young, 2008). In 2019, further amendments to the JPSL were introduced, which, as far as marriage is concerned, touched on alimony only. Whereas the 2001 law stated that the imprisoned woman is not entitled for alimony at all, the 2019 amendments provided that this is only the case if the husband is not involved in her incarceration.

All in all, the JPSL adheres to Islamic jurisprudence as a source of its provisions. Article no. (323) clearly states that articles of the law are to be understood and interpreted in accordance with principles of Islamic Jurisprudence (Qanun, 2019). In more particular terms, the JPSL adheres to the *Hanafi* tradition adopted since the time of the Ottomans as article (325) states that the areas not covered within the law are to be determined in accordance with the predominant (*rajih*) views of the *Hanafi* school; otherwise, courts shall apply the provisions of Islamic jurisprudence most in common with the articles of the law (*ibid*). By and large, “in Jordan ... the dominant school of Islamic jurisprudence has historically been the *Hanafi* ... and most members of the Fatwa Committee adopted the *Hanafi* view of *Shari'a*” (Maali & Napier, 2010: 100-101).

This adherence to the provisions of *Shariah* has created notable contradictions with international women human right such as CEDAW. As Vikør (2005) demonstrates, when compared with traditions of pre-modern Europe and pre-Islamic culture, *Shariah* is evidently more empowering to women both socially and economically. However, in relation to contemporary times, *Shariah* provisions clearly form an obstacle towards such empowerment, which appears more evidently in Islamic marriage. Svensson (2000) locates these obstacles in the Islamic assumption that women’s human rights contradict the supposedly *Shariah’s* “eternal, unchangeable and superior religious demands,” which do not essentially reject gender equality, but redefine it on the basis of an essentialist gendered view of human nature that allocates different rights and duties for each gender (p. 46). Jordan officially admitted this disparity in its explanation of the reason behind rejecting CEDAW’s recommendation of reviewing Jordanian reservations made on some provisions of the Convention. Jordanian report submitted to the committee clearly states that those recommendations were not approved “on the grounds of their incompatibility with Islamic *Shariah*” (UN Committee, 2016, para. 108).

This being said, the article will start by focusing on three major areas in the JPSL; namely the conception of marriage, the dower and the alimony. It will trace these provisions to their roots located in the *Hanafi* legal tradition, and draw on relevant *Hanafi* interpretations of the Qur’an and *Hadith* to explain the foundation for the *Hanafi* tradition in these areas. Then it will show how the provisions of JPSL in these three areas are in opposition to the

provisions of CEDAW. In conclusion, the article will contend that Islamic family law is incompatible with internationally recognized women's rights.

The conception of marriage (*nikah*)

In its definition of marriage, the JPSL states that marriage is a contract between a man and woman whom is legitimate for him to marry, aiming at establishing a family and producing offspring (Qanun, 2019, art. 5). An exploration of some foundational Islamic sources shows that this definition is rooted in the dominant Islamic jurisprudence. Devin Stewart argued that, based on the presentation of its rules in the Qur'an, "the main purposes of marriage ... are to satisfy male sexual needs and to allow procreation while preserving accurate male genealogy." (n.d, para. 7). More into the *Hanafi* tradition, the *Encyclopaedia of Islamic Jurisprudence* (2002) states that, drawing from the Qur'an and *Hadith*, a considerable number of Muslim scholars emphasized that *nikah* denotes having sex and connotes marriage (marriage being the main framework for legitimate sexual relations), which is the dominant understanding of the *Hanafi* school. (*Nikah*, p. 205). Accordingly, the *Hanafi* school defined *nikah* as a "contract which endows the man with the absolute right of having pleasure with a female; i.e it legitimates the sexual pleasure a man may get from a certain woman where there is no religious impediment to the marriage" (ibid).

In a similar vein, in his multi-volume book, *Islamic Jurisprudence According to the Four Sunni Schools* (2003) - which has been a core component of the curricula of Al-Azhar University, a well-known academic institution in the Islamic world for the study of *Shariah* and Islamic law - Abdul Rahman Al-Jaziri reiterates that despite the different conceptualizations of *nikah* among the various schools of law (*madhahib* sing. *madhab*), they all relate to one conception represented in the fact that *nikah* is a contract that has been put by the Islamic authorities so that the husband may *make use* of the wife's vagina as well as the rest of her body for the pleasure of sex. Al Jazairi moves on to draw on the view of the *Hanafi* school of law to illustrate their contention that marriage contract is essentially an *ownership* contract in particular, not very different from the ownership of a slave-concubine (concubinage being the other legitimate framework for sexual relations). The only difference, according to them, is that sexual pleasure of the husband is the main target of the marriage contract, whereas in the slavery contract, the main target is the service of the slave-concubine, while sexual pleasure is just embedded in this contract:

Some *Hanafis* said that it (*nikah*) directly entails endowing the husband with ownership of pleasure, which means man's ownership of the pleasure from the woman's vagina and the rest of her body, not full-fledged ownership. Other *Hanafis* say it is the ownership of the wife's sexual self, which means possessing the vagina for pleasure purposes. Others (of the *Hanafis*) say it entails the benefits of the vagina and the rest of the body, which means that the husband has

the exclusive right to these pleasures. All these views entail one meaning, as those who say that he (the husband) owns the self-do not mean real ownership since the free woman shall not be owned, but they mean ownership of benefits. Their saying “directly” is meant to single out the indirect pleasure the man gets when he purchases a female slave, as her purchase contract legitimates having sex with her indirectly, which is clearly not a marriage contract (p. 8).

Asifa Quraishi (2013), the scholar of Islamic law who is an affiliate of the Muslim Women’s League and the past President and Board Member of “Karamah: Muslim Women Lawyers for Human Rights,” dwells on the *Hanafi* analogy of the concubine sale contract indicated above, arguing that despite the existence of considerable differences between the situation of the wife and that of the concubine, the issue of ownership remains instrumental in legitimizing sexuality in both cases. She explains that the historical context facilitated this analogy as Islamic marriage contract law was formulated in an age of acceptable concubinage and slavery. Both marriage and concubinage came to be the only channels for acceptable sexuality for Muslim men, which lead to the conclusion that acceptable sexuality entails aspects of male ownership of the woman. Thus, it is no wonder that the provisions governing the husband-wife are not very different from those governing the concubine-master one.

Implicitly, the JPSL sticks to the *Hanafi* conceptualization of marriage, where marriage is conceptualised as a *contract*, at the roots of which is an economic transaction. In the same vein, the phrase “legitimate for him to marry” concords with the *Hanafis’* stress on the absence of any religious impediment to the marriage. In the dominant Islamic discourse, legitimacy to marry someone equals legitimacy to have sex with him (her). Furthermore, the use of the masculine pronoun, “him”, as opposed to “them”, implicitly shows that the marriage contract, just like the sexual sale contract, is a gendered one, where the man is the doer and the woman is the just an object or recipient. In other words, the JPSL, submits to the *Hanafi* understanding that, despite relative recognition of the sexual rights of married women, conjugal sex is viewed as more of the man’s right, not his duty. The man has the right to compel the woman for pleasure, where the woman does not have to compel him but once (Al Jaziri, 2003).

This gendered view is also implicitly present in other articles of the JPSL. Articles (132) and (130) are illustrative. They dwell on the right of each spouse to annulment of marriage for reasons related to sexual shortcomings of the other. However, article (132) provides that the husband is entitled to annulment immediately once he finds out that his wife has got a sexual shortcoming that hinders him from having sex with her such as vaginal atresia, whereas article (130) gives the same right to the wife, but with restrictions. It establishes that this right is only applicable in the case of the husband’s irremediable impotency; otherwise he is given a one-year notice for remedy, after which annulment applies only if impotency remains and the

wife is still virgin and insists on divorce (Qanun, 2019). Regardless of the specifics, the immediate annulment in the case of the woman's sexual shortcoming compared to the restrictions imposed in the case of the man's clearly submits to the *Hanafi's* view that the sexual side of marriage is the core duty of the wife rather than the husband. As Vikør (2005) shows, in giving women access to divorce, the wife simply "borrows" this access – under certain conditions – from the husband, who originally has the free access to divorce.

This androcentric ease of access to divorce is further established as the JPLS – in accordance with *Shariah* provisions - endows the husband with the exclusive right to unilateral divorce, unless stipulated otherwise in the contract, which almost never happens, taking into consideration the conservative nature of Jordanian society. Although there is clear distinction between Islamic marriage and slavery, especially as the married woman - different from the slave - is entitled for dower, the above-mentioned right shows an instance of connection between slavery and Islamic marriage. Just like the slave owner has the exclusive right of freeing the slave, so does the husband in relation to his wife. It is true that the JPSL endows the woman with the right to *khulu'*, which is the right of the wife to get divorced in return for a compensation given by the wife to the husband upon their agreement (Qanun, 2019, art. 102), however, as suggested by Quraishi (2013), even this right evinces as a channel through which the wife purchases her freedom through financial compensation of the husband, just like *kitaba* in Islamic jurisprudence enables the slave to pay for her freedom. Both cases necessitate the husband's (owner) consent, and force the wife (slave) to make some financial compensation. Along these lines, in the case of male unilateral divorce, the JPSL gives the husband the right to declaring reunion after male unilateral revocable divorce, regardless of the woman's consent (Qanun, 2019, art. 98). This is based on the predominant (*rajih*) jurist understanding of the Qur'anic order: "Divorced women shall wait by themselves for three periods. And it is not lawful for them to conceal what Allah has created in their wombs, if they believe in Allah and the Last Day. Meanwhile, their husbands have the better right to take them back, if they desire reconciliation ..." (Qur'an, 2:228).

Additionally, further connections between conjugal sexuality and other forms of sexuality are suggested in the JPSL. For example, article (26) states that having sex with a woman outside wedlock necessitates the same prohibitions ensuing from marriage relationship unless there was no consummation. (Qanun, 2019). This is based on the *Hanafi* understanding of the Qur'anic stipulation: "Do not marry women whom your fathers married, except what is already past. That is improper, indecent, and a bad custom" (4:22). As they take *nikah* to mean having sex, the *Hanafi* jurists determined that this Qur'anic rule applies when a man has sex outside marriage. So,

drawing on this Islamic rule, the article above stipulates that prohibitions ensuing from sex in marriage apply also to sex outside marriage.

The keenness on the distinction between consummated and non-consummated marriage highlighted above further proves that the marriage contract is purely a contract of sexual access. The JPSL further recognize this distinction in several articles. For example, article (95) provides that a man may not remarry his irrevocably-divorced ex-wife unless she gets divorced from another man who had consummated his marriage with her in legitimate marriage. Harald Motzki highlights this Islamic distinction, arguing that “marriage is not definitely concluded until its consummation, through which all legal consequences become effective” (n.d, b. para. 5). This understanding of marriage being dependent on sexual consummation for its validity comes from core foundational Islamic sources which the *Hanafis* rely on. For example: “If he divorces her, she shall not be lawful for him again until she has married another husband. If the latter divorces her, then there is no blame on them for reuniting, provided they think they can maintain Allah's limits” (Qur’an, 2:230). Again, based on the *Hanafi* understanding that *nikah* means having sex, the phrase “has married” above entails sexual consummation. The Prophet Muhammad implemented this rule with the ex-wife of of Rifa’a Al Qurathi, when he refused to allow her to remarry Rifa’a, instructing her “No (you cannot remarry your first husband) till you taste the second husband and he tastes you (i.e. till he consummates his marriage with you) ” (Al-Bukhari, n.d., no. 238).

Clearly enough, in accordance with the *Hanafi* legal tradition, marriage in the JPSL can be defined as a mere contract that gives man sexual access to a woman. As such, this links the marriage contract to female slavery, especially as it submits to the *Hanafi* understanding that the right to sexuality is almost exclusively the husband’s pejorative. In short, the JPSL just reformulates this *Hanafi* conception of marriage in a more prudish way, without changing the content. This is further authenticated with a critical look upon the foundational Islamic provisions about the dower.

The dower (*ajr*)

In the context of slavery analogy highlighted above, and in line with the *Hanafi* tradition, the dower provisions in the JPSL can be clearly viewed as the *down payment* within the sale contract; i.e the return for the woman’s submission of her sexual self to the man. For example, further highlighting the distinction between consummated and non-consummated marriage, The JPSL establishes that if the man initiates divorce before consummation or meeting in privacy, the woman is entitled to only half of the dower, but if the woman is the one who initiates it, then she automatically waives her right to half of the dower (Qanun, 2019, arts. 44 - 45). This provision is rooted in the *Hanafi* understanding of the Qur’anic order: “If you divorce them before you have touched them, but after you had set the dowry for them, give them half

of what you specified ..." (Qur'an, 2:237). The fact that the woman is still entitled to part of the dower even before consummation or meeting in privacy further validates the link between marriage and sex as this part is due because the woman has surrendered her sexual self to the man. Accordingly, in line with this view, The JPSL admits that if the man does not get the *full* sexual pleasure (consummation), he does not have to pay the full dower.

The sexual function of the dower is clearly enunciated in verse (4:24), where the Qur'an establishes a general rule of thumb for marrying women outside the group of prohibited women: "Permitted for you are those that lie outside these limits, provided you seek them in legal marriage, with gifts from your property, seeking wedlock, not prostitution. *If you wish to enjoy them, then give them their dowry*—a legal obligation." (Qur'an, italics mine). As the *Hanafis* argue, the Qur'anic stress on "with gifts from your property" clearly testifies that the dower is paid as a return for sexual pleasure the wife provides for the husband. Accordingly, the majority of the *Hanafi* jurists define the dower as "the name given to the money imposed on the husband in the marriage contract in return for (the pleasure from) the vagina" (Al Kasani, p. 480)

In submitting to the above conception of the dower, the JPSL stresses that the dower is exclusively the woman's right, and that neither the wife's parents nor any of her relatives may take money or any other thing from the husband in return for marrying her to him or finalizing the wedding ceremony (Qanun, 2019, art. 54). Motzki beautifully shows how this point is very seminal to the real conception of dower in Islamic tradition as a reward (*ajr*) for sexual intercourse. He argues that, contrary to the pre-Islamic dower, which was given to the father of the bride, Islamic tradition reserves the dower for the wife as "a compensation for the permission to have sexual intercourse (not a compensation for the loss of a potentially productive member of a clan as *mahr* was probably considered in pre-Islamic Arab tribal society) and, related to this idea, the choice of the term *ajr* (reward)" (n.d, a, para 3). Vikør (2005) reiterates the same point as he shows that Islamic dower is not the "bridewealth" that is given in return for the sale of the woman's reproductive power as the case with some African societies; nor is it a bridal gift aiming at maintaining wives' social security, which is essentially "outside the husband's concern" (p. 302).

In the same vein, the JPSL subscribes to the *Hanafi* distinction made between the dower on the one hand and the gift and the trousseau on the other, which contributes to undermining the mistaken idea that dower is a gift presented by the husband to the wife, or alternatively a sum intended for the wife's trousseau. In this regard, the JPSL dedicates a special article for rules regarding gifts separate from those governing the dower in the cases of divorce and death. Article (4-d) states that the party who initiates the divorce has to return unconsumable gifts to the other party. Articles (4-b) and (4-c), on the other hand, distinguish between the dower and the gift in the case on

the fiancée's death, where the former is to be paid back, the latter not. The bottom line is that the gift is not a dower or part of it, otherwise it would not have taken a special article regardless of the content. In the same vein, The JPSL clearly shows that the dower is not indented for trousseau. Article (57-a) bluntly states that the dower is the property of the wife, and that she shall not be obliged to use it for trousseau. The JPSL even has a special chapter entitled "The Dower and Trousseau," clearly showing that each is different from the other; otherwise they would not have distinct names (Qanun, 2019).

As indicated above, this distinction is present in the *Hanafi* legal tradition. The *Hanafi* jurists distinguished between what the husband gives to his wife or her *wali* (guardian) as a dower or part of the dower on the one hand and what he gives as a gift on the other. For them, the dower and its parts are reclaimable if they have not been consumed, otherwise, the husband is entitled to reclaim their value. On the other hand, although the gift is similarly reclaimable if not consumed, its value is not reclaimable otherwise (Al Omrani, p. 307). In the same vein, the *Hanafi* school stresses that the trousseau is an obligation on the side of the husband, which is different from the support, shelter and dower, the latter being solely in return for sexual pleasure (Al-Zuhayli, p. 312). The bottom line is that essentially the dower is neither a gift nor intended for the trousseau, but is simply a reward for the sexual pleasure.

Alimony (*nafaqah*)

The *Hanafi* doctrinal details about alimony go in line with the slavery analogy indicated above. They stress that alimony is conditional upon the wife's submission of her sexual self (Al-Zuhayli, p. 788). In line with this, the JPLS links alimony to dower in as much as both complement the return for sexual access to the wife. Just like the dower signifies the woman's surrendering her sexual self to the man at the start of the marriage, alimony functions as a return for her continuous sexual availability within marriage. That is why the wife is obligated to move to the husband's place once she receives the dower (Qanun, 2019, art. 72), which is due once the contract is completed (Qanun, 2019, art. 40). Once together, the husband's duty is to provide financial support and shelter for the woman even if she is wealthy (Qanun, 2019, art. 59-a), which further clarifies the purposes of the alimony as it has nothing to do with the wife's needs; but just represents a reward for her constant sexual availability. As Quraishi (2013) contends, even the fact that Muslim women are not required to the housework further substantiates the alimony-sex paradigm. This is because the wife's maintenance is not essentially presented as a return for her housework, but for the sexual access she provides to the husband.

In return for this support and shelter, the woman is obligated to provide wifely (sexual) obedience, otherwise, she is not entitled to alimony (Qanun,

2019, arts. 60, 62). Indeed, Jordan's *Report* (2006) submitted to the CEDAW Committee clearly admits the support-obedience framework as it states that:

Under Jordanian law, marriage is not based on equality of rights and duties for husband and wife, but on reciprocity, i.e. rights for the wife with corresponding duties for the husband, and rights for the husband with corresponding duties for the wife. It follows that the concept of equality between spouses cannot be made to fit into the existing legal system. By way of illustration, *the wife has a right to support, and the husband has a corresponding right to require her to obey him and live under his roof.* (UN Committee, 2006, para. 248, *Italics mine*).

Contrary to the relatively candid illustration of the report, the JPSL does not clearly state this money- sexual obedience paradigm, but impedes it in legal terminology. For example, it stresses out that one of the conditions of legal marriage is the financial capacity of the man that qualifies him to pay the dower and maintains support for the woman (art. 21), and in case it is found that the man is financially incapable of paying the dower or providing support, the wife has the right to annulment of marriage (Qanun, 2019, arts. 22-b. and 139). The bottom line is that in the case of the husband's inability to pay the dower or provide support or both, the marriage contract is annulable simply because he is not providing return for the wife's continuous sexual availability.

In return, the JPSL submits to the *Hanafi* provision that, in the case of sexual unavailability of the wife, the husband does not have to support her. For example, article (63) clearly states that the wife incarcerated by a decisive sentence in which the husband is not involved is not entitled for alimony as of the date of incarceration. (Qanun, 2019). Again, understanding this article is best reached with a view at the foundational *Hanafi* jurisprudence. In this regard, Al Jaziri (2003) state that the *Hanafi* tradition lists 11 cases where the wife is not entitled for alimony. Among these cases are the little wife who cannot stand sex and the wife who is incarcerated, even unjustly, as long as incarceration detains the man from having sex with her (p. 497). It is clear that the reason for the lapse of the right to alimony in both cases is that the wife is unable to make herself sexually accessible. Again, the JPSL does not clearly mention the reason as stated in Al Jaziri.

The JPSL and women's human rights

Examining the above provisions of the JPSL against those of the CEDAW proves that the JPSL does show considerable violation of women's human rights. Article (1) of the CEDAW defines discrimination against women as "any distinction, exclusion or restriction made on the basis of sex which has the effect or purpose of impairing or nullifying the recognition, enjoyment or exercise by women, irrespective of their marital status, on a basis of equality of men and women, of human rights and fundamental freedoms in the political, economic, social, cultural, civil or any other field" (UN General

Assembly, 1979). Looking at the previously discussed aspects of the JPSL against this definition proves that the JPSL does condone discrimination against married women as rooted in Islamic jurisprudence. This discrimination is summed up in Jordan's reservation entered to article 16(c), which gives women "the same rights and responsibilities during marriage and at its dissolution." (Ibid).

Evidently, the root of this violation is located in basing the overhaul conception of marriage on the sex-for money formula informed by the *Hanafi* tradition, which restricts women's agency, situating them within a limited dehumanizing role represented in providing sexual pleasure to husbands. These sexual duties of the wife are enforced in the JPSL provisions regarding the dower and alimony. As mentioned above, in the case of divorce before consummation or meeting in privacy, the woman is either entitled only to half of the dower, or not entitled at all. (Qanun, 2019, arts. 44 - 45). In the same vein, wives incarcerated without the husband's involvement are not entitled to alimony (Qanun, 2019, art. 63). In both cases, women are deprived of (part of) their financial rights simply because they are sexually unavailable. This understanding of marriage, informed by stereotypical gender roles of the *Hanafi* tradition, stands in stark opposition to article 5(a) of the CEDAW, which calls on state parties to eliminate practices "which are based on the idea of the inferiority or the superiority of either of the sexes or on *stereotyped roles for men and women*" (UN General Assembly, 1979, italics mine). As indicated above, Jordan's *Report* (2006) was clear enough to admit that the JPSL does not accommodate equal rights and duties for the husband and wife but rather stipulates "rights for the wife with corresponding duties for the husband, and rights for the husband with corresponding duties for the wife" (UN Committee, 2006, para. 248).

Not only does the JPSL restrict women's marital position to these sexual "duties," but it also fails to fully recognize their right to sexuality on equal footing with men. As article (130) and (132) mentioned above show, whereas the husband has the right to immediate annulment of marriage in the case of the woman's sexual shortcoming, there are restrictions on the woman's right in the case of the man's impotency. Evidently, this ruling goes in line with the *Hanafi* tradition, which does not fully recognize the right of woman to sexual pleasure (Al Jaziri, 2003). As such, this goes against the provisions of article 2(a) and (c) of the CEDAW, which calls on state parties to "embody the principle of the equality of men and women in their national constitutions or other appropriate legislation" and to "establish legal protection of the rights of women on an equal basis with men" (UN General Assembly, 1979).

Further instances of violation of this particular article permeate the JPSL. For example, women do not have access to divorce on equal terms with men. As illustrated above, whereas men can initiate divorce by pronouncing it, women have to go through a long judicial journey whereby they have to provide compensation for the men (Qanun, art.102). In the same vein, it is

only the man who has the right to declare reunion after revocable divorce, regardless of the wife's consent. The very idea that women do not have the freedom to reject this reunion represents defiance of article (3) of the CEDAW, which guarantees women "the exercise and enjoyment of human rights and fundamental freedoms on a basis of equality with men" (UN General Assembly, 1979).

Remarkably enough, Jordan officially admits the JPSL's inconsistency with the provisions of human rights and locates this inconsistency in the adherence to Islamic *Shariah*. In its reply to CEDAW recommendations mentioned earlier, the Jordanian report states:

These recommendations failed to meet with Jordan's approval before the Human Rights Council *on the grounds of their incompatibility with Islamic Shariah* ... The Jordan Islamic Scholars League sent a letter to the speaker of the House of Representatives calling upon the house not to approve lifting the reservations to the Convention, *on the grounds that they violate Islamic Shariah*. Accordingly, the issue of lifting the reservations has to be dealt with very sensitively and gradually, *in a manner that balances the promotion of women's human rights with the obligation to reject whatever contradicts the provisions of Islamic Shariah* (UN Committee, 2016, para. 108).

The report is clear enough to highlight women's rights' "incompatibility with Islamic Shariah," and to situate *Shariah's* provisions against "the promotion of women's human rights." In the dominant Islamic jurisprudence, these provisions are so fundamental to the theoretical framework of Islamic marriage that they can hardly accommodate any changes. That is why the "the concept of equality between spouses cannot be made to fit into the existing legal system" (UN Committee, 2006, para. 248).

Conclusion

Islamic jurisprudence is a wide arena of different and often conflicting interpretations so much so that it is impossible to provide a fixed view on a certain issue. Hence, the current study does not claim to provide a comprehensive outlook on the unanimous Islamic provisions of marriage, but rather yearns to dig in some problematic aspects of Islamic marriage as theorized in the JPSL and rooted in *Hanafi* tradition, with view at showing their incompatibility with women's human rights. As such, the article raises the question of to what extent can these doctrines be amended for the promotion of women's rights.

In her *Inside the Gender Jihad* (2006), the famous Islamic theologian, Amina Wadud, addresses this question thoroughly. Admitting the sexist tendency in Islamic law, she fully repudiates the continuous fruitless attempts at reaching alternative interpretations of scriptural sources as these attempts fail to achieve the desired objective. Instead, she calls for "a more radical synthesis of strategies and struggles toward the end of gender equality"

(p.188). In more particular terms, she encourages a process of rewriting the Islamic law altogether so that it fits contemporary standards of gender equality:

... In fact, we must rewrite the law ... By rewriting the legal codes, through distinguishing their sexist assumptions, we can achieve an Islamic reality more meaningfully reflecting Qur'anic principles in a harmonious equilibrium. (p. 205)

References

- Al-Bukhari, M. (n.d), *Sahih Bukhari* [Authentic hadith according to Al Bukhari]. Retrieved from <https://sahih-bukhari.com/Pages/results.php>
- Al-Jaziri, A. (2003), *Al fiqh 'ala al madhahibi al arba'ah* [Islamic jurisprudence according to the four Sunni schools]. (2nd ed., Vol. 4). Retrieved from <http://www.feqhup.com/uploads/13607524951.pdf>
- Al-Kasani, A. (ca. 1190 / 2003), *Bada'i' al-sana'i' fi tartib al-shara'i'* [The most wondrous of crafts in arrangement of paths]. (M'awad, A. & Abdel Maojood, A. Ed., Vol. 3). Beirut: Dar Al-Kotob Al-Ilmiyha Publishers: Retrieved from <http://www.feqhup.com/uploads/13576807443.pdf>.
- Al-Omrani, M. (2001), *Fiqh al-usrah al-Muslimah fi al-mahajir*. [Jurisprudence of the Muslim family in diaspora] (Doctoral Dissertation). Vol 3. Beirut: Dar Al-Kotob Al-Ilmiyha Publishers. Retrieved from [https://books.google.se/books?id=V0RwDwAAQBAJ&pg=PA307&lpq=PA307&dq=%22%D9%81%D8%B1%D9%82+%D8%A7%D9%84%D8%AD%D9%86%D9%81%D9%8A%D8%A9+%D8%A8%D9%8A%D9%86+%D9%85%D8%A7+%D9%8A%D8%B9%D8%B7%D9%8A%D9%87+%D8%A7%D9%84%D8%B2%D9%88%D8%AC+%D9%84%D9%84%D8%B2%D9%88%D8%AC%D8%A9+%D8%A3%D9%88+%D9%84%D9%88%D9%84%D9%88%D9%84%D9%8A%D9%87%D8%A7%22&source=bl&ots=ZU2FQGoFWi&sig=ACfU3U3IRBd4nx5FptPgWhDN9P_RuyzV1g&hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwibp4660Z_pAhVrAxAIHQ05CUoQ6AEwAHoECAEQAAQ#v=onepage&q=%22%D9%81%D8%B1%D9%82%20%D8%A7%D9%84%D8%AD%D9%86%D9%81%D9%8A%D8%A9%20%D8%A8%D9%8A%D9%86%20%D9%85%D8%A7%20%D9%8A%D8%B9%D8%B7%D9%8A%D9%87%20%D8%A7%D9%84%D8%B2%D9%88%D8%AC%20%D9%84%D9%84%D8%B2%D9%88%D8%AC%D8%A9%20%D8%A3%D9%88%20%D9%84%D9%88%D9%84%D9%88%D9%84%D9%8A%D9%87%D8%A7%22&f=false](https://books.google.se/books?id=V0RwDwAAQBAJ&pg=PA307&lpq=PA307&dq=%22%D9%81%D8%B1%D9%82+%D8%A7%D9%84%D8%AD%D9%86%D9%81%D9%8A%D8%A9+%D8%A8%D9%8A%D9%86+%D9%85%D8%A7+%D9%8A%D8%B9%D8%B7%D9%8A%D9%87+%D8%A7%D9%84%D8%B2%D9%88%D8%AC+%D9%84%D9%84%D8%B2%D9%88%D8%AC%D8%A9+%D8%A3%D9%88+%D9%84%D9%88%D9%84%D9%88%D9%84%D9%8A%D9%87%D8%A7%22&source=bl&ots=ZU2FQGoFWi&sig=ACfU3U3IRBd4nx5FptPgWhDN9P_RuyzV1g&hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwibp4660Z_pAhVrAxAIHQ05CUoQ6AEwAHoECAEQAAQ#v=onepage&q=%22%D9%81%D8%B1%D9%82%20%D8%A7%D9%84%D8%AD%D9%86%D9%81%D9%8A%D8%A9%20%D8%A8%D9%8A%D9%86%20%D9%85%D8%A7%20%D9%8A%D8%B9%D8%B7%D9%8A%D9%87%20%D8%A7%D9%84%D8%B2%D9%88%D8%AC%20%D9%84%D9%84%D8%B2%D9%88%D8%AC%D8%A9%20%D8%A3%D9%88%20%D9%84%D9%88%D9%84%D9%8A%D9%87%D8%A7%22&f=false)
- Al-Zuhayli, W. (1985), *Al-fiqh al-Islami wa adillatuhu* [Islamic jurisprudence and its proofs]. Vol. 7. Damscus: Dar Al Fikr Publishers. Retrieved from <https://books.google.se/books?id=U-BKCwAAQBAJ&pg=PT299&lpq=PT299&dq=%D9%88%D8%AE%D8%A7%D9%84%D9%81%D9%87%D9%85+%D8%A7%D9%84%D8%AD%D9%86%D9%81%D9%8A%D8%A9+%D9%81%D8%B1%D8%A3%D9%88%D8%A7+%D8%A3%D9%86+%D8%A7%D9%84%D8%AC%D9%87%D8%A7%D8%B2+%D9%88%D8%A7%D8%AC%D8%A8+%D8%B9%D9%84%D9%89+%D8%A7%D9%84%D8%B2%D9>

- %88%D8%AC&source=bl&ots=eymCXQjDoR&sig=ACfU3U0y9uZLuVfUcxxKMGNjFeDF1y2_iw&hl=en&sa=X&ved=2ahUKewjns_nL_adpAhVq-SoKHScYcNiQ6AEwAHoECAsQAQ#v=onepage&q=%D9%88%D8%AE%D8%A7%D9%84%D9%81%D9%87%D9%85%20%D8%A7%D9%84%D8%AD%D9%86%D9%81%D9%8A%D8%A9%20%D9%81%D8%B1%D8%A3%D9%88%D8%A7%20%D8%A3%D9%86%20%D8%A7%D9%84%D8%AC%D9%87%D8%A7%D8%B2%20%D9%88%D8%A7%D8%AC%D8%A8%20%D8%B9%D9%84%D9%89%20%D8%A7%D9%84%D8%B2%D9%88%D8%AC&f=false
- Clark, Janine. & Young, Amy (2008, November), "Islamism and family law reform in Morocco and Jordan, *Mediterranean Politics*", 13(3), 333–352.
- Itani, Talal (2012), *The Quran translated to English by Tala Itani*. Dallas: ClearQuran.
- Maali, B., & Napier, C. (2010), "Accounting, religion and organisational culture: The creation of Jordan Islamic Bank", *Journal of Islamic Accounting and Business Research*, 1(2), 92-113. Retrieved from <https://doi.org/10.1108/17590811011086705>
- Meyer, Elise (2016), "Designing women: The definition of "Woman" in the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women", *Chicago Journal of International Law* 16(2), 553-590. Retrieved from <https://chicagounbound.uchicago.edu/cjil/vol16/iss2/7>
- Motzki, Harald. (n.d-a), "Bridewealth", in *Encyclopaedia of the Qur'ān*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1163/1875-3922_q3_EQSIM_00063>
- Motzki, Harald (n.d-b), "Marriage and divorce", in *Encyclopaedia of the Qur'ān*. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1163/1875-3922_q3_EQCOM_00111.
- Nikah*. (2002), In *Al-Mausu'ah Al-Fiqhiyah Al-Kuwaitiyah [Encyclopedia of Islamic jurisprudence]* (41(1) pp. 205-324). Retrieved from <http://www2.islam.gov.kw/mousoaa/pdf/mfk41.pdf>
- Qanun al-ahwal al-shakhsiyah 2019* [Personal status law 2019]. Retrieved from <http://sjd.gov.jo/EchoBusV3.0/SystemAssets/PDFs/AR/%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%83%D8%AA%D8%A8%20%D8%A7%D9%84%D9%81%D9%86%D9%8A%202019/%D9%82%D8%A7%D9%86%D9%88%D9%86%20%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%AD%D9%88%D8%A7%D9%84%20%D9%83%D9%85%D8%A7%20%D9%86%D8%B4%D8%B1.pdf>
- Qanun Huqua Al A'ila 1951* [Law for family rights 1951]. Retrieved from <https://site.eastlaws.com/GeneralSearch/Home/ArticlesTDetails?MasterID=214915&MasterID=214915>
- Quraishi-Landes, Asifa (2013). "A Meditation on mahr, modernity, and Muslim marriage contract law". In Failing, M., Schiltz, E. & Stabile, S. (Eds.), *Feminism, law and religion* (173-195). London: Ashgate Publishing.
- Stewart, Devin (n.d). Sex and sexuality. In *Encyclopaedia of the Qur'ān*.. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1163/1875-3922_q3_EQSIM_00381.

- Svensson, Jonas (2000), *Women's human rights and Islam: A study of three attempts at accommodation* (Doctoral dissertation). In Olsson, Tord (Ed.), *Lund Studies in the History of Religions*, (12). Retrieved from <https://www.researchgate.net/>
- UN Committee on the Elimination of Discrimination Against Women (CEDAW), Combined Third and Fourth Reports of States Parties, Jordan, 10 March 2006, CEDAW/C/JOR/3-4. Retrieved from: <https://www.refworld.org/docid/4537783d0.html>
- UN Committee on the Elimination of Discrimination Against Women (CEDAW), Consideration of reports submitted by States parties under article 18 of the Convention, Sixth periodic report of States parties due in 2016: Jordan, 25 June 2015, CEDAW/C/JOR/6. Retrieved from: <https://www.refworld.org/docid/56e7c1d24.html>
- UN Committee on the Elimination of Discrimination Against Women (CEDAW), Declarations, reservations, objections and notifications of withdrawal of reservations relating to the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women, 1 March 2010, CEDAW/SP/2010/2. Retrieved from: <https://www.refworld.org/docid/4ef848ba2.html>
- UN General Assembly, Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women, 18 December 1979, A/RES/34/180. Retrieved from: <https://www.refworld.org/docid/3b00f2244.html>.
- Vikør, Knut (2005), *Between God and the sultan: A history of Islamic law*. London: C. Hurst & Co. Publishers.
- Wadud, A. (2006), *Inside the gender jihad: Women's reform in Islam*. Oxford: Oneworld Publications.

Ett litet djur åt Pelle – en bilderboks relationer till *Vi på Saltkråkan*

Anette Almgren White och Helene Ehriander

På en kobbe i havet sitter en stor hund omgiven av en flicka i gulrutiga hängselbyxor och en pojke i blårandig tröja med en prickig kanin i famnen. Hunden har sina stora tassar i flickans knä och slickar hennes kind. I fjärran skimtar en skärgårdsbåt bland öar och skär. Scenen är framsidans omslagsbild till bilderboken *Ett litet djur åt Pelle* (2019) med text av Astrid Lindgren och illustrationer av Maria Nilsson Thore och avbildar berättelsens centralgestalter, Tjorven och Pelle, samt Tjorvens Sankt bernhardshund Båtsman och Pelles kanin Jocke. Scenen präglas av harmoni och andas idyll; barnen och djuren sitter ledigt och fridfullt tätt tillsammans. Tjorven ser kavat ut medan Pelle har något drömskt i blicken.

Bilderboken, den första litterära utgåvan på över femtio år om livet på Saltkråkan, är en adaption av kapitelboken *Vi på Saltkråkan* (1964) med illustrationer av Ilon Wikland i det att den återger en förkortad text ur ett bokkapitel med samma namn. *Ett litet djur åt Pelle* ges samtidigt ut som ljudbok. Kapitlet är i sin tur en novellisering av avsnittet ”Ett litet djur åt Pelle” ur teveserien *Vi på Saltkråkan* med originalmanus av Lindgren i regi av Olle Hellbom. Serien spelades in 1963 och visades våren 1964 i svensk television. Serien blev en omedelbar tittarfavorit och barnskådespelarna blev uppmärksammade stjärnor. Framför allt gällde uppmärksamheten Maria Johansson som spelade Tjorven och Torsten Lilliecrona i rollen som farbror Melker som för alltid blev förknippad med sin rollfigur, framhåller Anders Wilhelm Åberg (Åberg 2011b: 153). Saltkråkans fiktionsvärld rymmer ett brett persongalleri av öbor med Tjorven i spetsen, sommargästerna familjen Melkerson med Pelle som frontfigur, och så Stina, vars frånvarande mamma arbetar i Stockholm medan dottern bor hos morfar. Teveproduktionen har repriserats genom åren och finns i skrivande stund på öppet arkiv på Sveriges televisions webb-teve. Det är sålunda framförallt teveserien, inte kapitelboken, som är det medium genom vilket de flesta har blivit bekanta med livet på det fiktiva Saltkråkan. I *Svensk Bokhandel* berättar Annika Lindgren, utgivningsansvarig vid Astrid Lindgren AB om att de inte godtar att nya berättelser skrivs, men att de tillåter att befintliga texter används i nya sammanhang exempelvis genom att ett kapitel i en bok ges ut som bilderbok med nya illustrationer. Vidare förklarar Annika Lindgren att det är ett sätt att förnya författarskapet och hålla verken aktuella, samtidigt som de vill behålla de klassiska illustrationerna som gjorts på Astrid Lindgrens tid. Det går utmärkt att ha båda versionerna på marknaden samtidigt. I samma artikel berättar Maria Nilsson Thore om sitt arbete med bilderna till bilderboken och

att hon fick friheten att skissa fritt på karaktärerna, men att hon ändå är präglad av bilderna från tv och de illustrationer Ilon Wikland gjorde som är baserade på filmkaraktärerna, något som ändå påverkade slutresultatet. Nilsson Thore kommenterar också att hon genom arbetets gång ändrat hårfärg på Tjorven och Pelle så att de i den färdiga bilderboken har samma hårfärger som i TV-serien. Farbror Melker har hon gett lite grått vid tinningarna med tanke på hans ålder och att han är pappa till den nästan vuxna Malin (Damberg 2020:13-14).

Bilderboken utnyttjar de intermediala referenserna genom att i baksidestexten ge en introduktion till ett större persongalleri än det som sedan förekommer innanför pärnarna. Den som inte är bekant med eller glömt historien om Saltkråkan får här en introduktion. Läsaren får veta att Tjorven med hunden Båtsman bor på ön med hela sin familj. På somrarna bor familjen Melker Melkersson där också med barnen Malin, Johan, Niklas och Pelle. Pojken Pelle beskrivs som en sjuåring som älskar djur men inte har något eget. Efter presentationen av de centrala gestalterna i berättelsen följer en kort informativ text om bokens handling och hur Tjorven och Pelle hamnar mitt i ett farligt äventyr i vilket Båtsman får en viktig roll. Handlingen kretsar kring Pelles djurintresse och hur han följer med Tjorven på en båtutture för att köpa en kanin. Turen får en oväntad vändning när de på tillbakavägen råkar ut för ett oväder, tappar årorna och tillfälligt blir strandsatta på en öde ö. Historien slutar lyckligt med att Båtsman drar hem båten och under färden finner de också de förlorade årorna.

Flertalet av Astrid Lindgrens litterära verk har blivit bilderböcker; redan två år efter första boken om Pippi Långstrump utkom numera klassikern och storsäljaren *Känner du Pippi Långstrump?* (1947), den första i raden av Pippi-adaptioner, vars relation till första kapitelboken analyseras intermedialt av Anette Almgren White i antologin *Starkast i världen: att arbeta med Astrid Lindgrens författarskap i skolan* (2011). Likaså böckerna om barnen i Bullerbyn och barnen på Bråkmakargatan, de om Emil och Madicken och även sagorna har adapterats till bilderböcker genom åren vilket visar på att bilderboksversioner av Lindgrens verk är mer regel än undantag. I några fall har avsnitt ur kapitelböckerna blivit till bilderböcker, medan det i andra fall skrivits fortsättningar om de välkända karaktärerna som publicerats i bilderboksform. Emil-böckerna är adaptioner av episoder i kapitelböckerna medan bilderböckerna om barnen på Bråkmakargatan och Madicken är nya berättelser om kapitelboks-karaktärerna. Sagorna, slutligen, har identisk text men nya illustrationer i bilderböckerna (Ehriander & Almgren White 2019; Ehriander & Hedén 1997).

Däremot har det således varit få adaptioner av teveserien och det litterära verket *Vi på Saltkråkan* när nu Lindgrens släktingar och bolaget Astrid Lindgren AB gör en nysatsning. Senast utkom en fotografisk bilderbok, *Skrällan och sjörövarna* (1967), en berättelse som är ett kompilat av still motion-fotografier som togs i samband med teve- och filminspelningarna.

Utöver teveserien producerades fyra filmer mellan 1964-1967 om familjerna på skärgårdsön. Här är det intressant att resonera kring huruvida Saltkråkan, både vad gäller karaktärer och miljö, har så högt igenkänningsvärde att det är möjligt att tala om konstruktionen Lisa Källström skriver i sin avhandling om hur den välkända Pippi-gestalten blivit ikonisk och att om något är ikoniskt så impliceras också en utbytesprocess där exempelvis karaktären, som Pippi, blir en mötesplats för olika kulturella praktiker och att karaktären "görs" på nytt varje gång hon finns i ett nytt sammanhang och vi känner igen henne genom något av hennes karaktäristika (Källström 2020:17).

Mot bakgrund av nytillskottet i Astrid Lindgren AB:s mediala landskap är frågan hur den nya bilderboken dels fungerar som ett självständigt verk, dels förvaltar det litterära och filmiska arvet. Hur anpassas berättelsen för bilderbokens speciella berättande, och för en ny generation unga läsare samt hur förhåller sig bilderboken till sina föregångare, såväl till teve-produktionen som till kapitelboken? Syftet med artikeln är sålunda att ur ett intermedialt perspektiv undersöka och diskutera på vilket sätt bilderboken förhåller sig till tidigare bearbetningar och vilka mediala förändringar som berättelsen genomgått sett till innehåll och form, men också vilka förändringar som skett som kan rimligen förklaras av tidsrymden mellan utgivningarna av bilderboken å ena sidan och teveproduktionen och kapitelboken å den andra.

Undersökningen sker med hjälp av komparativ intermedial analys av bilderboken, motsvarande avsnitt i kapitelboken och teveavsnittet från 1964.

Ett intermedialt perspektiv

Undersökningens intermediala perspektiv innebär att analysen riktas mot mediala förändringars påverkan på bilderboksberättelsen. Vid varje överföring av innehåll från ett medium till ett annat i ett tidsperspektiv sker en transformation. Ett annat ord för transformation är omvandling. Dessa mediala förändringar sätts in i en kulturhistorisk kontext för att öka förståelsen för hur berättelser förändras över tid för att passa nya förhållanden, konventioner och smak. Intermedialitet är en term som både beskriver ett interdisciplinärt forskningsfält, mest framträdande inom litteraturvetenskaplig forskning, och ett analytiskt perspektiv som uppmärksammar och intresserar sig för intertextuella samband som överskrider mediegränser.

Centralt för begreppet intermedialitet är att all litteratur, konstarter och medier är blandade och att det varken är möjligt eller önskvärt att dra exakta gränser mellan medier eller göra strikt åtskillnad mellan dem (Elleström 2010: 1–17). Däremot är det för forskningen viktigt att bidra med kunskap om hur berättelser står i förbindelser med varandra över mediegränser för att öka förståelse för ett enskilt litterärt verk. I det här fallet är det hur nytillskottet, bilderboken, förhåller sig till förlagorna: såväl original som adaptationer. I analysen används termen medium. Enligt Jørgen Bruhn och Liviu Lutas (2016: 2) är ett medium ett fenomen som har tre dimensioner, en

teknisk, en basal och en kvalificerad dimension. Den tekniska dimensionen av ett medium avser mediets materialitet, vilket innebär den fysiska kommunikationsform läsaren/betraktaren möter. I artikeln är det relationen film, kapitelbok med illustrationer och bilderbok som undersöks. Den basala dimensionen rör vilka basmedier som kommunikationen förmedlas genom. I det här fallet är det statisk och rörlig bild, organiserat och oorganiserat ljud, samt skriven och talad text. Organiserat ljud avser kompositioner medan oorganiserat ljud kan översättas med naturligt eller oavsiktligt ljud och avser här ljud som inte skapats för ett estetiskt ändamål eller syfte. En sång som sjungs av en människa är organiserat ljud medan en fågelsång inte är det även om vi kan tolka det som ”sång”. Däremot kan förstas fågelsång användas för att signalera en viss stämning eller utgöra ett ledmotiv i en viss artefakt.

Slutligen, den kvalificerade dimensionen avser kontextuella faktorer som skiftar mellan tider och platser och alltså är konventionsstyrda. Den grundläggande konventionella indelningen av litteraturen i genrerna lyrik, epik och dramatik förekom redan under antiken men har fortfarande aktualitet. Medierna film, kapitelbok och bilderbok styrs även de av olika förväntningar och konventioner som vuxit fram över tiden. TV-serien är episodisk, ofta med öppna slut, medan spelfilmen vanligen behöver ha en upplösning. Kapitelboken förlitar sig mer på den skrivna texten i berättandet till skillnad från bilderboken, filmen på den rörliga bilden i kombination med ljud. Gestaltning i film ersätter ofta kapitelbokens berättarröst till exempel. Kapitelboken är en kategori som också har ett bredare tilltal än bilderboken, den senare avsedd för en yngre målgrupp.

En bilderboks kvalificerade dimension är en handling i begränsat omfång med tydlig början, mitt och slut, växelvis berättad i bild och text, riktad till barn. Samtidigt utesluter det inte att det finns böcker som räknas till bilderböcker även med större omfång och vuxna som målgrupp, till exempel Shan Tans *Ankomsten*. Bilderbokens tekniska dimension är fortfarande i första hand pappersbaserad vilket innebär att den är analog och därmed domineras av basmedierna statisk bild och skriven text. Alla tre dimensioner samverkar och det går därför inte att helt avgränsa dem utan dimensionerna griper in i varandra.

Artikeln är disponerad enligt följande: först följer en analys av bilderbokens visuella och verbala framställning i relation till bilderboken som medium, därefter följer en jämförande analys av bilderboken ställd mot kapitelboken och därefter teveavsnittet.

Den komparativa analysen förväntas visa på förändringar mellan de analyserade texterna som kan förklaras av dels transformationen med hänsyn till mediets tre dimensioner, dels tidsaspekten. Men för att kunna göra detta behöver bilderboken först analyseras utifrån dess mediala egenskaper.

Bilderboken

Vid analys av den tekniska dimensionen är *Ett litet djur åt Pelle* i ett flertal avseenden en klassisk bilderbok: sidor i liggande format i storlek 28,5 x 25,5 cm. Boken har begränsat omfång, 40 opaginerade sidor, och bilder i tonad färgskala som täcker hela uppslagen. Endast några få uppslag saknar heltäckande bilduppslag men på varje uppslag förekommer såväl text som bild. Här finns panoramabilder, hel- och halvbilder samt närbilder. På det första uppslagets vänstra sida presenteras texten i två spalter på 16 rader vardera. På ytterligare fem sidor förekommer dubbla textspalter, en lösning för att rymma mycket text utan att textmassan upplevs för tät. Det finns en tendens, främst efter önskemål från bokhandeln, att ålderskategorisera bilderböcker för i första hand förskolebarn oavsett textens omfattning och komplexitet. Den skrivna textens omfattning och realistiska stil förutsätter inte bara en vuxen läsare utan möjligen även en något äldre primär målgrupp, vilket vi återkommer till i jämförelsen mellan bilderboken och kapitelboken. Boken riktas, som bilderböcker vanligen gör, till barn mellan 3 och 6 år enligt förlagets hemsida.

Även om bilderna är gjorda i realistisk stil följer de inte realistiska ideal i barnframställningen: Pelle och Tjorven avbildas i oproportionerlig skala med stora huvuden och smala armar och ben. Skorna är så små att de för tankarna till dockskor. Möjligen finns här kommersiella ambitioner, att figurerna med tiden ska lanseras som leksaker. Det finns redan nu en leksak som marknadsförs som ”en pysselväska” ute på marknaden. Väskan prydd med Nilsson Thores illustrationer innehåller bland annat pysselbok, skrivbok och ett spel samt ett Memo med memorybrickor. Rabén & Sjögren har uppenbarligen också stora förhoppningar på denna bok då de satsat ordentligt på marknadsföring och en bild från boken pryder omslaget till förlagets höstbokskatalog och boken kan ses i många skyltfönster där böcker säljs.

Nilsson Thore använder en naivistisk stil för att framställa barnfigurerna. Stiliseringen är ett sätt tilltala det yngre barnet och möjliggöra igenkänning. För det första imiterar Nilsson Thore inslag av det sätt att teckna människor som barn har i yngre åldrar, för det andra gör stiliseringen det svårare att åldersbestämma Tjorven och Pelle och, möjligen med avsikt att tilltala såväl en treåring som en sexåring. På bilderna förekommer berättelsens centralgestalter: Tjorven och Pelle. Övriga figurer, Båtsman, kaninen och de vuxna framställs däremot i mer realistiska proportioner och korrekt skala. På så sätt kan man säga att bilderbokens bildgestaltning av karaktärer laborerar med ett dubbelt tilltal, ett som riktas till det lilla barnet, ett annat till den vuxne. Att karaktärerna ändrar utseende och föryngras som en konsekvens av transmedieringen från ett medium till ett annat där de tänkta läsarnas ålder också är yngre är något som också Pippi-karaktären genomgått när kapitelböckerna blev tecknade serier (Storn 1997: 57-84), samt när det idag utkommer små pekböcker i kartong där seriernas bilder återanvänds för de yngsta läsarna.

Bilderboken som medium har de senaste senare decennierna beforskats flitigt. Definitionen på bilderbok är emellertid inte enhetlig men det finns grundläggande kriterier av bilderboksforskare för att ringa in fenomenet bilderbok (Hallberg 1982; Hallberg & Westin 1985; Rhedin 1992 ; Nikolajeva 2000). Det strängaste kriteriet formuleras av Hallberg: En bilderbok ska vara skönlitterär, innehålla text- och bildrelationer och ha minst en bild per uppslag (Hallberg 1982:164). Nikolajeva, däremot har en kvalitativt inriktad definition och konstaterar: ”Det är inte bildtätheten, utan förhållandet mellan bild och text som bör vara avgörande.” (Nikolajeva 2000: 16) Hon tar *Vildingarnas land* som exempel, som räknas som bilderbok fast inte alla uppslag har bild. Vi argumenterar för att både bildtäthet och det kvalitativa såväl som det kvantitativa förhållandet mellan ord och bild bör vara avgörande i enlighet med Anette Almgren Whites uppfattning (Almgren White 2011a: 32). Rhedin å sin sida i stället för att fokusera på relationen ord och bild formulerar tre olika bilderbokskoncept och skiljer på den illustrerade texten, den expanderande texten och den genuina bilderboken (Rhedin 2001: 73-105). Den illustrerade texten är en bilderbok vars berättelse fungerar utan bilder och som ofta förlitar sig på en förlaga, till exempel en kapitelbok. Den expanderande texten och den genuina bilderboken är båda skapade med avsikt att text och bild ska samverka i berättandet och har ingen explicit förlaga. De tre kategorierna är emellertid svåra att hålla isär och tillämpa i praktiken och av det skälet föreslår vi att en reduktion till två kategorier, en kategori som innehåller *samproducerade* bilderböcker i vilken bilden eller texten varit publicerad tidigare i något annat sammanhang och som därmed inkluderar adaptationer av andra verk, och en annan kategori som innehåller *samkomponerade* böcker i vilken texten och bilden är skapade för bilderboken och därmed inte har någon explicit förlaga (Almgren White 2011b: 48). Den samproducerade bilderboken rymms i Rhedins första kategori medan den samkomponerade bilderboken täcker Rhedins två andra kategorier: ”En samproducerad bok är i ny i det hänseendet att såväl texten som bilden anpassats till bilderboksgenren men också gammal eftersom den har en text och i viss utsträckning även illustrationer som den faller tillbaka på.” (Almgren White 2011b: 48). *Ett litet djur åt Pelle* kan hänföras till kategorin samproducerade bilderböcker, vilket betyder att den bär explicita referenser till tidigare verk.

Boktitel och omslag – förankring av berättelsen i tid och rum

Boktiteln är identisk med motsvarande filmavsnitt/kapitel i förlagorna. På omslaget är titeln i blått placerad över motivets centrala gestalter: Tjorven, Båtsman och Pelle. För att stärka kopplingen till Saltkråkans fiktiva värld kröns boktiteln med överskriften ”Saltkråkan” i skrivstil, avbildad som formad av ett stycke gult rep med knopar. På baksidan mot blå bakgrund återkommer också överst ”Saltkråkan” och under den en innehållsbeskrivning. Underst återges de centrala gestalterna: Pelle till vänster,

Tjorven i mitten och Båtsman till höger. ”Saltkråkan” som överskrift öppnar också för möjligheten att göra flera bilderböcker i samma serie där namnet utformat som ett ringlande rep då utgör ett slags logotype som skapar igenkänning för både barnet och den vuxna bokhandelskunden eller låntagaren på biblioteket.

Titeln står för en betydande del av bilderbokens helhet med hänsyn till bilderbokens begränsade omfång och empiriska undersökningar visar att unga väljer bok beroende på titel (Nikolajeva 2000: 65). I det här fallet tyder överskriften ”Saltkråkan” på att förlaget även inkluderat en vidare krets och närmast den vuxne läsaren, som har ett stort inflytande på barns bokval. Många av den äldre generationen har vuxit upp med teveserien eller filmerna om Saltkråkan eller läst kapitelboken. Försättsbladen i en bilderbok utnyttjas ofta för att visualisera den tid och miljö som historien kommer att utspelas i och kallas av Nikolajeva för en etablerande bild (Nikolajeva 2000: 69). Här är det skärgårdsmiljön som får ta plats, en miljö som i boken för övrigt inte nämns med ord utan enbart gestaltas. Miljön är också central för handlingen, framförallt med tanke på att naturen i den yttre skärgården där det fiktiva Saltkråkan befinner sig är hårt utsatt för väder och vind. Inte nog med det; miljön är inte enbart en naturskön fond utan kan i stället betraktas som en central agent i handlingen. Det är åskvädret som för barnen på villovägar innan de räddas hem av Båtsman. Vår argumentation stöder sig på Pia Maria Ahlbäcks ekokritiska artikel ”Väderkontraktet: plats, miljörättvisa och eskatologi i Astrid Lindgrens *Vi på Saltkråkan*” (Ahlbäck 2010). Hon slår fast: ”De naturlyriska inslagen i *Vi på Saltkråkan* är många och starka, men naturmiljön i romanen utgör långt ifrån något tjustigt sceneri. I stället samverkar den med karaktärerna, bland annat kommer den till tals genom Malin och hennes dagbok.” (Ahlbäck 2010: 8)

På bokens främre försättsblad etableras i en panoramabild skärgårdsmiljön: i bakgrunden små rödmålade panelade stugor utspridda på öar, i mittgrunden vatten och små kobbar. Stugorna avbildas som sneda och vinda, en tradition som går tillbaka till Ingrid Vang Nymans modernistiska stil (Druker 2007; Almgren White 2019). Det är en idyll i milda färger som illustratören gestaltar. Färgskalan för tanken till de blekta färgfilmerna. Tekniken är akvarell, färgen flyter ut i konturlinjerna och bildar mjuka övergångar mellan olika formationer och färgfält. I förgrunden sträcker sig längs nästan hela nedkanten kala klipphöllar. Kompositionen följer principen för centralperspektiv. Perspektivet förutsätter framför motivet en tänkt betraktare som blickar ut över ölandskapet: ett visuellt stilistiskt grepp för att skapa engagemang och delaktighet hos läsaren. På bakre försättsbladet återkommer samma bild på skärgårdsmiljön, men med en väsentlig förändring. I vänstra bildrummet sitter Pelle som ömt håller sin nyfunna vän, kaninen, i famnen. Nilsson Thore utnyttjar på så vis främre och bakre försättsblad för att inleda och avsluta berättelsen, en berättarteknisk finess som ibland används för att belysa väsentliga förändringar som skett i boken

(Nikolajeva 2000: 71). Det bakre försättsbladet sätter fokus på att Pelles önskan som han närt länge gått i uppfyllelse.

Text och bild i samverkan – bildens kompletterande person- och miljögestaltning

De basala medierna i boken är statisk bild och skriven text i samverkan. Maria Nilsson Thore låter bilderna breda ut sig för att svälja den omfattande textmassan. I texten förekommer inte bara ett flertal ålderdomliga ord och uttryck, utan även praktiker och bruksartiklar som inte längre är aktuella. Att skriva på maskin, hämta mjölk i mjölkflaska eller att köra kor i kofärja hör till en förgången tid. Inte heller finns längre några sockerlådor i trä att möblera kojor med. Penningvärdet är också ett helt annat: en krona som Melker ger barnen när han skickar iväg dem för att få arbetsro räcker idag inte till två glasspinnar. Någon kökskammare används inte längre, som är det rum Melker sitter i vid sin skrivmaskin. Här kan bilderna i stället fylla den pedagogiska funktionen att upplysa hur föremål från förr ser ut och hur praktiker och sedvänjor utfördes.

I det här fallet har förlaget i stället för en didaktisering valt att vara trogen Lindgrens text. Sällsynta ord som för tankarna till Bibeln är sannerligen, syndafloren och välsignade. Ett adjektiv som idag är ovanligt är duven som förekommer i uttrycket ”duvna maskrosblad” (uppslag 8). Duven som betyder slak eller i dåligt tillstånd är ett adjektiv som finns redan i fornsvenskan och använts sedan 1385 enligt SAOL 14 på nätet (svenskaakademien.se). Troheten gäller också vid återgivning av intertextuella referenser till Robinson och Fredag som Tjorven har i tankarna under vistelsen på den öde ön. När teveserien spelades in och kapitelboken skrevs skildrades samtidigt av både författaren Astrid Lindgren, regissören Olle Hellbom och illustratören Ilon Wikland, men för Maria Nilsson Thore (f. 1975) är denna tid historia då händelserna utspelas innan hon föddes och hon inte själv har några egna minnen eller upplevelser av den tid hon skildrar (Toijer Nilsson 1987: 18). Här möter således en samtida text, som förvisso har dragning åt Bullerby-idyll i skärgårdsmiljö, bilder som för både bilderboks-konstnären och dagens läsare är historia och det är intressant att se vad som sker i det mötet. Det som blir väsentligt här är att bilderboks-konstnären inte kan bygga bilderna på egen erfarenhet av en tid utan måste förhålla sig till och skaffa information kring den tid hon ska avbilda och här bör rimligen teveserien spela roll eftersom läsarna som sett serien ska kunna känna igen sig i både tiden och miljön även om den gestaltas på ett fritt sätt.

Ovanför textspalterna på det inledande uppslaget finns en miljöbild föreställande ett utsnitt av Saltkråkans skärgård med Snickargården i höger bildrum, omgiven av andra öar. Huset ligger ensamt på den lilla ön och saknar realistiska proportioner; dörrar och fönster är överdimensionerade, och dessutom täcker huset större delen av ön. Huset i blekrött, grön dörr och ett uppslaget fönster varifrån en gul gardin fladdrar är avbildat i sneda vinklar,

en stil som ska visa sig vara genomgående. Ett gulvarmt ljus strömmar ut från fönstret. Bildframställningen för tankarna till miniatyren som forskning visar ofta knyts till en nostalgisk upplevelse ur ett läsarperspektiv. ”Miniatyrens emotionella styrka är dess konkreta uttryck för mänsklig längtan – och nostalgi”, skriver Niklas Salmose i sin studie av kapitelboken Emil i Lönneberga (Salmose 2019: 53). Vad gäller Bullerby-idyllen som ligger nära till hands kännetecknas den av en ”medierad föreställning” av bland annat av röda stugor då vi ”översätter våra föreställningar i tecken och symboler i berättelser” (Källström 2011: 10, 15) och Snickargården är röd både i kapitelbokens text (Källström 2011: 196, 18) och i bilderbokens bilder.

Ett utslag av nostalgi är också den tendens att i bildframställningen krydda med detaljer och föremål som ur ett historiskt perspektiv kommit att definiera en tidigare epok. De omnämns inte i den skrivna texten, utan läggs till av illustratören. I det öppna fönstret skymtar en skrivmaskin. Högra uppslaget täcks av en bild som visar Melker framför skrivmaskinen och det öppna fönstret. Bredvid skrivmaskinen ligger maskinskrivna papper, varav några är hopknycklade och en kaffekopp ställd ovanpå. Miljön avbildar tidigt 1960-tal via numera retrotypiska föremål och inredningsdetaljer, den röd- och vitmönstrade kaffekoppen är en imitation av Stig Lindbergs Salix röd, och assietten med röda blad på vit botten liknar Gefle vinranka, båda idag åtråvärda samlarobjekt. Längre fram i boken hänger på kojväggen som Pelle och Tjorven finner under sitt skeppsbrott en metrev, tamp och ett grönt glasflöte pryddigt på krokar. Framställningen för tankar till inredningsdetaljer snarare än vardagliga bruksföremål. Att isolera retroföremål i en övrigt sparsmakad miljö tillför en nostalgisk dimension, ett stilistiskt grepp att tala till den vuxne. Vår argumentation stöds av Anders Wilhelm Åbergs studie av Astrid Lindgrens filmadaptioner under 1980- och 1990-talen. Åberg skriver om hur filmscener har tablåliknande kompositioner i vilka föremål vid tiden för filmernas lansering var eftertraktade samlarobjekt (Åberg 2011a: 79-82). Åberg kallar detta stilistiska grepp för ”fetischering” av den moderna stil som växte fram under folkhemmet under 1945–1965 för att definiera svenskhet. Ursprungligen signalerade stilen en orientering mot rationalitet och framtid men i filmadaptionerna har retrostilen fått en annan innebörd: en försköning av ett kulturellt förflutet. Likaså kläderna, de tjocka mönstrade ylletröjor, som Melker och Rulle bär mitt i sommaren bidrar till en fetischerande tendens. I fönstret står Tjorven och lutar sina armbågar mot fönsterbrädan. Tjorven blickar mot mannen som med höger hand tar sig för pannan samtidigt som ansiktet uttrycker en grimas av förtvivlan. Den vänstra handen vilar på skrivmaskinens tangenter. Scenen fångar Melkers avbrutna skapande och då detta är bilderboksläsarens enda möte med Melker blir han mer endimensionell än i kapitelboken där han beskrivs som impulsiv som ett barn, pojaktig och bekymmerslös (Lindgren 1964: 5). Magnus Öhrn har beskrivit Melker som en karaktär där två maskuliniteter smälter samman: ”den vuxne mannen och den lekfulle pojken” (Öhrn 2015: 233) men i bilderboken är den

lekfulle pojken borta och han blir enbart den vuxne mannen som blir störd i sitt arbete. Handlingen i texten börjar in medias res: "I den lilla kökskammaren satt Melker och skrev. Han hade fönstret öppet så att han kunde känna doften av gulmårorna utanför, och när han lyfte blicken från skrivmaskinen såg han en liten blå flik av fjärden" (uppslag 1). Idyllen förvandlas till mardröm. Orsaken till den är att flickan som står utanför fönstret kommer och avbryter honom: "'Och du bara skriver och skriver', sa hon. 'Vad är det du skriver egentligen?'" (uppslag 1) Illustratören väljer att fånga det ögonblick som huvudpersonen träder in i handlingen vilket är effektfullt. Den skrivna texten däremot drivs av stilfiguren *litotes*, den underdriver i det att den inte explicit nämner den förtvivlan som den visuella gestaltningen av Melker uttrycker. Melker stönar och tycks inte må bra, vilket framkommer i dialogen, via Tjorvens perspektiv: "Mår du inte riktigt bra", frågade Tjorven. Melker sade att han mätte bra men skulle må ändå bättre om hon ville försvinna därifrån" (uppslag 1). Vanligt är att använda *litotesen* för att skapa en ironisk effekt, med risk för att ironin inte uppfattas. Som framkommer i exemplet och i stöd av forskning har illustratören stor möjlighet att påverka tolkning av ett verk via bildernas innehåll, stil och form (Nikolajeva 2000: 89-115). Edward Hodnett, som undersökt illustrationer i viktorianska 1800-talsromaner, uppmärksammar att illustratören har en stor frihet att välja vilken avgörande händelse som ska avbildas, något han kallar *moment of choice* (Hodnett 1982: 26). Det innebär att illustrationerna är en tolkning av illustratörens egen läsning av i första hand den skrivna texten, men rimligen även Ilon Wiklands illustrationer i kapitelboken, liksom övriga Saltkråkan-fiktioner. Genom att bilderna förstärker och stödjer textens utsaga bidrar illustratören till att styra läsning och tolkning av berättelsen. Ett förstärkande förhållande mellan texten och bilden utmärker den förstärkande bilderboken utifrån Nikolajevas typologi (Nikolajeva 2000: 22). Hon skiljer på fem grundläggande relationer mellan ord och bild: i den symmetriska bilderboken berättas en parallell historia i text och bild, i den kompletterande fyller medierna i varandras luckor, i den förstärkande eller expanderande förstärker bilderna orden eller omvänt och historien kan inte förstås utan det andra mediets stöd, i den kontrapunktiska bilderboken ifrågasätter ord och bild varandra på ett kreativt sätt och båda behövs för att förstå historien. Den sista kategorin avser den ambivalenta bilderboken, i vilken kontrapunkten går över i konflikt. Ord och bilder kreerar tillsammans en motsägelsefull historia som skapar förvirring och osäkerhet. Denna indelning ska förstås inte ses som absolut utan i stället som en "mycket grov indelning", enligt Nikolajeva. (2000: 21). Vid försök i vår egen undervisning framkommer också att studenterna har svårt att tillämpa dem, dessutom kan inom en och samma bilderbok alla dessa förhållanden förekomma i varierande grad. Lämpligare är att betrakta Nikolajevas typologi som en heuristisk översikt av ord- och bildrelationer utmärkande för bilderboken. Här i den förstärkande ord- och bildrelationen verkar det som att illustratören vill vinnlägga sig om att

läsaren/betraktaren ska förstå textens här ironiska underton. De förstärkande ord- och bildrelationerna rör i den här bilderboken framförallt bildens förmåga att visualisera känslor via mimik och gestik, något Nilsson Thore utnyttjar genomgående. Den allvetande berättaren är nämligen förtegen om gestalternas inre känslor undantaget Pelle. De enda känslöytringar som berättaren yppar om Tjorven är de som uttrycks explicit. Först är det den paniska rädsla för åska hon upplever och ger uttryck för när hon och Pelle hamnar i sjönöd och sedan det glädjetjut hon utbrister när de lyckas rädda sig iland. De båda känslöytringarna framkommer såväl i texten som bilden. Men vad Tjorven känner innerst inne, det avslöjar inte berättaren. Till skillnad från Pelle är Tjorven externt fokaliserad vilket framkommer i den skrivna texten på ytterligare ett ställe, men som illustratören valt att inte visualisera: "Sedan mörknade plötsligt hennes uppsyn, man kunde tro att hon satt där och var rädd för åskan igen" (uppslag 18). Det är hennes farhågor för hur de vuxna ska reagera på att de varit borta så länge. Vuxenvärlden och vädret kan Tjorven inte styra över.

Astrid Lindgrens berättelser skildrar ofta starka, handlingskraftiga och kavata flickor och känsliga pojkar, som läsaren ibland tycker synd om. Pelle är Tjorvens motsats och de kompletterar varandra i den kris som åskvädret utlöser. Annars är det endast bilderna som ger information om Tjorvens mående. Hon ser glad ut, nyfiken, kavat (händerna i sidorna), stark, beslutsam, givmild, omhändertagande och stolt. Pelles känsloliv däremot kommenterar berättaren på var och varannan sida. Pelle "ryste" (uppslag 3), "blev vild", "såg innerligt belåten ut" (uppslag 5), "flämtade till", "[t]ankarna brusade genom hans huvud" (uppslag 6), "tittade ömt", (uppslag 8), har starka känslösvängningar från lycka till oro (uppslag 10), "undrade förskrämt" (uppslag 12), "blev nästan arg" (uppslag 17).

Illustratören kompletterar den skrivna texten genom att tillföra Tjorven känslor som inte framkommer i texten. På så vis bidrar illustratören till att ge en flerdimensionell karaktärisering av en central karaktär eftersom mycket lite framkommer om vad Tjorven tänker. Här skiljer sig bilderboken från kapitelbokens karaktärisering av Tjorven. I kapitelboken förekommer nämligen såväl extern som intern fokalisering av Tjorvens tankar och känslor. Något som illustratören också lyfter fram på första uppslaget är Tjorvens blick och kroppsspråk när hon yttrar sin mest kända replik: "Farbror Melker, vet du vad?" För dagens läsare och teveserietittare är detta något som kännetecknar Tjorven och som för framför allt vuxna har blivit ett av de Lindgren-citat som används skämtsamt i olika sammanhang för att skämtsamt referera till personer som oombedda har åsikter och gärna vill tala om hur saker och ting bäst bör uträttas. Tjorvens och Melkers relation är betydelsefull för kapitelboken och teveserien, men kommer inte fram på samma sätt i bilderboken där Melker endast är med på första och sista uppslaget. På det sista uppslaget ser läsaren honom endast i halvfigur i form av sockar, byxben och ett par armar som försöker hålla fast ett handskrivet manus på glid. I

bilderboken tar Tjorven självklart plats genom att störa en vuxen person som försöker arbeta och hon gör det med ett nyfiket och lite krävande sätt. Hon har också synpunkter på Melkers sätt att skriva: ”Om du inte kan skriva så att jag förstår det, då kan du lika gärna sluta upp.” (uppslag 1) Saltkråkan är en samtidsskildring och Anna Sandahl understryker i ett opublicerat paper (2020) hur väsentlig för skildringen Tjorvens användande av ”du” är i sammanhanget och att det som vid tiden för kapitelboken och teveserien skiljer Saltkråkan från de flesta andra platser i Sverige är den jämlika relationen mellan barn och vuxna, något som avspeglas också i du-tilltalet. Du-reformen fick genomslag först 1967 och innan dess sågs det ofta som ouppfostrat av barn att säga du till vuxna (medan vuxna fick säga du till barn). Att du-reformen redan praktiseras på Saltkråkan gör att Tjorven och de andra barnen får en mer jämlik relation till de vuxna så språket är mindre nedlåtande och barn och vuxna kan adressera varandra på lika villkor. Det är Tjorven som tar initiativet till att dua farbror Melker och detta ligger helt i linje med Lindgrens uttalade uppfattning att barn både ska få synas och höras: ”Behandla dem med ungefär samma hänsyn som ni är nödsakade att visa edra vuxna medmänniskor. Ge barnen kärlek, mera kärlek och ännu mera kärlek, så kommer folkvett av sig själv”, skrev Lindgren i en ofta citerad debatt i *Husmodern* 1948. Sandahl skriver vidare att på Saltkråkan finns inte heller någon gräns mellan den familjära sfären (där duandet kom i bruk tidigare) och den offentliga sfären (där du-tilltalet var reglerat). Duandet har blivit till en norm på ön då detta är en isolerad plats med närhet och gemenskap mellan människor oavsett ålder, och denna närhet gör också att Tjorven kan luta sitt huvud in till den arbetande Melker, störa honom, dua honom och uttala sina synpunkter på hans skrivande utan att framstå som uppnosig. Den närhet som Nilsson Thore avbildar i illustrationen uttrycks genom Tjorvens kroppsspråk och att hennes blick söker Melkers. Både att hennes verbala språk och hennes kropp uttrycker ett självklart berättigande bidrar till den auktoritet som förknippas med Tjorven oavsett i vilket medium hon skildras.

Illustratören och barnperspektivet

Som tidigare berörts bidrar Nilsson Thore till berättandet genom att stilisera barngestalterna så att de blir barnsligare, till och med docklika för att tilltala det yngre barnet, medan de vuxna och djuren har mer realistiska proportioner. Att förminska barnen i bilderna gör att barnfigurerna för det första framstår som mycket yngre, i det närmaste som små pysslingar i förhållande till de vuxna, särskilt tydligt framkommer det på sista uppslaget. Hunden Båtsman framstår som gigantisk i relation till barnen. Pelle och Tjorven är så korta i förhållande till de vuxna att Malin måste sitta på huk för att komma i samma höjd som dem. Pysslingar för tankarna till sagan eller fantasy, och det är genrer som förskolebarnet oftast är väl bekant med. I sagan och fantasyn är det grundläggande berättarmönstret cirkulärt och utmärks av uppbrott, äventyr och hemkomst. Illustratören utnyttjar tacksamt reseomotivet i

bilderbokens tekniska komposition. Resan ut följer bläddringsriktningen från vänster till höger på utresan medan färdriktningen går från höger till vänster på hemresan. Hur bilderbokens struktur samverkar med bläddringen redogör Ulla Rhedin utförligt för i sin avhandling *Bilderboken – på väg mot en teori* (Rhedin 2001).

Att göra barnen mindre är också ett stilistiskt grepp för att kontrastera barnvärlden mot vuxenvärlden. Till och med får det till effekt att vuxenvärlden hamnar ur fokus. I närbilder där barn och vuxna förekommer samtidigt syns endast de vuxnas ben eller underkroppar. Central i barnvärlden blir i stället Båtsman som är gigantiskt stor i förhållande Pelle och Tjorven, hundens två skyddslingar. Båtsman skildras med uttrycksfulla ansiktsuttryck och antar i bilderna vissa antropomorfa drag, något som dels knyter an till djurberättelsen, även den en genre som är rikligt förekommande i barnlitteraturen, dels tar fasta på texten där Lindgren vid flera tillfällen tillskriver Båtsman tankar och känslor. Exempelvis skriver Lindgren i bilderboken ”som om han tänkte” (uppslag 19) och i kapitelboken ”Båtsman visste vad som skulle hända” (Lindgren 1964: 199). Pelle är dessutom av uppfattningen att ”Han är klokare än en människa” och denna rad finns med både i bilderboken (uppslag 18) och kapitelboken (Lindgren 1964: 122). Något som också är uppenbart i bilderna är att han är aktivt deltagande och till och med barnens trogna beskyddare. På bilderbokens andra uppslag går Tjorven och Pelle över Janssons kohage. Pelle svänger med en mjölkkanne och båda barnen har blicken riktad uppåt mot ett fågelbo på ett tanklöst sätt så att de inte riktigt ser var de går. Tjorven pekar uppåt mot det fågelbo som barnen intresserar sig för. Den gigantiska Båtsman går bakom dem och har ansvarsfullt och lite ängsligt blicken fästad vid barnen, som om det är hans uppgift att hålla reda på dem eller rent av vaka över dem, istället för att med ögonen följa barnens pekriktning, vilket hundar tenderar att göra. Sankt Bernhardshunden förknippas traditionellt med beskyddande egenskaper vilket förklaras bland annat av historier om hundens livräddande insatser i Alperna.

Bildkompositionen är ur ett intertextuellt perspektiv snarlik den som ses i äldre oljetryck där en skyddsängel går bakom två små barn, en pojke och en flicka, som rör sig i naturen och inte är varse de faror som finns i skogen i form av stup och vattendrag. Båtsmans svans har därtill formen av en änglavinge och hans päls är målad så att den kan jämföras med änglavingens fjädrar. Nära intertextuella förbindelser mellan bilderboksbilden och visuell bildkonst uppmärksammar Almgren White när hon visar på kopplingar mellan Ilon Wiklands naturmotiv och klassisk bildkonst eller Björn Bergs bildkonstnärliga förlagor i gestaltning av Emils mamma Alma som har rötter i det narrativa måleriet (Almgren White 2011b: 55; 2015: 199).

En ytterligare intressant iakttagelse är att ett fåtal närbilder på scener där det i texten framkommer att både Tjorven och Pelle deltar, gestaltar endast en av dem i bildrummet. Att en person är som är med i handlingen men ändå inte

syns kan uppfattas bero på att framställningen fokaliseras ur dennes subjektiva synvinkel, i stället för det tredjepersonsperspektiv som annars dominerar bildframställningen. Så är också fallet på den bild som gestaltar bokens *pregnanta ögonblick* (Lessing 1961: 70): Tjorven lyckas övertala Rulle att sälja kaninen till Pelle för endast en krona. Illustratören har valt att åskådliggöra ögonblicket när Tjorven trycker enkronan i Rulles hand. Bilden, med kaninuppfödaren och Tjorven men där ingen Pelle syns, fokuserar Tjorvens agerande och kan tänkas vara vinklad ur Pelles synvinkel. Pelle som inte säger något under köpet kan föreställas stå bredvid, försagd och blyg och bevittna Tjorvens bragd. På uppslaget som följer är nu i stället Pelle i närbild, på knä med kaninen i famnen. Här är med samma resonemang i stället Tjorven fokalisator: scenen är vinklad ur hennes subjektiva synvinkel. På det här viset bryter både denna och föregående bild mot tredjepersonsperspektivet i bokens övriga bilder och mot det extradiegetiska, allvetande berättarperspektivet som förekommer i texten. Brotten ger upphov till ett dynamiskt spänningsförhållande mellan bildens och textens uttryck. Ett sådant kreativt spänningsförhållande mellan orden och bilderna i en bilderbok kan med Nikolajevas typologi betecknas som kontrapunktiskt eftersom bytet av perceptionsvinkel på ett kreativt sätt bidrar till att understryka berättelsens klimax. En ytterligare aspekt av att bildperspektivets synvinkel sammanfaller med en intradiegetisk karaktär är att det fungerar som ett stilistiskt grepp för att engagera läsaren/betraktaren, det vill säga ”att suga åskådaren in i fiktionen”. Åskådaren blir delaktig genom att den delar samma vy som karaktären. Den subjektiva synvinkeln är sålunda ett metafiktivt grepp i syfte att interagera med betraktaren. Scenen med Pelle med kanin i famnen gestaltas i grodperspektiv och endast Rulles underkropp är synlig. Grodperspektivet understryker att barnperspektivet är i fokus och barnet är den tänkta betraktaren.

Kapitelboken

Den explicita referensen till Saltkråkans fiktionsvärld rör framförallt texten, vars lydelse i de partier som återges av Lindgrens bokmanus är i princip ordagrann och där Lindgrens ursprungliga pauskommatering finns kvar (Nordström 2019: 14-15). Bilderbokstiteln är identisk med motsvarande kapitelrubrik i kapitelboken, men den senare är avsedd för läsare från nio år. Kapiteltexten är också nedkortad för att passa bilderbokens begränsade omfång och åldersgrupp, 3–6 år, som är primär målgrupp, enligt förlaget. Bilderboken saknar bokkapitlets inledning (10 sidor) 1964 och avslutning (3 sidor), delar som Stina är med i. I stället är fokus på båtäventyret med Pelle och Tjorven. De ändringar som skett i kapitlets mitt är endast ett fåtal uteslutningar av enstaka ord eller att ordföljden ändrats; i övrigt är Lindgrens text oförändrad. Texten är alltså en nedkortad version av kapitelbokstexten. Men är den förkortade texten en anpassning som sker för att passa

bilderbokens begränsade omfång som samtidigt också tar hänsyn till en yngre målgrupp?

Bilderbokens kvalificerade dimension har traditionellt inte bara en rak kronologi utan också endast en handling (alltså inga parallellhandlingar eller sidohandlingar) och ett fåtal personer för att underlätta förståelsen. Att välja en episod där enbart Tjorven och Pelle är med följer av att de ges mest utrymme i avsnittet/kapitlet. Det är rimligen förklaringen till att episoder där Stina är med tagits bort. Men i och med att Stina inte förekommer alls i boken blir referensen till henne på fjärde uppslaget oförklarad: ”Och de hade byggt en [koja, vår anm.] i Janssons kohage, till och med Stina hade fått vara med” (uppslag 4). Stina omnämns även på uppslaget där Båtsman drar båten (uppslag 18). Det gäller också de på fjärde uppslaget förekommande referenser till fler personer i Saltkråkankollektivet, nämligen Tjorvens äldre systrar Teddy och Freddy och Pelles äldre bröder Johan och Niklas, som inte alls förekommer i bilderboken. ”De gick en liten sväng till sin hemliga koja också, den var byggd i protest mot Teddy och Freddy och Johan och Niklas” (uppslag 4). Att ha så många personer som dessutom varken syns i bild eller har betydelse för handlingen bryter mot bilderbokens grundläggande kriterier om ett begränsat persongalleri och blir en mystifikation för den som saknar förförståelse.

Nedkortningen innebär också att det parti, i vilket pappa Melkers oro för hur livet ska gestalta sig för Pelle tagits bort. Pelle är ett känsligt barn som inte vill något levande ont. Han ömmar för alla djur, inklusive maskar. Tidigt i kapitlet finns en scen, också illustrerad av Wikland, där Pelle sitter på bryggan med sitt metspö, med Stina och Tjorven på var sin sida. Pelle metar men har ingen mask på kroken eftersom han inte vill skada vare sig masken eller fisken. Nedkortningen får till följd att även stycken av texten i mittpartiet, som refererar till Pelles ovilja och att fiska har uteslutits. Genom uteslutning av textpartier om Pelles känslighet och etiska överväganden förlorar bilderboken en väsentlig dimension av Pelles karaktär. Pelle som i kapitelboken är en komplex karaktär blir i bilderboken en plattare sådan. För den läsare som saknar denna förförståelse bör texten ha omotiverat stort fokus på Pelles känsloliv i förhållande till Tjorvens (se tidigare avsnitt i den här artikeln). I kapitelboken som helhet förekommer annars även skildringar av Tjorvens inre.

Det finns också andra tekniska skäl att korta ned bilderbokstexten: det gäller framförallt verbala beskrivningar av personer, miljöer och händelser som i bilderboken med fördel åskådliggörs visuellt och därmed lämnas över till illustratören att gestalta. Till skillnad från kapitelboken som utmärks av ett polyfont berättande, i vilken Malins röst tar stor plats via hennes dagboksanteckningar, sker det verbala berättandet i bilderboken uteslutande genom en allvetande extradiegetisk berättare. Men som vi har sett förhåller det sig annorlunda med bildframställningen som växlar till intradiegetiskt berättande i handlingens klimax. Här kompenserar bilderbokens subjektiva

synvinkel utifrån Pelle respektive Tjorven något för karaktärernas i övrigt något endimensionella framställningar.

När det kommer till bildernas referenser till Ilon Wikland kan vi göra intressanta iakttagelser. Det finns totalt två illustrationer, helsides, i kapitlet. Den första avbildar Tjorven och Stina på bryggan och mittemellan sitter Pelle och metar. Pelles ansiktsuttryck är bekymrat, blicken är sänkt. Tjorven och Stina vända mot varandra och Tjorven i profil ser bestämd, till och med något arg ut när hon spänner blicken i Stina. Stina uttrycker snarare oro och ledsnad än ilska med sina rynkade ögonbryn och en mun med hängande mungipor. Wiklands svartvita pennteckning i realistisk stil avbildar det bråk som förekommer mellan flickorna på bryggan i texten och underförstått rör bråket en tävlan om att vinna Pelles gunst. Den andra illustrationen avbildar det pregnanta ögonblicket, det vill säga den scen i vilken Pelle får sitt efterlängtrade djur.

Den realistiska stilen efterliknar hur karaktärerna framställs i teveserien. Illustrationen är en imitation eller tolkning av motsvarande scen i teveserien. I illustrationen står Pelle med kaninen i famnen och sänkt blick. Tjorven, närmast i bildrummet, står bredvid i halvprofil och riktar sin blick mot Pelle. I bakgrunden syns kaninburar, ett uthus och träd och Båtsman som med sänkt huvud tittar på kaninerna genom gallret.

Nilsson Thores estetiska stil bryter med Wiklands, vars svartvita illustrationer i realistisk stil bygger på teveserien/filmens gestaltningar av karaktärer och miljöer. Den naivism som utmärker Nilsson Thores bilder avviker markant från Wiklands: Pelle och Tjorven avbildas i oproportionerlig skala: storögda med i princip ständigt vidöppna ögon, stora huvuden på rektangulära bålar och tändstickstunna armar och ben, något som är värt att notera då Tjorven i kapitelboken ”ser ut som sitt namn” och beskrivs som ”det majestätiska barnet” (Lindgren 1964: 15) och som en ”trind unge” (Lindgren 1964: 111). Skorna är oproportionerligt små, men intressant är att de rutiga hängselbyxorna som Tjorven oftast är iklädd i både filmen och kapitelboken också avbildas i bilderboken och fungerar som igenkänning.

Men Nilsson Thores naivistiska formspråk avviker inte bara från en realistisk måttstock och tradition utan illustratören går ett steg till och frikopplar gestaltning av personer och miljöer från såväl teveserien/filmens förlagor som från historisk bestämd tid. En brunhårig Tjorven med diadem på huvudet hos Nilsson Thore är en nytolkning liksom tröjan med grå och röda prickar. Det gäller även de perfekt knutna bruna skorna med vita strumpor. Borta är Tjorvens vindrufsiga solblekta utsläppta hår, kortärmade pikétröja och sandaler, en stil som hör hemma i 1960-talet. Den enda intermediala referensen är de klassiska hängselbyxorna. Bilderbokens Tjorven är en förfinad, docklik version som aldrig smutsar ner sig oavsett vilka strapatser hon går igenom. Pelle i bilderboken har blont hår med uttalad lugg, bär en grön- och vitrandig stickad tröja, röda kortbyxor, ljusgrå skor med vita strumpor i. Wiklands Pelle har kortärmad t-tröja, kortbyxor och skarp samt

sandaler. I jämförelse med Wikland framstår även Pelle som docklik, enda avvikelserna som tyder på en viss rörelselusta är ett plåster på höger knä, en intertextuell referens till en illustration av Wikland i kapitlet ”Vill Malin verkligen inte ha en brudgumse?” (Lindgren 1964: 169) och filmen *Tjorven, Båtsman och Moses* (Hellbom & Lindgren 1964).

Stiliseringen är så uttalad att det inte ens är märkligt att de små barnen på egen hand ger sig ut på sjön utan flytväst. I kapitelboken omnämns inga flytvästar men i den enda illustration som barn på sjön förekommer i – även om det inte är i detta kapitel – avbildar Wikland dem med flytväst. I teveavsnittet springer också Tjorven och Pelle lydigt och hämtar sina flytvästar och teveinslaget kan på så vis tolkas som ett inslag av upplysning. Flytväst var inte en självklarhet på 1960-talet och i Wiklands illustration till det kapitel vi diskuterar (Lindgren 1964: 109) sitter barnen på bryggan utan flytvästar, medan barnen, stora som små i teveserien har flytvästar då de åker båt. Kapitlet avslutas också med ett avsnitt som kortats bort ur bilderbokstexten då Tjorven och Stina leker med Stinas docka på bryggan och Stina beskäftigt säger till dockan att småbarn inte får vara på bryggor (Lindgren 1964: 125). När värderingar ändras över tid är det en balansgång att både vara trogen originalet och att göra anpassningar så att det inte krockar med värderingar i läsarens tid (Ehriander 2015: 29-34).

Miljön i bilderboken är förlagd utomhus, endast inledande och avslutande uppslag tilldrar sig inomhus, i Melkerssons hem. Den miljö som framträder i bilderna kan förenklat sett delas in i olika naturtyper: den gröna hagen, den grå skärgården, den kustnära rödmålade bebyggelsen. Lindgrens doftande gulmårar som växer utanför fönstret och vars doft fångar Melker blir i Nilsson Thores tolkning stiliserade gula färgstänk mot gröna vertikala streck i bildens bakgrund. I textstycken som är borttagna omnämns hundloka och mandelblom (Lindgren 1964: 151) och dallergräs (Lindgren 1964: 161). Genom att frångå detaljskärpa anonymiseras bilderbokens blomflora. Stiliseringen gäller även de blåbär som markeras med blå färgprickar, smultron med röda för att förstärka den skrivna textens miljögestaltning. Däremot när de får en för handlingen central betydelse ökar illustratören skärpan och avbildar verklighetstroget. Det gäller de smultron som Tjorven äter enligt texten och som är något som läsarna förväntas känna till och kunna identifiera och som ger associationer till långa sommarlov och lyckliga barndomsminnen. Vad gäller djuren som omnämns avbildar illustratören myrorna och myrstigar medan de fladdrande fjärilarna väljs bort (uppslag 2).

Illustratören återger inte bara en deskriptiv miljö som Lindgren skildrar verbalt. Hon utnyttjar bilderbokens komposition liksom bildens egen förmåga att uttrycka enstaka handlingar. På andra uppslaget där satsytan är pålagd över den heltäckande bildytan och de båda barnen avbildas på språng i bokens bläddringsriktning, springer Tjorven något före Pelle och pekar upp mot en björkstam. Båda barnen avbildas med blickarna riktade uppåt, mot något som inte syns i bild men som texten bidrar med information om: ” i en björk ett

fågelbo som Tjorven visste om” (uppslag 2). Bilden och orden står i ett kontrapunktiskt förhållande till varandra. Illustratörens tolkning bidrar här till att skapa en dynamik mellan bildens och textens utsaga genom att Tjorven utför en aktiv handling som inte framgår av Lindgrens text. Tjorvens demonstrativa gest visualiserar förtroligheten mellan barnen i och med att den gör Pelle delaktig i Tjorvens vetskap om var fågelboet finns. Ett kontrapunktiskt ord- och bildförhållande gäller även bilden på nästa sida i vilken Tjorven pekar ut rävgrytet för Pelle. Tjorven på knä, pekar på en öppning i ett stenröse medan hon blickar bakåt mot Pelle som möter hennes blick. För att ytterligare förstärka kopplingen till räven har Nilsson Thore målat dit tre fotavtryck i förgrunden. Även Båtsman enligt illustratören träder in i handlingen: han nosar efter rävspåret.

Illustratören lägger även till en visuell sylleptisk berättelse. En sylleps är en anakronisk historia som är knuten till primärberättelsen på ett annat sätt än temporalt enligt Nikolajeva (Nikolajeva 2000: 226-227). I stället kan kopplingen till primärberättelsen vara spatial eller tematisk. Under barnens sjönöd på den öde ön finns en visuell sylleps i vilken en fiskmås förekommer i bildrummet och träder in i handlingen utan att barnen lägger märker till den. Det är en fiskmås som sitter på en sten i vattnet och viftar med vingarna. Akten sker samtidigt som Pelle viftar med armarna för att påkalla uppmärksamhet. När sedan Pelle döper sin kanin sitter en fiskmås på en sten i vänster bildrum och tittar på. När barnen slutligen når land igen återfinns en fågel på en sten i bakgrunden. Det är rimligt att illustratörens avsikt är att åskådaren ska uppfatta fåglarna vara en och samma fågel och att fågeln fyller en meningsbärande funktion i stället för att enbart vara ett dekorativt element i miljön. Måsen understryker skärgårdsmiljön och denna fågel är också något som barn (och de högläsande föräldrarna) kan tänkas kunna identifiera. Fågeln i björken däremot är just bara ”en fågel” och inget som illustratören ger sig in på att försöka artbestämma. Fiskmåsen är miljöskapande och bär med sig en doft av hav och tång – och skrånande ljud som är lätt att känna igen.

Den här välvilliga fiskmåsen som håller ett vakande öga på barnen under strapatserna omnämns inte alls i Lindgrens berättelse utan förekommer endast i bilderboksbilden. Att fiskmåsen har en funktion på berättelsens spatiala plan styrks av att den förekommer redan på omslaget. Där sitter den på en egen sten, invid men ändå avskild, och blickar på kobben med kvartetten bestående av Tjorven, Pelle, Båtsman och Jocke. Fågeln som inte alls finns i Lindgrens berättelse är illustratörens kreativa tillägg och ger läsarna genom en välkänd fågel även signaler om att det finns ett rikt djurliv i skärgården. Nikolajeva skriver att syllepser kräver att man uppmärksammar även denna berättelsenivå (Nikolajeva 2000: 226-227). Under den vuxnes högläsning erbjuder syllepsen en möjlighet för barnet som kan fästa all uppmärksamhet på bilden att göra upptäckter som annars går läsaren förbi. Fågeln närvaro kan även knytas till ett tematiskt plan: I mytologin uppfattades fågeln som

gudasänd och förmedlade hopp eller olycka, och här utnyttjar Nilsson Thore symbolen med positiva förtecken.

Teveavsnittet

Bilderbokens titel har exakt överensstämmelse med teveavsnittet. Vid första anblick framstår de tekniska medierna som väsensskilda även om båda medierna utnyttjar såväl basmedierna bild som text. Det beror givetvis på att i bilderboken är texten skriven och i filmen företrädesvis talad, i bilderboken är bilden statisk och i filmen rörlig. Film som tekniskt medium utnyttjar kombination av basmedierna ljud och rörlig bild. Ljudet kan vara organiserat som i talad text och musikkompositioner eller oorganiserat som i läten, till exempel suckar, motordunk eller fågelsång.

Visst förekommer även skriven text, till exempel titel och annan information som är pålagd bilytan. Texter kan även förekomma i handlingen, till exempel ett brev som har betydelse för upplösningen. Texter kan utgöra dekoration i miljön, till exempel på skyltar eller i form av böcker på ett bibliotek.

Den skrivna texten och bilden kan endast referera till ljud, verbalt och visuellt, medan i filmen kan ljudet åskådliggöras ikoniskt, vilket innebär att vi *hör* ljudet. I stället får läsaren föreställa sig hur ljuden låter och upplevelsen/tolkningen blir här beroende på textens detaljeringsgrad och läsarens förståelse. Teoretiskt sett kan man förstås detaljerat åskådliggöra såväl organiserat icke-verbalt ljud (musik) som oorganiserat icke-verbalt ljud (fågelsång) i texter genom att bifoga noter till såväl pålagda musikaliska ljudeffekter som bakgrundsmusik men det förutsätter att läsaren kan tolka partitur och noter. Grundläggande kunskaper räcker förstås för att tolka visuella mönster i partituret som rör takt, rytm, upprepningar, ljudstyrka och om ljuden är låga eller höga. De tar emellertid mycket tid att tolka och stjäla läsarens uppmärksamhet från handlingen.

Tecken för oorganiserat ljud verbaliseras i form av onomatopoesia och kan signaleras visuellt, till exempel genom markeringar i bild som konventionellt förknippas med ljud. Det kan vara streck för att markera ljudvågor, som när Tommy blåser i visselpipa i bilderboken *Känner du Pippi Långstrump?* (1947) (Almgren White 2011b: 51). Ljudet avbildas som streck ovanför hålen. Men hur ljudet faktiskt *låter* kan endast en auditiv ljudillustration förmedla. Ljud kan också knytas till visuell mimik. Öppna munnar både kan tolkas som uttryck för stum häpnad och som uttryck för ljud såsom skrik, sång och rop beroende på kontexten.

Den översiktliga genomgången ovan visar på de olika mediespecifika möjligheter som finns knutna till basmedierna. Den visar att kombinationen av bild och text har stora möjligheter att producera samma berättelse i vilken den statiska bilden och den skrivna texten kan kompensera för sina "otillräckligheter" i relation till filmens rörliga bild och talade text. Det är alltså inte basmediernas egenskaper som skiljer berättandet nämnvärt åt, med

undantag för ikoniskt ljud, utan hur mediernas egenskaper används, en användning som kan relateras till konventioner för olika tekniska medier och framförallt hur kvalificerade medier under historiens lopp tagit form.

Bilderboken i en barnlitterär kontext har ett begränsat omfång, en rakt berättad huvudhandling och i huvudsak förskolebarn som målgrupp, även om den förutsätter en läskunnig läsare som uppläsare av texten. På så vis liknar Rhedin bilderboksstundens högläsning vid en teaterföreställning (Rhedin 2001: 143-144). Teveavsnittet, som är det nionde avsnittet ingår i en serie om Saltkråkan på totalt tretton avsnitt, är på 27 minuter (svt.play.se). I avsnittet förekommer parallellhandlingar via växelklippningar, och olika perceptionsvinklar via montageteknik i scener som tillåter att en och samma scen skildras ur skilda perspektiv. Den parallella handlingen pendlar mellan två topoi, hemma respektive borta. Och hemma är Melker navet i berättelsen, och borta är det Tjorven med Pelle och Båtsman på äventyr i övärlden. I inledningen och i avslutningen är emellertid platsen hemma: Melker sitter under sitt parasoll och skriver på maskin. Bredvid ligger en bok, papper och pärm. Teveavsnittets växling mellan två parallella handlingar, Melkers statiska hemmiljö kontra Tjorvens dynamiska bortamiljö kreerar två parallella huvudpersoner, Melker och Tjorven, som tillgodoser såväl den äldre som den yngre publiken. I bilderboken, som i stället följer det för barnboken traditionella cirkelmönstret hemma-äventyr-hemkomst, framstår Melker i enlighet med Greimas aktantmodell endast som en avsändare som ger subjektet, Tjorven, ett uppdrag. För att få arbeta ifred skickar Melker iväg Tjorven och Pelle för att hämta mjölk.

I det här exemplet ser vi hur de kvalificerade medierna ger olika förutsättningar för berättandet som grundas i genrekonventioner och tänkta mottagare. I teveavsnittet är alla scener utomhus och personerna som deltar är lättklädda eller har tunna kläder. Det är varmt sommarväder och Melker sitter inledningsvis med bar överkropp. I bilderboken sitter Melker inne fullt påklädd, i överensstämmelse med kapitelbokens skrivna text. Bilderbokens trohet mot den litterära förlagan placerar Melker inomhus, i kökskammaren, och på så vis skapar bilderboken ytterligare en åtskillnad, mellan inomhus och utomhus. Det intellektuella arbetet sker inomhus och när Tjorven dyker upp utanför fönstret, lutar sig mot fönsterblecket och frågar efter Pelle bryter hon den illusion som Melker skapat av att betrakta skärgårdslandskapet likt en tavla. ”Han hade fönstret öppet och så han kunde känna doften av gulmårorna utanför, och när han lyfte blicken såg han en blå flik av fjärden” (uppslag 1). Fönstrets inramning av ett stycke skärgårdslandskap med inslag av gult och blått som motsvarar svenska flaggans färger signalerar nationalromantik eller åtminstone Melkers natursvärmeri. Barriären mellan ute och inne skapar inte bara distans mellan verklighet och illusion, utan också mellan realism och ideal, samt fungerar som en åtskillnad mellan barnens lekvärld, representerad av Tjorven och den vuxnes skaparvärld, representerad av Melker. Teveavsnittet speglar en mer integrerad relation mellan barn och vuxen

genom att gestalta scenen i samma rum, vilket delvis suddar ut gränser mellan barn och vuxen eller pekar på likheter mellan å ena sidan Melkers seriösa men stingsliga och anspråksfulla personlighet och å andra sidan Tjorvens självsäkra, "lillgamla" och auktoritära sätt. Den integrerade relationen mellan barn och vuxen stärks av de täta växelklippningarna mellan de parallella handlingarna.

Däremot finns inga element i teveserien eller i den skrivna texten som motsvarar Nilsson Thores stillebenlika tillägg i form av retrokoppar och fat i bildens förgrund, ett tillägg som har rötter i den nostalgiska våg som förekom under nyfilmatiseringarna av Lindgrens berättelser på 1980- och 1990-talen (Åberg, 2011a: 79-82). Tvärtom har teveavsnittet fokus på handling och utnyttjar filmens förmåga att uttrycka ljud och rörelse. I närbilder kryper en tusenfoting på en gren, en katt ryggar på ett tak, getingar surrar vid en husvägg, en guldbagge lättar från en grind.

Den avgörande skillnaden mellan bokens statiska medium och filmmediets rörliga, hävdar vi, är att film framförallt kan integrera ljud. Rörelseförlopp kan nämligen skildras i bilderboken genom att utnyttja samma teknik som stop-motion, i bildsekvenser. I sekvenser kan rörelse uttryckas genom att avbilda personer på språng via lemmar som uttrycker rörelse, och riktning genom att utnyttja bilderbokens bläddningsriktning från vänster till höger. I teveavsnittet är inte alls rörelsen bortåt och rörelsen hemåt accentuerad genom riktningar, även om filmen givetvis har den möjligheten också. Men filmen utnyttjar växling mellan närbilder, hel- och halvbilder samt panoramabilder och byte av perceptionsvinklar när Tjorven rör med Pelle till de olika öarna i stället för att ge riktning och en rumslig överskådlighet.

Däremot ljud är film överlägsen att återge sömlöst. Det gäller såväl intradiegetiskt som extradiegetiskt ljud. Ett musikaliskt inslag av intradiegetisk karaktär är den ljudillustration som pekar på ett element i handlingen, nämligen vad för slags bär som Tjorven plockar. Åskådaren ser inte vilka bär det är men Tjorvens trallande på "Mors lilla Olle" ger en ledtråd som bekräftas i nästa scen. Tjorven och Pelle mumsar på blåbär. Bilderbokens och kapitelbokens Tjorven plockar smultron. Att bären ursprungligen var blåbär som kan illustreras via verbalt organiserat ljud kan vara ett förslag från kompositören Ulf Björilin som ansvarade för ljudet i filmen.

Ett exempel på hur icke-verbala ljudillustrationer kan skapa intertextuella kopplingar som bidrar till ytterligare tolkningsskikt för den som uppfattar dem, är det extradiegetiska musikaliska inslaget i scenen när den antropomorfa Båtsman simmande med ett rep i halsbandet drar båten med barnen hemåt. Invävt i Björilins komposition är några strofer från en rysk folksång, "Pråmdragarnas sång vid Volga". Sången lär traditionellt ha sjungits av pråmdragare, och det finns en känd målning av Ilja Repin, *Pråmdragarna på Volga* (ca 1870) som avbildar män i hårt arbete med rep runt kroppen dragande en stor båt efter sig. På ett tvetydigt vis, såväl

humoristiskt som med allvar för musiken i kombination med filmsekvensen tankarna till Båtsmans syssla som möjligen ett påtvingat arbete som är etiskt tvivelaktigt.

Utmärkande för film att integrera organiserat icke-verbalt ljud, som att lägga på ett sound track för att signalera en viss stämning. Björlin skapar genom tolvtonsmusiken, som förekommer i varje avsnitt, en något oroande stämning (Hallenmar 2019) i kontrast till den pastoral som förmedlas i avsnittets rörliga bilder och talad text. Men även i Arkadien finns döden, tycks ljudspåret förmedla. Begreppet Arkadien är en parallell till pastoralen, och var ursprungligen en naturskön och fridfull lantlig region i södra Grekland. Med hänsyn till Saltkråkans fiktionsvärld som helhet, läser vi in en intermedial koppling till målaren Nicolas Poussins konstverk *Herdarna i Arkadien* (1637–1638) i vilken den latinska frasen som på svenska lyder "Även i Arkadien, jag" står ristad på ett gravmonument som herdar samlas runt. Jaget syftar på döden som transformerad till Björlins subtielt oroande tonspråk samspekar med Melkers melankoli i filosofiska uttalanden som "denna dagen, ett liv" (Lindgren 1964: 83 och teveavsnitten 5, 13). Den oroande tonen understryker varats förgänglighet och dödens ständiga närvaro. Flera kapitel i boken har ett något sorgligt anslag med rubriker som "Sorgen och glädjen de vandra tillsammans..." där avsnittet börjar med "somliga dagar är svarta och fulla av bedrövelse, och de kan komma när man minst anar det" (Lindgren 1964: 187) och "Nä då, Pelle, världen är ingen sorgö", när kaninen Jocke tagits av räven (Lindgren 1964: 200). I bilderboken förekommer också en motsvarande men mer nedtonat tematik i texten när barnen hamnar i sjönöd: "Pelle undrade förskrämt om det var sådant här som kallades för skeppsbrott och om han verkligen skulle behöva dö nu när han just hade fått en kanin" (uppslag 12). Lindgren och Nilsson Thore ökar dramatiken i bilderboken i förhållande till teveavsnittet vilket förklaras av att bilderbokens visuella tolkning utgår från den litterära förlagan som beskriver skeendet med större allvar. Illustrationernas visualisering av ovädret med mörka moln på himlen, regnridåer och blixtrar expanderar texten och förstärker relationen mellan textens och bildens utsagor. Båtsman, som i teveavsnittet är lugnet självt, har i illustratörens kreativa tolkning av sjönöden öppen käft och sträckt hals som kan tolkas som ett uttryck för ylande. I teveavsnittet är vädret inte ett oväder, och det regnar inte, utan solen skiner. Den enda indikation på oväder är knallar som hörs i fjärran. I teveavsnittet är den existentiella tematiken nedtonad vilket kan tänkas vara en anpassning för den samtida tevepublikens smak.

Avrundande kommentarer

Vi har i denna artikel undersökt hur kapitelboken *Saltkråkan* och de lika gamla teveserierna och filmerna omstöpts och blivit en ny bilderbok. Vi har diskuterat vilka konstnärliga överväganden som gjorts för att dels vara respektfull mot originalen, dels underlätta förståelsen och upplevelsen för en

ny generations barn. Flera av Astrid Lindgrens verk är att betrakta som klassiker: berättelserna finns i flera medier, de har lästs (och setts) av flera generationer, de är mönsterbildande och har fått efterföljare och de tillhör framför allt det svenska kulturarvet, men flera av böckerna är också översatta till många språk och är lästa i flera andra länder. En intressant fråga är vilka av Lindgrens böcker som kommer att leva vidare som klassiker och vilka anpassningar som krävs av innehåll, språk och stil samt form för att detta ska ske. Här bör man också se till det som Göte Klingberg benämnde medieväljande adaptationer för göra överväganden om hur berättelserna ska behålla läsarnas intresse i ett nytt årtusende (Klingberg 1972: 95). I barnlitterära sammanhang är klassikerna ofta adapterade verk, som är mer eller mindre bearbetade versioner av originalet, antingen de ursprungligen varit avsedda för barn eller för vuxna. Flera av de så kallade klassikerna hade inte överlevt om de inte bearbetats (Ehriander 2015: 26-27). Det som också är påfallande är att berättelsen om skärgårdsön Saltkråkan och de människor som lever där, nu vänder sig till yngre läsare på samma sätt som flera av Lindgrens andra berättelser anpassats för en yngre läsekrets i takt med tiden och de annorlunda villkor för läsning som råder idag jämfört med för 50 år sedan då den tidens barn mötte Saltkråkans fiktionsvärld för första gången.

Referenser

- Ahlbäck, Pia Maria (2010), ”Väderkontraktet: plats, miljörettsliga och eskatologi i Astrid Lindgrens ’Vi på Saltkråkan’”, *Barnboken* 33: 5-18. Tillgänglig på Internet: <http://dx.doi.org/10.14811/clr.v33i2.17>
- Almgren White, Anette (2011a), *Intermedial narration i den fotolyriska bilderboken: Jean Claude Arnault, Katarina Frostenson och Rut Hillarp*. Diss. Växjö: Linnéuniversitetet, 2011, Växjö.
- Almgren White, Anette (2011b), ”Nya perspektiv på bilderboken. Exempel från Astrid Lindgrens samarbeten med Ingrid Vang Nyman och Ilon Wikland”, i Helene Ehriander & Maria Nilson (red), *Starkast i världen: att arbeta med Astrid Lindgrens författarskap i skolan*. Lund: BTJ förlag, s. 46–58.
- Almgren White, Anette (2015), ”Bilder av Alma i Katthult: Emils skrivande mamma i intermedial belysning”, i Helene Ehriander & Martin Hellström (red), *Nya läsningar av Astrid Lindgrens författarskap*. Stockholm: Liberförlag, s. 194–213.
- Almgren White, Anette (2019), ”Ingrid Vang Nymans perspektiv på det fantastiska i Pippi Långstrump-trilogin”, i Helene Ehriander & Anette Almgren White (red), *Astrid Lindgrens bildvärldar*. Stockholm: Liber, s. 85–101.
- Bruhn, Jørgen & Lutas, Liviu (2016), *Intermedialitet och litteraturanalys* [Elektronisk resurs] Del 4 i Läslyftsmodulen, Perspektiv på litteraturundervisning, gymnasieskola, Skolverket, Stockholm, 2016, <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-59874>
- Damberg, Jenny (2020), ”Att förnya ett original”, *Svensk Bokhandel* 4: 10-19.

- Druker, Elina (2008), *Modernismens bilder. Den moderna bilderboken i Norden*. Diss. Stockholm: Makadam.
- Ehriander, Helene & Hedén, Birger (1997), *Bild och text i Astrid Lindgrens värld*. Absalon, Lund: Litteraturvetenskapliga institutionen, Univ.
- Ehriander, Helene (2015), "Klassiker och bearbetningar i Astrid Lindgrens författarskap" i Helene Ehriander & Martin Hellström (red), *Nya läsningar av Astrid Lindgrens författarskap*. Stockholm: Liberförlag, s. 24–45.
- Ehriander, Helene & Almgren White, Anette (red) (2019), *Astrid Lindgrens bildvärldar*. Stockholm: Liber.
- Elleström, Lars (2010), "The Modalities of Media: A Model for Understanding Intermedial Relations", i Lars Elleström (red), *Media Borders, Multimodality and Intermediality*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, s. 11–48.
- "Ett litet djur åt Pelle". www.svt.play.se. Hämtad 2019-10-21.
- Hallberg, Kristin (1982), "Litteraturvetenskapen i bilderboksforskningen", *Tidskrift för litteraturvetenskap* 3–4: 163–168.
- Hallenmar, Dan (2019), "I nya 'Saltkråkan' hör man inte längre rösten Astrid", *Expressen.se*: 2019-07-01. Hämtad 2019-10-21.
- Hodnett, Edward (1982), *Image and text. Studies in the illustration of English literature*. London: Scholar P.
- Klingberg, Göte (1972), *Barnlitteraturforskning. En introduktion*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Källström, Lisa (2011), *Berättelser om en röd stuga: föreställningar om en idyll ur ett svenskdidaktiskt perspektiv*, Lic-avh. Malmö: Malmö högskola, 2011.
- Källström, Lisa (2020), *Pippi mellan världar: en bildretorisk studie*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2020, Lund.
- Lessing, Gotthold Ephraim (1961), *Laocoön or the Limits of Painting and Poetry*, översätt. av red. W. A. Steel, London: J.M. Dent & Sons Ltd.
- Lindgren, Astrid (1964), *Vi på Saltkråkan*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Lindgren, Astrid & Nilsson Thore, Maria (2019), *Ett litet djur åt Pelle*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Nikolajeva, Maria (2000), *Bilderbokens pusselbitar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordström, Christina (2019), "Astrids kommatering – inget att haka upp sig på", *Astrid Lindgren sällskapets medlemsblad*, 65: 14–15.
- Rhedin, Ulla (1992), *Bilderboken: på väg mot en teori*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 1993, Stockholm.
- Rhedin, Ulla (2001), *Bilderboken: på väg mot en teori*. (2., rev. Uppl.) Stockholm: Alfabeta.
- Salmose, Niklas (2019), "Den nostalgiska ikonotexten i 'Emil i Lönneberga'", i Helene Ehriander & Anette Almgren White (red), *Astrid Lindgrens bildvärldar*. Stockholm: Liber, s. 41–64.
- Sandahl, Anna (2020), "'Nu ska du få höra någonting som jag vill tala om' – en analys av berättelsen: *Vi på Saltkråkan*", paperuppgift på kursen Astrid Lindgrens författarskap 1L1115 sommaren 2020, opublicerad.
- Storn, Thomas (1997), "Från bok till serie. Transmedieringen av Pippi Långstrump", i Helene Ehriander och Birger Hedén (red), *Bild och text i*

- Astrid Lindgrens värld*, Lund: Absalon, Litteraturvetenskapliga institutionen, Univ. ss. 57–84.
- Svenska akademiens ordlista, SAOL 14 på nätet*. www.svenskaakademien.se
- Tjorven, Båtsman och Moses*. (1964) [Elektronisk resurs]. SF. Astrid Lindgren & Olle Hellbom
- Toijer-Nilsson, Ying (1987), *Minnet av det förflutna. Motiv i den historiska ungdomsromanen*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Westin, Boel & Hallberg, Kristin (red) (1985), *I bilderbokens värld: 1880–1980* (1. uppl.) Stockholm: Liberförlag.
- Åberg, Anders Wilhelm (2011a), "Remaking the national past: the uses of Nostalgia in the Astrid Lindgren films of the 1980s and 1990s", in Bettina Kümmerling-Meibauer & Astrid Surmatz (red), *Beyond Pippi Longstocking: intermedial and international aspects of Astrid Lindgren's works*. New York: Routledge, s. 73–86.
- Åberg, Anders Wilhelm (2011b), "Saltkråkan som TV-serie, bok och film", i Helene Ehriander & Maria Nilson (red), *Starkast i världen: att arbeta med Astrid Lindgrens författarskap i skolan*. Lund: BTJ förlag, s. 152–163.
- Öhrn, Magnus (2015), "Astrid Lindgrens fäder", i Helene Ehriander och Martin Hellström (red), *Nya läsningar av Astrid Lindgrens författarskap*. Stockholm: Liber, s. 225–240.

Consumption of Digital education – A Cross-cultural Study of Students' Attitudes towards Digital Tools for Language Learning

Christina Rosén and Soniya Billore

Introduction

Information and Communication Technology (ICT) is becoming an increasingly valued and utilized feature within education. Today, children across the globe have access to several learning platforms in which they interact with educational resources using predominately digital tools. In 2006, the European Commission identified eight common key competencies for life-long learning (European Commission, 2010). Five of these key competencies are Communication in a foreign language; Digital competence; Learning to learn; Sense of initiative and entrepreneurship; and Cultural awareness and creativity, all important for the digitalization of education. Research studies conducted on ICT implementation in school education point out that, despite ICT being around us for so long, there is a serious dearth of knowledge on how ICT impacts learning at the school level, why it is important, and how it impacts the quality of school-level education. To answer this issue various multifaceted studies are required that explore the use of ICT at various points of student and school interaction (Cox and Marshall, 2007). It is important to know if digital interactions could affect student attitudes towards digital learning and if in turn, this could affect the learning methodology, progression, and motivation. Over the last decade, discussions concerning students as “consumers” are gaining increasing attention as the consumption of education is connected to strategic choice-making that will impact their future careers. This strategic decision-making is observed not only at university and at higher education levels, but also at the school level as both parents and students nowadays want more information about the teaching and learning strategies of the school. Therefore, the strategic and commercial side of the education sector is, placing more emphasis on understanding the needs of students as consumers of education. Consequently, there is a focused approach to provide such education and learning tools that will enable schools to offer better opportunities for higher education leading to more promising employment opportunities. Since the modern world is so dependent on technology, it is but evident that the use of ICT in school level education is imperative. Cox and Marshall (2007) further point out, that in the use of ICT, what students learn depends largely on the type of resource used, and the subject for which it is being used. Therefore, it is critical that for any research on ICT and learning, the actual types and uses

of ICT should be measured as accurately as possible to determine the attitude of its users and their related experiences with it. As the use of integrated and digital technology is constantly increasing in contemporary schooling, it is of academic interest to know the extent of digital penetration in schools, the awareness among students and teachers, and related expectations of the use of digital technology in learning and teaching. It is important to have an in-depth insight into questions such as; to what extent are schools equipped with digital tools and ICT? What ICT related programs and technical devices are available in schools? What influence does the ICT infrastructure have on students' choices and attitudes?

An important area of learning at the school level is languages (native and foreign) and this is being increasingly supported by digital tools and ICT platforms. Even though there are studies on the use of digital tools and their effects on language learning, there is still a lack of studies on what kind of digital learning tools are used and how these influence attitudes towards digital learning among school-students (Tafazoli et al. 2018). Another conclusion was, that learners' positive attitudes will encourage them to use technology more frequently (cf. Liaw 2002, Na 2007). However, the cross-cultural dimension in studies of learners' attitudes still needs more investigation (Tafazoli et al. 2018). Abidin, Pour-Mohammadi, and Alzwari (2012) studied the behavioral, cognitive, and attitudinal aspects of school students in Libya towards language learning and concluded that most students exhibited a negative attitude towards English and recommended that the use of varied tools could be a probable solution towards a positive outcome.

This study examines the use of and attitudes towards digital tools in an English language learning context among students in German and Swedish high schools. Further, we look into the official policies concerning digitalization in schools in both countries. Sweden and Germany are close neighbors and share many connections historically. Today these countries are important business partners and share common agendas and interests under the umbrella of the European Union. In both countries, there is a new national strategy (2017–19) with proposals for actions to better exploit the potential of ICT in schools. These proposals aim at supporting all students and teachers to develop the digital skills they need to improve results and to prepare students for an increasingly digitalized society. Nevertheless, the situation concerning digitalization differs between the two countries. For example, in Sweden, almost every student receives a laptop from his or her school and this started more than 10 years ago (Åkerfeldt et al., 2013). In March 2017, the Swedish Government (*Regeringskansliet*) decided that as a result of the rapid technological development in our society, changes to the current curriculum are necessary to ensure and enhance the digital competence amongst Swedish students and the professional competence of the teachers as well (*Regeringskansliet*, 2017). In 2016, the German Minister of Education and Research planned to invest “5 billion euros over the next five years to

equip more than 40,000 schools and colleges with faster internet, wireless access points and tablet computers” (Reuters, 2016). As the federal parliaments are not allowed to receive money from the government for school financing, the digitalization of German schools was challenged by the absence of a uniform policy across the country. The law was finally changed and each state was granted funds for digitalization to impact the quality of digital technology in German schools. The project “DigitalPakt Schule” was implemented in May 2019 (Bundesministerium für Bildung und Forschung¹, 2019). At the same time, there is an ongoing discussion in Germany whether every student needs a laptop.

The earlier conducted pilot study on this subject investigated the difference in the treatment of and attitudes to digital tools among Swedish and German teachers and students (12-year-olds) in grade 6 in Sweden and Germany, including the evaluation of an English language learning game (Billore and Rosén, 2017). Results showed that the extent of, and attitudes to digitalization in education differed between the two countries and that Sweden is much ahead in the use of digital devices and digital learning tools in education. The equipment regarding technology and digital learning tools in Swedish schools is much better than in Germany, and Swedish teachers use a variety of tools such as learning platforms, interactive whiteboards, and iPads. On the other hand, many German private schools have the equipment, but most municipal schools have not received this support (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2019). This follow-up study investigates the presence of digital tools in the language classroom and analyzes the use of and attitudes towards ICT among high school students. Further, we compare the official policies and their consequences concerning digitalization in such schools Sweden and Germany. As English is the first compulsory foreign language in both countries, the focus is on the use of digital tools for learning English. The number of informants in both countries is increased and the questionnaires are adapted to include newer perspectives. The results and analyses in this article are based on an empirical study conducted at five schools in Germany and four in Sweden from 2017 to 2019. Smaller groups of English teachers (with 3–4 informants) were interviewed and every English teacher was required to fill in an electronic questionnaire. Student perspectives were collected from 16-year-old students in three different schools in Germany in the region of Schleswig-Holstein and two different schools in Mecklenburg-Vorpommern through questionnaires as we wanted to compare two different *Bundesländer* (states) (see chapter 2 for more background information). The results from Germany will be compared to the results from the corresponding survey in four different schools in the southern part of Sweden). This paper focuses mainly on the result of the questionnaire answered by the 16-year-old students in Sweden and Germany.

1 Hence (Bmbf)

Aim and research questions

This study aims to investigate and compare the attitudes towards ICT and the use of digital learning tools in the English language classroom among 16-year-olds in the southern part of Sweden and in two different states Germany. When treating students as consumers of language education and consumers of digital technology in schools it is important to explore the following aspects:

- a. To what extent are digital tools used in school and at home?
- b. What are the attitudes toward using digital tools in school?
- c. What equipment and what digital learning tools are used when learning English?
- d. What differences can be found between Sweden and Germany concerning the use of digital tools in the language classroom and official policies concerning digitalization?

Results from the study will provide a cross-cultural comparative insight into digitalization policies and the use of ICT in schools with the possibility of opening up new avenues for future research in the area. This is important in a context where students as consumers of education are dependent on schools as an agency to provide them with the right skills and knowledge for a better future.

The paper begins with a background on digitalization in Swedish and German schools. Next, the contextual and theoretical backgrounds for this study are discussed. Following this, the research approach is discussed and data from Sweden and Germany are represented. The final part of the paper presents a discussion, conclusions, and future research directions.

Contextual background

This chapter presents the policies regarding digitalization in Sweden and Germany and the use of digital tools in schools. It also compares the Swedish and German school system and the situation regarding English as the first foreign language in both countries.

Digitalization in Swedish schools

The school system in Sweden: The Swedish National Agency for Education has the task to ensure that all children and students have access to the same high-quality standard of education and activities. Dramatic changes to the education system came during the 1990s. Control shifted from the central government to the municipalities and private schools (*friskolor*) received public funding in return for following the national education policy. In 1992, the free choice of school (*fria skolvalet*) was introduced, allowing parents to freely choose the school their child attended and designing a funding model based on the number of students enrolled (see Edwards, 2018). The Swedish

compulsory school consists of four stages: pre-school year (*förskoleklass*), years 1–3 (*lågstadiet*), years 4–6 (*mellanstadiet*), and years 7–9 (*högstadiet*). Every municipality in Sweden is required by law to offer upper secondary education to all students who have completed the compulsory secondary school. After grade nine (age 15/16), children can opt to continue into the 3-year upper secondary school/high school (*gymnasiet*) program. There are eighteen regular national programs of three years to choose from, six of which are preparatory for higher education such as the university.

ICT in Swedish schools: Already in 1984, the first investment in ICT was carried out in Swedish schools. The next major change was the implementation of laptops and tablets being available not only to teachers but also to all students, which began about ten to fifteen years ago. In 2011, 97% of all Swedish 15-year-olds had access to a computer at home while in 2018 almost 100% of all Swedes aged 16–24 had access to a computer at home (SCB, 2019). In Sweden, every school has access to the internet and in most schools, students get a laptop or an iPad either from the age of 7 or from the age of 12. This differs between the different municipalities in Sweden, depending on how much money they have. In high school though, every student gets a laptop. This is often referred to as having a 1:1 computer system, meaning that every student should have his or her laptop. In Sweden, all schools are free, (also the private ones) with finances from the state, and students are free to choose which school to attend. When laptop-based education was implemented schools started competing and ‘selling themselves’ to attract more students by offering ‘better computers’ or iPads on their homepage, for example, some private schools offered students a Mac computer if they chose their school. As there are still differences between Swedish schools concerning the number of laptops/iPads available to students, the Swedish government took a new decision in 2017 (Regeringskansliet, 2017), meaning that every student would get their digital device. In 2019, a decision was also taken to revise the curriculum for pre-schools and since July 2019, it is compulsory to use iPads for all children from the age of one as part of the national digitalization strategy for the school system. The Swedish National Agency for Education (*Skolverket*) describes four aspects of digital competence and digital tools in pre-school (*Skolverket* 2019, *Digital kompetens och digitala verktyg i förskolan*) (our translation). These are:

- To understand the impact of digitalization on society
- To be able to use and understand digital tools and media
- To have a critical and responsible approach
- To be able to solve problems and put ideas into action

Many researchers are critical to starting this early and there is also a lack of research on small children and digital technology. Even so, Swedish children

are already among the most connected in the world. 26% of infants up to 12 months and 37% of the one-year-olds use the internet, while by the age of four, this reaches almost 96%. Over time, internet use has increasingly younger consumers and 79% of the 2-year-olds use the internet now. 75% of the 2-year-olds use the internet via a tablet. In the age groups from 7 years and up, over 90% of the children use the internet, according to a compilation study of 597 children's internet usage (*The Swedes and the Internet* from Internetstiftelsen (2018:61). In a timeline study since 2005, Statens medieråd² (2019) in a sample of 2000 children aged 9–12 and 2999 aged 13–18, reported high usage of internet-based tools by school students to do homework, play games, use social media, etc. Among the 13–16-year-olds, 68% used their digital devices for playing games. When asked how often they used the internet in their spare time, 96% said: “every day” (ibid.: 45). A change compared to earlier studies is that, with the increasing use of digital tools, Swedish young people have become more critical. Among the 13–16-year-olds, 38% said that they use social media too much (ibid.: 74) and 33% said that their use of digital media had a negative influence on their sleep (ibid.: 67).

No doubt, the use of digital tools in Sweden is intense. But even if Sweden is far ahead of Germany in the private use of computers and the use of computers in education, teachers' lack of training in using digital media has been reported in Sweden (cf. Gagnestam, 2010; Fredholm, 2016). The article *Världsbäst på att dela ut datorer – sämst på att använda dem* (Best in the world at handing out computers – worst at using them) (Jelmini and Brandel, 2014) highlights the fact that Swedish schools are very good at handing out computers to their students, but insufficient in implementing them as educational tools. The OECD report from 2015 on Students, Computers, and Learning shows the ICT equipment and its use in school in the first 38 OECD countries concerning the number of students per school computer. Sweden is listed in the upper half of this list and Germany in the lower half (OECD, 2015: 20).

The presence of English in Sweden: English has been taught as a foreign language in Swedish schools since 1946 and in 1969 it became a compulsory subject from grade three (Malmberg, 2000). Today English is introduced in primary school between the first and fourth grades. This early introduction of English reveals that English has a stronger position in the Swedish education system compared to other foreign languages (Lainio, 2001; Skolverket 2011). The English language has gained an ever-increasing role and has sometimes begun replacing Swedish in some fields, especially in higher education. In Sweden English is even considered a ‘second’ and not a foreign language.

² The Swedish Media Council is a government agency whose primary task is to promote the empowering of minors as conscious media users and to protect them from harmful media influences.

Digitalization in German schools

The school system in Germany: In Germany, there are 16 partly sovereign federal states, *Bundesländer*. The reunification in 1990 meant that the states of [Mecklenburg-Vorpommern](#), Brandenburg, Berlin, Sachsen, Sachsen-Anhalt, and Thüringen, the area of the German Democratic Republic ([East Germany](#)) became part of the Federal Republic. Schools in Germany are not centrally organized but are the responsibility of the regional ministries of education and culture in the 16 *Bundesländer*. This means that school systems across the country are not quite alike. Publicly run schools are free-of-charge in Germany and financed by taxes. Only about nine percent of pupils are taught at private schools that charge fees. In Germany, school is compulsory for nine or ten years. From grade one to four, children attend elementary school (*Grundschule*), where the subjects taught are the same for all. After the 4th grade, they are separated according to their academic ability and the wishes of their families and choose one of three kinds of schools: *Hauptschule*, *Realschule*, or *Gymnasium*. The *Hauptschule* prepares pupils for vocational education and finishes with the final examination *Hauptschulabschluss* after grade nine. In many states, the *Hauptschule* has been abolished as an independent school form. *Realschule* (grades 5-10 in most states) leads to part-time vocational schools and higher vocational schools. Students with high academic achievement at the *Realschule* can switch to a *Gymnasium*. The *Gymnasium* leads to a diploma called the *Abitur* and prepares students for university studies. Curricula differ from school to school. The *Gesamtschule*, or comprehensive school, is only found in some of the states, usually governed by the SPD (Social Democratic Party). Beginning in the late 1960s, the *Gesamtschule* was introduced as an alternative to the traditional three-tiered secondary education system. The aim was to reform the system by creating a more inclusive kind of secondary school, more like the Swedish one.

In each state, it is a matter of funding, and how the school is sponsored by the state largely influences the quality of digital technology in schools. Each school has to apply for funding for digitalization. German students do not get a computer from their school and there is an ongoing discussion about whether every student needs a laptop. Thus, the digitalization plans and resulting infrastructure is largely the effort of the schools' initiative and their ambition to integrate digital technology into the learning process. The system is challenged by the absence of a uniform policy across the country such as financial resources, human capital, and relevant teacher training.

ICT in German schools: To discover possible differences between different German states, we decided to conduct our research in the two neighbouring states Mecklenburg-Vorpommern and Schleswig-Holstein (see research approach).

In Schleswig-Holstein, the ICT equipment of the schools is improving slowly as seen from the latest figures on Internet connections and permanently

installed WLAN. The proportion of fast Internet connections increased from 29.7% (2016) to 51.3% (2018) and Wi-Fi is provided to 77% of the schools. Almost half of all devices are used in computer rooms, but there is a trend towards mobile terminal equipment, as the proportion of tablets is growing (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2019). In one of the schools we visited, there was a so-called BOYD class (Bring Your Device), which means that the students bring their own laptop/tablet. In 2018, such classes existed in 68% of the schools in Schleswig-Holstein (ibid.). This concept is not allowed in Sweden, as every student according to Swedish law must have the same possibilities and access to learning tools in school. It may not be dependent on parents' economic resources.

The state government in Mecklenburg-Vorpommern has developed a plan "Digitale Kompetenzen" (digital competencies) for implementing digitalization in school. This plan not only addresses the opportunities of digitalization but also addresses the risks. During 2019–2020, the state government wants to introduce the subject "computer science and media education" at all secondary schools. During 2019, twenty-one so-called model schools are on the timetable. For grade 7 there will be a new topic, "Developing Games and Presenting Multimedia" (Medienkompetenz in Mecklenburg-Vorpommern 2018).

In Germany ifo Bildungsbarometer³ (2017) focused on digitalization in one part of the study. The study, *Fürchten sich die Deutschen vor der Digitalisierung?* (Are the Germans afraid of digitalization) was conducted by Wößmann et al. (2017) (cf. Internetstiftelsen (2018) above). 4078 persons took part in this opinion poll and results showed that the majority (65 %) of the Germans think that schools should use digital communication channels to inform parents and students about tests and exam results. (This has been the case in Sweden for several years). Further, the use of digital tools should be taught in elementary school. In contrast, the Germans are more critical of using smartphones in school and teaching digital skills in kindergarten (ibid. 2017: 17). Again, the comparison with Sweden is interesting, where the use of digital tools will be compulsory also in kindergarten from the first of July 2019 (Regeringen, 2017). Another interesting comparison is with Estonia, where children start programming in the first grade (Wößmann et al., 2017: 22). Overall, 44% of the respondents in the study agreed with the statement that digitalization will lead to greater inequality in the German education system. When asked, how much lesson time secondary school students should spend on working with teaching material on a computer, 25% of the respondents answered that at least half the lesson time should be used for this. 63% answered at least 30%. Only 4% thought that no lesson time should be used for independent work on the computer. An overwhelming majority of the German population (80%) is in favor of the federal government equipping

³ The ifo Bildungsbarometer is an annual, representative opinion poll among the German adult population on educational issues, conducted since 2014.

all schools with broadband and internet access, WLAN, and computers. Only 14% are against (ibid. 2017: 21). When asked if the federal government should equip each student in secondary schools with a laptop or computer, 67% said yes, and 25% objected to this. At the university level in Germany, the situation looks different, and here digital tools are used more intensely. The German Minister of Culture, interviewed in the German newspaper *Stuttgarter Zeitung*, says, that “technology must follow pedagogy and not vice versa⁴. [...] Replacing a book with a laptop or a tablet is no pedagogy. We still need scientific insights” (our translation) (Czimmer-Gauss, 2017). The DigitalPakt Schule follows the principle “No equipment without a concept”. It is also emphasized that the federal states are to provide all teachers with appropriate further education (Bmbf, 2019). This discussion is missing in Sweden (see also Brandel and Jelmini, 2014 above).

The presence of English in Germany: In Germany English was introduced as a compulsory subject in 1964/65 in the *Haupt-* and *Realschulen*, in 2004 also in all elementary schools in 15 states. There are differences between the states: In Bayern, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein, for example, English is taught from grade three, in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg from the first grade (Merkur 2019). German students’ exposure to English outside school is more limited than in Sweden. One reason is that all films in Germany are dubbed, which means that Germans seldom hear spoken English.

Theoretical background

In this chapter, we present earlier studies on the use of digital learning tools and students as consumers in education.

Digital learning tools in education

Haelermans (2017) discusses ICT in education and how it is possible to bridge the gap between research and practice. Most schools and teachers make their decision based on their intuition or based on what others are using.

Simply having access to ICT in education will not necessarily lead to its effective use, and might even lead to negative results if ICT is merely a distraction and not applied in an effective way (ibid.: 17).

In a further comparison between the Dutch and Swedish educational systems it was seen that the Netherlands and Sweden are similar in international comparative research reports on computer and internet use, both at school and home (cf. OECD, 2015 and 2.2 above). In both countries, virtually all students had a computer at home in 2012, but in Sweden, almost 75% of the students had three or more computers at home, compared to 69% of the Dutch students (ibid.: 61); but the share of students using a computer in school was higher

4 „Technik folgt Pädagogik, nicht umgekehrt“ (Original quote).

for the Netherlands (94%) than for Sweden (87%). Both the Netherlands and Sweden were disappointed by the results in the PISA report 2012, as their ranking had decreased since 2009, but it could not be attributable to the differences in the ICT use in education between countries. The study concludes that much of the potential effectiveness depends on teachers' and students' efficiency in using ICT tools. Students need the motivation to practice, and for this, actors as teachers or parents are needed. Haelermans (ibid.: 14) further refers to an interesting study by Bando et al. (2016) that studied the effect of replacing traditional textbooks with laptops (digital textbook provision) in schools with altogether 9600 students in high-poverty communities in Honduras in 2013. The study found no effects of substituting textbooks with laptops but argued that the policy might be cost-effective since textbooks are expensive. Barera-Osorio and Linden (2009) conducted a randomized experiment among 97 schools and more than 500 students in Colombia where the private sector had donated computers to public schools for teaching language. They concluded that computers were not effectively incorporated into the educational process. A study by Wesley and Plummer (2017) focused on computer-assisted language learning (CALL) in schools. Teacher interviews, classroom observations, class documents, and websites suggested that the teachers rarely altered their pedagogy or their curriculum to integrate technology. Tafazoli et al. (2018) compared Iranian and non-Iranian English language students' attitudes towards CALL and found no differences in attitudes for variables such as ethnicity, gender, age, and education. A study conducted by Lärarnas Riksförbund (2016), the Swedish National Union of Teachers, with a sample of 691 teachers confirms the importance of useful, relevant digital learning tools. As many as 52% of the teachers answered that they produce their digital learning tools because the ones in their subjects were either of low quality or not available (ibid.: 9–11).

Students as consumers of digital education

Over the last decade, there have been different discussions concerning students as 'consumers'. Schwartzman (2017) advocated how research as early as 1973 showed that students wanted educational institutions "to be more responsive to their perceived needs and to improve the quality of instruction" (ibid: 336). Students today make careful decisions about which school to attend, what subject to study, etc. Most studies concerning students as consumers focus on higher education (cf. Tomlinson 2017). School graduates desire access to all support that will enable their entry to competitive university education in a smooth manner. This increased engagement of students towards a conscious decision process regarding schools, learning content, and access to competitive skill development has led to increased concerns among educational service providers to offer the best possible educational resources. Schools are also becoming increasingly reactive to the enhanced use of digital technology in society which is why

more and more schools are bringing in digital tools as a regular feature of learning.

As far as educational methods are concerned, there is an increasing movement of students towards the consumption of digital tools (Beach, 2012). Examining the attitudes of young consumers towards digital tools for language learning and their subsequent perceptions regarding impact on their language use and proficiency is therefore important. Here the term attitude is defined as per Montano and Kasprzyk (2008: 71):

Attitude is determined by the individual's beliefs about outcomes or attributes of performing the behavior (behavioral beliefs), weighted by evaluations of those outcomes or attributes. Thus, a person who holds strong beliefs that positively valued outcomes will result from performing the behavior will have a positive attitude toward the behavior. Conversely, a person who holds strong beliefs that negatively valued outcomes will result from the behavior will have a negative attitude.

Yolageldili & Arıkan (2011) emphasize that language learning is a constant effort for young learners. When it comes to digitalization in language learning, Jensen (2017) found that consumers of digital technology engage in different tools for language learning depending on their motivation for engagement. However, users are sometimes unaware of the potential benefits different tools could have in the growth of language learning and communication. Gee and Hayes (2011) highlighted the increasing importance of digital technology in school education especially in developed countries. Arthur, Sherman, Appel, and Moore (2006) found some key factors that explained why young consumers were interested in the consumption of digital interactive tools. Accordingly, they valued factors such as immediacy and constant entertainment, socially interactive environments, knowledge discovery, ability to create and record content and the opportunities to express their identity. In the current digital era, it is necessary to provide students with meaningful tools that serve the function of teaching. At the same time, it is also critical to integrate elements of fun and surprise through an optimal consumption of digital technology. In a classical study McCallum (1980), proposed specific benefits of integrating technology in gaming for young language learners such as increased participation, custom-built levels of expertise depending on the user's proficiency, immediate review and feedback, and the possibility to redo activities for practice and language proficiency.

In a project financed by the Swedish Knowledge Foundation (KK-Stiftelsen), interviews were conducted with lecturers and language learners at universities in Sweden (Gagnestam, 2010) to find out how they worked with digital tools in language learning. The study revealed that teachers were more positive than the students were even though all of them were computer-literate. The Swedish teachers further reported that, in spite of good access to

a digital environment, the lack of time for using the digital tools in language teaching and lack of training in the use of digital learning tools were main obstacles for digital learning implementation. On the other hand, students emphasized that the teacher was very important in language teaching and that computers were only regarded as a supplementary learning aid (Gagnestam, 2010: 46). This observation is also supported by Blomgren (2016), who concluded that student motivation is encouraged by varied teaching methods, a clear task structure, the practice of formative assessment, and a social environment characterized by cooperation and good relations with peers and teachers. Conversely, student motivation is restrained by a low variety of teaching strategies, teachers' lack of competence, and deficiency in agreements regarding the distribution of assignments and the use of digital resources (Blomgren, 2016: 5). In the same study students assessed that better quality of existing processes and routines makes it easier for them to access and submit exercises in a multimodal manner (Blomgren, 2016: 247).

Methodology and data

Research framework

Our complete research framework is presented in Figure 1 below. The collection of data has been conducted through group interviews with teachers and questionnaires answered by teachers and students in Sweden and Germany. A future step will be interviews with entrepreneurs in digital tools.

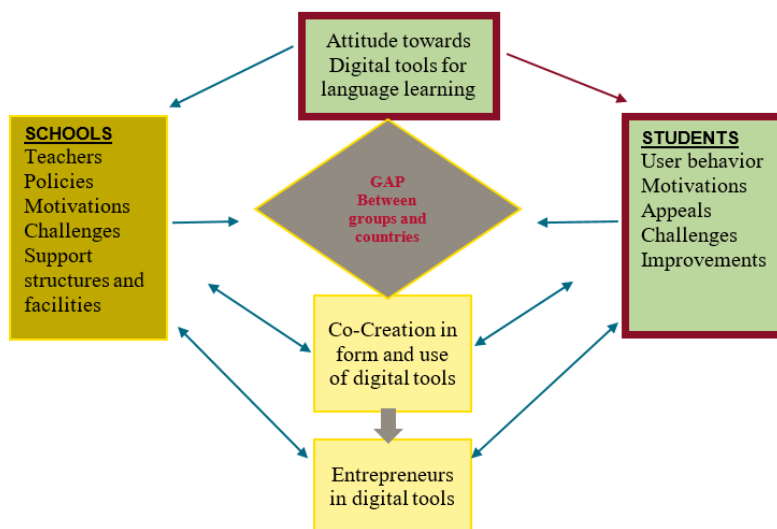


Figure 1: A holistic framework for the study.

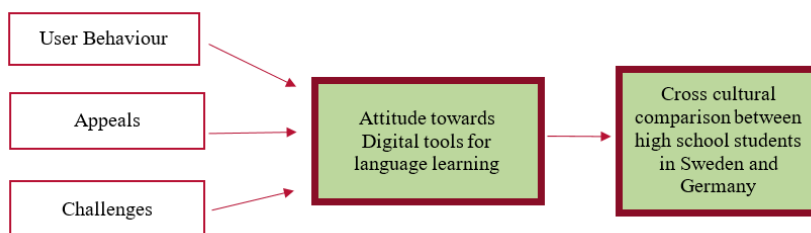


Figure 2: Research framework to investigate the attitudes of students for digital tools in language learning.

In this article, we will present the results from the questionnaire answered by the 16-year-old students, and therefore, this article is based on the relationship between students and attitudes (boxes framed in red). The method is mainly quantitative, with descriptive statistics, but also qualitative, as the answers to the open questions will be analyzed and compared in a contrastive and cross-cultural aspect.

Research approach

In this study, two different questionnaires were sent to teachers and students in Germany and Sweden. Teachers in a total of nine schools (four in Sweden, five in Germany) were contacted to distribute the electronic questionnaires. Participation was mandatory and confidential and ethical regulations were observed.

Data collection in Sweden: In Sweden, the Swedish government is responsible for digitalization in school education as part of the national digitalization strategy (Regeringskansliet, 2017). This ensures a uniform policy implementation across the country. The data for Sweden for this study was therefore based on convenience sampling. We contacted teachers in four compulsory secondary schools in the southern part of the country during 2017–2018 through email. They were informed about the research, GDPR⁵, and permission was obtained from each headmaster to conduct our study.

Data collection in Germany: In Germany, the system was more complex than in Sweden. First, we had to apply for permission from the educational authorities in each state (*Bundesland*), the German Institute responsible for quality in schools (*Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen*). This institute checked all the questions in the survey and the data collection methodology. Next, permission was acquired from the state institute for data privacy control (*Unabhängiges Landeszentrum für Datenschutz*) who checked the electronic questionnaires for teachers and students. Data collection started in Schleswig-Holstein (S-V) during 2017–2018 and in Mecklenburg-Vorpommern (M-V) during 2018–2019. In M-V, the

⁵ General Data Protection Regulation.

educational authorities⁶ required that we submit the complete questionnaires, a data protection declaration, information to the parents, a letter to the students, a project description, and a list of the schools we planned to visit. We were also informed that our research could not be conducted during school time. Having completed all formalities, the final approval from the authorities for conducting the research was obtained in December 2018.

In Germany, we visited three *Gymnasien* (high-schools) in Schleswig-Holstein in the autumn of 2017 and two *Gesamtschulen* (schools) in the Mecklenburg-Vorpommern region during winter 2018 (see 2.3). The reason for collecting data in two states in Germany was that the responsibility for the education system in Germany lies primarily with the states (*Bundesländer*), while the federal government plays a minor role. We, therefore, wanted to find out, if digitalization in schools differs between different states.

Questionnaire design and responses

A questionnaire with open- and closed-item questions was constructed in English based on earlier national and international studies (e.g. Teo, 2008). As Google docs are forbidden in German schools the questionnaire was created in an electronic platform called Survey & Report as this platform is accepted in both Germany and Sweden (as regards GDPR). The survey link was first sent to the teachers who then further distributed it to their respective students. Before the distribution of the survey, the questionnaire was pre-tested on the teachers to ensure that all questions were understandable by the students at the school. The period of data collection was from November 2017 until February 2019. The questionnaire was divided into 4 main clusters:

1. Demographics
2. User behavior
3. Appeal factors
4. Challenging factors

A look into the country-based tablet sales in Sweden and Germany showed that the Apple iPad was the most popular brand⁷. For this reason, the term iPad was used in the questionnaire more as a generic term for tablets. Also, the questionnaire did not include mobile phones since most European countries ban the use of mobile phones in schools for various reasons (thelocal.se, 2018). Two-thirds of young people in Germany are forbidden to use mobile phones during school lessons (netzwerk-digitale-bildung.de, 2017). Altogether 181 German students and 185 Swedish students participated in the study, as shown below:

6 Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur M-V.

7 <https://www.scientiamobile.com>

Germany:

- a. 155 answers from German students - three high schools in Schleswig-Holstein
- b. 26 answers from students in one high school (*Gesamtschule*) (out of two) in Mecklenburg-Vorpommern

Sweden:

185 answers from Swedish students - four compulsory schools (grade nine) in the southern part of Sweden.

As the school systems differ, data was collected from students of the same age (16-year-olds), having approximately the same amount of English teaching (see 2.3). In almost all European countries, students learn their first foreign language at the age of eight or nine. In Sweden, students start learning English in the third grade from the age of 8 or 9 years. In Germany, the age at which students start with English depends on the state in which they live. As a rule, they start in the third grade at the age of eight, but in a few states, they begin in the first grade (Merkur, 2019).

Problems and limitations

We only received 26 answers from students in M-V. Even though the response rate was so low, it was decided to incorporate them in the study, to highlight problems and possible existing differences between different states in Germany. We contacted five schools in M-V, but three did not want to take part in the study. When visiting the remaining two schools, it was seen that school one (600 students) had one computer room and no Wi-Fi while school two (780 students) had three computer rooms but only 16 computers in each room. This low level of digital equipment is assumed to explain the low response rate from these schools. When asked if students could fill in the questionnaire at home the teachers explained that the majority of the students in this area did not have any digital devices or Wi-Fi at home. After having reminded the schools three times to answer our questionnaire we got 26 answers from school one and none from school two with a remark that “the link does not work”. This response was also questionable for the authors as the same link worked in other schools. It was also checked by the university IT department and certified as functional.

As Germany consists of 16 different states, it is also important to say that we might have received different results, had we conducted our research in some of the other 14 states. Still, we have been able to show differences between the German *Bundesländer* and between the two countries concerning digitalization in school.

Results and Data analysis

The following section presents the empirical results of the study in 4 sections - Demographic details, User behavior, Appeal factors, and Challenges and improvements. The data from M-V will be presented separately, followed by comments on and a comparison to the answers from the other response groups.

Demographic details

Table 1: Demographic details

Respondents	Swedish students	German students S-H	German students M-V
Female	82	85	15
Male	102	66	11
Diverse	1	4	0
Total	185	155	26

User behavior

The user behavior of the respondents was mapped for the following aspects:

- a. Usage of computer/iPad
- b. Usage of computer/iPad at home per week
- c. Usage of computer/iPad in school per week
- d. Purpose of using the computer at home
- e. Usage of computer/iPad for language learning
- f. Programs used for English language learning in school.

The descriptive statistics for the above aspects are presented in the tables and figures below.

a. Usage of computer/iPad

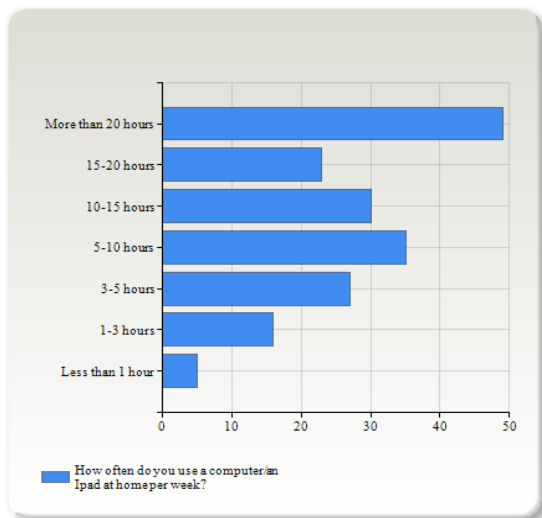
Table 2.

Question		Swedish students	German students S-H	German students M-V
Are you used to working with computers?	Yes	92.4% (171)	94.8% (147)	80.8% (21)
	No	7.6% (40)	5.2% (8)	19.2% (5)
Do you have a computer at home?	Yes	93% (172)	96.8% (150)	92.3% (24)
	No	7% (13)	3.2% (5)	7.7% (2)
Do you have an iPad at home?	Yes	69.2% (128)	60.6% (94)	65.4% (17)
	No	30.8% (57)	39.4% (61)	34.6% (9)

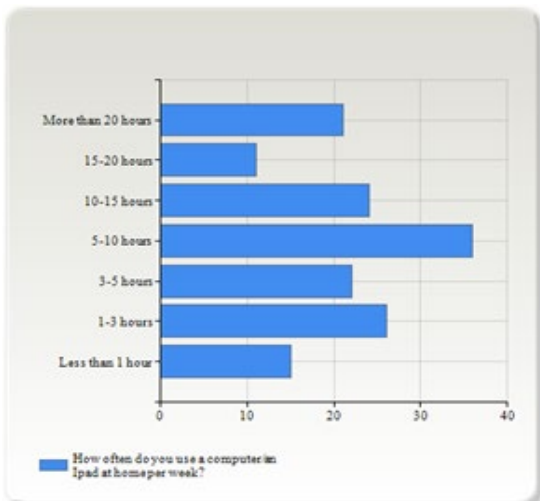
Contrary to what we had expected, we did not find any striking differences concerning the presence of computers or iPads among the students. Only in M-V, fewer students were used to working with computers.

b. Usage of computer/iPad at home per week

Swedish students



German students S-H



German students M-V

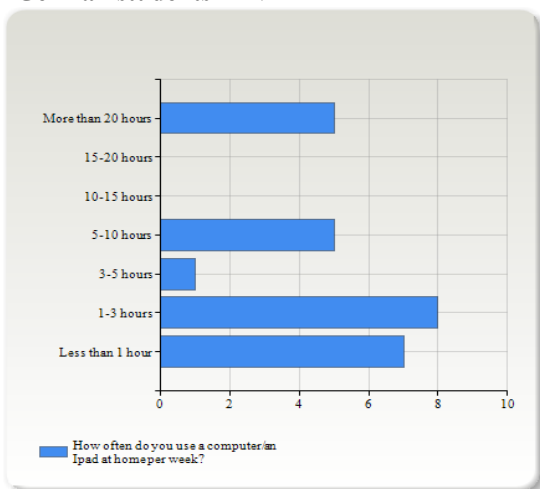


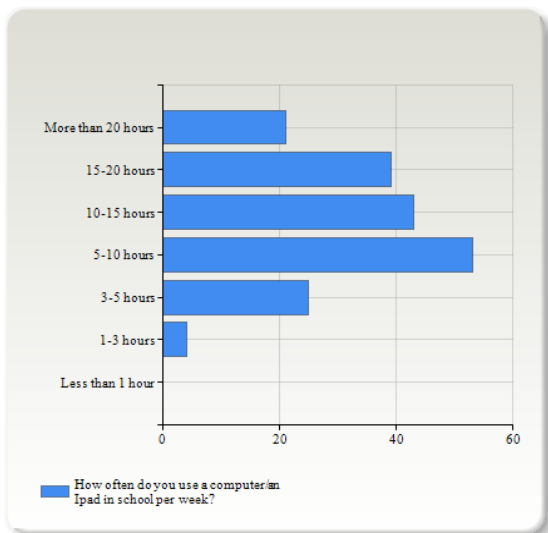
Figure 3: How often do you use a computer/an iPad at home per week?

The bar charts show an evident difference in how much Swedish and German students use a computer/an iPad at home per week. 55% (102/185) of the Swedish students use this device for more than ten hours a week, 26.5% (49/185) more than twenty hours a week.

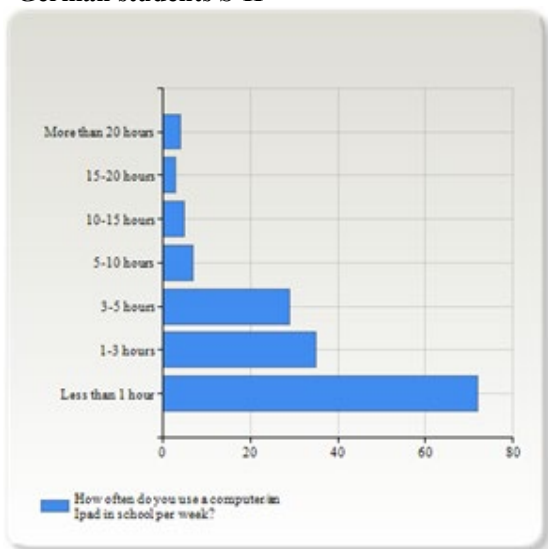
Of the German students in S-H, 36% (56/155) use a computer/an iPad at home more than 10 and only 13.5% more than twenty hours per week. In M-V, 80.8% (21/26) of the students use a computer/an iPad at home a maximum of 10 hours per week.

c. Usage of computer/iPad in school per week

Swedish students



German students S-H



German students M-V

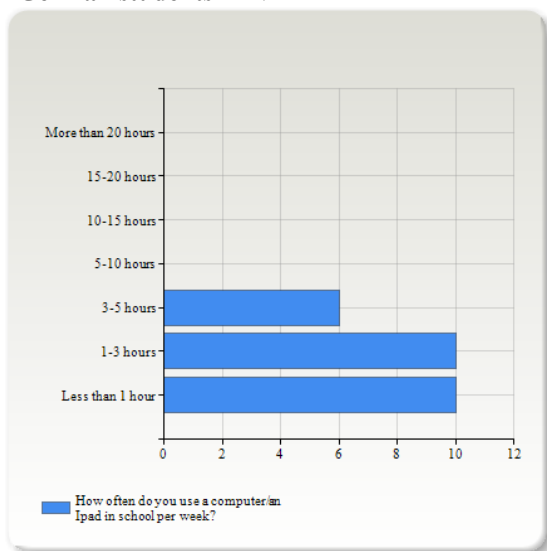


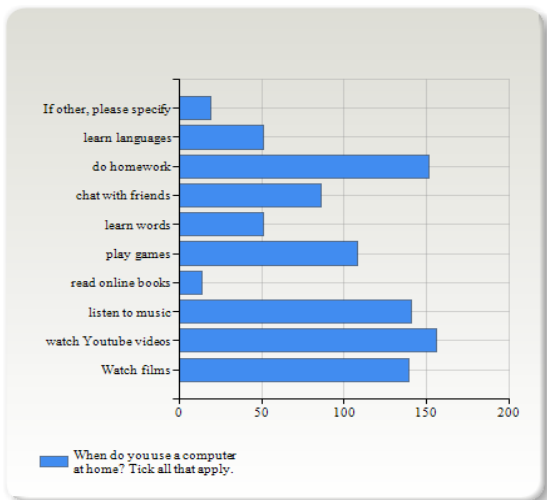
Figure 4: How often do you use a computer/an iPad in school per week?

Concerning the time spent using digital devices in school, the difference is even more striking. (cf. Internetstiftelsen 2018, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2019). The use of computers in Swedish schools is much more frequent than in schools in Germany. Sweden started the so-called 1:1 computer system already ten to fifteen years ago and this has only just started in German schools (cf. Bmbf, 2019). The results from the questionnaire presented in the chart bar above clearly reflect this. 56% (103/185) of the Swedish students use a computer/an iPad more than ten hours a week, compared to only 8% (12/155) of the German S-H students, and none of the students in M-V.

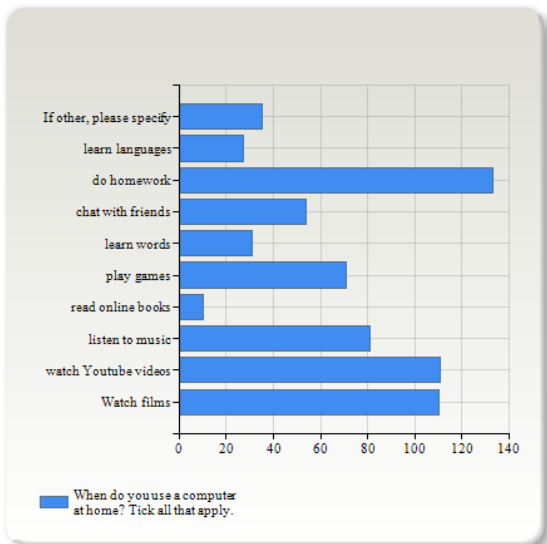
d. Purpose of using the computer at home

More Swedish than German students used their computers for watching videos, listening to music, and chatting with friends. 82% (151/185) of the Swedes and about 85% of the Germans students used a computer for doing their homework. While 28% (51/185) of the Swedes were seen to use a computer for learning languages, 17% of the S-H Germans and 38.5% in M-V (10/26) used a digital device for learning a language. The difference between the German groups is explained by the fact that the English teacher in M-V did her best to find free programs for her students (interview 5.12.2018). Among “other answers” the Swedish students chose “Skype, shopping, programming” while the German students opted for “research, presentations, emails, and language learning apps” (M-V).

Swedish students



German students S-H



German students M-V

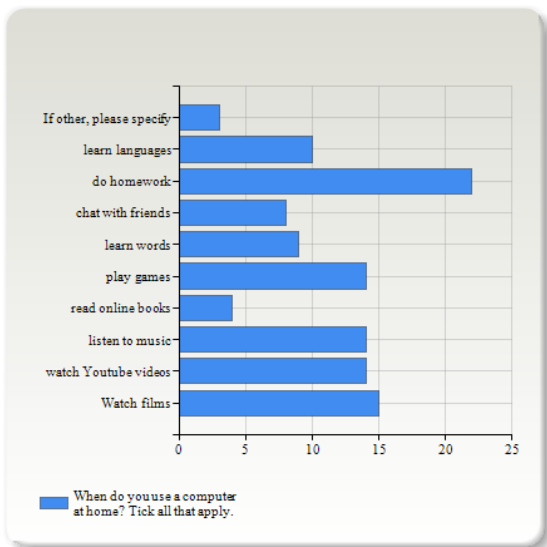


Figure 5: When do you use a computer at home?

e. Usage of computer/iPad for language learning

Table 3.

Question		Swedish students	German students S-H	German students M-V
Are you used to working with a computer for language learning?	Yes	82.2 % (152)	44.5 % (69)	61.5% (16)
	No	17.8 % (33)	55.5 % (86)	38.5% (10)

The results show a clear difference when you compare the use of digital tools among Swedish and German students. Twice as many of the Swedish students (82.2 %) are used to working with digital devices for learning a language compared to the German S-H students (44.5 %). This confirms the results in earlier studies concerning digitalization in school (cf. OECD, 2015; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2019; SCB, 2019). Once

again, the students in M-V are seen to use digital tools more than the S-H students.

f. Programs used for English language learning in school

This question was answered by 95% (175/185) of the Swedish, by 81% (125/155) of the German S-H students, and 96% (25/26) of the students in M-V. Once again, the answers strongly differ. The Swedish students gave 337, the German S-H students 50, and the M-V students 12 suggestions (total programs mentioned - *no program*).

Table 4: Answers from 175 Swedish students.

Programs used	Frequency
Read theory (reading and writing exercises)	84
Digilär	51
Clio	30
Glosboken (Vocabulary training)	35
Kim studies	28
School4you	14
Gleerups	12
iMovie (video editor)	11
Other answers	72
No program	1
Total	338

The Swedish students mentioned a variety of programs. Only some of the programs are freely accessible and each school has to pay a license for using the digital learning tools offered by “Read theory”, “Digilär”, “Clio”, “Glosboken” and “Gleerups”. “Kimstudies” is produced by an English teacher and can be used for free. “School4you” is a newly (2015/16) developed digital platform.

Table 5: Answers from 125 German S-H and 25 German M-V students.

Programs used	Frequency S-H	Frequency M-V
Dict.cc	10	0
Leo.org	8	0
www.english-hilfen.de	0	7
Pons	7	2
Youtube/video	7	1
Other answers	18	2
<i>No program</i>	<i>89</i>	<i>13</i>
Total	139	25

It is remarkable, that as many as altogether 102 German students said that they do not use any digital programs at all for learning English. The rest of the students only mentioned *dict.cc*, *leo.org*, and *pons*, which are all electronic dictionaries. Some also mentioned *Google translate* and three mentioned *Iserv* (S-H), which is a server in their school, from which they can download vocabulary lists. None of these “programs” mentioned are actual programs for learning English, except for the freely available programs on *www.english-hilfen.de*. These results show the lack of digital learning tools for learning English in these German schools.

Appeal factors

The purpose of investigating appeal factors was to know how and why students are motivated to use digital tools for learning English. The results are presented below.

a. In what situation would you learn more English, by using a book or by working with exercises on your computer?

The answer to this question showed clear differences between the students’ attitudes:

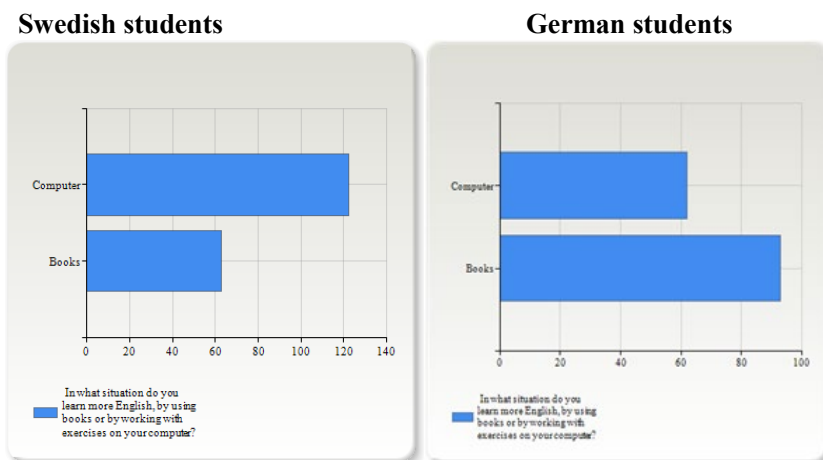


Figure 6: Learning English by books or computers

As seen in the results above 65.9% (122) of the Swedish students think they learn English better by using a computer and only 34.1% (63) by using a book. Among the German students, only 40% (42) think they learn better by using a computer and as many as 60% (93) by using a book. These results can be compared to the opinion poll among the German adult population, conducted by Wößmann et al. (2017). When asked if the federal government should equip each pupil in secondary schools with a laptop or computer, 67% said

yes, and 25% objected (ibid). In Sweden, every student in class seven to nine and high-school already has a computer or an iPad and so this question is non-existent. Digitalization in Sweden started years ago, not only in schools, and this reflects the differences in attitudes towards digitalization between the two countries. This falls in line with the results of Jensen (2017) who found that consumers of digital technology could engage in different tools for language learning depending on their motivation for engagement.

b. Would you like to use a computer more in language learning?

Table 6.

Question		Swedish students	German students
Would you like to use a computer more in language learning?	Yes	65.9% (122)	54.8% (85)
	No	34.1% (63)	45.2% (70)

Once again, the actual usage of digital tools in schools seems to influence the choice as more Swedish (65.9 %) than German (54.8 %) students want to use digital tools. This is in line with Blomgren (2016). When asked to motivate their choices 91% (169/185) of the Swedish students and 87% (135/155) of the German students provided interesting insights as presented below. In the few cases, where some students answered in Swedish or German, the translations are provided in English.

Responses from Swedish students

69% (117) of the 169 Swedish students who answered were positive about using a computer /an iPad for language learning. Many students said that “I learn better, it is easier than books, I work better with a computer, it goes faster to learn than if you read in a text.”

Other comments concerned quick access and efficiency. The majority of the students also talk about vocabulary learning and say that working on a computer/ an iPad is a good way to learn new words. “I find it much easier to use a computer to learn new languages as you aren’t restricted to just one website while in a book you can only read what’s in the book and you can also easily translate words you find.”

When asked to motivate their choices, some students show a positive attitude and elaborate, “... right now, I'm learning a language on the internet and I think it's a fantastic tool and we should use it more often. It offers an alternate way of learning a language and it is often more interesting than the traditional learning tools that most schools use [...]”

“Because I find it easier to learn and I think I learn more by doing words or sentences on an iPad or a computer than in a normal class with a teacher.

But I think that you going to need the basics from the ‘physical’ class to even get started on training different stuff on the iPad or computer. And maybe if we got a chance to maybe program a personal learning app we could maybe improve even more [...].”

On the other hand, some students also exhibited a rather apprehensive attitude towards learning languages through digital tools. Out of the 169 Swedish students, 31% (52) were negative towards using the computer/iPad for learning English and they expressed more interest in the use of books and paper instead. Some of the interesting negative expressions that students provided regarding their attitude toward digital learning are presented below:

“... I think we should use iPads more when we learn a language. But I still think we should write on our own and not digital.”; “Because I think that it sticks more if I write it down.”; “When I read books, I get more concentrated.”

A few comments were also related to technical problems, health problems, and digital distraction:

“There is usually a problem with the internet and it takes time away from the lesson, just to start working (our translation).”; “I have a hard time concentrating on the screen and the light disturbs my eyes.”; “I think we learn more if we write as well and not only use computers or iPads and because auto-correct is a thing on digital tools.”

Responses from German students

66% (89) of the 135 German respondents were positive about using a computer /iPad more in language learning. Many of the German students focus on the ‘fun’ associated with using a computer: “You are learning with fun and it gets boring to just listen to the teacher.”; “I would like to use the computer more because you have more fun by learning.”

Both German and Swedish students feel that they learn words and grammar better on a computer: “You can learn better and see how you use the words or grammar correctly. You don’t need worksheets and everyone can work for her/his own.”

German students particularly criticized their school system: Our School System Needs to Change! [...] some so many students are not motivated to learn any language. I think it would appear more attractive for students if Computers would be a constant way to teach and learn. “It cost not so much time like writing and I think it’s time to get modern in school as well.”

35% (47) of the 135 German respondents were negative towards using digital tools for learning English. Some negative answers were: “I am already learning a lot at home so I don’t think I must work even more with computers”; “I don’t want to use it more because it’s not good for your eyes”; “It can lead to sleeping problems.”; “I would not use it more, because it is better for my health and brain to learn with books.”

- c. *What do you like about different language learning tools?
Please share at least three things with us.*

Responses from Swedish students

177 of the 185 Swedish students (95%) answered this question and most students have a positive attitude: “You can find different kinds of texts, if you don't like to talk in front of your classmates you have other ways of presenting your work, you can get more information from different pages instead of just one book.”; “If we take the Tellagami program as an example, it makes it easier for the people who do not like to speak in front of a big crowd of people by allowing us to record our voices to speak for us during the presentation. School4you let us watch a video instead of us reading a big text and it also asks different questions [...] it's simply just a great way of learning.”

Responses from German students (Schleswig-Holstein)

152 of the 155 German students (98%) answered this question. 17 said that it is good to learn English by watching films, 12 talk about writing on your computer and 11 mentions vocabulary learning and 9 grammar: “We don't have much learning tools, just tools to write or to translate.”; “Writing texts since I find it helpful in learning the correct spelling of a word.”

As many as 55 (36%) said that they “don't know”, “we don't use programs” or “We don't use any programs to learn languages!”

Responses from German students (Mecklenburg-Vorpommern)

All 26 students in M-V (100%) commented upon this question. 13 said “nothing” or “I don't use learning tools”. Most of their comments concerned translation: “Translate words”; “Different kinds of translations”; “Faster translation”. Some other comments were “the students can work faster” and “I get new experience”.

Challenges and improvements

- a. *What kind of programs/digital tools would you like to work with on your computer to make your English better?*

All 185 Swedish students (100%) answered this question.

Table 7: Answers from 185 Swedish students.

Programs you would like to use	Frequency
Watch films	72
Vocabulary learning	34
Grammar exercises	32
Read books	26
Listening exercises	19
I don't know	38

152 of the 155 German students in Schleswig-Holstein answered and 24 from Mecklenburg-Vorpommern.

Table 8: Answers from 152 German students S-H and 24 German students M-V.

Programs you would like to use	Frequency S-H	Frequency M-V
Watch films	61	11
Vocabulary learning	15	9
Grammar exercises	16	7
Read books	29	6
Listening exercises	20	3
I don't know	32	1

The most frequent answers given are very much the same in both groups. The conclusion that one might draw is, that there seem to be few programs for learning English used in the language classroom. Some answers were “I can't tell. If I knew any, I would use them.”; “I don't know any programs.” A majority of the students in all groups talked about the advantages of watching films: “Watching films because you hear the language and so it is easier to understand people, who are talking that language.” As all films in Germany are dubbed, you can never listen to spoken English.

b. Are there programs/digital tools that you don't like? Please specify.

Responses from Swedish students

There were 160 answers from the Swedish students. 69 (43%) of these answers were “no”, that is they liked all programs they used. Some students said that they disliked certain programs for vocabulary training:

“I do not like glosor.eu very much because I believe it is a very monotonous program and I do not like that”; “I do not like digital tools that do not show if you answered correctly or not after you answered the question.”; “I think that most of the learning digital tools are trash- because nothing can replace the learning of a book.”

Responses from German students

There were 90 answers from the German students in S-H. 36 (40%) of these liked all programs they used. 19 students, compared to none among the Swedish ones, answered that they don't know any digital programs. There were no suggestions from the students in M-V, as they are not used to working with digital tools.

c. How can these programs be improved?

The Swedish students gave several suggestions for improvement and focused on user-friendliness. Some comments are: "Maybe by making it easier to find stuff so you don't have to click into several links to get where you want. Making it easier to search for the subject and not having the reader to write the words exactly right to find the link."; "Have better functionality, they can always improve for the people that have harder to learn, and the people that have harder to read, and just to make it simple"; "Make the programs more accessible, you always have to have a login or a paid membership"; "More bug fixes, more alternatives for learning exercises, some type of awarding system, or some sort of competition between you and your friends".

Many students also say that there should be a variety of learning levels, that is adaptable digital tools: "I would like a program that 'has it owns brain' so that it can ask some questions to see what level you are on so you can get tasks that will improve your 'skill'."; "Have a skip feature where you take a sort of test to determine your current level of English and adapt tasks according to your level."

The German students don't suggest any actual "digital learning tools", but rather give comments on films, YouTube, and dictionaries available on the internet.

Discussion and implications

Our study reveals obvious differences between school policies regarding ICT integration between Sweden and Germany. At least in Sweden, school policy seems to be more about the presence of ICT, i.e. having ICT as the goal, instead of looking upon ICT as the means of achieving the goal of higher student performance. Our results, as well as political decisions indicate this, especially since it is compulsory to use iPads for all children from the age of one in all pre-schools in Sweden since July 1, 2019 (Regeringen, 2017). In Sweden there is a lack of discussions concerning efficiency in teaching or learning. Education for in-service teachers and research on the use of digital tools needs to be further developed (cf. Gagnestam, 2010; Jelmini & Brandel, 2014; Fredholm, 2016). This is contrary to the attitudes and discussions going on in Germany (cf. Wößmann et al., 2017), where different polls and our results show that the Germans are more careful concerning the time spent using digital devices in school and at home. German politicians emphasize

that technology must follow pedagogy and not vice versa (Czimmer-Gauss, 2017).

This study discusses the attitudes among students in high schools towards digital tools for language learning. In an era of digital platforms where the intervention of technology is invasive in every aspect the study shows that there are still differences in how digital tools are integrated in school education in different countries. Although Sweden and Germany can be perceived as empirical contexts within a common European background, they have diverse viewpoints on how digital learning should be prioritized and facilitated for school level education. The Swedish system is more conversant with the use and integration of digital learning tools as compared to Germany. This is obvious also in how Swedish students are more comfortable with, and are able to present stronger suggestions for the improvement of digital tools as compared to their German counterparts. This correlates with the observations of Liaw (2002) and Na (2007). More Swedish students (66%) preferred a computer than German students (40%) for language learning. 31% of the Swedish and 35% of the German students were negative towards using digital tools for learning English. The answers from the study also correlate with Arthur et al. (2006), where young consumers of interactive technology valued immediacy. Students prefer smart digital tools that provide them with immediate feedback and adapt to their level of proficiency. They also desired higher functionality regarding user-friendliness and accessibility. Arthur, Sherman, Appel, and Moore emphasized this already in their study in 2006, yet much more needs to be accomplished in this area as seen from the responses in our study. Swedish students are more aware of different tools and can comment on their efficacy and performance and it can be assumed that they have a better understanding of these tools. They possess an analytical perspective in terms of how these tools can be improved and used better. This knowledge can be treated as an important source for “co-creation” where students and teachers can work collaboratively with entrepreneurs to produce value-intensive digital learning tools (Mckerlie et.al, 2018). In this way, more user-friendly language learning systems can be created and implemented at school level. Compare Yolageldili & Arikan (2011), who emphasize that language learning is a constant effort for young learners and that in the current digital era it is necessary to provide them with meaningful tools. There is need for more scientific studies on digitalization and the use of digital learning tools in schools. Although there is increased interest, there is still a lack of research in these areas. Schools and politicians do not seem to consider the findings from scientific studies on the use of ICT in education when making their decisions, which is also discussed by Haelermans (2017: 28):

It seems that effectively using ICT in education while not being able to effectively transfer knowledge from scientific research to practice is a problem in many countries, including both Sweden and the Netherlands.

Further, the discussion between local politicians, responsible for the economy, users of the digital tools, and entrepreneurs in digital tools also seem to be non-existing. Cox and Marshall (2007: 68) identify in their research that

National curricula need to embrace the fact that knowledge can be represented in new forms and this will have a fundamental impact on how a subject/topic is presented, taught, and assessed. This, in turn, requires professional development for all those in designing and creating national and local curricula and examinations.

Our study shows the lack of efficient digital learning tools in both Sweden and Germany. Adaptation is needed to create user-friendly tools and this can only be reached through cooperation between the users and the producers. Even though Sweden is far ahead concerning digitalization in schools, there is still a gap that needs to be bridged. An important aspect is the findings in the study conducted by Lärarnas Riksförbund (2016) (the Swedish National Union of Teachers), where 52% of the teachers answered that they produce their own digital learning tools because existing digital learning tools in their subject were either of low quality or not available. It is suggested that new research is needed to enable governments to identify the cost benefits of ICT in their education budgets and more securely plan and implement programs on ICT in education. Simply having access to ICT does not necessarily lead to its effective use (Haelermans 2017:17).

Conclusions and future directions

Our study presents the differences between two neighboring countries concerning digitalization in schools. The comparison between Sweden and Germany shows that both countries have very different approaches regarding digitalization. Although we do not claim that our results are generalizable, results show that students have different attitudes towards digital learning tools. This can be assumed to be an impact of the country wise approach in digitalization.

Most countries in Europe currently ban the use of mobile phones in schools. As new tools need to be used, another direction of future studies could focus on the innovative but controlled use of mobile phones for school education. The overall impact of the need and speed for change is believed to have considerable influence on entrepreneurship in the business of digital learning tools. Co-creation between students, teachers, entrepreneurs and policy makers must be encouraged to support innovative, efficient and user-friendly digital tools in education. This has found new importance in the context of the pandemic due to Covid-19, which has placed increased emphasis on distance education through digital means. Our next stage in the research is to investigate the relationship between user attitudes and the entrepreneurial development in this sector. Our research will focus on how

co-creation-based models can be created between students and teachers as users and entrepreneurs as producers. New research projects need to account for the limitations in this paper so that outcomes are more generalizable and useful to many different countries and cultures.

References

- Abidin, M. J. Z., Pour-Mohammadi, M., & Alzwari, H. (2012), "EFL students' attitudes towards learning English language: The case of Libyan secondary school students", *Asian social science* 8(2): 119 – 134. DOI:10.5539/ass.v8n2p119
- Arthur, D., Sherman, C., Appel, D., & Moore, L. (2006), "Why young consumers adopt interactive technologies", *Young Consumers: Insight and Ideas for Responsible Marketers*, 7(3): 33–38.
- Bando et al. (2016), "Books or laptops? The Cost-effectiveness of Shifting from Printed to Digital Delivery of Educational Content", Instituto de Economica Pontificia Universidad Catolica de Chile. Documento de Trabajo 474: 1–36.
- Barera-Osorio, F. & Linden, L. (2009), "The Use aMisuseuse of Computers in Education: Evidence from a Randomized Experiment in Colombia", Policy Research Working Paper 4836, *Impact Evaluation Series* 29, The World Bank.
- Beach, R. (2012), "Uses of digital tools and literacies in the English language arts classroom". *Research in the Schools* 19(1): 45-59. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/91512/> (accessed on 05.05.2020).
- Billore, S. & Rosén, C. (2017), *A cross-cultural study of attitudes to digital tools among students and teachers in the European language classroom*. Extended Papers of the International Symposium on Digital Humanities (DH 2016). Växjö, Sweden, November, 7-8, 2016: 10-28.
- Blomgren, J. (2016), *Den svårfångade motivationen: elever i en digitaliserad lärmiljö*. Doctoral thesis. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborgs universitet. Retrieved from <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/4761> (accessed on 05.07.2019).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019), "Wissenswertes zum DigitalPakt Schule". Retrieved from <https://www.bmbf.de/de/wissenswertes-zum-digitalpakt-schule-6496.php> (accessed on 10.10.2019).
- Cox, M.J. & Marshall, C. (2007), "Effects of ICT: Do we know what we should know?", *Education and Information Technologies* 12(2): 59-70.
- Czimmer-Gauss, B. (2017), „Kultusministerin Susanne Eisenman - Ersetze Buch durch Laptop ist keine Pädagogik“, *Stuttgarter Zeitung* (14.02.2017). Retrieved from <http://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.bildungsmesse-didacta-ersetze-buch-durchlaptop-ist-keine-paedagogik.a8c14a4f-2198-4a7c-bb14-6c9549bc4ec4.html> (accessed on 04.03.2017).
- European Commission (2010), "Education and Training 2010, Work program. Cluster Key Competencies – Curriculum Reform", Synthesis Report on Peer Learning Activities in 2007. Retrieved from

- https://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/peer07_en.pdf (accessed on 12.09.2016).
- Edwards, C. (2018), "What's behind the rising inequality in Sweden's schools, and can it be fixed?", *The Local* (22.08.2018). Retrieved from <https://www.thelocal.se/20180822/sweden-in-focus-education-inequality-schools> (accessed on 01.07.2019).
- Fredholm, K. (2016), *Eleverna, datorn och språket Studier av skoldatoriseringens effekter på elevers attityder, skrivstrategier och textproduktion i spanskundervisningen på gymnasiet*. Licentiatuppsats. Studier i språkdidaktik 12, Stockholms universitet.
- Gagnestam, E. (2010), "Digital språkundervisning. Del 1". Intervjuer med språklärare och studenter. Report, 28 January 2010. Karlstads universitet.
- Gee, J. P., & Hayes, E. R. (2011), *Language and learning in the digital age*. London & New York: Routledge.
- Haelermans, C. (2017), *Digital Tools in Education. On Usage, Effects and the Role of the Teacher*. Stockholm: SNS Förlag.
- ifo Bildungsbarometer (2017), Retrieved from <https://www.ifo.de/en/ifo-education-survey/2017> (accessed on 02.07.2019).
- Internetstiftelsen (2018), "Svenskarna och internet 2018". Retrieved from www.svenskarnaochinternet.se (accessed on 02.07.2019).
- Jelmini, M. & Brendel, T. (2014), "Världsbäst på att dela ut datorer - sämst på att använda dem", *Svenska Dagbladet* (14.03. 2018). Retrieved from <https://www.svd.se/varldsbast-pa-att-dela-ut-datorer--samst-pa-att-anvanda-dem> (accessed on 13.09.2019).
- Jensen, S. H. (2017), "Gaming as an English language learning resource among young children in Denmark", *Calico Journal* 34(1): 1–19.
- Lainio, J. (2001), "The Protection and Rejection of Minority and Majority Languages in the Swedish School System", in S. Boyd, L. Huss, (eds.), *Managing Multilingualism in a European Nation-state Challenges for Sweden*. Clevedon: Short Run Press Ltd.: 51–69.
- Liaw, S. S. (2002), "An Internet survey for perceptions of computers, and the World Wide Web: Relationship, prediction, and difference", *Computers in Human Behavior*, 18(1): 17–35.
- Lärarnas Riksförbund (2016), "Digitala läromedel: tillgång eller börda?", Report from the Swedish National Union of Teachers. Retrieved from https://www.lr.se/download/18.2c5a365d1645ac11059e105/1559028167133/digitala_laromedel_tillgang_eller_borda_201609.pdf (accessed on 19.09.2019).
- Malmberg, P. (2000), *De moderna språken i grundskolan och gymnasieskolan från 1960 och framåt*. (Dnr: 99:610). Skolverket.
- McKerlie, R. A., Rennie, E., Hudda, S., McAllan, W., Al-Ani, Z., McLean, W., & Bagg, J. (2018), Facilitation of student-staff partnership in development of digital learning tools through a special study module. *International Journal for Students as Partners*, 2(1): 121-129.
- Medienkompetenz in Mecklenburg-Vorpommern (2018), "Rahmenplan 'Digitale Kompetenzen' leistet Präventionsarbeit". Retrieved from <https://medien>

- kompetenz-in-mv.de/aktuelles/news/577-rahmenplan-digitale-kompetenzen-leistet-praeventionsarbeit.html (accessed on 09.07.2019).
- Merkur (2019), "Englischunterricht bereits in der Grundschule? - Diese Fakten sollten Sie kennen!", Retrieved from <https://www.merkur.de/leben/englischunterricht-bereits-grundschule-diese-fakten-sollten-kennen-9877475.html> (accessed on 10.07.2019).
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2019), "Bildungsministerin Prien zur IT-Ausstattung und Medienbildung an den Schulen: Es gibt positive Trends, aber die Schulen brauchen Gelder aus dem Digitalpakt" Retrieved from https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/III/Presse/PI/2018/Dezember_2018/III_IT_Ausstattung.html (accessed on 09.07.2019).
- Montano, D. E., & Kasprzyk, D. (2008), Theory of reasoned action, the theory of planned behavior, and the integrated behavioral model, in Glanz, B., K. Rimer, K. Viswanath, (eds.), *Health behavior and health education: Theory, research and practice*, San Fransisco: Jossey-Bass, 67–96.
- Na, Z. (2007), "A study of high school students' English learning anxiety", *The Asian EFL Journal* 9(3): 22-34.
- Netzwerk Digitale Bildung (2017), Retrieved from <https://www.netzwerk-digitale-bildung.de/information/schule/smartphones-im-unterricht/> (accessed on 18.11.2020).
- OECD (2015), "Students, Computers and Learning: Making the Connection", PISA, OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en> (accessed on 12.09.2019).
- Regeringen (2017), "Nationell digitaliseringsstrategi för skolväsendet", Bilaga till regeringsbeslut I:1 19.10.2017.
- Regeringskansliet (2017), "Stärkt digital kompetens i läroplaner och kursplaner", Retrieved from <http://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2017/03/starkt-digital-kompetens-ilaroplaner-och-kursplaner/> (accessed on 08.12.2017).
- Reuters (2016), "Germany to spend 5 billion euros on digital infrastructure for schools" (12.10.2016), Retrieved from <https://in.reuters.com/article/germany-education/germany-to-spend-5-billion-euros-on-digital-infrastructure-for-schools-idINKCN12C1AO> (accessed on 20.09.2019).
- SCB (2019), Statens Statistiska Centralbyrå, (2011-10-26). "Befolkningens it-användning", Retrieved from <https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/levnadsforhallanden/levnadsforhallanden/befolkningens-it-anvandning/> (accessed on 09.07.2019).
- Skolverket (2011), "Skolverkets lägesbedömning 2011, Del 1 – Beskrivande data Förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning", Retrieved from <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a657c43/1553961227338/pdf2692.pdf> (accessed on 01.07.2019).
- Skolverket (2019), "Digital kompetens och digitala verktyg i förskolan", Retrieved from <https://www.skolverket.se/om-oss/organisation-och-verksamhet/skolverkets-prioriterade-omraden/digitalisering/forskolan> (accessed on 02.07.2019).

- Statens Medieråd (2019), "Ungar & Medier 2019", Retrieved from <https://www.statensmedierad.se/download/18.126747f416d00e1ba946903a/1568041620554/Ungar%20och%20medier%202019%20tillganglighetsanpassad.pdf> (accessed on 19.09.2019).
- Schwartzman, R. (2017), "Unma (s) king education in the image of business: A vivisection of educational consumerism", *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies* 17(4): 333–346.
- Tafazoli, D., Gómez Parra, M. E. & Huertas Abril, C. A. (2018), "A cross-cultural study on the attitudes of English language students towards computer-assisted language learning", *Teaching English with Technology*, 18(2): 34–68.
- Teo, T. (2008), "Pre-service teachers' attitudes towards computer use: A Singapore survey", *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(4): 413–424.
- Tomlinson, M. (2017), "Student perceptions of themselves as 'consumers' of higher education", *British Journal of Sociology of Education*, 38(4): 450–467. (accessed on 20.05.2019).
- Wesley, P.M. & Plummer, E. (2017), "Situated Learning for Foreign Language Teachers in One-to-One Computing Initiatives", *Calico Journal* 34(2): 178–195.
- Wößmann, L. et al. (2017), "Fürchten sich die Deutschen vor der Digitalisierung? Ergebnisse des ifo Bildungsbarometers 2017", *ifo Schnelldienst* 17 / 2017, 70. Jahrgang, 14. September 2017: 17-38. Retrieved from <https://www.ifo.de/DocDL/sd-2017-17-woessmann-et-al-2017-09-14.pdf> (accessed on 06.07.2019).
- Yolageldili, G., & Arıkan, A. (2011), "Effectiveness of using games in teaching grammar to young learners", *Online Submission*, 10(1): 219-229.
- Åkerfeldt, A. et al. (2013), "Lärande i en digital miljö. Observation av 1:1", DSV Report Series No. 13-007, Institutionen för data- och systemvetenskap, Stockholm University.

Småland och litteraturen

Piia K. Posti och Peter Forsgren

Finns det en småländsk litteratur och hur skulle dess historia i så fall kunna berättas? Består den småländska litteraturen i själva verket av en rad olika litterära traditioner som är beroende av skiftande och ibland mycket särpräglade historiska, kulturella, religiösa, ekonomiska och sociala villkor på lokal och regional nivå? I vilken utsträckning har dessa präglat den litteratur som vuxit fram i landskapet och omvänt – i vilken utsträckning har bilden av Småland formats av litteraturen?

Vi är en grupp litteraturforskare huvudsakligen verksamma vid Linnéuniversitetet som börjat ställa oss dessa och liknande frågor med målet att så småningom tillsammans skriva en småländsk litteraturhistoria. Artiklarna i detta nummer av HumaNetten får ses som ett första steg i riktning mot detta större litteraturhistorieprojekt och de ger exempel på olika ingångar till den småländska litteraturen, till dess mångskiftande historia och traditioner.

I de diskussioner vi hittills fört har en rad olika bilden av landskapet och dess litteratur tonat fram: Småland som Glasriket och IKEA-land, som Gnosjöandans hemvist, ett landskap befolkat av småföretagare och entreprenörer liksom av idoga bönder och torpare, med starka religiösa traditioner, såväl frireligiösa som högkyrkliga, med mera, med mera. Vi har också kunnat konstatera att bilden av Småland i hög grad också skapats genom litteraturen, av författare som Astrid Lindgren, Vilhelm Moberg, Pär Lagerkvist och Elin Wägner, för att nämna några av de främsta. Dessa liksom en rad andra författare har tillsammans gett en mycket mångskiftande och på flera sätt motsägelsefull bild av Småland, något som artiklarna i detta tidskriftsnummer tydligt visar. Denna litterära komplexitet och rikedom blir viktig att lyfta fram i den kommande litteraturhistorien.

Här följer en kort presentation av artiklarna i detta nummer och hur de på olika sätt belyser vad en småländsk litteratur skulle kunna vara. Peter Forsgrens ”Iakttagelser, hågkomster och reflexioner” tar upp tre klassiska svenska författare, Carl von Linné, Samuel Ödman och Esaias Tegnér, och går tillbaka till den tid, till de historiska epoker vi brukar kalla upplysning och romantik, då den moderna gestaltningen av Småland kanske kan sägas ta sin början. Det rör sig om en period då det starka intresset för att börja utforska naturen, historien och kulturen gick hand i hand med intresset för det egna jaget. Det är som artikeln visar märkbart i dessa tre författares texter liksom

att bilden av Småland i dem har olika utgångspunkter och därmed också olika utseenden.

Med *Åsa-Hanna* (1918) inledde Elin Wägner raden av de så kallade smålandsromanerna som avslutades med hennes sista roman *Vinden vände bladet* (1947). *Åsa-Hanna* intar på flera sätt en central plats i författarskapet och den filmades 1946 i regi av Anders Henriksson och med Aino Taube och Edvin Adolphsson i den kvinnliga respektive manliga huvudrollen. Dagmar Brunow visar i sin artikel "Var ligger biodukens Småland? Hur Elin Wägners *Åsa-Hanna* blev film" hur filmen växte fram i ett samarbete mellan Elin Wägner, manusförfattaren Barbro Alving, regissör och skådespelare. Detta samarbete resulterade i att en del av romanens småländska karaktär, inte minst inslagen av dialekt i dialogerna, togs bort.

Elin Wägners roman *Åsa-Hanna* speglar brytningen mellan tradition och modernitet på den småländska landsbygden i början av 1900-talet. Temat är också centralt i Pär Lagerkvists roman *Gäst hos verkligheten* (1925), även om större delen av handlingen i den utspelas i en stad med drag av Växjö. I sin artikel "Växjöroman eller Växjö som fond för inre skeenden?" följer Magnus Eriksson huvudpersonen Anders brottning med familjens traditionspräglade liv och kamp för att forma sin egen identitet. I detta sammanhang diskuterar Eriksson den roll Växjö spelar inte bara i Lagerkvists roman utan även hos andra författare som Johannes Anyuru och Nike Krantz.

Det var inte bara i sina romaner som Elin Wägner skildrade den småländska landsbygdens förvandlingar. Så sker även i novellsamlingen *Gammelrödja* (1931) som har undertiteln *Skildringar från en bygd som ömskar skinn*. I en analys av novellen "Käringamötet", med titeln "Bländas ömkliga ättlingar eller det inhäberade käringamötet hos Elin Wägner", visar Inger Littberger Casiou-Rousseau hur detta gestaltas både på en tematisk och berättarteknisk nivå i texten.

Likt Elin Wägner och Pär Lagerkvist tillhör Vilhelm Moberg de författare som genom sina verk lämnat viktiga bidrag till bilden av Småland i litteraturen. Åsa Nilsson Skåve visar i sin artikel "'Ett fäste i världen' – Vilhelm Mobergs Din stund på jorden" vilken viktig roll det småländska barndomslandskapet spelar i huvudpersonens retrospektiva berättelse. Artikeln lyfter också fram kampen mellan traditionens krav och individens frihet som ett viktigt tema i romanen, men också att den rymmer en maktkritik med globala dimensioner.

Barndomslandskapet återkommer vi till i Arne Johnssons diktning men utifrån ett mystiskt och existentiellt perspektiv. I "Arne Johnsson. Mader, minnen, mystik" belyser Niklas Schiöler hur Johnssons småländska barndomsbild och landskap är av ett "sonderande" slag, och utmärks av "grundingsredienser" som de "rustika tingen" (huggkubbar, vedkapar) och lantliga dunster, men även av "en del råare stråk". I detta bidrag aktualiseras våra för historieskrivandet betydelsefulla frågor om när en författare blir eller upphör att vara småländsk och vad som gör en författare just småländsk.

Att Småland och barndom är starkt förknippade ser vi i fler artiklar i numret. Eva Söderbergs ”Martha Sandwall-Bergströms väg till flickböckerna. Litteratur och läsning i en småländsk barndom” tar sin utgångspunkt i hur artikelförfattarens bild av Småland bland annat formats genom litteraturen för att sedan fördjupa sig i Kulla Gulla-serien och författarskapet. Söderberg visar även vilken betydelse den religiösa bakgrunden och det muntliga berättandet haft för Sandwall-Bergström.

Astrid Lindgren går knappast att förbises i detta barndomssammanhang, men vilken bild av Småland finner vi Astrid Lindgrens tidiga författarskap? Både Hanna Liljeqvist och Helene Ehriander belyser detta genom Lindgrens tidiga flickböcker. I ”Brev från den lilla, lilla staden. Skildringen av småstaden i Astrid Lindgrens *Britt-Marie lättar sitt hjärta*” undersöker Liljeqvist hur bilden av Småland framträder i Lindgrens debutroman. Förutom att ge en genomlysning av bokens bakgrund och genrerelation, visar Liljeqvist hur den anonyma småstadsmiljön förknippas med och läses som en mindre stad i Småland genom Lindgrens val av symbolik och de associationer läsningen ger i förhållande till Vilhelm Mobergs och Lindgrens övriga smålandsskildringar.

Flickboken, barndomen och den nostalgi som barndomstemat gärna lånar sig till belyses vidare av Helene Ehriander i ”Idyll på småländska landsbygden. Astrid Lindgrens flickbok *Kerstin och jag* (1945)”. Ehriander använder sig av Svetlana Boyms nostalgibegrepp *restorative* och *reflective nostalgia* för visa hur Lindgren genom protagonistens pappa och dennes längtan till sitt barndomshem på landsbygden använder sig av en särskild form av nostalgi för att skildra den småländska lantlivsidyllen. Artikeln belyser också boken ur ett tidsperspektiv och beskriver hur omslagsbilderna förändrats över tid, och hur berättelsen bearbetats till den senare utgåvan från 1954.

Medan det är arbetes glädje och den småländska bondens strävsamhet som betonas av Lindgren i *Kerstin och jag*, visar Martin Hellström i ”’Éta’ och ’lésa’: förrådd av dialekten” hur svensk barn- och ungdomslitteratur också skapat bilden av Småland som ett ”sommarlovets kungarrike”. Men frånvaron av småländska dialekter ”stjälper upplevelsen av det autentiska” i framställningarna. Här breddas bilden av Småland genom Hellströms val att reflektera över *ljudet* av Småland genom barns öron i ett projekt om radioteaterversionen av Maria Gripes *Tordyveln flyger i skymningen*. Hur viktig är dialekten för att skapa autenticitet?

Frågan om äkthet och autenticitet dryftas även av Vilhelm Moberg och Gertrud Lilja. I Maria Nilsons artikel ”’Och få tala fritt från hjärtat’ – brevväxlingen mellan Gertrud Lilja och Vilhelm Moberg 1928-1941” visar Nilson att Småland blir utgångspunkten för vänskapen mellan författarna. Inte minst Lilja betonar deras gemensamma bakgrund och kännedom om trakten. Ett genomgående tema i brevväxlingen är frågan om ”äkthet” och vad det innebär att vara en ”äkta” smålänning. Brevväxlingen är litteraturhistoriskt

intressant eftersom den visar att båda författarna uppehållit sig vid frågan om *hur* en ”äkta” smålandsskildring bör se ut.

Kännedom om trakten och det lokala igenkännandet kan vara en betydelsebärande komponent både för författarna och deras läsare. I numrets två avslutande artiklar får vi läsa om två författare vars författarskap förknippas med de småländska orterna Ljungby respektive Huskvarna. I Anna Salomonssons artikel ”Småland och världen i några verk av Ann Margret Dahlqvist-Ljungberg” möter vi åter småstaden och Linné som viktiga motiv. Denna gång med Ljungby som förlaga. Hos Dahlqvist-Ljungberg satiriseras både Linnés ”självhybris” och småstadslivet med de ”småborgerliga ideal som präglar stadsandan”. Småland speglas även i ”samröret mellan den lilla världen och den stora”, i det globala och i evigheten. Samtidigt visar Salomonsson på förekomsten av mer traditionella bilder av det småländska landskapet i Dahlqvist-Ljungbergs diktning: det småländska torpet i skogsgläntan vid tjärnen som väcker ”nostalgi och sympati”.

I numrets sista bidrag möter vi samtidens och populärlitteraturens bild av den småländska bygden, som diskuteras av Piiia K. Posti i artikeln ”Kärleksaffärer och kvinnliga entreprenörer: Ewa Klingbergs Huskvarnasviten”. Hos Klingberg är den lokala förankringen i Småland och Huskvarna central, ända ner på gatunamnsnivå. Men även om lantidyllen och typiska smålandspigor och drängar förekommer, är det en annan sida av det småländska lynnet som dominerar: entreprenörskapet. Posti argumenterar för att Klingberg uppdaterar den etablerade, manligt kodade bilden av den småländska entreprenören genom att hon ”skriver fram” de kvinnliga entreprenörerna ”ur historien” och i samtiden.

Lakttagelser, hågkomster och reflexioner

Gestaltningen av Småland hos Linné, Samuel Ödman och Tegnér

Peter Forsgren

Linnés reseberättelser

Carl von Linné (1707-1778) var bland mycket annat upphovsman till reseberättelsen på svenska, en genre där han fick en rad efterföljare. I den form han gav den varvas exakta och vetenskapligt baserade naturiakttagelser med beskrivningar av olika näringar och deras utveckling, av folkliv och tro, av historiska monument med mera. Någon småländsk reseberättelse skrev Linné aldrig, men hans barndomslandskap finns skildrat i hans *Öländska och gottländska resa* (1741) och *Skånska resa* (1749). I båda dessa skriver han om Stenbrohult, där han växte upp, och Växjö, där han gick i skola.

Vid sitt besök i Stenbrohult i augusti 1741 beskriver Linné naturen kring kyrkan och sin fars trädgård och betonar den senares livsavgörande betydelse för honom. Faderns trädgård har skriver han ”med modersmjölken inflammerat min håg med en outsläcklig kärlek till örter”. Han inventerar också örterna i trädgården och i naturen runt den för att därefter beskriva ortens befolkning, som han menar stammar från ”de gamla göters oblandade ätt”, liksom deras klädedräkt. Då han återvänder till platsen under pingsthelgen åtta år senare, finner han att faderns trädgård blivit totalt förstörd genom en vålded och att mycket annat också hunnit förändras. Detta markeras redan i den inledande meningen som med sitt talande bildspråk utmålar det Stenbrohult som nu möter honom: ”Här fant jag fåglarna utödde, boet uppbränt och ungarna förskingrade, att jag näppeligen igenkände det rum, där jag själv blivit utkläckt”. Inte heller bland befolkningen känner Linné igen sig längre:

Jag, som för 20 år sedan kände igen varenda inbyggare i socknen, fant nu knappt 20 personer övriga, dem jag i min barndom sett unga drängar. De gingo nu med grå hår och vita skägg, utlevde, och en ny värld hade kommit i stället.

Dessa olika tecken på genomgripande förändringar hindrar dock inte Linné från att på sitt vanliga sätt nedteckna sina iakttagelser om natur och näringar kring Stenbrohult, något som han fortsätter med då han i augusti samma år på nytt återvänder dit på sin återresa från Skåne. I Linnés beskrivningar av barndomslandskapet varvas vetenskapliga observationer med personligt hållna minnesbilder och reflexioner.

Även Växjö beskrivs i de båda reseböckerna. Här betonar Linné stadens karaktär av förvaltnings- och skolstad, där det inte finns några ”manufakturere utom tobaksspinneri”. Särskilt intresse ägnas stadens skola och gymnasium,

där han själv gått som ung. Den presenteras som en av landets mest ansedda och dess elevantal anges noggrant i båda reseberättelserna. Själva staden beskrivs som välordnad, ”anlagd med räta och ljusa gator” och där trädplanteringen utmed dessa förskönar den. Då Linné besöker Växjö 1741 utgör domkyrkan ”ett bedröveligt spektakel” sedan åskan slagit ner i tornet och orsakat en brand, men när han på nytt kommer dit 1749 kan han konstatera att den har renoverats. Till stadens tillgångar hör också braxen i Växjösjön, som enligt honom ”i sitt släkte så den störste och smakeligaste i hela Sverige”.

Den småländska stad som blir utförligast skildrad är emellertid Kalmar, som Linné besöker på sin resa till Öland och Gotland. På grund av storm och dåligt väder uppskjuts överresan och Linné får tillfälle att noga bese staden och dess omgivningar, och han ger utförliga beskrivningar av bebyggelse, näringsliv och natur. Samtidigt öppnas ett socialt perspektiv, då han tänker på de fångar som arbetat vid stadens befästningsverk och deras villkor: ”Deras elände reste håren på huvudet, vilkas nåd var alldeles borta och som vore dömda till evige livsfångar”. Det sociala perspektivet framträder även då Linné besöker Ädelfors koppar bruk nära Vislanda. Efter att ha beskrivit malmen och de verkstäder där den hanteras, konstaterar han utan att gå in på de närmare omständigheterna att det finns skarpa sociala konflikter kring bruket: ”Bruksfolket och de kringboende vid Ädelfors voro mycket missnöjde, talandes om alla inrättningarna med förakt, vedervilja och spådde olyckelig utgång.”

Hos reseberättaren Linné smälter ofta skilda perspektiv och tidsplan samman då han skildrar olika platser. Ett exempel är godset Bergkvara utanför Växjö som han uppmärksammar dels för sina historiska minnesmärken och händelser och dels som ett välordnat och mönstergillt modernt jordbruk. Ett annat exempel är beskrivningen av Taberg i slutet av hans *Öländska och götländska resa*, där han gör sedvanliga naturobservationer men där fokus ligger på att beskriva hur Taberg på grund sin lättillgängliga malm utgör ”en järngruva ovan jord” och hur hela berget just därför i hög grad har industrialiserats.

Samuel Ödmans minnen

Linnélärjungen Samuel Ödman (1750-1829) kom likt sin läromästare till Uppsala universitet efter skolgång i Växjö och inledde där sin karriär som naturforskare. Under sina år som skolpräst i Stockholms skärgård utgav han en rad naturvetenskapliga skrifter, som bidrog till att han 1784 blev medlem av Vetenskapsakademien, parallellt med att han ägnade sig åt studier i biblisk filologi. Han återvände till Uppsala 1790 och blev 1799 professor i teologi och en av universitetets mest framstående och beundrade lärare och forskare. Förutom dessa vetenskapliga insatser översatte han sammanlagt ett femtiotal reseskildringar.

I början av 1800-talet skrev han sina *Hågkomster från hembygden och skolan* (1801-1802), som utgavs postumt 1830 och som har blivit klassisk inom två områden, hembygdsskildringen respektive memoarskrivandet, två genrer där han skulle få en rad efterföljare under 1800-talet. Även som författare till *Hågkomster* framstår Samuel Ödman i mycket som en arvtagare till Linné. Stilen är enkel och konkret, saklig och verklighetsförankrad. Det jag som framträder i texten är heller inget självbiografiskt jag som sätter den personliga upplevelsen och utvecklingen i centrum. I stället är det fråga om ett jag vars egna erfarenheter av det som skildras är en garant för berättelsens autenticitet, ett förhållande Ödman själv berör i inledningen till sin text.

Hågkomster består som dess fullständiga titel antyder av två delar, där den första har rubriken "Ett prästhus i Småland under senare delen av 1700-talet" och där författaren skildrar sin uppväxt i morfaderns prästgård i Vislanda, ett par mil sydväst om Växjö. Då Ödman växte upp där, hade prästgården liksom tjänsten varit i släktens ägo i flera generationer, något som även var fallet då han skrev sina memoarer.

Ödman ger en detaljerad beskrivning av husets interiör, av de olika rummen och deras användning liksom av en rad föremål, vars värde och funktion anges. Därefter skildras en typisk dag i prästgården, med dess olika arbetsuppgifter och gemensamma måltider, och där allt och alla har sin tid och plats. "Ordning, arbetsamhet och stillhet voro från förra tider här så rotfästade, att allt utgjorde ett urverk utan lod", heter det om livet där. Ödman skildrar även de nöjen som stod till buds, särskilt i samband med de stora högtiderna. Det starkt traditionspräglade julfirandet beskrivs nästan timme för timme och två lokalt förankrade högtider hör också till det som lyfts fram. Den första är det så kallade ostmötet vid midsommar, en fest som har särskild koppling till prästgårdarna, och den andra är humlekvällen i september. I samband med den senare berättades det sagor. "Man trodde sig försatt i en isländsk aftonsamling", skriver Ödman och ger här en inblick i en muntlig berättartradition som återspeglar allmogens livssyn och föreställningsvärld. Populära var sagor om elaka styvmödrar och de om giriga rika som bedras medan de fattiga och förnöjsamma lönas med rikedom och lycka. Även motiv som skogsrå och tomtar förekommer under dessa berättarkvällar.

En person står i centrum i denna del av *Hågkomster* och det är författarens morfar Samuel Wiesel, som efterträtt sin far som präst i församlingen utan att ha sökt tjänsten. Bakgrunden till detta förhållande berättas det om i början av texten. Som ung kom morfadern 1716 till Lunds universitet, dit den hemvändande Karl XII anlände och sökte värva "den långa smålänningen" för sitt fälttåg till Norge. Samuels far såg då till att sonen snabbt återvände till Vislanda och därtill gavs dispens att prästvigas, trots att han ännu ej fyllt arton år. Morfadern kom därefter att framleva resten av sitt liv i Vislanda och enligt traditioner som inte nämnvärt ändrats sedan mitten av 1600-talet.

Morfadern beskrivs som en man utan större bildning och som lite intresserar sig för sin tids politiska och teologiska stridigheter. Han håller

aldrig någon tidning och har heller inte några brevkontakter med omvärlden. Fram tonar i stället bilden av en präst som lever nära sin församling liksom sin släkt och av ett liv präglad av enkelhet och måttfullhet liksom av omsorg om de sina, inte minst om församlingens fattiga betonas det. Ödman bild av livet i morfaderns prästgård får därför starka drag av idyll i dess mest grundläggande betydelse, det vill säga ett mycket traditionspräglad liv i nära anknytning till naturens och årstidernas växlingar och där släkten och församlingen utgör den enhet kring vilken arbetet och livet kretsar.

Hågkomsters andra del, med rubriken "Om disciplin och levnadssätt vid Växjö skola och gymnasium intill 1780-talet", har kommit att bli en klassisk skolskildring. Återigen betonas att memoarerna bygger på egna erfarenheter och att de är "bokstavligt sanna". Precis som då Ödman beskrev prästgården beskrivs också skolans olika interiörer och vilka verksamheter som är knutna till de olika lokalerna, liksom hur själva skolan och undervisningen är organiserade. Stor uppmärksamhet ägnas de olika hierarkier, regler och straffsystem som härskar i skolan liksom den pennialism som är vanlig mellan eleverna. En särskild prövotid utgör första året i gymnasiet, där gymnasisterna först efter att ha "fullbordat sin pennialism" för första gången åtnjuter fulla rättigheter inför studentexamen. För de studenter som skall lämna Växjö och skolan för universiteten i Lund och Uppsala, finns en särskild avskeds-ceremoni. Termen resa är för övrigt, berättar Ödman, reserverad för just dessa två orter, medan alla resor till andra orter kallas att fara.

Om bilden av skolan på flera sätt är ganska mörk och kritisk, är bilden av kamratlivet desto ljusare. Det gäller skildringen av pojkarnas gemensamma boende och mathållning liksom deras vana att på olika sätt visa ansvar och omtanke om varandra. Det gäller i än högre grad då deras lekar och nöjen beskrivs, samtidigt som ynglingarnas sedlighet och brist på laster betonas – varken spel, supande, busliv eller kärlekshistorier sägs ha förekommit. Vad som särskilt lyfts fram här är betydelsen av stadens musikliv. "Ingen småstad kunde högre värdera musik än Växjö", konstaterar Ödman och berättar att han själv haft rollen som vice kapellmästare i en orkester under ett par terminer.

Tegnér's brev och dikter

Linné och Samuel Ödman är typiska på så sätt att de efter avslutad skolgång lämnade Växjö och Småland för universitetsstudier och karriärer på annan ort. Så gjorde en rad av tidens författare, som var födda i Småland men som via högre utbildning huvudsakligen kom att arbeta inom akademien, staten eller den framväxande tidningsvärlden på andra håll i landet. Bland dessa författare kan nämnas Gudmund Göran Adlerbeth, Magnus Jakob Crusenstolpe, Per Elgström, Lorenzo Hammarsköld, Olof Kexel, Per Henrik Ling och Henrik Bernhard Palmaer, senare även Viktor Rydberg. Hos dessa, kanske med just Rydberg som det främsta undantaget, har Småland avsatt få spår i det de skrivit.

Något av en motsatt resa gjorde Esaias Tegnér (1782-1846) då han 1824 lämnade en professur i grekiska vid Lunds universitet för att tillträda som biskop i Växjö stift, ett ämbete han innehade fram till sin död 1846. Småland och Växjö beskrivs framför allt i Tegnér's brev, men har i viss utsträckning också satt spår i hans skönlitterära författarskap. Till skillnad från Linné och Ödman är det ofta en mycket kritisk blick som riktas mot Växjö och Småland genom Esaias Tegnér, men samtidigt en blick som författaren också riktar mot sig själv. Den självreflexion och självkritik som Tegnér av och till ger uttryck för i sina brev gör att han för en sentida läsare kan framstå som en modern samtalspartner. I det här sammanhanget är viktigt att peka på genrens betydelse. Brevet, som ofta riktade sig till en adressat inom Tegnér's egen vänskapskrets, gav författaren möjlighet att ge uttryck för tankar och känslor av mer privat natur än i de andra, mer officiella genrer, där biskopen och Tegnér med stor framgång verkade. En annan effekt av brevet's mer privata karaktär är att gränsen mellan inre och yttre landskap ibland luckras upp i hans skildringar av Växjö och Småland. Den fråga som då aktualiseras är i vilken utsträckning Tegnér's syn på landskapet och dess invånare kan betraktas som projektioner av hans inre mörker och oro, något som han själv reflekterar över i flera brev, särskilt från 1830-talet.

Ett återkommande tema i Tegnér's brev från hans första tid som biskop är beskrivningar av det förfall som mötte honom. Det gällde såväl biskopssätet Östrabo och skolan som prästerskapet och stiftet i dess helhet. Han låter inte bara renovera Östrabo innan han flyttar in med sin familj där – hans arbete som biskop är överhuvudtaget i stor utsträckning inriktat på förbättringar och reformer av olika slag. Han tar itu med skolan, söker motverka superiet bland prästerna och inför en kompletterande utbildning för dem, startar lässällskap, bygger kyrkor och tar initiativ till renovering av domkyrkan, som han finner ”gammal, ful och förfallen”.

I sina brev ger Tegnér ibland en satirisk bild av Växjö som en småstad utan något bildat umgängesliv, något som plågar honom. Till Martina von Schwerin beskriver han 1827 det sociala livet i staden som ett ”barbari” och fortsätter: ”Damerna sticka strumpor och herrarna, som ej få spela kort, gäspa munnen ur led. Det är konversationsnöjet.” Vad Tegnér framför allt saknar är djupare konversation med kvinnor, eftersom dessa enligt honom är så mycket bättre samtalspartners än män, vars konversationskonst liknas vid ett hackbräde. Vid andra tillfällen blir hans beskrivningar av Växjö och Småland direkt föraktfulla, till och med hatiska, som då han i ett brev 1833 till barndomsvännen Magnus Lagerlöf beskriver en typisk smålänning: ”Han är en av de här i Småland icke ovanliga karaktärer, krypande, beräkningsfull, sniken, alltid den starkes slav och den svagares tyrann.” I ett brev till Johan Myhrman ett par år senare (1835), där han ger uttryck för sin längtan till Värmland, som han kallar ”min barndoms, min ungdoms glada hem”, beskriver han Småland och dess invånare med följande hårda ord:

Här hatar jag landet och föraktar folket, ett sniket, trolöst, ärelöst släkte, som är för snålt att vara glatt, och för fattigt att kunna vara ärligt. Småland är Nordens fattighus, med all de lyten som vanligtvis åtfölja ett ytterligt armod: snikenhet, avundsjuka, förtal, en småsinthet varom du ej kan göra dig begrepp, en falskhet som är sitt eget ändamål.

Nu är karaktäristiker av detta slag inget unikt för Småland. I andra brev kan han beskriva Stockholm, som kan kallas ”den babyloniska skökan”, som den stad han hatar och föraktar mest och Uppsala får vid ett annat tillfälle epitetet ”det mänskliga vetandets Sibirien”.

Den ibland mycket kritiska inställning till hela Småland hindrar dock inte att han mycket trofast och pliktmedvetet tjänar Växjö och dess invånare vid de tillfällena då staden drabbas av stora olyckor, som vid koleraepidemin 1834 och vid det två mycket förödande stadsbränderna 1838 och 1843. Sin hållning beskriver han i samband med den första branden i ett brev till Martina von Schwerin: ”Jag är ingen synnerligen vän av växjöborna, med vilka jag nästan alls inget umgänge har; men vid sådana tillfällen av allmän olycka måste naturligtvis alla dylika små personliga konsiderationer vika.”

Under åren som biskop i Växjö tycks perioder av intensivt arbete, vars nytta han av och till betvivlar, varvas med perioder av självvald isolering eller av psykisk oro och ohälsa. I ett brev till Wingård 1830 beskriver han sig som kluven mellan biskopsämbetet och diktandet och som oduglig till båda: ”När man skall hålla hushåll på tvenne ställen så vanskötes de på bägge, och jag duger varken för dikten eller verkligheten, uträttar följaktligen ingenting helt i någondera. [---] Därför är jag på ingendera sidan ett helt tal, blott ett bråk mellan bägge.” Till värmlänningen Knut Lilljebjörn beskriver Tegnér några år senare (1836) hur han upplever själva biskopsämbetet som tomt och som något som överlevt sig självt, samtidigt som han ger sig själv skulden för detta.

Dock är väl mycket mitt fel: för det egentligen prästerliga är jag icke född, och det ligger mycken hedendom i mitt väsende. Den väsentligaste orsaken till min förstämning är dock väl fysisk, såvida nämligen sinnets retlighet och ständiga oro därur kunna förklaras. Annars har jag på ett par år ej varit sjuk, utom i den kroppsdel som kallas för – själ. Jag har ofta fruktat för mitt förstånd eller vad man kallar så; ty en åder av galenskap går genom hela min släkt.

I flera brev från samma tid skriver Tegnér att han är medveten om att hans inre mörker och psykiska ohälsa är något som påverkar hans bild av omvärld och medmänniskor. Så sker exempelvis i det långa brevet till Magnus Lagerlöf 1833, där han reflekterar över sig själv och vilka effekter den psykiska sjukdomen haft på honom:

Men utom detta rent fysikaliska onda verka även denna liksom alla leversjukdomar högst olyckligt på lynnet. Den medför en nedslagenhet, en förstämning men därjämte en retlighet som gör patienten odräglig både för sig

och andra. När denna saulsande kommer över mig känner jag ofta en obeskrivlig bitterhet som ingenting tål, ingenting skonar varken i himmelen eller på jorden. Den ger sig hos mig vanligtvis luft genom människofientliga reflexioner, sarkasmer och infall, som knappt äro sagda eller nedskrivna innan jag ångrar dem, men då är det för sent. [---] En sådan bitterhet är ingalunda naturlig för mitt lynne som snarare är för fromt än för skarpt, den är ett sjukdomssymptom som därföre plågar mig dubbelt.

Vilka spår har då Småland avsatt i Esaias Tegnér's skönlitterära författarskap? De är inte så många, men finns där likafullt och de är också av olika betydelse. Ett första exempel är dikten ”Flyttningen”, som beskriver själva flytten till Växjö och som inleds med att diktjaget tar avsked från Lund. Inför sitt nya ämbete som biskop ställs frågan ”Passar väl Skalden dertill? Frågar jag tvekande sjelv” och dikten fortsätter:

Är jag som knappast en Prest, och skall blifva anförarn för Prester,
Knappast en Herde, och skall blifva en herde för hjord,
Hundrafaldig, hur passar det sig för hedna poäten?

Längre fram i dikten konstateras dock i ett platonskt färgat resonemang att trons och skönhetens värld i själva verket inte är så väsensskilda, snarare förenade i ett slags höge verklighet:

Se i ditt innersta opp. Är Tänkandets väsen ej trefaldt?
Andas de heliga Tre icke i allt som är till?
Kärlekens hemlighet är den ej diktens hemlighet äfven
Outgrundlig som den, är Religionen ej sång?

Diktens senare hälft skildrar hur resan till ”St. Sigfrids stad” går via Stenbrohult. Skildringen av ankomsten dit sker i idyllens tecken, något som i än högre grad gällan gestaltningen av den första bostaden i Växjö, där den ligger vid sjön med domkyrkan i fonden:

Utanför staden der ligger bland berg, den grönskande *Tufvan*,
Nere vid squalpande sjö, midt i en dunge af björck.
Allting är vänligt, fast armt och *smått* i mitt trefliga *Småland*.

[---]

Fridens och trefnadens hem, lyckliga voro vi der.

Ligger det gent över sjön och blånar i ljusnande vårnatt

Tornet på Helgonets hvalv, kransadt av stjernornas ring.

Klockorna dåna derifrån som anderöster från himlen.

”Flyttningen” tillkom under 1840-talet och den ljusa och idylliska tonen i diktens avslutning skiljer den dels från de flesta andra dikter från denna sjukdomspräglade period i Tegnér’s liv, dels från vad han skrev om Växjö och Småland i de brev som skildrar hans ankomst till stiftet, där det alltomfattande förfallet var det dominerande temat.

En rad av de tillfällesdikter Tegnér skrev under sina år som biskop i Växjö an knyter till hans ämbetsutövning och rör sådant som kyrkoinvigningar, prästvigningar och examenshögtider. I de flesta av dessa dikter finns det mycket lite av småländsk lokalfärg, förutom angivandet av den plats och den händelse dikten handlar om. Ett exempel på detta förhållande är ”Prestvigningen” (1837), som innehåller desto mer av författarens platonskt färgade syn på relationen mellan religion och diktande. I dikten ”Efter talets slut vid Växjö gymnasii jubelfest 1843” framskyntar däremot ett småländskt sommarlandskap och åhörarna uppmanas också att minnas landskapets ”store döde”. Främst bland dessa står Linné – ”Smålands störste son” – och särskilt dennes förmåga att utläsa Guds närvaro i naturen lyfts fram. Det är ett tema Tegnér tidigare tagit upp i sitt tal vid invigningen av den nya kyrkan i Stenbrohult 1833, där Linné omtalas som ”den store blomsterprofeten som bättre än någon annan före honom såg och uttydde Herrans under i naturen”. I gymnasiediktens slut nämns förutom Linné även Samuel Ödman, Samuel Rogberg och Per Henrik Ling och åhörarna uppmanas vårda dessa smålänningars minne: ”De äro våra anor. Given akt, / vad anspråk födas utav fädrens ära!”

Den drygt femhundra versrader långa ”Kronbruden” (1841) skildrar ett lantligt bröllop i tre steg med i tur och ordning vigseln, bröllopsmiddagen och den avslutande dansen. Dikten innehåller en rad folkloristiska detaljer, framför allt vad gäller kläder och mat. Bröllopfesten ges även en viss historisk inramning då fornminnen i det omgivande landskapet lyfts fram. Att Johan Henrik Kellgren vistats i grannskapet och där fått inspiration till en av sina mest kända kärleksdikter, ”Till Christina”, är något som i Tegnér’s dikt aktualiseras som en biografisk anekdot genom en av diktens muntliga berättare. ”Kronbruden” innehåller överhuvudtaget en hel del av berättande och dialog och inte minst håller diktjaget vid flera tillfällen längre tal om såväl inrikes- och utrikespolitik som nykterhetsrörelsen. I det avslutande talet apostroferas Kellgren återkommande som en allierad i kampen *för* det rätta, sanna och sköna och *mot* det som beskrivs som samtidens liberala vidunder.

Småland förekommer även vid ett par tillfällen som scen för Esaias Tegnér’s mer centrallyriska dikter. Titeln ”Tofta” (1833) syftar på Tofta Sörgård, där hans dotter Disa levde tillsammans med sin make. I den tre strofer korta dikten kontasteras genomgående den yttre sommar- och familjeidyllen mot diktjagets inre, som helt domineras av saknaden efter en

älskad Emili, vars frånvaro upprepas i slutet av varje strof. Det är denna kontrast mellan yttre och inre landskap, som enligt diktjaget förvandlar "Paradiset" till en "öcken".

Även "I Kronobergs ruiner" (1843) har en konkret plats som utgångspunkt. I sin helhet lyder dikten

Jag stod i Kronobergs ruiner

inunder Gustaf Vasas ek,

der qvällens matta lampa skiner

emellan bladens mörka lek.

Men med förtviflans hemska miner

gick mången skugga, vild och blek,

och deribland kanske Nils Dacke,

som ångrade hvad ont han gjort,

då han bröt borgens stränga port. –

Ack, när på dödens port vi knacke,

han gerna plägar öppnas fort.

Jag stod – på Vasas *sol* jag tänkte,

jag drömde åter minnets skatt,

och sköldar gnydde, hjälmur blänkte –

men plötsligt dagg från eken stänkte,

jag såg mig om, och det var – natt.

Tegners dikt har som utgångspunkt en plats med stor historisk betydelse. Kronoberg byggdes under medeltiden som biskopssäte. Efter reformationen drog Gustav Vasa in den till kronan och Kronoberg spelade en stor roll som försvarsfäste mot gränsen till det danska riket. Efter det att Skåne blivit svenskt förlorade Kronoberg denna betydelse och borgen förföll till ruin redan under slutet av 1600-talet. "I Kronobergs ruiner" anknyter dock till en mer specifik historisk händelse. Under Dackefejden, det största bondeupproret i svensk historia, i början av 1540-talet fungerade Kronoberg

en kort period som högsäte för upprorsledaren Nils Dacke, innan denne besegrades av Gustav Vasa.

Diktens yttre scen utgörs av själva borgruinerna och det omgivande landskapet där det är kväll och mörker. Det viktigaste skeendet tar emellertid plats i diktjaget inre, där minnet av kampen mellan Dacke och Gustav Vasa träder fram, gestaltat som en kamp mellan mörker och ljus. Som så ofta hos Tegnér är fantasin eller inbillningskraften förknippad med ett inbrytande ljus, som här ges politiska konnotationer genom att benämnas "Vasas sol", en betydelse som understryks genom kursiveringen av själva ljuskällan. Diktens slutrader talar om en förändring som sker "plötsligt": naturen gör sig påmind, den inre scenen släcks, jaget återförs till nuet och konstaterar att mörkret tätat till natt. Denna dikt, som tar upp en av de mest dramatiska händelserna i Smålands historia, var tänkt att ingå i en större diktcykel med namnet "Nordiska rimsagor, som dock aldrig kom till stånd.

Var ligger biodukens Småland? Hur Elin Wägners *Åsa-Hanna* blev film

Dagmar Brunow

I ett brev till Elin Wägner skriver en besviken Klara Johanson, hemkommen från sitt biobesök, om filmen *Åsa Hanna* (1946) efter Wägners roman: ”Jag kände inte igen min bild av *Åsa-Hanna* i denna överklassfysionomi med det strålande och spirituella leendet, och Franse var ju en föga lantlig charmör. Det var som dialekt översatt till rikssvenska, om inte rent ut stockholmska.”¹ Klara Johansons liknelse om dialekt översatt till rikssvenska ger en bra beskrivning hur det småländska – både lokalkoloriten och dialekten – har tonats ner i filmversionen. När hon jämför filmen med romanen, är det filmens bristande trohet till den litterära förlagan som är hennes kriterium. Men hur rättvist är det egentligen att jämföra så olika medier som bok och film? Att översätta en roman till film kräver att många element och nyanser kommer att behöva läggas till eller strykas under arbetets gång. Hur ser denna arbetsprocess egentligen ut? För att bättre förstå den kreativa processen som ligger bakom en filmadaptionen är Elin Wägners *Åsa Hanna* ett synnerligen bra exempel eftersom olika manusversioner och en del kringmaterial finns bevarade tack vare olika arkiv.

Vanligtvis är det svårt att få tillgång till de källor som vittnar om denna process: utkast, anteckningsböcker, brevväxlingar, manusversioner och produktionsbolagets interna uppgifter. Manus till *Åsa Hanna* skrevs av Barbro Alving (Bang), som genom sin nära vänskap med Wägner kunde bolla idéer med romanens författare. Genom arbetets gång kom både regissören Anders Henrikson och huvudrollsinnehavaren Edvin Adolphson med ändringsförslag. I brevet fortsätter Klara Johanson: ”Men så vill ju filmteknikerna ha det, och författaren – jag menar dig och inte Bang – har väl föga talan. Men här pratar jag om saker som jag inte begriper.” Med sin medvetenhet om filmmediets egna konventioner är Klara Johanson långt före sin tid men hon medger att hon saknar en förståelse för den kollektiva process som skapandet av biografifilm innebär. Dock hur ”föga talan” hade Elin Wägner egentligen? Denna artikel kommer att visa hur vi med hjälp av manusversioner och övrigt arkivmaterial kan få en bättre förståelse för den kollektiva processen som vägen från bok till film innebär. Och den kommer att ge svar på frågan vart det småländska tagit vägen i biografversionen av

1 I motsats till romanen *Åsa-Hanna* stavas filmtiteln utan bindestreck. Klara Johansons brev är det enda originalbrev av K.J. som finns i Elin Wägner samlingen på KvinnSam i Göteborg. Hennes övriga brev arkiveras på Kungliga Biblioteket i Stockholm. Brev från Klara Johanson till Elin Wägner, 25.2.1946, Elin Wägner samlingen A 48 a Ela: 9, Kvinnohistoriska samlingar, Göteborgs universitetsbibliotek.

Åsa Hanna, som kom 1946 i regi av Anders Henrikson, med Aino Taube och Edvin Adolphson i huvudrollen.



Illustration: Åsa Hanna (1946). Filmaffisch. Arkiv: Filminstitutets bibliotek.

© AB Svensk Filmindustri/Europafilm (1946)

Wägners relation till filmmediet

Elin Wägner var synnerligen medveten om filmmediets egna konventioner. På 1940-talet kunde hon blicka tillbaka på flera decenniers erfarenhet av filmbranschen och hon kände därför gott till filmproduktionens krav och behov. Elin Wägner hade kontakter med filmbranschen i två funktioner: som manusförfattare och som romanförfattare som sålt filmrättigheter och följde arbetet kring filmadaptioner av sina verk (Brunow 2018). En gång spelade Elin Wägner även framför kameran, i filmen *Hon fick platsen eller Exkonung Manuel i Stockholm* (1911) som hon skrivit manus till. Wägner skrev dessutom manus till *Systrarna* (1912), regisserad av Sveriges första kvinnliga filmregissör Anna Hofman-Uddgren, och till filmen *Ungdom* (1927), i regi av Ragnar Hyltén-Cavallius. Bortsett från *Åsa-Hanna* blev flera av Elin Wägners romaner till spelfilm. Mest känd är stumfilmen *Norrtullsligan* (1923) i regi av Per Lindberg, efter Elin Wägners debutroman med samma titel. 1939 regisserade Schamyl Baumann en fristående, nyskriven fortsättning på *Norrtullsligan*, med titeln *Efterlyst* (1939). Och 1944, två år före *Åsa-Hanna*, blev Wägners roman *Vändkorset* (1935) adapterad för filmen.

Inom litteratur- eller filmvetenskap har adaptionsforskningen, som i sin tur tillhör intermedialitetsstudierna, länge fokuserat på relationen mellan bok och film. Och även till vardags jämför vi gärna en film med sin romanförlaga – ofta till filmens nackdel. Det är vanligt att anse att en lyckad filmadaption kännetecknas av trohet till ursprungstexten. Nya strömningar inom adaptionsteorin har dock påpekat bristerna med en sådan uppfattning. För i själva verket är film ett alldeles egen medium, med egna narrativa och visuella konventioner samt en specifik produktions-, distributions- och receptions-kontext. Och eftersom film är ett eget medium finns det inom adaptionsforskningen tendenser att lämna frågan om trohet bakom sig. Ett av de viktigaste nyare forskningsbidragen i Sverige som går nya vägar är Anna Sofia Rossholms (2017) studie om Ingmar Bergmans notböcker. I den granskar hon hur Bergmans filmer växer fram ur de olika litterära utkasterna och fragmenten. Filmskapande och manusutveckling handlar alltså snarast om en process. Rossholms ingång, som inspirerat min egen forskning, gör det också möjligt att lyfta fram de konstnärliga forskningsprocesser som författaren är involverad i. Istället för att jämföra boken och den slutgiltiga filmen kommer jag därför att visa axplock av de olika steg (och beslut) som tagits på väg från bok till film. Hur gick det till? Vad hände med manuset när det kommit till produktionsbolaget? Hur förändrades och bearbetades Bangs version inför och under filminspelningen, och av vilka skäl? Vilka faktorer påverkar manusarbetet? För att kunna forska kring adaptionsprocessen behöver vi dock källor som ofta är opublicerade och svårtillgängliga.

Att studera olika manusversioner, utkast och brev är ett sätt att rekonstruera den konstnärliga process som behövs för att skapa en filmadaption. Tillgången till dessa källor är dock ofta begränsad. De har gått förlorade eller ligger i otillgängliga arkiv. När det gäller arkivbeståndet kring Elin Wägners

och Bangs *Åsa Hanna* så känns situationen otroligt lyxig: I Svenska Filminstitutets manussamling finns det flera olika exemplar av inspelningsmanuset, däribland Edvin Adolfs sons exemplar och scriptans exemplar, som innehåller både strykningar, med blyerts nyskrivna dialoger och skissade scenlösningar, scenerier och kamerapositioner. I arkiven finns det dessutom ett mycket sällsynt fynd som hjälper oss att förstå varför vissa ändringar har gjorts: ett P.M. från huvudrollsinnehavaren Edvin Adolphson till produktionsbolaget Europafilm.² Dessutom finns Europafilms reklamblad till *Åsa-Hanna* med ett uppslag där Elin Wägner själv skriver om sin syn på filmatiseringen. Därutöver förtecknar en textlista de slutgiltiga dialogerna. Det som idag heter dialoglista brukade skapas efter inspelningen. Den redovisar den inspelade dialogen, dvs efter alla ändringar och var därmed ett värdefullt underlag för dubbning eller textning efter att filmen sålts till andra länder och språkområden. Att Europafilm planerade att sälja filmen utomlands vittnar en tysk och en engelsk dialoglista om. Dessutom finns i arkiven en tysk, en fransk och en engelsk synopsis av filmen. Filmens såldes visserligen inte till kontinenten, men den såldes till Norge, där den distribuerades under samma titel. Och även romanen kom i norsk nyupplaga i samband med filmen.

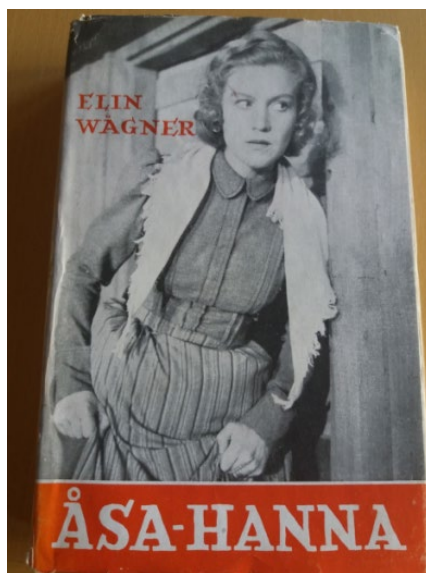


Illustration: Den norska utgåvan av Elin Wägners Åsa-Hanna (Oslo: Land og kirke, 1946) med Aino Taube som filmversionens Hanna. Elin Wägners boksamling vid St. Sigrids folkhögskola, Växjö.

² Kringmaterial: *Åsa-Hanna* (SW, Anders Henrikson, 1946). Svenska Filminstitutets Bibliotek.

På KvinnSam vid Göteborgs Universitetsbibliotek finns det dessutom ett råmanus, Aino Taube-Henriksons exemplar av inspelningsmanuset, ett flertal brev från regissören Anders Henrikson till Elin Wägner, korta meddelanden från Wägner till Bang angående manusarbetet, Elin Wägners synpunkter vid genomgången av manusversionerna samt brev från Elin Wägner till regissören, och slutligen två dokument som heter "Förslag till line-up" resp. "katalog över handlingen".³ Tack vare det rika arkivmaterial som står till förfogande erbjuder exemplet Åsa Hanna en unik möjlighet att studera hur adaptationsprocessen går till.

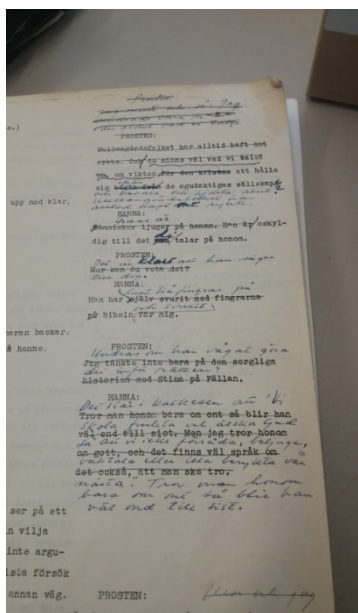


Illustration: Bangs ändringar i manuset. Kvinnohistoriska samlingar. Göteborgs universitetsbibliotek

Romanen *Åsa-Hanna* – "en berättelse om själens äventyr och seger"

Elin Wägners *Åsa-Hanna* (1918) är en central roman i Wägners författarskap. Efter sina Stockholmsromaner *Norr tullsligan* och *Pennskaftet* skiftade Wägner nu fokus från storstaden till landsbygden i Småland, ett fokusskifte som skulle spela en allt större roll under Wägners författarskap. *Åsa-Hanna* utspelas på den småländska landsbygden och dess dialoger är skrivna på dialekt, men romanen behandlar, som Peter Forsgren framhåller, "djupa existentiella och moraliska frågor" (Forsgren 2018: 4). För Karin Boye tillhörde *Åsa-Hanna* "en av topparna i Elin

3 Elin Wägners samling A48a Fl:3.

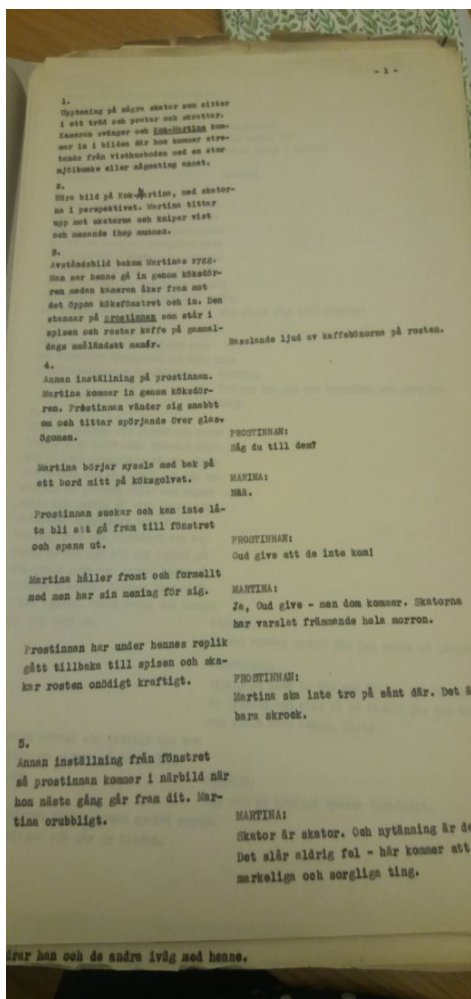
Wägners produktion” som gestaltar ”en berättelse om själens äventyr och seger” (Boye 1936: 418). Romanen skildrar hur Hanna måste hitta sin egen väg, hur hon ”håller på att kvävas tills hennes inneboende kraft bryter fram och hon i ett samlat ögonblick står fri från all fruktan och går sin raka väg utan att välja, lydig endast samvetets röst.” (Boye 1936, 418). I samma spår går Bangs uttalande om den effekt romanen haft på henne som 12-åring: ”Jag visste /.../ att något hänt med mig. Jag visste att om man gör något mot sitt innersta kan man inte leva.” (citerad efter Arnborg 2011:226). Karin Boye påpekar att Wägners böcker inte är miljöstudier utan ”en verklighet, beskuren, koncentrerad och sammanställd alltefter sin väsentlighet i förhållande till en bestämd helhetsidé.” (Boye 1936: 420). Bibi Jonsson (2001) anser att *Åsa-Hanna* med religiösa och existentiella förtecken behandlar moraliska konflikter bland landsbygdens bönder och prästfolk. För Peter Forsgren är *Åsa-Hanna* en roman om ”patriarkatet och kvinnans ansvar”. Romanen betyder Elin Wägners skönlitterära genombrott och Forsgren antyder, i Helena Forsås-Scott (1986) spår, att litteraturkritiken och forskningen möjligen missat ”den subversiva kritiken mot patriarkatet och diskussionen om kvinnors ansvar för sina liv i denna allmogeskildring från Småland” (Forsgren 2018: 5). Frågan är även om inte John Landquists (1949:86) uppdelning av Wägners författarskap i ”tendensromaner” och ”smålandsbygdsromaner” ter sig alltför enkel. Filmversionen tolkar *Åsa-Hanna* varken som tendensroman eller smålandsbygdsroman utan framhäver de existentiella frågorna. Att det småländska tonats ner i filmen, något som kommer att utforskas senare i artikeln, är en av konsekvenserna därav, dock finns det ytterligare skäl för den minskade småländska koloriten. Tack vare nya trender inom adaptationsforskningen kan dessa nu uppmärksammas och vi kan bättre förstå vägen från bok till film.

Vad kan studiet av manusversioner ge oss?

Om vi enbart jämför boken och filmen utan att studera manusversionerna kommer vi att missa stora delar i den konstnärliga process som skapar en filmadaptation. Genom att exempelvis jämföra Bangs råmanus med scriptans version av inspelningsmanus kan vi studera hur mycket ett manus fortfarande förändras under filminspelningens gång. I motsats till romanen, vars tre första kapitel kretsar kring Hannas barndom och uppväxt, börjar filmen med att Hanna tar ut lysning. Tack vare arkivbeståndet kan vi se hur förändringen kom till. I det bevarade dokumentet ”Katalog över handlingen” beskriver den första notisen hur den 8-åriga Hanna besöker marknaden. Ur denna katalog har ”förslag till line-up” utvecklats. Enligt detta förslag skulle filmen börjat så här:

En sommardag. Filmen börjar på prostinnan och Kok-Martina, som håller på med köksförberedelser till besök, rostar kaffe, bakar o.s.v. Prostinnan tittar flera gånger oroligt ut genom fönstret och suckar: Gud give att de inte kom. Kok-Martina är övertygad om att ”de” kommer, flera gamla säkra tecken såsom skatorna tyder därpå. Sista gången prostinnan tittar ut genom fönstret utropar hon: Där kommer de ändå!, varvid kaffet som hon rostar till råga på uppståndelsen bränns vid.

Manusförfattaren står här bland annat inför utmaningen att gestalta det lakoniska ”flera gamla säkra tecken såsom skatorna” visuellt. I Bangs råmanus har scenen förvandlats så här:



1. Upptoning på några skator som sitter i ett träd och pratar och skrattar. Kameran svänger och Kok-Martina kommer in i bilden där hon kommer stretande från visthusboden med en stor mjölkbunke eller någonting annat.

2. Nära bild på Kok-Martina, med skatorna i perspektivet. Martina tittar upp mot skatorna och kniper vist och menande ihop munnen.

3. Avståndsbild bakom Martinas rygg. Man ser henne gå in genom köksdörren medan kameran åker fram mot det öppna köksfönstret och in. Den stannar på prostinnan, som står i spisen och rostar kaffe på gammaldags småländskt manér.

Rosslande ljud av kaffebönorna på rosten.

Illustration: Bangs råmanus. Svenska Filminstitutets manuskriptsamling.

Enligt Bangs råmanus skulle sedan scenen med Hannas och Efraims besök på prästgården följa. I sitt PM till produktionsbolaget kommer Edvin Adolphson med ett annat förslag:

Förhistorien med prästen och Hannas besök där är alldeles onödig. Den sitter löst i filmmanuskriptet och är naturligtvis en reminiscens från Hannas förhistoria hos prästens. Förslagsvis skulle jag vilja börja filmen på sid. 11, där Magnus kommer till Ljungheda station och har sin scen med stinsen. Det fordras för en sådan här film, att publiken kommer in i miljön, och det vore kanske lyckligt, om man började med den här stilla scenen och låter publiken undra vad det ska bli.

Också Elin Wägner ger konkreta förslag på nya scenlösningar och skriver nya dialoger till de olika manusversionerna. Flera brev och anteckningar i arkivet vittnar om hennes medvetenhet kring filmmediets egna berättargrepp, såsom detta odaterade brev till regissören Anders Henrikson där hon svarar på Adolphsons förslag: ”Jag förstår idén med scenen mellan stinsen och Magnus, men som romanförfattare är jag alltid rädd att dra in figurer som sedan försvinner. Kanske Stinsen kan användas igen då Magnus kommer från Amerika?” Inför den hotande strykningen av inledningsscenen med prostinnan och Martina ger Elin Wägner ett ändringsförslag:

Antag att Scenen Martina och prostinnan går bort. Den kunde också läggas på ett annat sätt. Prostfolket vet ingenting, men Martina är underrättad om vad som är i görningen.

Prostinnan: Varför springer Martina te fönstret i ett kör? Hon har redan bränt en plåt.

M Jag väntar lysefolk, så ja gör. Det är ju nytänning.

P Det måtte va något märkligt lysefolk efter Marina är så orolig?

- Martina: Jag skulle ge mycket om de inte kom, jag.

Prostinnan: Nej, nu gör hon sig nyfiken också? Vilka är det?

Martina skadeglad: Prostinnan som förbjuder mig ju jämt att komma med skvaller [handskriftligt tillägg: kan väl icke vilja --]. Nu kommer det en skjuts i allén! Men det är inte lysefolk. Det är Åsahanna och hennes far, Efraim.

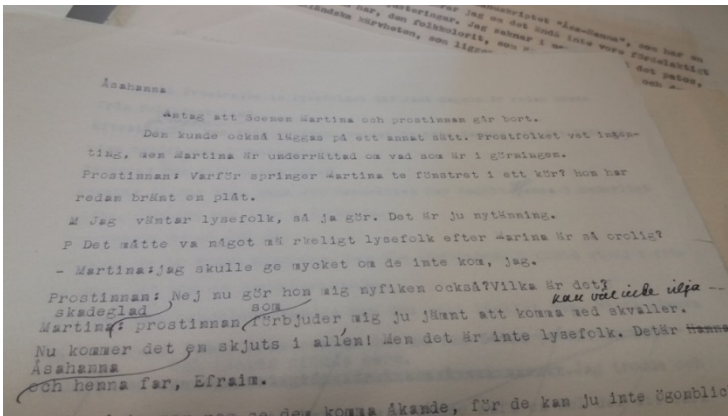
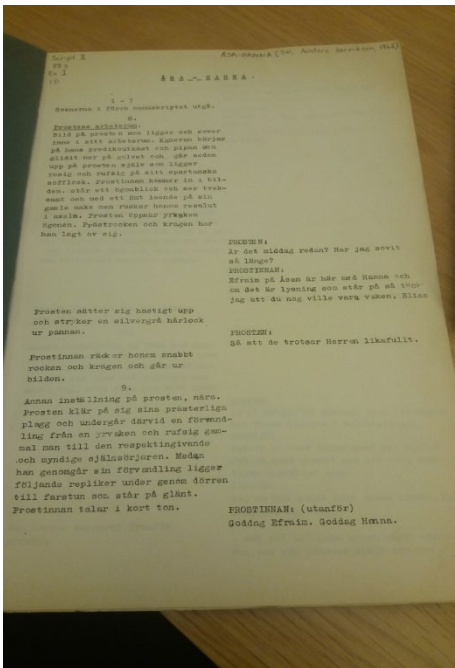


Illustration: Elin Wägners ändringsförslag. Typskript. Kvinnohistoriska Samlingar, Göteborgs universitetsbibliotek.

Till slut blev varken Adolphsons eller Wägners ändringsförslag antagna. Den ursprungliga öppningsscenen med Kok-Martina blev struken och istället inleds filmen med besöket hos prosten. Strykningar måste ha skett till förmån för ett mera ekonomiskt berättande. I inspelningsmanuset börjar filmen med scen 8 i Bangs råmanus: prosten väcks av prostinnan som meddelar att Hanna och hennes far har kommit för att begära lysning med Franse.



Insplningsmanus Åsa Hanna. Filminstitutets bibliotek.

Under filminspelningen har man lagt till prostinnans inledande ”Elias...Elias...vakna - - vakna, Elias!”, som dialoglistan vittnar om. Och när sedan Hanna introduceras i filmen så hör vi först hennes röst utan att se henne. Detta är ett klassiskt sätt att trappa upp åskådarnas förväntningar inför mötet med huvudrollsinnehavaren Aino Taube som på den tiden var en populär filmstjärna.

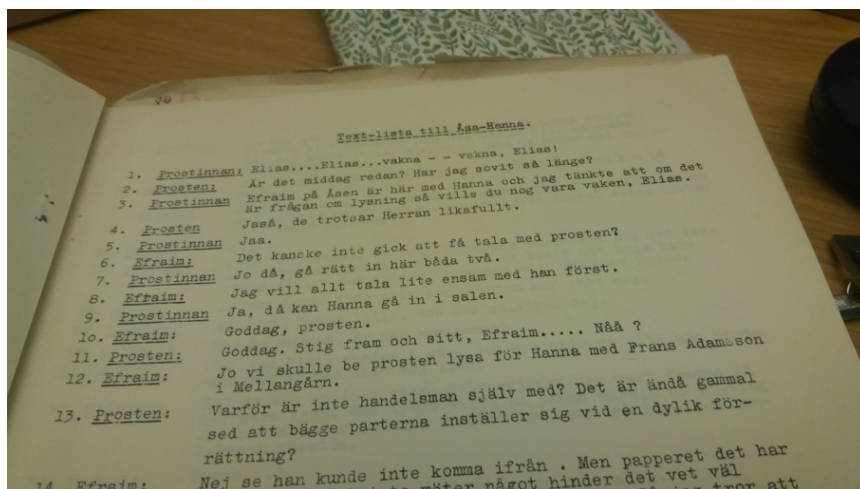


Illustration. Dialoglista till *Åsa Hanna*. Filminstitutets bibliotek.

Exemplet visar hur vi med hjälp av manusversioner och kringmaterial kan rekonstruera det kollektiva konstnärliga samarbetet inför en filmadaption. Romanen översätts inte bara genom att strama upp handlingsförloppet och förenkla berättarperspektiv, utan den anpassas till filmens konventioner och ekonomiska krav från produktionsbolaget. Skäl för strykningar kan vara produktionsbolagets krav att korta ner antalet inspelningsdagar och därmed tidsödande och dyr ljussättning samt att undvika nya inspelningsplatser. Dramaturgiska skäl för strykningar var att undvika upprepningar i handlingsförloppet eller att undvika introduktionen av ytterligare rollfigurer.

Åsa Hanna: mot biograffilmens dåliga rykte

Det kan förefalla överraskande att det blev just Bang, rikskänd DN-journalist och krigsreporter, som skulle skriva manuset till *Åsa Hanna*. Men manusskrivandet var ingen ny verksamhet för henne. Manuset till *Åsa Hanna* är ett av fyra manusuppdrag som hon ägnade sig åt året 1940. Under 1930-talet hade Bang arbetat som manusförfattare åt produktionsbolaget Wivefilm, så troligen har hon skrivit flera manus än vi hittills trots (se även Forsman/Sundstedt 2015: 552). Innan *Åsa Hanna* kom till hade hon, tillsammans med filmkritikern Bengt Idestam-Almquist (Robin Hood), skrivit manus till Anders Henriksons film *Lokomotivet* (1943), en adaption av Emil

Bønnelyckes roman *Lokomotivet* (1933) och Herbert Grevenius pjäs *Tåg 56*, som i sin tur är en adaptation av denna roman. Dessutom skrev Bang manuset till ytterligare två filmer, även de romanadaptationer som regisserats av Anders Henrikson: *I dag gifter sig min man* (1943) bygger på en tysk roman av Annemarie Selinko och *Jag är eld och luft* (1944) är en adaptation av Fritz Thoréns roman från 1939 med samma titel. Bang och Henrikson hade alltså samarbetat kring flera filmprojekt innan *Åsa Hanna* blev film. Angående *Jag är eld och luft*, som kom två år före *Åsa Hanna*, skrev Georg Svensson 1944 i BLM att filmen utgör ett undantag i den andefattiga svenska filmproduktionen:

Att filmens andliga utveckling inte förmått hålla jämna steg med dess tekniska är ett ofta konstaterat faktum. Genom att tekniken, speciellt hos fotograferna och arkitekterna, plötsligt tagit ett jättesprång framåt i svensk film har den andliga torftigheten där kanske blivit mera påfallande än i utländsk film. Om man uppnått det stadium av hjärnuppjuckning vartill av vissa tecken att döma flitigt beskådande av film leder kan man möjligen förledas till att betrakta *Jag är eld och luft* som ett mästerverk”.⁴

Det är denna andliga torftighet som adaptationen av *Åsa-Hanna* ville komma bort från. Under 1940-talet var de svenska filmproducenterna måna om att höja biograffilmens rykte och att attrahera publikgrupper som förknippat 1930-talets biografkultur med 'pilsnerfilm'. Den svenska biograffilmen var då en ren kommersiell verksamhet utan det statliga produktionsstöd som startades 1963, i samband med Filminstitutets grundande. Således konstaterade Bengt Idestam-Almquist (1964): ”De svenska producenterna hade fått upp ögonen för dramatiska ämnen, och de svenska filmarna gjorde ärliga ansträngningar att efter 30-talets 'förljugenhet' närma sig verkligheten och skildra olika miljöer så riktigt som möjligt.”⁵ Under trettioåret hade svensk biograffilm mött stor kritik från både folkrörelserna och kultureliten. På det s k Konserthusmötet i Stockholm den 25 februari 1937, som arrangerats av Sveriges Författarförening, hade den svenska biografproduktionen förkastats som ”undermålig vara” och ”enfaldigt andligt gods” som utgör ”en skamfläck för vår kultur”, som förläggaren och kritikern Carl Björkman anförde i sitt inledningstal (cit. eft. Furhammar 1991: 127). Under sitt anförande på Konserthusmötet kritiserade Vilhelm Moberg den svenska biograffilmens ”andefattiga” innehåll och beklagade att filmtekniken erbjuder ”en fasaväckande möjlighet att reproducera dumheten och stupiditeten i massupplaga” (cit. eft. Furhammar 1991: 128). Mot denna bakgrund är det begripligt att Sveriges filmproducenter under 1940-talet

4 <http://www.svenskfilmdatabas.se/sv/item/?type=film&itemid=4070#comments> (senast visat 10-05-2020)

5 Stockholms-Tidningen 11.12.1964, citerad efter

<http://www.svenskfilmdatabas.se/sv/item/?type=film&itemid=4050#comments> (senast visat 10-05-2020)

försökte lyfta biograffilmens rykte – inte minst genom filmadaptioner av ansedda författares romaner.

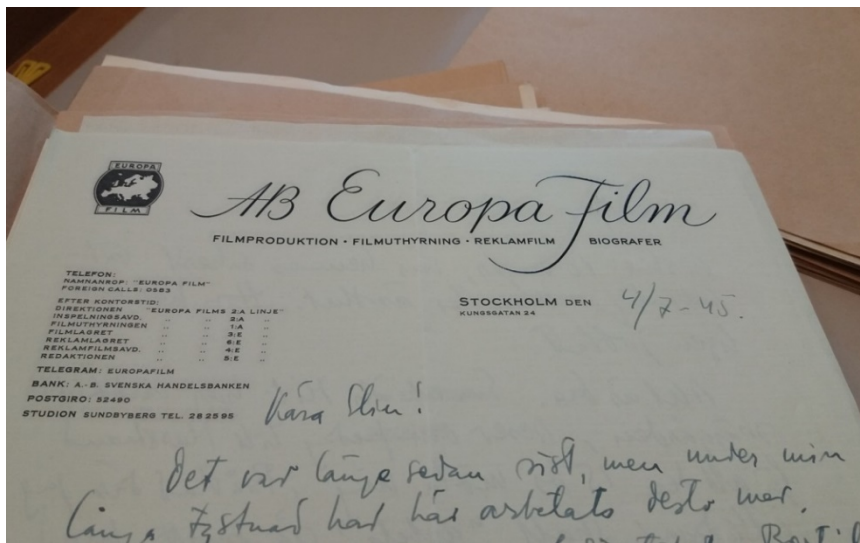


Illustration. Brevhuvud. AB Europa Film. Brev från Bent Janzon till Elin Wägner 4/7 1945. Kvinnohistoriska samlingar. Göteborgs universitetsbibliotek

Filmens produktionsbolag Europafilm AB hade rönt stora publikframgångar med Edvard Persson-filmerna, dock var det andra publikgrupper än landsbygdspubliken som filmproducenterna ville nå ut till med filmer som *Åsa Hanna*. Detta blir tydligt när vi slår upp programbladet till *Åsa Hanna* vars titelsida visar en helsidesannons från NK av en kvinnlig modell iförd pälskappa. Det var en borgerlig, välbärgad och urban publik som produktionsbolaget försökte attrahera. Ansedda kulturpersonligheter som Elin Wägner och Bang lovade status, inte minst eftersom Wägner var medlem av Samfundet De Nio och nyss (sedan 1944) tillträdd ledamot av Svenska Akademien. Det är därför som namnen på Elin Wägner och Barbro Alving syns i filmens förtexter omedelbart efter filmtiteln, innan skådespelarna och regissören omnämns. I produktionsbolagets ”Filmnytt” om kommande filmer ges Elin Wägner mycket utrymme för att beskriva sin syn på filmatiseringen av romanen.⁶ Ett sådant inlägg i marknadsföringen betydde onekligen ett offentligt ställningstagande från författaren som därigenom godkände filmversionen. Det var ett sätt att höja filmprojektets status. Wägners ambivalens kring filmens nya slut går dock att läsa mellan raderna i hennes inlägg. Hon beskriver att hon inte hunnit se den färdiga filmen innan hon skrev dessa rader som här citeras i sin helhet:

6 Filmnytt från Europafilm 1946. Broschyr. Svenska Filminstitutets manuskriptsamling.

Men jag skall berätta något om hur det gick boken, då den skulle översättas till ett filmmanuskript. Själv var jag så glad över att detta skulle ske, och så säker på att den dramatiska linjen skulle hålla, att jag tog lätt på svårigheterna. De var heller inte så farliga i början. Att en del av Hannas barndoms- och ungdomshistoria som i och för sig var ganska rolig måste bort, det höll jag med manusförfattaren Barbro Alving om. Så småningom blev vi ense med regissören Anders Henrikson om att börja just då Hanna tar ut lysning. Sen ströks det bort en del bifigurer och deras historier. Höga vederbörande undrade om man inte kunde hålla fru Wägnér i okunnighet om detta. Men det gick ju inte och behövdes inte heller, ty hon förstod ganska bra att man måste hålla filmhandlingen ren, även om man förlorade vissa lustiga och rörande sidor. Men så närmade vi oss krisen, slutet.

I boken är Åsa Hannas man Franse en figur – det måste författarinnan själv tillstå – som mest är till för att göra *Åsa Hannas* moraliska nederlag så bittert och hennes seger så stor som möjligt. Det är en man som tror att han med yttre godmodighet, knivighet och brutalitet (och så Hanna som skylt i sitt bodfönster) ska kunna klara sig undan misstankar och vedergällning. Det går inte. Nåväl, har det ingen inverkan på honom att han finner sig slagen och besegrad? I boken är han samma typ in till slutet, det står kanske bara ett par rader om att han började undra om hans skryt kanske var förhastad, att det inte fanns någon Gud som straffade hans missgärningar. Men när Aino Taube som *Åsa Hanna* hade en sådan medspelare som Edvin Adolphson, hade man ju fått en människa att göra med, som man inte kunde försumma. Filmens logik krävde att man redovisade för hur det gick med de två. Så måste filmen ta ett steg längre än boken. Bara ett enda steg, men det kostade manuskriptförfattare, regissör och mig själv mer möda än hela filmen i övrigt hade gjort.



Illustration: Filmnytt från Europafilm. *Åsa-Hanna*. 1946. Filminstitutets bibliotek.

I en notis i samma informationsbroschyr, ”Filmnytt från Europafilm” (1946), beskrivs samarbetet med följande ord: ”Författarinnan själv har biträtt Barbro Alving i manuskriptarbetet och även regissören Anders Henrikson har tagit

mycket stor del i 'översättningen' från roman till film." Det kollektiva arbetet betonas alltså, och både Elin Wägners och regissörens samarbete med Bang anses som anmärkningsvärda i reklamsyfte för filmens marknadsföring. Recensenterna var överlag nöjda med Anders Henriksons filmversion *Åsa Hanna* (1946) och hur den lyckas transformera romanen. Särskilt Aino Taubes rolltolkning berömdes av recensenterna som även hyllade Bangs filmmanus. I BLM tyckte Jolo att filmen lyckades höja sig över alla dessa allmogedramer som översvämmat biograferna. Filmen har istället "smittats av Elin Wägners klarögda realism och närhet till jorden och människorna, och hennes kvinnliga klokhet och underfundiga humor har envist trängt sig med, den också. Filmatiseringar av hennes böcker tycks inte kunna undgå att få något friskt och fräscht över sig, något nytt och äkta" (cit. efter svenskfilmdatabas.se). Robin Hood (Bengt Idestam-Almquist) utgjorde en av de få undantagen i en välvilliga kritikerkören när han menade att den "Elin Wägnerska helheten är upplöst".

Den småländska lokalkoloriten tonas ner

Det är påfallande att romanens småländska dialekt och dess miljöer har tonats ner i filmversionen. Ett skäl för detta torde vara den svenska landsbygdscinemas dåliga rykte och filmen *Åsa Hannas* tilltänkta målgrupp. Programbladet med NK annonsen som finns i arkivet tyder på detta. Det är alltså en urban medelklasspublik som filmen försöker attrahera, inte de populära landsbygdscinemas folkliga publik. Visserligen är några av filmens utomhusscener inspelade i Växjötrakten, men merparten av filmen spelades in i Europafilms ateljéer i Sundbyberg.⁷ Tack vare de olika manusversioner som finns i arkiven går det även att studera hur den småländska lokalkoloriten försvinner mer och mer ur filmen. I sitt P.M. ger Adolphson sina synpunkter på Bangs råmanus:

... [Jag] saknar i manuskriptet det patos, som boken har, den folklorit, som är bokens styrka, och den småländska kärvheten, som ligger i den s.k. andliga miljön, samt även en del av bokens sociala patos. Mig förefaller det som om den genom sammandraget till filmmanuskriptet har förgrovats, de små finesserna i boken, som betyda så oändligt mycket, saknar jag.

7 I inspelningsmanuset kan vi se vilka scener som spelades in på plats utanför Växjö i Småland: prästgården, väg, station, Åsen, Mellangården, undantagsstugan, vägkrök, vägskaal, brinnande huset och brända huset. Inspelningen påbörjades i slutet av augusti 1945 med utomhusscenerna för att sedan flytta till ateljé. Den avslutades i februari 1946.



Illustration: *Åsa Hanna* (1946). Ett småländskt bröllop. Arkiv: Filminstitutets bibliotek.

© AB Svensk Filmindustri/Europafilm (1946) Foto: Stig Göth.

I scriptans manus kan vi avläsa hur flera i råmanuset tilltänkta utomscener blev strukna. Det var scener som egentligen skulle ha spelats in på plats i Småland och således bidragit till filmens lokalkolorit. Till exempel denna scen (scen 22 och 22 A i inspelningsmanus):

Kameran åker ett stycke efter Efraim och Hanna där de vandrar på landsvägen på väg hem mot Åsen. Utan att förlora de gående ur bilden gör kameran åkningsavstickare på sockenbor längs landsvägen; man bör få illusion av hur hela socknen är intresserad av Åsenfolkets ärende och hur kommentarerna liksom slingar sig kring deras väg, hakande i varandra.

22 A.

En bonde slår hö vid vägganten, hans gumma räfsar. De stannar upp i arbetet och ser efter de gående.

Även denna scen (75 i inspelningsmanuset) blev struken.

Inställning på det avbetade middagsbordet som gästerna lämnat. Snabb kameraåkning som visar vad "lite middag" betyder på småländskt brölloppspråk. Kameran stannar på ett öppet fönster, gardinerna fläktar i kvällsbris och dämpad allmogemusik tränger in från logen.

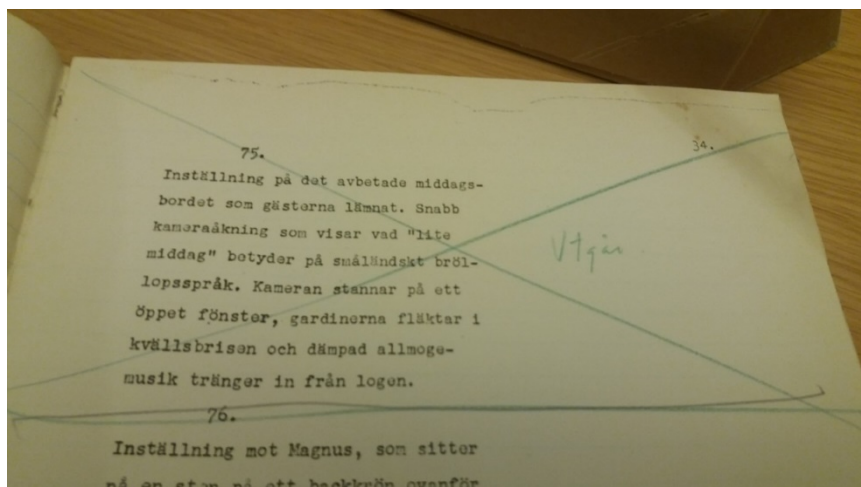


Illustration: Inspelningsmanus av Åsa Hanna. Scriptans kopia. Svenska Filminstitutets manussamling

Scenen ströks förmodligen av (tids)ekonomiska och dramaturgiska skäl eftersom den inte för handlingen vidare, utan enbart ger en stämning – resultatet kom till på bekostnad av den smäländska lokalkoloriten. Andra planerade exteriörer blev istället inspelade i ateljén i Sundbyberg. Besluten hade ofta ekonomiska orsaker eftersom ljussättningen inför varje inställning var en enormt tidskrävande process. Samtidigt slapp man vänta på lämpliga väderförhållanden.



Illustration: Åsa Hanna (1946). Utomhusscenen inspelad i Småland. Arkiv: Filminstitutets bibliotek. © AB Svensk Filmindustri/Europafilm (1946) Foto: Stig Göth

Och hur är det med den småländska dialekten? Medan dialogerna i romanen *Åsa Hanna* är återgivna på dialekt, så talar filmskådespelarna en låtsas-småländska. Detta var inte ovanligt inom svensk film på 1940-talet, eftersom skådespelarna brukade vara verksamma i Stockholm. Den småländska dialektens frånvaro i 1940-talsfilmen beror även på biografteknikens utveckling. Vi får inte glömma att trettiotalet hade varit ljudfilmens första årtionde. Filmproducenterna var måna om att publiken skulle förstå dialogerna och det är därför som dialekterna tonades ner. Istället talade man ett slags teatersvenska. Att låta skådespelarna tala sina egna dialekter på film är ett relativt nytt fenomen inom svensk biografhistoria och än idag är det ofta inte tal om autentiska dialekter. Så sent som 1971 blev Jan Troells filmadaption av Vilhelm Mobergs Utvandrarserien *Utvandrarna* (1971) mycket uppmärksammad därför att alla stora roller talar (eller i alla fall gör ett försök att tala) småländsk dialekt, även Liv Ullmann (Kristina) och Max von Sydow (Karl Oskar).⁸ Så sent som 2011 blev det ett led i lanseringen av *Åsa-Nisse välkom to Knohult* (2011) att det talas dialekt i filmen, men någon äkta småländska var det inte tal om.⁹

Exemplet *Åsa Hanna* har visat hur studiet av olika manusversioner ger oss en insyn i arbetsprocessen kring en filmadaption. Istället för att jämföra boken och filmen så ger manusstudier en mycket tydligare bild av den kollektiva process som ligger bakom en filmproduktion. Den visar hur konstnärligt gestaltande rör sig inom produktionens historiska kontext med ekonomiska krav, tekniska möjligheter och sina genrekonventioner. Och den förklarar varför den småländska koloriten har reducerats alltmer under adaptationsprocessen. Småländsk litteraturhistoria skrivs således inte främst på bioduken, men litteraturadaptioner kan skapa intresse för landskapet, dess historia och minnen.

Referenser

- Arnborg, Beata (2011), *Krig, kvinnor och gud: en biografi om Barbro Alving*. 2. uppl. Stockholm: Atlantis.
- Boye, Karin (1936), "Elin Wägner. En översikt", *Ord & Bild*, 1936, årg. 45, åttonde häftet, s. 415-426
- Brunow, Dagmar (2018), "Elin Wägners Åsa-Hanna på film: från manusarbete till biografvisning", *Elin Wägner: Åsa-Hanna 100 år*. Lammhult: Elin Wägner-sällskapet, s.15-27.
- Forsgren, Peter (2009), *I vansklighetens land: Genus, genre och modernitet i Elin Wägners smålandsromaner*. Göteborg/Stockholm: Makadam.

⁸ <https://www.svt.se/kultur/film/jan-troell-kravde-dialekt-i-utvandrarna>

⁹ Så här skrev Expressen: "Alla pratar svenska brukar det stå på barnfilmerna. Här skulle det kunna stå: Alla pratar småländska.- Ja, vi har alla vår egen hemmagjorda småländska. Som naturligtvis är fullständigt felaktig, säger Ann Petrén".

<https://www.expressen.se/noje/film/asa-nisse-tillbaka-i-sina-hemtrakter/>

- Forsgren, Peter (2018), "Åsa-Hanna, en roman om patriarkatet och kvinnors ansvar", *Elin Wägner Åsa-Hanna 100 år*. Lammhult, Elin Wägnersällskapet, s. 4-11.
- Forsman, Johanna & Sundstedt, Kjell (2015), "Sweden", i: Nelmes, Jill & Selbo, Jule (red.): *Women screenwriters: an international guide*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, s. 550-577.
- Forsås-Scott, Helena (1986), Bibeln, kvinnan och romanen: en studie av Elin Wägners "Åsa-Hanna". *Samlaren (Uppsala)*. 107 (1986), s. 35-57
- Furhammar, Leif (1991), *Filmen i Sverige*. Höganäs: Wiken.
- Jonsson, Bibi (2001), *I den värld vi drömmar om: utopin i Elin Wägners trettiotalromaner*. Löderup: Werstam Media.
- Landquist, John (1949), "Några drag av Elin Wägners berättarkonst", *SLT* 1949, s. 86.
- Rossholm, Anna Sofia (2017), *Ingmar Bergman och den lekfulla skriften: studier av anteckningar, utkast och filmidéer i arkivets samlingar*. Stockholm: Makadam.

Växjö som miljö och fond för inre skeenden hos Pär Lagerkvist, Johannes Anyuru och Nike Krantz

Magnus Eriksson

I förordet till 2019 års upplaga av Pär Lagerkvists roman *Gäst hos verkligheten*, ursprungligen utgiven 1925, beskriver Ola Larsmo Lagerkvists position mellan det gamla bondesamhället och det framflyktande ”modärna” (i linje med författarens idéer om ljuvenlig stavning) i dessa ord:

Allt fast och beständigt förflyktigas. Människorna lossnar ur de gamla sammanhangen och befinner sig plötsligt på ett växande avstånd från de sätt att leva som format deras föräldrar, farföräldrar och generationer före dem. Anders mor och far lever i en gammaldags kristendom, men den tycks inte längre ge dem den trygghet han ännu ser hos sin morfar. Han talar om friheten i tomheten, men lugn blir han inte. Livet måste ändå uppfinnas på nytt.

Det gamla bonde-Sverige sjunker undan. Framför Anders: folkhemsbygget, nazismen, andra världskriget, Förintelsen, Stalins välde och kalla kriget, atombomben, efterkrigstidens välstånd. Det vet han inget om. Men romaner som ”Gäst hos verkligheten” blir den tunna spång som förbinder allt det gamla med detta nya modärna. Den kommer att följas av fler romaner, som bygger vidare på samma bro mellan gammalt och nytt, tills genren för en tid nästan blir normen för hur svenska nittonhundratalsromaner skulle se ut. Berättelsen om det murkna gamla och omogna nya. Men få andra har klarat av det på knappt hundra tjugo sidor. (Larsmo 2019: 10f)

Larsmo alluderar på den amerikanska marxisten Marshall Bermans bok *Allt som är fast förflyktigas* (*All That Is Solid Melts Into Air*, 1982). Bermans titel syftar på Marx idé i *Det kommunistiska manifestet* om borgarklassen som historiens dittills mest progressiva samhällsklass, därtill den enda klass som burit sitt eget avskaffande inom ramen för sitt framåtsträvande och sin kritiska självförståelse. Kanske ter det sig lätt paradoxalt att relatera orden till gammalkristen, kronobergsk bondemiljö, men Lagerkvist präglades just av den distans till uppväxtnmiljö och föregående generationer som Ola Larsmo lyfter fram. Eller kanske vore det riktigare att säga att Anders, huvudpersonen i *Gäst hos verkligheten* och enligt gängse uppfattning i forskningen det närmaste ett alter ego för författaren vi kan komma utan att romanen blir öppet självbiografisk, formas av dessa bilder (Eriksson 2015: 123-134).

Anders står främmande både för det förflutna och det han möter i sin samtid. Miljön är trygg, både längs järnvägen västerut och promenadstråket från stationsbostaden ner mot Domkyrkan och Växjösjön. Men människorna

är främlingar för Anders. I *Gäst hos verkligheten* gestaltar Lagerkvist både de sociala förändringar knutna till moderniteten som Ola Larsmo berör och ett existentiellt främlingskap hos huvudpersonen.

Anders upplever genom hela romanen ett diffust hot, inte minst genom att döden gör sitt inträde i hans liv och medvetande. Samtidigt förlorar han tryggheten i hemmet och i familjens starka förankring i en gammalkyrklig, luthersk tradition. Redan i romanens inledning ser vi hur Anders uppmärksamhet riktas mot något annat, mot något som ingen i hans omgivning ser utan som blott han förnimmer. Vi ser det tydligt i skildringen av hur Anders inte deltar i syskonens lek:

Men den minste, som hette Anders, var inte med, och det gjorde inte heller så mycket, för han kunde iallafall inte springa så fort som de andra än. Han stod kvar och tittade förundrad på förödelser nere vid serveringen, där om kvällen allting varit så obeskrivligt vackert. Nu var det som ingenting, bara nersmutsat och öde. Han kunde inte fatta det. Han hade trott att det var riktigt sant alltsammans. Himlen och stjärnorna, de strålände ljusen, musikanterna som var som änglar, och musiken som ljöd så ljuvlig att man inte vågade höra riktigt efter ibland. Och nu – ingenting fanns kvar, inget kunde kännas igen. Hur kunde något sådant försvinna och bli bara tomt och ödsligt efteråt. (Lagerkvist 2019: 23f)

Lagerkvist beskriver Anders upplevelser i termer av tomhet och ödslighet. Något har gått förlorat, kvar är ett statiskt ”ingenting” där det tidigare funnits liv, rörelse och munter musik.

Stillheten och tystnaden är tydliga komponenter i känslan av förlust och i förnimmelsen av något hotfullt. Den får ännu en accent när Anders kliver upp i ishuset. Han har just tittat på sommarhimlen, på ”sommarmoln som inte flyttade sig” (Lagerkvist 2019: 34). I övrigt ser han ”ingenting, bara luft, och uppe i den såg det alldeles tomt ut, som det gör ibland” (Lagerkvist 2019: 34f). Det är som om tomheten och stillheten förbereder Anders på nästa upplevelse, kylan i ishuset:

Där inne var det beckmörkt. Han trevade sig fram i den våta sågspånen, rysande i hela kroppen av kölden. Isflaken låg inte jämnt, på en del ställen hade det tagits mer och där var gropar, på andra tornade det upp sig. I kanterna stack isen fram bar och gjorde fingrarna stela.

Upphetsad kröp han kring där inne, kände hur kallt, hur mörkt, hur förfärligt det var. Hjärtat bankade – nej, han frös inte, det slog vid tinningarna som om han haft feber. Det var förskräckligt. Man var som begravnen, visste inte om levande eller död. Man darrade av skräck ... (Lagerkvist 2019: 35)

Lagerkvist tematiserar socialt och existentiellt främlingskap, men i den långsamma uppladdningen för gestaltningen av Anders främlingskap blir det yttre rummet ett korrelat för den inre upplevelsen. Och detta yttre rum får samma stelade karaktär som himlen i Lagerkvists tidiga lyrik. Det givna exemplet är naturligtvis inledningsdikten i *Ängest*, 1916:

Nu styvnar löddrig sky
i nattens grova hand,
nu stiga skogarna
och stela höjder
så kargt mot himmelens
förkrympta valv.
Hur hårt är allt,
hur stelnat, svart och stilla! (Lagerkvist 2014: 57)¹

Dubbelheten av omgivande yttervärld och de fysiska förnimmelserna av kylan, tystnaden och stillheten ger en bild av Anders tilltagande upplevelse, samtidigt som den laddar upp texten med förnimmelser av hot och att en avgörande förändring kommer att ske. Och vad som sker är att Anders blir medveten om döden. Det skeendet knyts till mormodern, som får kraften och avlider. Men innan dess ger Lagerkvist flera bilder av hur Anders gradvis närmar sig medvetenheten och samtidigt fjärrar sig från de människor som påminner honom om döden. Det börjar med hans och faderns besök hos Anders morföräldrar en bit västerut längs järnvägen. Anders far är järnvägstjänsteman och de tar trallan för att besöka de gamla. Anders känner väl igen allt som finns hos morföräldrarna. Han är hemma där, men det är också som om något annat öppnas: ”Någon vind märktes inte, lönnarna stod och sov uppe i solen, till och med aspen, som annars är ett rörligt träd, stod still en bit bakom honom vid södra gaveln” (Lagerkvist 2019: 46f). Det kunde varit en stillsam idyll – om det inte vore för aspen. Att den står stilla understryker hotet.

Sedan präglas hela besöket av Anders tilltagande olust. Lagerkvist ger flera bilder av stillaståendet, av det murkna, av lukten av ålderdom. På ett fysiskt sätt blir Anders medveten om att morföräldrarna skall dö. Och i förlängningen att de alla skall dö, även han själv. Men Anders har en tillflykt i skogen, en sten där han ber. Där får han utlopp för en tro på trots mot hemmets trygga och förtröstansfulla tro. Hans bön är ivrigare och intensivare än de böner han hör i hemmet; kanske blir han hörd när han ber om en enda sak:

Att han inte skulle dö, att ingen av dem skulle dö, säkert ingen! Att far skulle leva, mor, syskonen – räknade upp dem – de gamla ute på landet, alla, alla! Att säkert ingen skulle dö! Att det skulle vara så som det var. Att ingenting skulle ändras. (Lagerkvist 2019: 60)

Att ingenting skulle ändras. Men allt är förändrat. Molnen står stilla på sommarhimlen, tomheten, kylan, den orörliga aspen. Och mormor dör. Hon är själv tillfreds inför döden, trygg i sin tro. Men för Anders blir mormoderns död den slutliga bekräftelsen på trons otillräcklighet. Scenerna från

¹ Den symboliska framställningen av själen som ett förkrympt himlavalv eller som människor nedtryckta mot jorden av detta präglar åtskilliga dikter både i *Motiv*, 1914 och *Angest*, 1916.

mormoderns begravning har fått egen klassikerstatus. Där fullföljer också Lagerkvist kontrasten mellan det förstelnade och rörelsen, mellan tystnaden och ljuden, en motsättning som riskerar att överbryggas av mörkret.

Anders iakttar begravningshögtiden och den efterföljande middagen. Han ser överdådet i denna. Bygdens kvinnor bidrar alla till en mångfald av maträtter och ostar. Som traditionen föreskriver ska alla smaka på allt, men Anders drar sig för tårtan. Den ser visserligen god ut, men han stöts bort av det svarta korset som den dekorerats med. Han drar sig undan stojet. Han går ut på gården: "Nere på gaveln var ett fönster som syntes märkvärdigt stilla, alldeles som om ingen funnits där inne" (Lagerkvist 2019: 90). Där ser Anders hur hans morfar sitter upprätt i sängen där hans mormor dött:

Den gamle satt orörlig. Ovanpå pratade de och skrek, han fäste sig inte vid det och hörde det kanske inte. Läste med den höga röst som han alltid haft, den tandlösa munnen rörde sig. Anders kunde väl höra vart ord.

Äntligen slog han igen bibeln och knäppte händerna över den.

– Amen, i Guds den Allsmäktiges namn. Amen. Men när han lagt boken på stolen bredvid sängen såg han ut i rummet och talade om igen.

– Herren din Gud skall uppväcka dig på den yttersta dagen.

Sedan lade han sig ner och blåste ut ljuset, och mörkret liksom bara uppslukade honom. (Lagerkvist 2019: 91)

Begravningsmiddagen inger Anders en känsla av trygghet, kanske en paradoxal känsla. Det är liv och rörelse. Men tryggheten är illusorisk. Det är inte Anders liv, inte hans rörelse. Han är en främling inför det livet. Men hans främlingskap gäller också den religiositet som hans morfar visar. Där råder stillhet. Och allt övergår i mörker.

Kapitlet slutar med att Anders ser sin morfar uppslukas av mörkret. I det följande kapitlet möter vi Anders längre fram i livet. Barnet har trätt in i ungdomen. Han promenerar i staden och längs landsvägarna. Han flyr hemmet: "Det låg något beklämmande i all denna bundenhet, all tyngden i hemmet" (Lagerkvist 2019: 92).

Uppbrottet är ångestfyllt. Ser vi Anders ångest både inför hemmet och den tillvaro som möter honom utanför detta, liksom hans grubblerier över ungdomens förbannelse, i sitt litterära tidssammanhang kastar symbolismens fin de siècle-stämning och Hjalmar Söderbergs avklarnat känslomättade flanörprosa sina skuggor över Lagerkvists bild av den unge Anders.

Även här är Anders på en gång fångad i och lockad av två skilda förhållningssätt, men utan att kunna förankra sin egen existensförståelse i något av dem. Han är dessutom sjuk: "Han skulle dö av den bröstsjukdom som han nu fått" (Lagerkvist 2019: 95). Hemmet ger ingen tröst, trots hans mors omsorger. Det är alltför präglad av en kristen förtröstan som är honom främmande; han visar en närmast aggressiv attityd mot denna. I stället vänder han sig till en ateistisk åskådning:

Nej, den nya läran som man fick i sig, den som sopade bort Gud och all förhoppning, som lade livet öppet och rått, i hela dess nakenhet, hela dess planmässiga meningslöshet, den hjälpte bättre, den ville en väl. (Lagerkvist 2019: 96f)

Ångestupplevelsen och de religiösa funderingarna balanseras dock av, och finner kanske sin kontrast i, Anders vandringar i skogen med en gammal kamrat, Jonas. För Anders har inte naturen någon högre mening, det var inte därför han i barndomen bad till stenen, men han trivs med Jonas som på sitt sätt personifierar naturmänniskan och ett oskuldsfullare tillstånd. Lagerkvist skildrar inkännande hur de snärjer gäddor, och det är uppenbart att det finns något hos Jonas som lockar Anders. Men det är inte hans liv, varken naturen eller en urbanare ungdomstillvaro. Än en gång hamnar han mellan de skilda inställningarna till livet.

Romanen slutar i ännu ett laddat möte för Anders. Mest av en händelse hamnar han på Norrgatan, som fortfarande hör till ”de norra kvarteren, nästan i utkanten” (Lagerkvist 2019: 105). Han lockas av sången som han hör på en bakgård och av ljusen i ett fönster. Därinne håller Frälsningsarmén möte. Anders rycks till en början med i de innerliga och extatiska stämningarna. Utlevelsen speglar en annan religiös attityd än den som härskar i hemmet.² Han intas också av en ung kvinna som vittnar om sin tro, om hur Gud lyft henne ur synden:

Hon blev frimodigare. Ibland lyfte hon blicken, såg ut i salen. Men mumlet av bönerna runtomkring hetsade inte upp henne, när de suckade och stönade fick hon bara någonting varmare i rösten. Det var något så rent och fattigt över henne där hon stod i sin mörkblå kappa av mörkblå cheviot. Den var slitet. På somliga ställen var den alldeles blank, mest på vänstra sidan, där hon brukade bära tidningspacken när hon var ute och sålde Ropet. Men det slitna var vackert här i lampskenet. Det liksom lyste i tyget. Det passade henne. Anders tyckte åtminstone så. Han tog aldrig ögonen från henne, från ansiktet, som då hon talade blev barare, som om man såg henne först nu. Den bleka munnen tycktes le när hon öppnade den. Men det var inte ett leende utan bara något vekt och gott hos själva läpparna. Det bara var så. (Lagerkvist 2019: 110f)

Det är en ypperlig skildring av en förälskad yngling. Men är Anders förälskad i den unga frälsningssoldaten? Lagerkvist ger en tvetydig bild. Å ena sidan tycks Anders förtrollad – kanske förvandlad, å andra sidan blir atmosfären under mötet allt outhärdligare för honom. Efter mötet är hans känsla otvetydig: ”Vad han kände var äckel. Fullkomlig leda. Och en isande kyla i sitt inre, en hätskhet mot allt som kunde vilja komma inpå honom ...” (Lagerkvist 2019: 113).

Återigen kylan, återigen drar sig Anders undan.

2 I dikten ”På Frälsningsarmén” i *Ångest (Samlade dikter, sid 73)* ger Lagerkvist en starkt inkännande bild av ett möte hos Frälsningsarmén, en bild som aldrig får den komplikation som Anders möte med organisationen.

En stund efter mötet träffar han den unga kvinnan igen. De promenerar ner mot sjön. Anders frågar om hon tror på Gud. Hon berättar okonstlat, uppriktigt och innerligt om sin tro. Den är fylld av förtröstan. Trots de extatiska stämningar som tidigare under kvällen fångat Anders, påminner kanske hennes tro alltför mycket om familjens?

En stund tittar Anders ”som om han älskade henne” (Lagerkvist 2019: 115). Han ser hennes renhet. Men ”dragen blektes, som om de inte var jordiska – men utan att förändligas i extas, i upphetsad lidelse, hänryckning. De var bara stilla” (Lagerkvist 2019: 115).

Återigen stillheten. Anders känner sig beklämd av den unga kvinnan. Han förfäras av fullkomligheten, av trosvissheten, av friden. Anders förblir den utanförstående. Han kan inte älska kvinnan som han intagits och förbländats av. Han kan inte ens förstå henne. Och han blir inte ett med vare sig naturen eller staden. Han följer kvinnan hem:

Gatorna låg tomma. Han följde henne till smedjan. Där var en tillbyggnad bakom, ett kyffe där hon bodde. Han kände det motbjudande att stå där igen vid muren, innanför vilken de vrålat och bölat. De skildes. Hon gick in i huset som om det varit en mänskoboning.
Som befriad från något begav han sig på väg hemåt.
Så slutade den första ungdomen i bara upplösning, oredlighet, förvirring.
(Lagerkvist 2019: 116)

Det är romanens sista ord. Den slutar i tvetydighet. Anders är kanske befriad, men till vad? Han har brutit upp, men han lever också i en förlust. Men en förlust av vad? Hans längtan är en längtan bort från de tidigare livs- och familjesammanhangen, men det slutar i ”upplösning, oredlighet, förvirring.”

*

Gäst hos verkligheten är en bildningsroman. Den brukar också tolkas som en roman med självbiografiska inslag; jag går inte längre än till ordet ”inslag” för att inte fastna i avgrunden mellan den biografiska fakticitetsfrågan och en textteoretisk diskussion om skriftens distansering och avskurenhet från textens primära kontext – eller författarens situation, förståelse och avsikt.

Att *Gäst hos verkligheten* är en bildningsroman är ett rimligt antagande, trots att slutorden handlar om förvirring och upplösning. Det är en genrebestämning, en idé som endast söker sitt stöd i ett genrehistoriskt sammanhang. Men så har vi frågan om det är en Växjöroman. Det antagandet baseras på författarkontextuella omständigheter. Pär Lagerkvists far tjänstgjorde vid järnvägen i Växjö. Flera släktingar bodde i Öja, nära Gemla mellan Växjö och Alvesta.

Romanen ger ytterligare signaler om Växjö. Sjön i staden, alltså Växjösjön, ligger i centrum. Norrgatan är en faktisk gata, där Frälsningsarmén hade sin lokal vid den tid då handlingen utspelas. Norrgatan är dock det enda

namnet i romanen som kan förankras i Växjö. Dessutom finns en gata med det namnet i många svenska städer, och Växjö är inte den enda staden som har en sjö i centrum.

En läsare som känner Växjö läser dock utan svårigheter in de topografiska detaljer som romanen ger i den konkreta staden, eller i staden som den såg ut i början av 1900-talet. Sjön i staden blir Växjösjön, järnvägsresan med trallan går västerut mot Öja, familjens tjänstebostad låg i samma byggnad som järnvägsrestaurangen.

Men det är också slående att Lagerkvist är så sparsam med namn som kunde göra miljön konkretare. Kanske ska vi inte se *Gäst hos verkligheten* som en roman om Växjö? Genom att namn och detaljer reducerats blir tematiken överordnad miljön. Pär Lagerkvist skriver en roman om existentiellt främlingskap och uppvaknande. Som Larsmo påpekar ger han också en bild av brytningen mellan tradition och framväxande modernitet i den tidens Sverige. Lagerkvist tecknar en miljö som vilken läsare som helst, eller åtminstone många, kan se som en bekant miljö, kanske en egen livsmiljö. Läsaren från Växjö ser sin egen stad, men den som lever i en annan, mindre stad kanske ser denna, eller i alla fall något som kunde vara en igenkännbar verklighet.

Jag tror att namngivning förankrar den litterära texten i en konkret miljö, men att sparsamhet med namn – och framför allt utelämnande av namn på byn, staden eller landskapet – öppnar för en generellare syftning, en mer läsarorienterad än författarinriktad identifikation med den frammanade världen.

När Johannes Anyuru år 2003 debuterade med diktsamlingen *Det är bara gudarna som är nya*, behandlades boken som en symbolisk framställning av sociala motsättningar, men också av kärlek i ett samtida Sverige befolkat av gudar och heroer från de homeriska eposen. Läsningarna var lyhörda, och det finns inga skäl att kritisera kritikerna för bristande känslighet – inte heller för att de missade att några namn kunde hämtats från Växjös lokalgeografi.

När jag själv läste boken samma år, kort efter utgivningen, studsade jag till inför dessa ord tidigt i boken: ”i rondellen rinner bilarna bort uppför / Liedbergsgatan och tar eld, det är i januari” (Anyuru 2003: 25). Raderna skärpte min uppmärksamhet för miljön, inte bara de tematiska mönstren. Något senare dyker de här verserna upp:

men där rälsen försvinner in i ett parkområde
kan man om natten från Mörnens väg,
där bilarna glider förbi på magneträls,
blixtrande vita, fortfarande vika av,
in i en lång korridor av *brant* mörker,
snubbla fram över rälsen och bråten
och gå rätt in i
sina egna tankar (Anyuru 2003: 41)

Raderna ger inte bara en fin, nattlig bild, de ger också en stark bild av nattrafiken på Mörners väg i Växjö som på ett drabbande sätt vävs samman med en vinddriven vandrars upplevelse.

Johannes Anyuru förankrar dikten i en konkret miljö, i Växjö. Ett par rader om ”Dalbo Vårdcentral” (Anyuru 2003: 51) återkallar, åtminstone för mig, T S Eliots rader om Starnbergersee i början av ”Det öde landet” och allusionen på Babels floder senare i dikten. (Eliot 1963: 63, 70; Eliot 1987, 32, 38) Liedbergsgatan återkommer senare i boken (Anyuru 2003: 77).

Men Anyurus debutbok är inte en diktsamling om Växjö, och den rymmer inte dikter med Växjömotiv. De lokalgeografiska namnen förankrar skeendet i en pågående svensk verklighet. De ger ram och sammanhang för dikterna, inte en konkret referens. Det viktiga är att skapa en scen för de sociala motsättningar, strider och existentiella upplevelser som lyriken tematiserar. För den som identifierar namnen, och som kanske känner igen sig som nattlig vandrare längs Mörners väg sedan diskoteket Barbarella på Västra industriområdet stängt (nu är vi nere i sjuttioalet), innebär inte namnen att texten begränsas. Den behåller sin tematik, men miljön antar konkret gestalt.

Johannes Anyuru växte delvis upp i Växjö, Nike Krantz kommer från Växjö. Det nämns på fliktexten till hennes debutroman *Klara livet*, 2020. Där nämns också att romanen utspelas i Växjö. Men inte heller Nike Krantz nämner staden vid namn. Hon skriver i jag-form. Vi möter en ung kvinna som går sista året på gymnasiet, och vi får följa henne genom en alltmer traumatisk kärlekshistoria. Vandringarna i staden och stundom halsbrytande cykelfärder, inte minst från en stadsdel som inte namnges men vars läge sammanfaller med Teleborg, har en viktig roll i romanen. Men även här bildar staden mer en fond för skeendet än en miljö i egen rätt.

Det understryks, liksom hos Lagerkvist och Anyuru, av den sparsamma namngivningen. Av de tre klassiska konditorierna i Växjös centrum besöks två, Skåres och Askelyckan. Att inte Broqvist får vara med beror troligen på att de unga flickorna söker avskildhet i kafémiljöerna; sådan ges inte där.

Jag tror att de tre författarna förenas av en idé. De ger inte i första hand bilden av en stad, utan av en livsmiljö. De skapar en grund för läsarens identifikation med spelplatsen de upprättat med namn och miljöbeskrivningar, men vad läsaren ser är inte i första hand en konkret, i texten identifierbar stad, utan sin egen. Böckerna handlar inte om författarnas stad, utan om läsarens hemvist. Det är den som manas fram i medvetandet hos läsaren när hen ser den litterärt gestaltade miljön. För läsare som känner Växjö kan sedan författarens stad och den egna hemvisten sammanfalla, men bara delvis. Ålder, personliga erfarenheter, sociala omständigheter, tiden då det utspelas: sådant skiljer sig alltid åt och skapar distans mellan författaren och läsaren. En ung läsare i Växjö får knappast samma förnimmelser av den nattliga vandringen längs Mörners väg som en äldre. Jag utgår också från att min lätt druckna ungdomsassociation från sjuttioalet inte heller fanns i Anyurus föreställningsvärld.

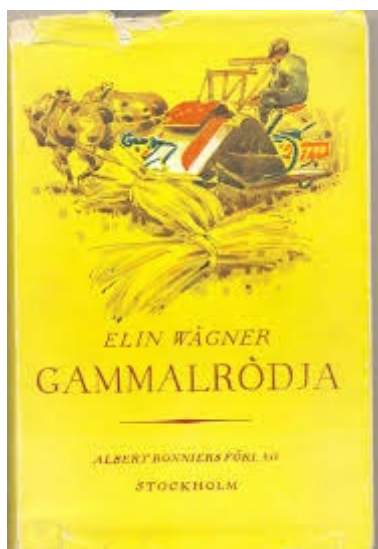
Men det delvisa sammanfallet kan också skapa en komisk effekt i mötet med en kritiker som hemfaller åt en förenklat social läsning, eller ideologisk läsning:

Referenser

- Anyuru, Johannes (2003), *Det är bara gudarna som är nya*, Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Bergquist, Lars (1978), *Spegelskrift*, Stockholm: Norstedts.
- Ehriander, Helene (2009), "Att göra de osynliga synliga: Solveig Olsson-Hultgrens Smålandssvit", *Speglingar av Småland*, red:er Inger Littberger Caisou-Rosseau, Maria Nilson och Carina Sjöholm, s. sid 185-196, Hestra: Isaberg förlag.
- Eliot, T S (1963), *Collected Poems 1909-1962*, London: faber and faber.
- Eliot, T S (1987), *Dikter i svensk tolkning*, översättning Karin Boye och Erik Mesterton, Stockholm: Bonniers Delfin.
- Eriksson, Magnus (2015), "Bilder av staden", *Pendulum Kalmar-Växjö*, Linnéuniversitetet: Linnæus University Press, s. 123-134.
- Krantz, Nike (2020), *Klara livet*, Stockholm: Förlaget Knappen.
- Lagerkvist, Pär (2019), *Gäst hos verkligheten*, Stockholm: Brombergs.
- Lagerkvist, Pär (2014), *Samlade dikter*, Stockholm: Brombergs.
- Larsmo, Ola (2019), förord till Pär Lagerkvist: *Gäst hos verkligheten*, Stockholm: Brombergs.
- Lundberg, Johan, (2003), recension av Johannes Anyuru: *Det är bara gudarna som är nya*, *Svenska Dagbladet*, 3 april, 2003.

Bländas ömkliga ättlingar eller det inhiberade käringamötet hos Elin Wägner

Inger Littberger Caisou-Rousseau



Sommaren 1930 påbörjade Elin Wägner (1882–1949) novellsamlingen *Gammalrödja*. *Skildring från en bygd som ömsar skinn*. Boken kom ut i november 1931 och fick ett gott mottagande av kritiken. Som framgår av titeln är temat för novellerna landsbygdens förändring. Att det inte är vilken bygd som helst utan den specifikt småländska som avses, måste man dock gå till novellerna själva för att upptäcka. De är så sammanhållna av miljö och ämne att de med Boel Hackmans ord ”ger intryck av att vara en, om än mångstämmig och mångfacetterad, helhet” (Hackman 2005:149). Hon noterar att Wägners uppbrutna berättarstruktur har något experimentellt modernistiskt över sig och att den svarar mot den fragmentering och värdeupplösning som karakteriserar den moderna tid som skildras i boken. Men denna splittring till trots finns ett sammanhang som hur svåröverskådligt det än är, svarar mot det faktum att också människan hos Wägner är del av en helhet. Även sammanhållning och solidaritet hör den nya tiden till. I boken ställs modern vetenskap mot folketro. Ibland parodieras det gamla, men det händer också att dess goda sidor lyfts fram. En av texterna i samlingen bär titeln ”Käringamötet”. Den har fått förnyad aktualitet då den ingår i volymen *Svenska noveller från Almqvist till Stoor* (2018). När jag läste den slogs jag

av hur sinnrikt den till synes enkla novellen är uppbyggd. I det följande förmedlar jag mina iakttagelser genom att följa texten tätt i spåren.

”Det är lyckligt för två äkta makar när deras värld är uppdelad i två riken. Det blir alltmera sällsynt, ty hemmet är snart inte något rike mer, och någon drottning behöver det inte” (Wägner 2018: 217).¹ Så börjar berättelsen. Om någon annan än den för kvinnosaken engagerade Elin Wägner stått som författare till novellen, kunde man av titeln ”Käringamötet” väntat sig något misogynt i bästa Albert Engström-stil. Nu slår de inledande raderna fast att det var bättre på den gamla goda tiden då kvinnan och mannen inom äktenskapet hade var sitt ”rike” som de förfogade över, speciellt är det kvinnans degradering från sin drottningstatus som beklagas. Detta verkar vara i samklang med den särartsfeminism som bland andra Ellen Key förfäktade och som även Elin Wägner ställde sig bakom. Men ska vi ta den anonyma berättarrösten ad notam eller är novellens titel en indikation på att ironiska tongångar är att vänta?

I nästa mening förs vi abrupt från det abstrakta resonemangets nivå till det handfast konkreta: ”Men Gammalrödja prästgård var på Springers tid ett dubbelrike, där var och en rådde över sitt” (s.217). Läsaren förstår att det här är en berättelse från den gamla tid som nyss med ett enda penseldrag skisserats som ett ideal. Dock hinner den goda ordningen knappt etableras förrän en ny oro inträder. ”Det fanns bara en punkt där viljorna brötos. Mellan prosten och prostinnan rådde länge meningsskiljaktighet om söndagsfisket, och det var inte en sådan småsak som man kunde tro” (s. 217). Att på några korta meningar röra sig från ett högstämt anförande om forna tiders äktenskapliga riken till ett bråk om söndagsfisket är en handling nog halsbrytande för att vara värdig en raljerande berättare. Det visar sig att prosten Springer ser det som ett sabbatsbrott att vittja sina nät om söndagarna, och i detta får han också medhåll av sönerna, dock inte av teologiska skäl utan för att de vill sova i fred under dessa veckodagar. Prostinnan däremot hävdar med bestämdhet att det är mycket mera orätt att låta fisken hänga i maskorna till måndagsmorgonen. Och nu händer det komiska att detta triviala spörsmål får dimensioner av seriös livsåskådningsfråga: ”Vad betydde den yttre formen för det reala innehållet, vad bokstaven för anden?” (s. 217) En teolog kunde inte ha formulerat det stiligare och teolog är ju just vad prosten är. Men än en gång förs vi snabbt ner på konkretionens fasta mark i och med prostinnans rättframma påpekande att det finns ett enkelt sätt att lösa konflikten så att bådas åsikter respekteras, nämligen att låta bli att lägga ut näten om lördagskvällarna.

Visserligen bestrider inte prosten att det är en riktig lösning, men om han lät sig nöja med detta skulle novellen obönhörligt ta slut innan den ens hunnit börja. Därför konstaterar berättaren att det finns vissa konsekvenser som man inte förmår ta här i världen ens om ”det gäller frid med samvetet och hustrun på en gång, vilket annars är ett idealiskt tillstånd” (s. 217). Den djurvänliga

1 | fortsättningen ges sidhänvisningar till denna volym i den löpande texten.

hustruns förnuftiga resonemang ratas således kategoriskt av hennes make och därmed är det idealiska tillståndet definitivt brutet och konflikten, liksom berättelsen, kan fortgå. Med andra ord får näten med sina fiskar i många år ligga orörda i sjön från lördag till måndag alltmedan striden pågår. Men så en lördagskväll när prosten ror ut är prostinnan plötsligt tyst. Han tror sig ha segrat, men känner sig fördenskull inte triumfatorisk utan tvärtom lite skamsen. Dock har han misstagit sig för tidigt på söndagsmorgonen väcker prostinnan pigan och tar med henne till sjön för att vittja. Nu gör dock de morgontrötta sönerna åter sina stämmor hörda och hävdar att det är djurplågeri (!) mot pigan att beröva henne morgonsönnen. Prostinnan inser det berättigade i detta till synes empatiska påpekande och gör i stället upp med Sara-till-Söderbergs att komma varje söndagsmorgon för att ro båten. Så mycket var det alltså bevänt med prostinnans medmänsklighet! Även om hon verkar mån om sin piga – vilket i och för sig kan betingas av egoism – drar hon sig inte för att utnyttja Sara.

Vem är då Sara? Det första som sägs om henne är att ”Söderbergs behövde henne inte, de voro båda döda för femton år sedan” (s. 218). Nu är hon i stället gift med en dagsverkare ”som troligen hade ett namn, men hon kallades ännu allmänt efter sitt forna döda herrskap och förvånade sig ej däröver, ty hon visste att hon var ett husgeråd” (s. 218). Ironin är här så skärande att ingen kan undgå dess budskap. Sara är en kvinna från underklassen och därmed inte mera värd än ett husgeråd – det är också som ett sådant hon säger ja tack till prostinnans anbud; hade hon något val undrar läsaren – och därför varje söndag tvingas kladda med fiskarnas blodiga inälvor ”utan att någon kallade detta för djurplågeri” (s. 218). Hon gör det ”med samma hopbitna tålmod som hon tvättade barntvätt, dränkte kattor åt känsliga personer, brände upp rättbon, nackade höns, plockade och tog ur dem” (s. 218). På ett suveränt sätt turneras här begreppet djurplågeri och laddas med betydelse. Här står klass mot klass – kvinna mot kvinna. För inte gör Sara detta frivilligt och inte är hon en okänslig människa utan empati för djur eller människor. Tvärtom förkunnar texten att ingen anar hur Saras ”egna inkråm” (s. 218) – en kanske inte helt lyckad bild i sammanhanget – vänder sig vid de äckliga sysslorna. I stället tror man sig göra en god gärning då man förser henne med lite mat och en slant som tack för besväret. När hon kräks av äckel ömkar man henne för att hon ska ha ”småfolk” (s. 218) igen.

Berättarrösten känner Saras innersta och förklarar att hon ägde ”en levande och trotsigt resignerad själ” (s. 218). Trotsig och resignerad på samma gång. Hur hänger det ihop? Till skillnad från vad fallet är med det stereotypa prostparet bereds Sara plats i skildringen som människa med en nyanserad karaktär. Hennes syn på livet sägs avvika från den fastställda. Livet är för henne inte något absolut gott och inte bara en Guds gåva. Att hon ändå ständigt föder barn beror på att hon inte känner till någon utväg att få slippa. När barmorskan som förlöst hennes åttonde barn yttrar att hon borde säga nej till karlen svarar Sara att han i detta fall går till andra och tröstar sig med

att hon bara har sex år till femtio. Berättaren bekräftar att hon räknat rätt då den sista ungen föddes då hon var fyrtionio. Och så konstateras helt nyktert: ”Men om den hoppades hon ömt och innerligt att han snart skulle tryta. Just det var vad hon tänkte en förtrollande morgon då hon åter begav sig ut att fiska med prostinnan, ty pojken var sjuk.” (s. 219). När en mor ”ömt och innerligt” önskar att hennes barn ska dö är något i grunden fel. Med andra ord: Om Sara har grymma förhoppningar så finns det en anledning till detta. Men hur är det med prostinnan som i novellens början verkade så klok och åtminstone omtänksam om fiskarna? I denna stund njuter hon av att efter de upprivande tankestriderna (!) kunna skönja stillheten som väntar efter fullbordad livsgärning. Nu är sonen Marcus redo att hålla sin första predikan och hon kan prisa den Gud som för henne är ”Fullbordaren” (s. 219), men som för Sara bara ter sig underlig.

Så får prostinnan med läsaren för första gången blicka ner i vattnet och där urskilja alla de stackars fiskar som fastnat i snaran: ”Resignerade och orörliga hängde de med ömma gälar i maskorna som om de varit en rad Saror-till-Söderbergs” (s. 219). Men om prostinnan inte har något till övers för Saras situation, ja inte ens reflekterar över den, så är hon desto mera öm mot fiskarna i deras utsatta belägenhet. Hon sölar avsiktligt när hon vittjar så att de ska kunna försvinna i djupet – prosten är ju inte med och kan kontrollera. Men även om många av de ångestfulla djuren lyckas undkomma så ligger massor på båtbottnen när fiskafänget är över. Det blir då Saras uppgift att bedöva dem genom att slå dem i huvudet med en sten, något hon avskyr att göra men hon kan inte ”komma ur sitt ödes nät, förrän döden slog henne i huvudet med en sten” (s. 220). Saras likhet med de maktlösa fiskarna är härmed nästan övertydligt etablerad. Skillnaden är bara att prostinnan ömkar fiskarna, men inte känner något för Sara.

Under hemfärden kommer samtalet in på prostinnans unge son som inom kort alltså ska hålla sin första predikan – en ny prost i vardande. Denna predikan vill Sara inte missa hur det än går med Sigurd, hennes egen svårt sjuke son. Ligger hennes prioritet verkligen hos prostsonen eller utnyttjar hon honom för att förhoppningsvis kunna bli kvitt sin egen önskade son? Kanske är dessa frågor egentligen en och densamma. När de kommit i land och är på väg med de tunga näten tar Sara plötsligt för första gången under sin bekantskap med prostinnan ett eget initiativ och sätter ner sin börda utan att först fråga om lov. Är det nu hennes trotsighet ska manifesteras undrar läsaren för att dock genast inse att så inte är fallet. Ett uppror är det ingalunda fråga om. Sara vill vända om då hon upptäckt att pastor Marcus är på väg i deras riktning och det måste med alla medel förhindras att han får ett ”käringsmöte” (s. 221) denna dag då så mycket står på spel för honom. Återigen är det alltså omsorgen om herrskapet som förestavar hennes handlingar. Prostinnan erkänner visserligen att det är omtänksam men tillfogar genast att ”sånt tror ingen längre på” (s. 221). Dock är hon inte så modernt fördomsfri som hon själv vill låta påskina då hon genast erinrar sig en baron som vrickat foten då

han gav sig ut på jakt trots att han mött tre käringar. Att vidkännas sin vidskeplighet ser hon sig ändå för god för och med ett skratt för att markera att hon inte tar saken på allvar uppmanar hon Sara att springa. Men Sara är klokare än så och invänder att det ju är lika illa om prostinnan själv möter sin son. Och ännu en gång får novellen tillfälle att blotta prostinnans förmäthenhet då det konstateras att hon trots att hon är femton år äldre än ”sitt hjälpe” (s. 221) endast betraktat henne som käring, men aldrig sig själv. Prostinnan har därmed ohjälpligt avslöjat sig som både dryg och vidskeplig.

Nu slits prostinnan mellan lusten att demonstrativt gå och möta Marcus och därmed komma Saras räddhåga på skam, och att följa efter Sara ”i ödmjukhet och självförlömmelse” (s. 222) – infernaliskt avslöjar detta ordval hennes inbiliska förljugenhet till och med inför sig själv. Hon vet att redan hennes tvekan är ovärdig både henne själv och ”hennes upplyste son” (s. 222), men hon hyser den likväl och får samtidigt lära sig att det inte varit så lätt för hennes man att låta bli att sätta ut näten om lördagskvällarna. Ska vi tolka detta som att också prostens är offer för ”vidskepelse” i form av en stelbent auktoritär religiositet?

Samtidigt har Sara hunnit ner till bryggan och hennes rop om ett saknat lakan i vattnet – en fint från Saras sida – kommer väl till pass för prostinnan att rusa efter och därmed slippa gå ur vägen för sin son av vidskepliga skäl. Snart ligger de båda kvinnorna på bryggan och utgör en ömklig syn i kontrast till deras stolta drottninglika värendeska anmödrar på den gamla goda tiden: ”Ja, där lågo nu döttrarna av Bländas döttrar! Dessa som redo till bröllop, omgjordade med fälttecknet och beledsagade likt drottningar av musik, dessa som ärvde lika med broder och make på den tid då alla andra svenska kvinnor fingo nöja sig med hälften, dessa som haft sina egna stämmor, rådslag och lekar och sina egna gårdar och slott” (s. 222). Det tycks bara vara vidskepligheten som de bevarat från dessa praktkvinnors tid!

Vad har då hänt med pastor Marcus under tiden? Memorerande Bibelordet från Matteus 23:12 om att ”var och en som upphöjer sig han skall vara förnedrad, och den sig förnedrar, han skall vara upphöjd” (s. 221) är han på väg neråt sjön och när han så småningom får syn på de båda knäböjande kvinnorna på bryggan och inser att den ena är hans mor tror han att något hänt med näten. Men trots att han är ”en upplyst ung man” (s. 222) och ”intet av hedendomens mörker eller hedendomens respekt för trollkunniga gamla prästinnor och kloka kvinnor” (s. 222 f.) mera låder vid honom så finner han ändå för gott att osedd fortsätta sina tankar i stället för att gå ner och hjälpa kvinnorna med de förmenta näten. Käringamöte är trots allt käringamöte! Som om det var den kraftfulla Blända själv han riskerade att möta i stället för hennes bleka ättlingar. Så fortsätter han sin predikoförberedelse på ödmjukhetens tema, bara för att raskt komma underfund med att en sådan uppmaning till undergivenhet är onödig då hans väluppfostrade församling redan rättar sig efter denna förkunnelse sedan länge. Hela novellen är en dementi av detta påstående. Lika lite som kristendomens radikala budskap om

den ringares upphöjelse har slagit rot lika bundna är unga som gamla innerst inne av det hedniska tänkesättet. Någon tingens nyordning i *Gammalrödja* är inte att förvänta – men inte heller en återgång till Bländas stolta tidevarv. Novellen slutar avsiktligt lamt med Saras konstaterande att pastorn har gått förbi. Därmed har alla nått sitt mål och ordningen är återställd.

Referenser

- Hackman, Boel (2005), *Boel Hackman om Elin Wägner*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Wägner, Elin (2018). "Käringamötet", i Ingrid Elam och Jerker Virdborg (red.), *Svenska noveller från Almqvist till Stoor*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag, s. 217–223.

”Ett fäste i världen” – Vilhelm Mobergs *Din stund på jorden*

Åsa Nilsson Skåve

Vilhelm Mobergs (1898–1973) *Din stund på jorden* gavs ut 1963 och brukar ses som en form av symbolisk uppföljare till *Utvandrarsviten*. Den skildrar den åldrande Albert Carlsson som växt upp i Småland, men i unga år lämnat hemtrakten för ett liv som affärsman i Kalifornien. I sin biografi över Moberg pekar Jens Liljestrand på att det i romanen finns viktiga paralleller till författarens eget liv – uppväxtåren i den lilla byn vid Bjurbäcken i södra Småland och, inte minst, traumat att som ung ha sett sin storebror dö. Till skillnad från romanens Albert valde den unge Moberg dock att stanna kvar i Sverige istället för att emigrera till USA. Ett utforskande av denna bortvalda, alternativa livsväg kan ses som en viktig drivkraft till verket (Liljestrand 2018: 579ff).

I denna artikel riktas intresset mot platsens betydelse i romanen och hur skildringen av barndomens landskap, naturmiljöer och minnesbilder på olika sätt kontrasteras mot det som präglar Alberts fortsatta liv. Vidare uppmärksammas tematiseringen av familjerelationer, religion och tid. Dessa skildringar innehåller viktiga makt- och civilisationskritiska inslag, vilka diskuteras avslutningsvis.

Platsen och landskapet

Det Småland som framträder är den lilla orten på landsbygden och det enkla jordbrukarlivet, främst under 1900-talets första decennier. Albert emigrerar 1920, när han är 22 år gammal, och besöker senare föräldrahemmet några gånger, bland annat när han i 35-årsåldern leker med tanken på att flytta tillbaka, men istället väljer att återvända till USA och det knackiga yrkes- och familjeliv han skapat där. Han besöker åter hembygden i samband med att fadern blir sjuk och dör, 1949. Moderns begravning några år tidigare kunde han inte delta i eftersom andra världskriget då pågick. I berättandets nuplan är året 1962. Albert har just återvänt från en sista resa till Sverige, som han företagit för att återuppleva sin barndom. Han befinner sig i Laguna Beach och har föresatt sig att avveckla den sista i raden av sina affärsrörelser, samtidigt som han ser han tillbaka på sitt drygt 60-åriga liv och i någon bemärkelse gör sig redo att dö. Främst är det minnena från barn- och ungdomsåren som upptar utrymme i texten.

Ett återkommande drag i verket är kontrasteringen mellan olika platser och främst då den småländska landsbygden och den amerikanska västkusten. Liljestrand pekar på hur metaforer, som det kaliforniska apelsinträdets

konnotationer till solig bekymmerslöshet och den småländska enbuskens kärvhet, ibland blir överarbetade och skriver bland annat:

Vid sitt sista besök i hembygden finner Albert allting förändrat: Hamburgerbar och drive-in- biograf vittnar om amerikaniseringen, medan gatorna, kalhyggerna och de utdikade kårren har möblerat om den natur där han en gång vandrade barfota tillsammans med Sigfrid. Bara i en övergiven fårhage hittar han en enebacke, omfamnar förtjust den stickiga växten och låter den riva hans händer" (Liljestrand 2018: 583).

Även om Alberts identifikation med den motsträviga enbusken kanske tenderar att bli övertydlig är det betydelsefullt att bildspråket i så hög grad knyter an till naturen. Enebusken har förvisso en metaforisk innebörd, men också en högst konkret. De utomhusomgivningar han rört sig i som barn är outplånligt förknippade med brodern, deras relation och de gemensamma minnen som Albert sedan länge är ensam bärare av. Bäckens, stigarnas och enebuskarnas är långt mycket viktigare i sammanhanget än exempelvis skolan, kyrkan och huset de bodde i. Den enskilda människans sinnliga förmimmelser av det som är livet är framför allt förbundna med naturen.

Man kan också angående landskapets betydelse konstatera att Alberts lyckligaste barndomsminnen är starkt förknippade med utomhusliv och natur:

Nästan varje söndag gick vi till Bjurbäcken. Vi följde den genom marker och mader, där den hade grävt sin fåra. Bäckens flöt fram genom snårig granskog, där vattnet blev svart som skrivbläck under trädens tunga skugga och luften kändes sval, vi följde fårens slingringar genom stora skärvar, där spräckliga ålqusor stod och gapade under stenarna, förbi gamla kvarnfall, där strömmen föll brant och strid över slåttermadernas gräs, där den rann långsamt och lugnt och bredde ut sig till flod. Vattendraget var vår vägvisare genom okända marker, vi kunde inte gå vilse. (Moberg 1998: 82)

Till detta tema hör också spänningsfältet mellan tillhörighet och mobilitet, mellan att stanna och att bryta upp. Albert fattade sitt beslut att emigrera i protest mot föräldrarnas maktutövning gentemot Sigfrid. Den individuella friheten och autonomin är Alberts ledstjärna, men på sin ålders höst har han modifierat denna hållning och grubblar över vad han kanske förlorat: "Människan bör ha ett fäste i världen. Hon skall höra till någonstades. Hon kan inte överge det land, där hon är född och uppleva ett annat land som sitt fosterland" (Moberg 1998: 199). Detta kan tolkas som reaktionärt, men man kan också se det som att det inte är tillhörigheten till en nation som avses, utan snarare till den specifika, lokala platsen, dess natur och de minnen som är knutna till den. Att människor migrerar och söker sig nya vägar är ofrånkomligt och många gånger nödvändigt. Den rotlöshet det kan komma att innebära riskerar samtidigt att bryta en kontinuitet i tid och rum som är avgörande både på ett individuellt existentiellt plan och i relation till

mänsklighetens framtid. Dessa komplikationer är en viktig del av vad romanen utforskar.

Familjen och tron

Skildringen av Albert och hans familj kretsar mycket kring frågor om anpassning eller uppror. För brodern Sigfrid blir denna konflikt livsavgörande, när han trots sin pacifistiska övertygelse far till Volontärskolan i Jönköping nyåret 1912 för att bli soldat. Sigfrid vill vara sina föräldrar till lags, men hans motvilja mot att skada och döda såväl människor som djur leder till en djup inre konflikt som får honom att vidta desperata åtgärder. Han kommer tillbaka hem i maj och dör på sommaren i sviterna av den sjukdom han dragit på sig under en fältövning då han i ren desperation lagt sig ner i en snödriva och vägrat delta. Den fullständiga sanningen om vad som föregått hans död får Albert först långt senare, via sin syssling Artur Nyström.

I ljuset av Sigfrids tragiska öde och vilka effekter detta i sin tur får på Alberts liv kan man också avläsa en religionskritik. Både Sigfrid och Albert är ateister, i motsats till sina troende föräldrar. Modern oroar sig för att Sigfrid ska komma till helvetet och är även orolig inför sin egen död, vilket Albert finner djupt destruktivt: ”Om helvetet kan det sägas: Tron på det är tillräcklig. Den tron rövdade livets glädje från min mor” (Moberg 1998: 73). Fadern däremot uppvisar vid sin dödsbädd en annan livshållning och blir slutligen ett slags förebild för Albert:

Han hade sått ut sädeskorntet, han hade sett det spira, grönska och gulna och tröskas och till sist krossas mellan kvarnens stenar. Han hade sett djuren födas, växa upp, gödas och ledas fram till slaktaren. Med den naturens kretsgång som han under alla sina bondeår upplevat omkring sig, hade han blivit förtrogen. Under ett långt liv hade han följt förloppet, han godtog det: Det förhöll sig en gång så, och det kunde inte vara annorlunda. Då återstod det bara att finna sig. Och han hörde själv till det hela, han skulle också försvinna och bli till stoft. Det var så enkelt – det var bara att förlika sig. [...] han uttryckte inte något behov av religionens tröst. Och jag tror inte han bekymrade sig för någonting efteråt, för något straff eller belöning som kunde vänta på honom. (Moberg 1998: 224)

Här framhävs återigen relationen till naturen. Människan är bara en i mängden av levande organismer som deltar i samma kretslopp och detta är vackert och trösterikt nog. Uttryckt på annat sätt skulle man kunna hävda att Moberg ger uttryck för en ekocentrisk livshållning, med avseende just på uppfattningen att människans existens har en parallellitet med andra existenser, men inte på något sätt är överordnad. Antropocentriska idéer, som den om vår art som ”skapelsens krona” avfärdas, som jag ser det, tydligt i verket.

I Alberts samtal med fadern under dennes sista veckor i livet kommer de varandra nära och uppnår ett slags försoning. Fadern tillstår att han varit hård mot Albert samt att han grunnat mycket på att han, även om uppsåtet var gott,

agerade fel gentemot Sigfrid. Framför allt blir fadern på sin dödsbädd en representant för lugnet inför det oundvikliga, något Albert finner tröstande. Han konstaterar att fadern inte söker tröst i religionen och inte heller, som modern gjort i hela sitt liv, oroar sig över vilka straff som väntar efter döden. Han tänker: "Själv önskar jag endast att jag skall kunna försvinna som far gjorde: Med samma lugna självklarhet som det visssnande lövet lossnar från sitt fäste på grenen och sakta och stilla sänker sig ner till marken" (Moberg 1998: 228). Återigen förstärker bildspråket den symbiotiska relationen mellan människa och natur.

Trots avvisandet av religiösa dogmer finns det gott om kristna referenser i verket, vilket bland annat beskrivits av Ingrid Nettervik. Hon tar upp exempel som att hotellet Albert bor på i Laguna Beach heter *Eden hotel*, att episoden med den stora gäddan som inte låter sig fångas kan tolkas i ljuset av fisken som kristendomens ursymbol, och att tavlan "Jesus botar sjuka" hänger över Sigfrids dödsbädd (Nettervik 2014: 30f). Tavlan ifråga är det omedelbara skälet till att Albert förlorar sin barndomstro, men etablerar enligt Nettervik grunden till att Sigfrid kan ses som en Kristusgestalt i boken.

En annan intressant karaktär i detta sammanhang är "Jesus-Jensen", ett original i Laguna Beach som fått sitt smeknamn för att han liknar målningar av Jesus. Jensen står ofta mitt i trafikkaoset för att varna för det livsfarliga med bilkörning och Albert känner en viss närhet till honom, dels på grund av deras gemensamma skandinaviska påbrå, dels för att Jensens tillvaro och budskap väcker intresse. Bland annat drömmer Albert att Jensen blir korsfäst och hävdar sig vara Guds son. I realiteten försvinner Jensen under oklara omständigheter.

Nettervik menar att de så framträdande bibliska motiven gör det svårt att förstå Moberg som ateist och skriver: "Både Sigfrid och Jesus-Jensen protesterar mot dödshot i vår civilisation och båda får plikta med sitt liv för detta. De dör båda en offerdöd" (Nettervik 2014: 31f). Även Liljestrånd (2018: 586) lyfter fram Sigfrids "helgonlikhet", men också myten om St Sigfrid, Smålands skyddshelgon, och pekar på en allegorisk dimension i romanen. Det finns viktiga poänger i dessa tolkningar, men jag läser det snarare som att framför allt Sigfrids död befäster känslan av meningslös slumpmässighet. Det finns ingen högre makt eller rättvisa och Sigfrid offerar sig inte för ett "högre syfte". Han är helt enkelt förtvivlad och söker desperat efter en väg ut ur den existentiella återvändsgränd han hamnat i. Att skildringen språkligt och idémässigt använder sig av religiöst tankegods gör heller inte att man kan dra några slutsatser om författarens livsåskådning.

I en annan artikel, om skrock och folktrö i Mobergs romaner, har Nettervik pekat på hur författaren med sådana inslag "färgsätter sina skönlitterära texter och förankrar dem i den värendeska bondekultur som han själv var så hemmastadd i" (Nettervik 2001: 61). När det gäller *Din stund på jorden* lyfter hon fram hur ett motiv hämtat ur folktron hanteras på ett speciellt sätt. I romanen *Långt ifrån landsvägen* (1929) besannas föreställningen om att en

persons klocka stannar vid dödsögonblicket, men i *Din stund på jorden* får den en annan betydelse, då den döde Sigfrids klocka fortsätter ticka i Alberts ägo och följer även honom till livets slut. Nettervik (2001: 66f) menar att just detta sätt att använda motivet här blir stilistiskt effektivt och jag instämmer i att det handlar mycket just om retoriska val och om förankring och färgsättning av det som skildras. Det ligger också nära till hands att tolka motivet som ett inskräpande av den ateistiska hållning som utmärker mycket av Mobergs gärning, men som blir särskilt framträdande i denna hans sista roman, inte minst genom slutet och Alberts uppgörelse med sig själv och sitt liv:

Om du hade trott på en Gud eller en Skapare hade du kunnat skylla på honom. Nu hittar du aldrig i evighet den ansvarige. Men det är tid att du förliker de kämpande parterna inom dig. Om du vill ha fred i sinnet, medan du ännu lever.

Var tröst! Sök den trösten att du har använt dina krafter så gott du har kunnat! Du förmådde inte bättre, du orkade inte mer. Vad gör du sedan? Du skall göra det enda som återstår dig: Du skall godtaga emigranten och försona dig med honom. Förlåt honom att han levat i den villfärelsen att förflyttningar av din kropp kunde hjälpa dig här på jorden! (Moberg 1998: 200)

Här inskräps övertygelsen om att det inte finns någon högre makt eller räddning. Det som däremot inger känslan av att vara del i en större helhet är dels upplevelsen av naturen, dels dialogen över tid och rum med brodern:

Jordens bäckar rinner alla mot havet och förenar sig med det. Jag hör Oceanen, där den häver sig utanför mitt rum, och jag hör Bjurbäckens ström, där du skulle fånga fisken med den gyllene ringen. Men jag skiljer inte vågornas dån utanför väggen från det milda sorlet som kommer tusen mil ifrån: Två stämmor flyter samman, det är samma vatten jag hör, samma stora vatten som brusar i mina örons snäckor. (Moberg 1998: 208)

Återigen anknyter bildspråket till naturen och det som förmedlas är att just i samexistensen med naturen finns tröst och vila, liksom i gemenskapen med dem som stått en närmast, även om de inte lever längre.

Tidens gång

Parallellt med romanens tematisering av plats och natur framträder skildringen av tiden som viktig, något som signaleras redan i själva boktiteln, *Din stund på jorden*. Orden signalerar också starkt att livet är en engångsföreteelse, det finns ingenting före och ingenting som väntar efteråt, inget himmel-eller-helvete. Variationer på detta tema återkommer som en refräng genom verket. Detta kan ses som en förstärkning av en icke-metafysisk livssyn och rikta uppmärksamheten på hur kort och förgängligt ett människoliv är i förhållande till historien och de stora tidslinjerna. I detta finns naturligtvis ett vemod, men också någonting tröstande. När Albert ser

tillbaka på sitt eget och på Sigfrids liv framstår skillnaden mellan 19 år på jorden och 64 eller 87 i ett större perspektiv som tämligen obetydlig.

När jag ser tillbaka på Sigfrids liv ser jag också var jag själv befinner mig: Jag lever och andas i ett rum, som är beläget emellan den tid som fanns före mig och den som skall komma efter mig. Här tillbringar jag den tid som flyr bort med min andedräkt. Här har jag min stund på jorden. Ett halvt sekel försvinner som om jag inte varit med om det, som om jag aldrig upplevat det. Vad blir det nu av alla dessa år, som har gått sedan vi skiljdes från varandra, Sigfrid och jag? Vad är de åren när jag jämför dem med den tid, under vilken vi båda ska vara döda? (Moberg 1998: 101)

Tid och rum vävs också samman i skildringen av hur den plats man saknar inte längre existerar: "De svenskamerikaner som vid mina år vänder tillbaka för att återfinna sin barndoms bygd blir offer för självbedrägeri. Till det landet gives det ingen återvändo för någon människa" (Moberg 1998: 10). Några sidor längre fram fortsätter tankegångarna: "Jag var tillbaka – – – och oåterkalleligen utestängd. Jag kände mig som turist i mitt eget fosterland. Jag fick den slutliga bekräftelsen: Jag hörde inte längre hit. Ty den bygd jag tillhört fanns inte mer" (Moberg 1998: 14).

Även faderns ord på sin dödsbädd handlar om människans förhållande till tiden, ur ett existentiellt perspektiv:

Människor har en förskräckli brådska i denna tiden. Som skulle di riva ut smör ur ellen. Di är så rädda att di int hinner. Va ska di hinna mä? [---] Då ha gått så kveckat unnan alltihop. I rena rappet, liksom. Då ä själva livet, som har kveckat sej. Jag hade inte behövt göra mej näen bråsska. (Moberg 1998: 217)

Tiden har sin obönhörliga gång oavsett hur människan förhåller sig till den, men jagandet efter att hinna förefaller ur den döendes perspektiv särskilt bedrägligt och meningslöst. I yttrandet finns också ett spänningsfält mellan en äldre livsstil och en mer modern. Den implicita kritiken av det hetsiga moderna förhållningssättet kan för den nutida läsaren framstå än skarpare, då detta förhållningssätt, inte minst av ekonomiska skäl, allt mer kommit att prägla människors arbetsliv och tillvaro.

En annan aspekt av tidstematiken är Alberts uttalade historieintresse. I sin ungdom drömmer han om att bli historiker och genom livet läser han gärna om svunna tider och reflekterar över spelet mellan det tillfälliga och det oföränderliga: "Tillfälligheten har farit förbi, oföränderligheten är kvar. [...] Människan med sin förbiilande stund av buller och död är borta, men vatten och stjärnor är kvar. Ännu" (Moberg 1998: 230). Det är alltså tydligt att olika tidsskikt aktualiseras i romanen – det enskilda människolivets, mänskighetens historia samt naturens och planetens historia. Den pessimism angående mänskighetens framtid som märks i passager som denna knyter i sin tur an till verkets samhällskritiska drag.

Maktkritiken

I en analys av Mobergs 1930-talsproduktion menar Anna Williams att romanerna ansluter sig till en tradition av samhällskritik som tar avstamp i relationen mellan natur och kultur. Denna tradition, som beskrivits av Michail Bachtin i *Det dialogiska ordet*, betonar att en progressiv ny kultur måste byggas i samspel med insikter från det gamla jordbrukssamhället och dess självklara sammanlänkning med de naturliga omgivningarna. Detta måste dock ske utan nostalgiskt tillbakablickande eller modernitetsfientlighet. Vad som framför allt kritiseras inom denna strömning är ojämlikhet, destruktiva sociala konventioner, kapitalistisk girighet och egoism. Williams skriver vidare om Moberg: ”Dels handlar hans kultursyn om en återerövring av gamla livsmönster med hjälp av det moderna samhällets tekniker, dels formar den sig till en utopi om framtidens samhälle där människan förmår leva i en livsbejakande symbios av natur och kultur (Williams 2002: 176).

Det ligger nära till hands att uppmärksamma denna linje, såväl i Mobergs senare författarskap som i dagens miljö- och klimatdebatt. Vad gäller *Din stund på jorden* kan man återknyta till tidigare resonemang om hur naturens och landskapets särställning för människan framhävs i romanen. Samtidigt som Albert återupplever sina barndomsminnen med brodern via umgänget med naturen sörjer han människans destruktiva framfart i landskapet:

Det var under min sista kväll i hemtrakten. Jag gick längs Bjurbäcken, som fick sitt namn under den länge sedan förgångna tid, då bävern ännu byggde sina bon i strömmarna. Under mina pojkår rann den fortfarande i stritt flöde och översvämmade slättermaderna vårar och höstar. Den var rik på fisk. Nu fann jag maderna torrlagda och uppodlade och förvandlade till havreåkrar, och bäcken var utgrävd och i det närmaste uttorkad. Strömmens fära låg blottad och bar och visade stora, fula stenskärv, bäckfåran ringlade sig fram som en orm av sten. Här fångade Sigfrid och jag mycken fisk, gäddor och lake. Men i de små pölar av stillastående och unket vatten som efter utgrävningen hade stannat kvar mellan stenarna, fanns det nu intet fiskliv mer. Jag såg inte en fena röra sig. Blåsilvrets skimrande hinna täckte vattenytan och utvisade, att det inte fanns något liv under den. Blåsilver ligger över vatten som locket över en likkista: Dödens lock var lagt över min barndoms bäck. (Moberg 1998: 27)

Här framträder en personligt nostalgisk känsla, men också en upprördhet över den hänsynslöshet med vilken naturen hanterats. Den pessimistiska blicken på mänskligheten och framtiden genomsyrar verket och kommer till uttryck på olika vis. I ett samtal mellan Albert och en kvinnlig bekant i Laguna Beach görs referenser till filosofen Bertrand Russell när de dystra framtidsutsikterna avhandlas: ”Mr Russell hade ju sagt eller skrivit, att människosläktet sannolikt kommer att utplånas före år 2000” (Moberg 1998: 23). Liljestränd tar upp världslägets närvaro i verket på följande sätt: ”Rädslan för ett förestående världskrig i oktober 1962, just när Vilhelm börjat skriva *Din stund på jorden*, har onekligen färgat romanen och gett den dess karaktär av undergångsskildring. Han hade lätt att oroas av politiska och militära

konflikter och Kubakrisen var inget undantag" (Liljestrand 2018: 582). I romanen finns flera passager som vittnar om denna skräck inför hotande krig och förstörelse och även om en djup pessimism när det gäller människans beskaffenhet och framtid:

Jag öppnar mitt österfönster och ser uppåt skyarna, som svävar i den klara morgonens ljus. Fader Vår är inte längre i himmelen. Kristus skall inte komma på himmelens skyar för att rannsaka och döma oss, levande och döda. Men från skyarna skall det falla ett regn som droppar in i vårt blod. Kristus behöver inte alls komma till oss med fördömsen: Vi kan själva förskaffa oss den. (Moberg 1998: 210)

Regnet "som droppar in i vårt blod" kan läsas som en specifik referens till hur miljön och den mänskliga existensen skulle påverkas av ett kärnvapenkrig, samtidigt som uppfattningen om det meningslösa i att sätta sin tilltro till högre makter inskräps. Albert relaterar också det oroliga världsläget till historiska skeenden, på ett sätt som bär på en tydlig maktkritik:

Nyss har jag läst professor Ralph W. Sullivans stora arbete om Amerikas förhistoriska tid, *Före Kolumbus*. En självklar sanning har jag aldrig närmare begrundat: Vår kontinent är inte yngre än övriga jorden, Nya Världen är lika gammal som andra världsdelar. Den kända världsdelen Amerika är inte femhundra år ännu, men den okända är av svindlande hög ålder. Det fanns ju ett Amerika före Kolumbus. Vilka stammar befolkade vår världsdelen under årtusendena före Kristi födelse? Hur tedde sig livet på den amerikanska kontinenten på Kristi tid? (Moberg 1998: 190)

Här kritiseras det mycket begränsade eurocentriska, kristna tolkningsföreträdet och ett postkolonialt perspektiv aktualiseras. Den problematiserande historiesyn som framträder i boken kan ses som en skärpning av en tendens som finns redan i Utvandrarseriens skildring av Amerika. Även om de europeiska invandrarnas rätt att ta markområden i anspråk utan hänsyn till ursprungsbefolkningen på ett plan framstår som självklar i serien, undermineras i viss mån denna hållning efter hand som berättelsen fortskrider. När Karl Oskar slår sig ner vid Ki-Chi-Saga-sjön i Minnesota med sin familj upplever han sig som en pionjär på platsen, till synes helt omedveten om att den amerikanska ursprungsbefolkningen levt där sedan länge. I seriens avslutande del, *Sista brevet till Sverige*, skildras dock "indianernas" uppror mot de europeiska kolonistörerna med stort patos och Karl Oskar drabbas på sin ålders höst av visst samvetsqual över hur han och andra tämligen hänsynslöst tagit över deras land. Denna senkomna insikt delar han alltså med den senare romanens Albert, som i sin tur även teoretiserar och relaterar till ännu större sammanhang och tidslinjer.

Rättvisepatos och maktkritik kan ses som utmärkande för Mobergs författarskap som helhet. I *Din stund på jorden* är dessa drag starkt närvarande, men på ett vemodigt och eftertänksamt vis. Romanen skildrar hur

den enskilda människan ser tillbaka på sitt liv och gör upp med sig själv. Albert lever större delen av sitt vuxna liv på den nordamerikanska västkusten, men vistas i tanken allt mer i sin småländska hemtrakt. De mönster som framträder i hans livsbegrundning belyser mänskliga tillkortakommanden och konflikter i olika skalor, i allt från familjerelationer till geopolitik. De destruktiva stråken av maktutövning över tid och rum får avgörande betydelse inte bara för familjens och hembygdens historia, utan för hela mänsklighetens och naturens. Att det alls är möjligt att i någon mån se och förstå dessa sammanhang ger dock en strimma hopp mitt i det pessimistiska, både för Albert och för romanens läsare.

Referenser

- Liljestrand, Jens (2018), *Mannen i skogen. En biografi över Vilhelm Moberg*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Moberg, Vilhelm (1998 [1963]). *Din stund på jorden*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Nettervik, Ingrid (2001), ”Skrock och folketro i Småland. Nedslag i Vilhelm Mobergs episka författarskap”, i Lars Elleström, Anders Ohlsson, Margareta Petersson, Anders Ringblom (red), *Vem skall jag fråga? Om litteratur och livsåskådning. Festskrift till Elisabeth Stenborg*. Växjö: Växjö University Press, s. 60–73.
- Nettervik, Ingrid (2014), ”Kristussymboliken i Din stund på jorden”, i Ingrid Nettervik (red), *En dag med Moberg. Moberg och religionen. Spåren i Kalifornien. Fyra texter*. Vilhelm Moberg-Sällskapetets småskrifter nr 10.
- Williams, Anna (2002). *Tillträde till den nya tiden. Fem berättelser om när Sverige blev modernt*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Arne Johnsson. Mader, minnen, mystik

Niklas Schiöler

”hör du bäcken / som rinner kall ett flor i madens handflata”

(*Förvandlingar*, 1985: 35)

Sedan decennier har poeten Arne Johnsson (f. 1950) förknippats med Lindesberg, där han utöver att vara poet, essäist och kritiker har arbetat som bibliotekarie. Staden som är belägen i gammal bergslagsbygd (Lindesberg ligger i landskapet Västmanland men i Örebro län) påträffas i åtskilliga av hans dikter. Och så länge jag har läst honom, alltsedan debuten, har jag fått Lindesberg i tanken.

Men maderna i hans tidiga diktning är inte västmanländska. De sankan ängsmarkerna som sipprat in främst i Johnssons första diktsamling *Förvandlingar* (1985) är sydöstsmäländska.

Arne Johnssons begynnelsehem var lärarbostaden vid Norrbygdens skola nära Gisslatorp, en by alldeles utanför glasbrukssamhället Flygsfors, inte så långt från Orrefors, och de tidigaste skolåren avklarades i Rismåla, strax väster om Nybro. Där finns en treklöverformad göl, Rismåla göl, som för barnen användes som badplats. Dikten ”Pojködlor (envoi)” i *Förvandlingar* berättar om denna nästan magiska plats:

Gölen, mörkt vatten vilande i en grund skål av slam,
stränderna prydda med gran, björk, asp, näck-
rosor med stjälkarna rotade djupt nere i dyn,
två mörkt gråbruna bryggor skjuter ut, för-
ankrade i botten med stadiga, algbebevuxna
stockar [...] (65)

och så kommer i finalen ett typiskt Johnssonskt mystifierande av situationen, när pojkar ligger på bryggan:

vi hinner lägga oss på
mage mot det mjuka, fuktiga träet och börja spana
innan en guldgul varelse plötsligt skjuter upp
ur mörkret och frustande överräcker
sänket (65)

I samlingen förekommer ”ödlorna” på flera ställen, likt ännu inte färdigutvecklade pojkar som ska konfronteras med den outrannsakliga tillvaron. Uppväxtåren i Madesjö, och än mer koltåren i Gisslatorp, innebar ett mycket lantligt liv.

Jag kom ofta hem med boss och strån i kläder och hår, doftande av lagård och hö, kände mig hemmastadd med det, även om korna och hästarna ibland kunde verka skrämmande. (ur brev till artikelförfattaren 5.2.2020)

Mellan 1969 och 1973 läste Johnsson engelska och litteraturvetenskap i Lund, gjorde därpå lumpen i Växjö, arbetade som bokbusschaufför för Nybro stadsbibliotek 1974–1975, studerade sedan vid Bibliotekshögskolan i Borås och hamnade så i Lindesberg 1977. Flytten från Kalmar läns natur till södra Bergslagen behöver inte betyda en så avgörande naturförändring, bortsett från barndomens relativa närhet till havet: ”broarna sträcker oanvända / vägbanor över sundet” (”Anteckningar III, 14”).

Men som nybliven bibliotekarie i Lindesberg hade Johnsson fortfarande en del år kvar till debuten som kom i förhållandevis mogen ålder. När *Förvandlingar* utkom 1985 var Johnsson 35 år.

Och det var de småländska uppväxtåren – eller minnena av dem – som förlöste honom som poet (enligt Johnsson i brev 3.2.2020). Just utanför Rismåla, bortom kyrkan, de gamla kyrkstallarna och prästgården, nära Madesjö, idag praktiskt taget i utkanten av tätorten Nybro, ligger fortfarande moderna som utplacerats i många av hans tidiga dikter. På den tiden var det i alla riktningar nära till skogsområden, fält, ängar och stigar, där den unge Johnsson och hans kamrater lekte och strövade – vilket långt senare kom att utgöra material till diktsamlingen *Förvandlingar*.

Barndomen, berättar Johnsson, utspelades i en delvis ålderdomlig miljö

med vedspisar, kakelugn, utedass och ”när jag under sent 70- och tidigt 80-tal åkte runt i Lindesbergs kommun med bokbussen (en verksamhet med rejält lantliga turer som jag byggde upp) så var det som en existentiell hemkomst vilken satte igång mycket minnen och gav incitament till många av dikterna i *Förvandlingar*. Något av samma upplevelse hade jag haft några år tidigare när jag körde bokbussen i Nybro kommun. Då kom jag bland annat tillbaka till mina tidiga barndomstrakter, och återsåg dem med mina vuxnare ögon” (ur brev till artikelförfattaren 5.2.2020).

Johnssons andra bok *Himmelsfärd (Snart grönskar alla träd)* utgavs året därefter, 1986, och *Ett paradys, trängt* kom (1988), en volym som inkluderade de två föregående böckerna (alla på Symposium). Fram till idag har det blivit 14 diktsamlingar.

Men det är den första boken som i synnerhet är småländsk. Och det är en ovanligt stark debutbok. Gustaf Frödings *Guitarr och dragharmonika* (1891), Gunnar Ekelöfs *sent på jorden* (1932), Ragnar Thoursies *Emaljögat* (1945), Tomas Tranströmers *17 dikter* (1954) och Ann Jäderlunds *Vimpelstaden* (1985) är alla minnesvärda och banbrytande förstlingsverk. Johnssons *Förvandlingar* bör räknas hit. Den danske legendariske kritikern Poul Borum var en av dem som lyfte fram Johnssons tidiga författarskap:

Arne Johnssons poesi är så totalt originell och så väsentlig att den ställer nästan allt annat i skuggan. Här finns ingen underhållande egocentricitet och ingen socialpopulism, ingen kokett ”uppfinningsrikedom”, men bara den nakna dikten i yttersta saklighet och nödvändighet. (*café existens* 1986)

Johnssons andra samling, *Himmelsfärd (Snart grönskar alla träd)* från 1986, är en på en gång översinnlig och påtagligt fysisk bok som skärskådar tillblivelse och förmultning, existens och upplösning, inte sällan som existentiella förvandlingar eller till och med glödande metamorfoser. Det är, kan man läsa det som, gripbart andligt och framförallt poetiskt drabbande.

I boken, liksom på många andra ställen i Johnssons diktning, upplever vi gränsöverskridanden som byggs upp av texternas distinkta enskildheter. Filosofiska krumbukter göre sig icke besvär. Hellre en förening av ett nästan religiöst ljus och förruttnelsens mörker, hellre en saklighetens mystik.

Med olika men närbesläktade formuleringar upprepas det transcendenta. En variant är denna kortdikt:

Himmelsfärd
hemligheten är lätthet tyng dig därför
tills du brister snart grönskar alla
träd snart grönskar
alla träd (85)

I en annan lite längre dikt, bokens inledningstext, finns såväl kärleken och tillvarons obeständighet som förnimmelsernas åskådlighet, såväl naturprecision som det gåtfullt utsagda. Märk inte minst hur något så prosaiskt som en blå bil får både innerligt tonfall och ärende att mystifieras i sin vardaglighet.

så lite tid på mig
inte ens nog att skyla kroppen
– är en till hälften slukad

snart kväller sommaren över oss

träden väldiga vågbrytare för svallande gröna
massor löven ljusgröna guldfärgade flagor i vatten
ljusst grågrön sammet barnahud
eller glänsande som det vackra silvret
som lämnar dig när jag smeker

förvandlingen
torka inte ifrån mig
bevara mig i det som inte är löften
men ändå är det

bevara mig i ditt ansikte i de nålfina
rynorna under din vassa tunga i dina ögon som du tror
om att kunna se

bevara mig i din blå bil
och i allt omkring dig

ty se
jag ska dö för att aldrig komma tillbaka (69)

Här är det inte explicit en småländsk natur, utan mer en existentiell, och dikten visar att Johnsson tar nya vägar med sin uppföljare till *Förvandlingar*. Men kvalitén är intakt eller rentav uppskruvad.

Johnsson ingår i samma generation som Katarina Frostenson, Ann Jäderlund, Stig Larsson och Bruno K. Öijer, och visst formas flera av Johnssons dikter av gränslandet mellan liv och död, som en tröskel där kroppens förmultning och alltings nya skepnad möts, ett tema på flera sätt väl i fas med delar av 80-talsromantikens anda. Men han smyger in på parnassen från sidan, utan explicita hänvisningar till tidens idéströmningar, utan medial ambition, och utan att det blivit några offentliga debatter om hans poesi. Likafullt måste han placeras bland de allra främsta svenska poeterna födda på tidigt 50-tal.

Johnssons poesi är subtil, lågröstad, prövande, omtagande, och det handlar om jaget och dess förvandlingar (märk titeln på första samlingen), om den oförsonliga förgängligheten, om barnets centrala roll, om kärlekens ofrånkomlighet, om naturen i ett sinnligt och svåröversatt skådespel – men alltid utan spektakulär dramatik. Vad som gestaltas i hans tidiga diktning är ett komplext samspel och motspel mellan det förlidna och nutidens minnen, mellan miljön och jagets danande, mellan lyrisk koncentration och poetiska berättarfragment. Alltid fyllt av en stark närvaro. Med auktoritet skriver han okonstlat och utan utrop eller förklarande utsagor, fritt från tyngande och pråligt dekorationsgods.

Det observanta undersökandet i Johnssons diktning är motsatsen till såväl storslagen som fyrkantig poesi, även om där emellanåt finns underliggande drifter, ja ibland uttalad aggression. Men även i sådana situationer är stilen återhållsam, utan tordönsstämma och kanske just därför mer kraftfull.

Till de småländska barnaårens grundingsredienser hör de rustika tingen och de både mentala och fysiska erfarenheterna av dem: huggkubbar, yxhammare och vedkapar, doften av järn och mässing. Och bland dessa ladugårdens ofrånkomliga råttor ”på rygg i vattenpölen gapande / med blottade gnagartänder fötterna / vilande på bröstet”. Detta tillbakablickande mot föremål och pregnant markörer – ”varm dunst av hö mjölk träck damm från foder och loft” – avrundas i en dikt med en melankolisk tyngd: ”sjunka / med hela bördan att själv vara bördan” (32). Sorgligt och levande.

Till de lantliga inslagen kommer så, självfallet, den omgivande naturen:

Tall, gran,
björk och ek välver
sig över gläntan med stigen som löper
genom och stenblocket mitt i (25)

Diktarens skaplynne varierar inför återblickarna och i följande utsaga kan man förmoda att många minnen vuxit ihop: ”en sommarkväll då man cyklar / hem längs hagarna i den drivande / doften av djur och fuktig växtlighet”. I den topografiska repertoaren noterar man inte minst maderna, som om hösten är ”som hud” (”Pojködlor”, 51). Om vintrarna åker pojkar på skridskor på ”de översvämmade och / frusna maderna, vattensjuka betesmarker, rester efter ett urtida sjölandskap” (53).

Men minnesbilden uppvisar också en del råare stråk. I samma dikt misshandlas grisar då käppar körs in i rödbruna käftar och i analöppningar, kvistar sticks in i trynena: ”vi slår dem med / käpparna. Sedan går vi hem” (25). Barnets möte med omgivningen blir stundom svår konfrontation. Märk ändå hur minnet avslutas med det i stunden till synes nonchalanta, men lyriskt raka och nedtonade.

I en annan dikt stöter jaget kniven i ett slaktat djur som hänger på krokar från taket. Mitt i frustrationen finns här en ångande kroppslighet, både hos djur- och barnkropp och med den unges behov av köttslig och psykisk urladdning. Nästan som en indignerad protest mot existensen.

Oftare är emellertid uttrycken mer diskreta, om än verkningsfulla, med antennerna riktade mot det outgrundliga. Redan i *Förvandlingar* märks denna egenartat mysteriösa hållning, vilken någon gång, som i följande dikt (citerad i sin helhet), kan frambringa direkt sagoenigmatiska uttryck, dessutom tillspetsad med en animal alkemi. Hela tiden förankrad i den småländska myllan.

Snart natt. Först ingen skillnad om jag öppnar
eller sluter ögonen, min varelse är mig
främmande, som nedsänkt. Jag fingrar på
min mycket unga kropp, beröringen fram-
kallar rummets föremål, mörkt grå. Jag är
ett barn, det är höst. Stigarna är svartare nu
över allt dryper en glänsande fuktighet, över
marken, längs stam och gren, kvist och blad. Gäss,
tranor. Någon sa, att om höstarna skiter räven
guld under träden, att träden faller bladen över det,
och att ingen hittar guldet, för det tar sniglarna,
var och en en liten klump som rullas
till en pärla, göms djupt in
i snigelns bo, i jord, i löv, i svamp, i snäcka.
Guldet lyser som glimlampor i snigelmörkret, i himlen
under jorden, i vätan och den tisslande upplösningen.
Snart natt – ingen skillnad om ögonen är öppna
eller slutna. Jag är ett barn, det är höst. Djuren

söker under alla stjärnor, längs alla svarta stigar,
under alla träd. Jag fingrar på min unga kropp,
reder mig ett bo i sängen. Dagdjur väntar på sömnen, andas stilla. Råven äter
sniglar. Men guldlet under jorden lyser (20)

I särdeles hög grad är Johnssons första bok minnespoesi, inte nostalgisk eller sentimental, utan mer åt det sonderande hållet. En återkommande fras är ”Jag är ett barn”, vilken återfinns i den ovan citerade dikten och man möter den i en handfull till. Frasen öppnar dikterna för en annan tid, småländskt 50-tal, för en sammansatt begrundan över det som var. Men det vuxna jaget är närvarande, det är 35-åringen som skickar sig tillbaka genom åren. Barndomens svunna rum framsuggereras genom konkret och blottad kontemplation och får en mystisk lyster.

Representativ är följande minnesdikt med sina substantiella enskildheter, sinnenas registreringar och med jagets obestämda inställning – och där det till och med sker ett slags sammansmältning av pojke och bökande djur.

Jag är ett barn, jag kikar mellan
grå spjälor in i stians halvdunkel där
djuren grymtande bökar bland halm, träck
och hoar. Det är nog första gången, det
stiger en säregen mjuk doft från spannen
med kokta grå potater som töms åt dem.
Sedan åker vi till Karlskrona och där
slinker jag in
i varje port och prång, grymtande och
bökande i mörkret efter (11)

”Jag är inte ett barn / mer” (19) annonseras i en annan dikt och läsaren får följa pendlingen mellan barnets omedelbara upplevelser och vuxenhetens retrospektion, mellan verklighet och gåtfull vision.

Ett annat utslag av växelrörelsen mellan dåtidens ögonblick och de tidsmässiga återfärderna från poetens nutid manifesteras i dikten ”Lador”. Där återkallas lantbruksbyggnadernas interiörer och de dithörande ting som laddas genom hågkomsterna: rostiga yxhammare, fågelskelett i ladugårdsrummets hörn, golvbrädor och annat – och så: ”den här modersdoften som varit glömd / i så många år”. Erinran förefaller ha uppkommit vid ett återbesök till trakten, då poetjaget ”stannar bilen nyfiken / pissnödig balanserar sig fram över rötter brädor stenar kikar in ljuset silar / det är länge sedan” (29).

Så blir Johnssons poesi en säregen form av det man kallar platspoesi, där det avgränsade och ofta för jaget näraliggande – *en plats* – modellerar temperament, historiesyn och åskådning, att människa och specifikt landskap förmåls (eller brottas) i lyrisk konst.

Det är inte svårt att finna framstående representanter. Hos Derek Wallcott, Seamus Heaney och Paul Muldoon har hemtrakterna och hembetraktelserna

varit livgivande som poetiskt bränsle. I Sverige räcker det att nämna diktare som Anna Rydstedt, Tomas Tranströmer, Bengt Emil Johnson, Lars Gustafsson, Gunnar D Hansson och Katarina Frostenson, för att inse väsentligheten i utforskandet av platsen.

Dikter lägger således inte alltid jaget direkt under den poetiska luppen, men något vid sidan om det, förutsättningen för den utkastade människan – det att hon utkastas *till något*, något som tar emot henne: en plats. Själva geografin kan så, via omvägar, gestalta det förgångna och det blivande, eftertanke, insikt och dröm. Hos Johnsson uppmärksammas förvisso jaget som barn, men alltid insatt i en särskild miljö. Så kan platspoesi åstadkomma självförståelse, så kan den bli en existentiell knutpunkt, en växelstation.

Men är det Småland? Jo, enligt författaren. Det måste ju ses som en biografiskt pålitlig utsaga. Men bara när vi vet diktingens upprinnelse och bränsle kan vi föra den till Kalmar län. Jo, förvisso finns i hans dikter bron och sundet – läs: Kalmarsund – och i en citerad dikt nämns Karlskrona, således långt från Lindesberg och sträckan Nybro–Karlskrona är sju mil. Men annars är miljöerna inte otänkbara på andra håll. Man bör betänka detta att det i Johnssons poesi är få direkta hänvisningar till specifikt (småländskt) område. Maderna behöver inte vara småländska för läsaren. Bakgrunden känner jag till, och visst ser jag småländsk natur när jag nu läser igen, men jag hade inte behövt det – poesin är lika stark ändå.

Betraktandet av barndomens miljöer i sydöstra Småland – låt oss ändå hålla oss till det i detta sammanhang – gör emellertid Johnsson inte bara till en poet som utifrån platsen och i interaktion med omgivningen begrundar uppväxt och människoblivande, utan också till en sensibel naturpoet.

I ”Pojködlor” (51) samlas många av de tecknade dragen i Johnssons inledande diktsamling. Vi möter den nästan mantralika raden ”Jag är ett barn”, kanske snarare och bättre beskrivet som ett sesamord för att stiga in i de tidiga årens domäner och tilldragelser. Här finns de konturskarpa tingen och den småländska terrängen – inte minst maderna – och man lyssnar till poetens stämma som genom en ymnig interpunktion och med en förment egendomlig men i dikten verkningsfull radbrytning dämpar både tempo och ton och därigenom framkallar trevande, varsamma och eftertänksamma minnesbilder.

Höst. Jag är ett barn. Luften smakar kallt
järn: stängsel och broräcken; det doftar
från marken: klungor av svamp, kallt
åvatten: en sorts övergivenhet.

Om hösten är maderna som hud: milda, rika toner
från mycket ljus till mörkt ockra med ut-
löpare från skogen, dungar buskage; med stängsels
och dikens skarpa linjer, mjukt formade gropar
och höjningar: en sorts förväntan

Referenser

Johnsson, Arne (1985), *Förvandlingar*, Symposion, Stehag.

Johnsson, Arne (1985), *Himmelsfärd (snart grönskar alla träd)*, Symposion, Stockholm.

Martha Sandwall-Bergströms väg till flickböckerna

Litteratur och läsning i en småländsk barndom

Eva Söderberg

Hur formas en människas föreställningar om ett landskap som hon eller han själv aldrig besökt? Vad är det för bilder som framträder i det inre då ögonen sluts, och vilka ljud och röster är kopplade till denna scenografi? Svaret är att bilder och ljud sannolikt formas på en rad olika sätt, genom både faktiska fotografier, bildkonst, filmer, musik och vistexter liksom berättelser och beskrivningar i skönlitteratur. Dessa intryck kan vara individuellt präglade men också ha drag som delas med andra människor. Vissa landskap, som Småland, Värmland och Västerbotten, har genom sin litteratur och dess transmedieringar blivit platser som många läsare tycker sig känna och bära med sig.

Mitt första möte med Småland ägde rum i mitten av 1980-talet. Jag hade just avslutat min lärarutbildning, sökt många arbeten och fått napp i Jokkmokk och Mariannelund. I norra Sverige hade jag redan rest runt men i Småland hade jag aldrig satt min fot – även om jag läst några av de stora småländska berättarna som Martha Sandwall-Bergström och Astrid Lindgren. Det fick bli Mariannelund, där Emils doktor hade sin praktik! Tåget söderut rullade på, resan tog tid, men det var först ett stycke in på den smalspåriga järnvägen mellan Nässjö och Mariannelund som förväntan steg. Tåget stannade till på platser som Eksjö, Hult, Bruzaholm, Hjältevad och Ingatorp, och jag insåg att jag nu antligen var på väg in i det landskap jag läst om i den småländska litteraturen. Här – och när jag senare började utforska min nya trakt – fann jag små gårdar med åkrar och ängar, betande kor och får. Jag såg enar, ekar och körsbärsträd och upptäckte sjöar och tjärnar. Småland var inte bara ett landskap innanför böckernas pärmar!

Sommardagen var varm och kupén där jag satt likaså. Jag kom att tänka på en passage i början av *Kulla-Gulla finner sin väg* (1950), den näst sista delen av sju i Martha Sandwall-Bergströms klassiska flickbokssvit om torparhjonet som visade sig vara herrgårdsfröken (1945-1951).¹ Hjältinnan är liksom jag på väg från Stockholm till Småland. Hennes slutdestination är morfaderns herrgård Höje på den småländska landsbygden, och hon har hamnat i en trång tredjeklasskupé med sitt förkläde, en löjtnantsänka. För att få utrymme att sitta tvingar änkan en mamma att flytta på sitt sovande barn, vilket får till följd att barnet börjar skrika otröstligt. Änkan faller några

¹Kulla-Gullasviten har reviderats, delats upp i fler delar och publicerats i tre utgåvor med olika omslagsbilder. I denna essä hänvisar jag endast till den ursprungliga sviten om sju delar som utgavs 1945-1951.

kritiska kommentarer men får svar på tal av en student i vagnen, en ung man som sitter och läser ett häfte med titeln *Arbetarnas deltagande i vår tids kultur*. Jag kom ordagrant ihåg änkans snipiga kommentar till sin skyddsling Kulla-Gulla: ”Förr var en studentmössa tecken på bildning och förfining, nu sitter den på vilket huvud som helst! Det är förfärligt som tiden har blivit” (1950:21). Den åsyftade tiden är 1900-talets första decennier.

För hjältinnan Kulla-Gulla blir den tågresna hon sett fram emot rätt plågsam. Hon skäms å sitt resällskaps vägnar. Vi ska ändå slå följe med henne på den färd som leder tillbaka i tid och rum till Martha Sandwall-Bergströms (1913-2000) egen barndom och ungdom på 1910- och 1920-talen. Detta är en period i hennes liv som på många sätt inspirerat till det skönlitterära skrivandet, ett skrivande som i sin tur bidragit till hennes läsares bilder av Småland. Syftet med denna essä är att uppsöka de platser och miljöer där Sandwall-Bergströms intresse för bokstäver, berättelser och böcker föddes, formades och utvecklades. Detta gör jag genom att återvända till intervjuer med henne och läsa hennes texter, både publicerade och opublicerade, som handlar om hennes barndom. Det rör sig till exempel om de manusutkast som resulterade i artikeln ”Skall man böja sitt huvud över stupstocken” i *Göteborgs-Posten* (1984) och som handlar om hennes barndoms läsning, och om manusen ”Jungfru med brinnande lampa” och ”Min äventyrliga barndom”.² Tanken är att avtäckta konturerna av denna författares barndomslandskap och undersöka hennes tidiga relation till berättande och bilder, för att med det i fonden blicka ut över författarskapet.

Barndomens landskap

Konstaterandet att läsande och skrivande aldrig sker i ett vacuum kan kännas som en truism men är ändå värt att påminna om. ”Den geografiska platsen, det kulturella sammanhanget och den historiska tidpunkten har stor betydelse för vilka uttryck läsande och skrivande tar”, menar till exempel Carina Fast (2008:7). Detta är giltigt för både vardagsskribenter och de som kommer att arbeta professionellt med sitt skrivande. I denna essä är det läsandet och skrivandet i en småländsk flickas liv under 1900-talets första decennier som är av intresse, en barndom i ett sammanhang präglad av det som lite skämtsamt brukar kallas ”de småländska kardinaldygderna”: religiositet, flit, arbetsamhet och företagsamhet.

När jag på 1990-talet arbetade med en avhandling om Kulla-Gullasvitens sju delar insåg jag att jag hade bott i självaste Astrid Lindgren-land men att jag bedrev forskning om Sandwall-Bergströms författarskap utan att ha besökt de platser där hon vuxit upp, Nävelsjö och Lannaskede, och heller inte Vetlanda en dryg mil därifrån. Det visade sig visserligen att jag redan hade

2 Då det existerar flera manusutkast och enhetlig paginering saknas används inne heller här någon paginering. Texterna ska naturligtvis inte betraktas som objektiva sanningar om en barndom. De är delvis gestaltade, skrivna ur ett perspektiv och kan bl. a. ha haft som syfte att positionera skribenten.

varit i den stad som döljer sig bakom Hasseltuna dit Kulla-Gulla åker i *Kulla-Gulla i skolan* (1948) för att bo på flickpension och bilda sig. Det var Eksjö. Men jag hade inte besökt författarens första bostad, Lugnet, där hon bott tillsammans med föräldrar och syskon. När Martha var i tioårsåldern flyttade familjen till Lannaskede hälsobrunn som föräldrarna övertog driften för. Det lät också intressant, ytterligare en plats där jag aldrig varit, men Sandwall-Bergströms bestämda uppfattning var att jag inte borde åka vare sig till Nävelsjö eller Lannaskede. Det första boendet var inte längre i släktens ägo, och det andra hade bytt ägare och eldhärjats flera gånger. Torpet Granelund som inspirerat till Kulla, där Kulla-Gulla blev tjänstehjon i *Kulla-Gulla* (1945), var också borta liksom delar av gården Svartåsen som stått modell för Höje herrgården, dit Kulla-Gulla fick flytta i *Kulla-Gulla håller sitt löfte* (1946) sedan det visat sig att hon var dotterdotter till gårdens patron Sylvester. Med andra ord fanns det enligt författaren ”ingenting att se”.

Trots denna försäkran om att den geografiska platsen inte hade något att erbjuda en litteraturforskare blev jag nyfiken. Liksom Astrid Lindgren hade ju Martha Sandwall-Bergström bidragit med skildringar av Småland som ett landskap med mörka skogar, blanka sjöar, höga åsar, förkastningssprickor och kummel från forntiden. I sina texter tar de bägge fasta på och vidareutvecklar föreställningar om landskapet som både kärvt och vänt, ljusst och mörkt och något högst konkret samtidigt som där finns en gåtfullhet (se Söderberg 1997; 2009). Kort och gott tycks de ha haft samma fruktbara relation till minnen knutna till sina ursprungsplatser och förmåga att konstnärligt gestalta och omgestalta dem i sina texter – och jag ville besöka även Sandwall-Bergströms.

Det som först slog mig vid mitt besök var de korta avstånden – hur nära Lugnet och Lannaskede låg varandra – och att den unga Marthas barn- och ungdom rört sig i området runt en sockengräns. Det andra var åsarna som jag redan noterat i min läsning av författarskapet, men här var de inte lika höga som jag hade föreställt mig då jag läst om dem. När Kulla-Gullaböckerna skrevs satt författaren i sin enplansvilla på Lidingö och mindes verkliga händelser som hon själv upplevt och berättelser som hon hade hört i barndomen. Att minnena av barndomslandskapet inte alltid överensstämmer med verklighetens topografi är något som många får erfara, och dessutom kan litterära pålagringar bidra till att öka höjden på åsar och göra djupen däremellan än djupare. För Sandwall-Bergström var åslandskapet och dess frekvens i hennes böcker något som ledde till grubbel. När hon i ett brev till sitt förlag ska diskutera omslagsbilden till *Kulla-Gulla finner sin väg* (1950), vill hon att hjältinnan ska sitta på Kulla-åsen och därifrån blicka ut över landskapet med åkrar, fält och blånande skogsåsar. Eftersom det alltid dyker upp en massa åsar ”härs och tvärs” i hennes böcker funderar hon på om hon ska konsultera en psykoanalytiker för att reda ut vad det kan bero på (Sandwall-Bergström 3.5.1950).

Även om undertonen var skämtsam kan Sandwall-Bergströms fråga ha innehållit en kärna av sanning som rör kombinationen barndom, minne och nostalgi. I samband därmed kan man tala om "vittnesplatser", det vill säga platser där man tillbringat sin barndom, som präntats in i en på ett sådant sätt att de bildar en referensram, ett slags filter, i mötet med andra platser. Dessa platser kan författare befolka och använda som scener i sitt fiktionsskapande, som Vimmerbytrakten för Lindgren och Lannaskedeplatån för Sandwall-Bergström (jmf Söderberg 2009:20). I det biografiskt inspirerade manuset från hennes ungdom, "Jungfru med brinnande lampa", låter hon Lannaskedeplatån stå modell för miljön och hon redovisar dess geologiska historia; platån utgörs av en långsträckt ås och är ett resultat av den iskant som skapades då inlandsisen smälte bort från trakten. Senare placerar hon torpet Kulla och herrgården Höje i detta rullstensåsarnas landskap. I den långa sviten som kan läsas som en utvecklingshistoria utgör dessa två platser de laddade poler kring vilka den dramatiska och psykologiska spänningen alstras (Söderberg 2004). Även i *Johanna* (1948), en ungdomsroman där handlingen utspelas i svensk medeltid, och de tre böckerna om familjen Oskarsson i Stockholmsmiljö (1952-1954), återfinns åsarnas topografi, inte minst i laddade situationer.³

Den religiösa kontexten

Det konkreta landskap som finns runt en människa börjar tidigt präglade henne, det hade Sandwall-Bergström själv anat. Lika tidigt, redan vid födseln hävdar vissa, påbörjas den process som så småningom leder fram till människans förmåga att läsa och skriva, och det finns föreställningar om henne som fiktionsskapande till sin natur (jmf. Barton 1993:130 & Torell 2002:82f.). I antologin *Min väg till barnboken* (1964) vittnar många av Sandwall-Bergströms barnboksskrivande generationskamrater om den sinnliga dimensionen i de tidiga årens umgänge med böcker, hur de var förknippade med vissa rum och människor, hur de kändes att hålla i, om suggestiva bilder som fanns i dem, deras speciella lukt – och kanske även smak! Barnet samlar på sig ord, berättelser, sånger och bilder som är kopplade till familjens modersmål, kultur och religion (jmf. Fast 2008:8). Flera av författarna nämner till exempel att deras "väg till barnboken" har gått via Bibeln.

Redan den första meningen i antologins förord av Bo Strömstedt lyfter fram detta. "Jag lärde mig läsa i bibeln", slår han fast och menar att det skedde plötsligt, "med en knäpp" (1964:7). Visserligen hade han stavat sig fram i ABC-böcker och annat, men första gången det gick utan motstånd var då han läste i Ruts bok om hur Rut plockade ax på Boas åker. I samma antologi avslöjar Bengt Anderberg att han "satte tänderna i Nya Testamentet". Innebörden är bokstavlig och syftar på när han lyckats få tag på sin fars

3 De tre böckerna om familjen Oskarsson gavs också ut på Bonniers förlag, *Aldrig en lugn stund hos Oskarssons* (1952), *Allt händer hos Oskarssons* (1953) och *Majken Stolt, född Oskarsson* (1954).

fickupplaga av Nya Testamentet på grekiska och genast börjat tugga på dess mjuka skinnpärmar (1964:27). Även Lennart Hellsings umgänge med Bibeln var tidigt och hett. När han var fyra-fem år utgjorde *Illustrerad Familjebibel* hans favoritlitteratur, främst på grund av Dorés illustrationer:

den käcke lejonödaren David, den förfärliga syndafloden, som sköljde bort allt i sin väg, Gubben Noak och hans stora fina båt, det brinnande Gomorra och frestaren på bergsklippan som sade de magiskt bevingade orden: "Allt detta skall jag giva dig, om du faller ner och tillbeder mig!" (1964:78)

Detta är erfarenheter som Martha Sandwall-Bergström delar. Hennes far Gustaf var predikant i Alliansmissionen och modern sjuksköterska. I utkast som leder fram till artikeln i *Göteborgs-Posten* (1983) konstaterar hon att det inte fanns så många böcker i det fromma barndomshemmet förutom faderns arbetsrum där hyllorna var fulla med "stränga mörka pärmar" som var så hårt packade att det inte var mödan värt att försöka lirka ut en bok. Det var "postillor och obegripligheter", titlar av Rosenius, Waldenström och Laestadius som han använde när han skrev sina predikningar och med högst en enda "gubbe" att titta på. Men en bok fick barnen låna och bläddra i redan som mycket små – familjebibeln. Det var en tjock bok i skinnband som fadern hade präntat in alla familjemedlemmars namn i. Från början användes den som "bilderbok" och för Martha blev den vad hon kallar "min första klassiker". Boken hade Gustaf fått i gåva av sin far Johan Petter:

Bibeln han gett sin son var illustrerad av Doré och tryckt med den gamla tyska bokstavstypen och medan vi i brist på annat träget betraktade bilderna lärde vi oss också det murriga alfabetet och utläste det som klingande arkaiskt och skönt.

Här ser vi hur de suggestiva bilderna i den relativt bokfattiga miljön stimulerade barnen att trotsa motståndet och till och med lära sig läsa den tyska bokstavstypen. Detta var före den tid då barnet ansågs ha den kognitiva mognad som krävdes för att lära sig läsa och skriva först vid sju års ålder (jmf Söderbergh 1979:110). Det framgår också att Dorés illustrationer sporrar den unga bibelläsaren Martha till kritiska funderingar om hur texterna och Dorés illustrationer korresponderar i persongestaltningen.

För min del blev jag dock aldrig riktigt sams med Dorés bilder, där människolemmar och trädrötter tycktes kräla och sno sig och Gud Fader och patriarkerna liknade varandra i skäggväxten. Borde inte Gud vara annorlunda, något högre och skönare än andra?

I manuset "Jungfru med brinnande lampa" finns ytterligare ett exempel på självständighet hos en ung bibelläsare. Scenen, som kan sägas vara en nyckelscen, visar på hur ord, läsning, tro och livshållning smälter samman. Den understryker det fromhetssammanhang med pietistiska rötter som den blivande författaren själv befinner sig i. För att blika sin far läser författarens

alter ego Eva-Maja Valler ett stycke ur Bibeln för honom, berättelsen om de fåvitska jungfrurna. Det är, precis som då Strömstedt läser obehindrat i Ruts bok, första gången hon lyckats läsa så rent och flytande. Efter läsningen tar fadern löfte av henne att hon alltid ska hålla sin lampa brinnande. Det lovar hon, men tyst för sig själv tänker hon att hon alltid ska ha så mycket olja att hon ska kunna dela med sig till dem som ingen har.

De bibliska berättelserna och trons språk var inte kopplade endast till Bibeln. Tidigt blev flickan Martha vittne till hur skriftspråk och tal förhöll sig till varandra, hur faderns stödmeningar nedskrivna med hans sirliga handstil på frimärksstora lappar kunde vecklas ut i långa predikningar. Att hans tal hade betydelse förstod hon av alla som beundrade honom och kallade honom ”pastorn som frälste mig”. Hon fick uppleva att hans ord tycktes ha haft en förmåga att beröra människor på djupet (Söderberg 2004:36f.). Det fanns även mer profana texter i det sandwallska hemmet. I en intervju berättar Sandwall-Bergström att hennes far köpte hem *Vecko-Journalen* och *Var åttonde dag*, hon kommer även ihåg följetonger och kvinnoporträtt i jugendstil i *Idun*, och även *Hvetlanda-Posten* lästes (16.9.1996).

Dessa tidskrifter fann säkerligen många läsare i bostaden eftersom den delades med Marthas farföräldrar. På nedervåningen bodde de äldre och på övervåningen de yngre. I essän ”Min barndom” sitter farmor i sin gungstol framför den öppna spisen och läser *Hvetlanda-Posten* när hon plötsligt upptäcker något spektakulärt. ”Bevare oss väl, Johan Petter, här ska du få höra”, säger hon och håller tidningen närsynt upp mot ögonen, ”det står här i Posten att världens undergång är nära”. Det har tydligen räknats ut att det kan komma att ske ”som i morrn”, och farmodern läser om vilka profetior slutsatserna om den närstående domedagen vilar på.

Farfar strök sig långsamt över polisongerna och gungade långsamt.

– Ja, ja, sa han, nån gång ska det ske. Så varför inte i morrn likaväl.

– Det lär ska börja med åska, det är tecknet står det här, sa farmor och läste med pekfingret mot raderna, fruktansvärda åskväder i alla fyra väderstrecken...

(1951:54)

Här fanns alltså vuxna människor som läste högt, och novellen ”Barndom” skildrar hur flickan Martha och hennes kamrat laddar sina lekar med innehållet i läsningen. I hemmet fanns också personer som visade hur böcker skulle hanteras och vårdas. Marthas mor hade till skillnad från sin man ingen egen bokhylla men ägde några böcker som hon vårdade ömt, bland annat ett verk med Viktor Rydbergs dikter som hennes dotter fick låna för att få lite förströelse en gång då hon var sjuk. Moderns sätt att lägga extra papper runt bokens röda skinnpärmor för att skydda den från det febriga barnets fuktiga händer var något flickan lade på minnet. I barndomshemmet fanns med andra ord böcker. Att de som var tillgängliga för barnen var få bidrog med största sannolikhet till att göra dem värdefulla.

Det muntliga berättandet och sagorna

Som framgått är Bartons tanke (1994:130) att barnets inskolningen i det muntliga och skriftliga språket tar sin början redan vid födseln och att läsandet och skrivandet finns där som ett groende frö redan i det muntliga språket och den sociala interaktionen. Många författare i den äldre generationen, som var barn ”i lyssnandets dagar”, har vittnat i synnerhet om det muntliga berättandets betydelse för dem. När det gäller Martha Sandwall-Bergström var farfadern Johan Petter den ojämförligt viktigaste inspiratören. Han gjorde ett starkt intryck på sina barnbarn med sånger, skrönor och berättelser av allehanda slag. I essän ”Barndom” berättar Martha om hur han, sittande i sin gungstol, placerar henne själv och hennes yngre bror på varsitt knä och börjar sjunga. Här smälter sången och episkt berättande samman och förändras successivt i hans framförande:

Farfars visor var antagligen hemmagjorda, liksom de flesta av hans historier, men jag minns bara fragment av dem, tyvärr. Han framförde dem med entonig stämma och improviserade alltmedan han sjöng, det var sällan någon visa var lika gång efter annan. (1951:53f.)

Enligt Sandwall-Bergström brukade farmor lyssna med intresse på farfadern när han sjöng och berättade, fastän hon säkert hade hört allt så många gånger. ”Den gamla tidens människor var inte så hungriga efter nytt”, menar hon, men samtidigt kan farmors intresse också varit ett tecken på att farfadern faktiskt var en fångslande berättare. Sandwall-Bergströms porträtt av honom i ”Min äventyrliga barndom” tyder på att också folk i bygden fascinerades av hans historier. Han måste komma i ett speciellt berättarmod för att börja berätta, han bearbetas med kaffe och snus och Martha erinrar sig hur en grannfrus dubbelhaka liksom ”skälver i hunger” efter att få höra någon av hans historier. Hon påminner om att det skulle dröja innan radion kom och *Hvetlanda-Posten* räckte inte för att stilla människors läshunger och fantasibehov.

Som vuxen beskriver Sandwall-Bergström sin farfar som en särmänniska, en som såg och hörde sådant som inte vanliga människor kunde pejla in. Skogsrän, tomenissar och trollpackor var han bekant med från sin ungdom då han arbetat som vallpojke eller skött milor i skogarna. Utifrån barnbarnets minnen av sin farfar i olika källor tycks hans berättartalang utmärkas av att han utifrån ett förråd av givet stoff och kända mönster kunde dikta fritt så att det skulle passa det speciella tillfället. Han tycks med andra ord ha varit en mer kreativ än repetitiv berättare. När farmodern läser om den förestående domedagen i *Hvetlanda-Posten* till exempel börjar hennes make genast att associera och berätta. När barnen går därifrån är de ”bleka om näsorna”. På frågor om sin egen näsas ovanliga utseende berättar han på etiologiskt manér om hur han fick använda ett stycke tuppkött att laga den med efter det att en räv bitit honom (se vidare Söderberg 2000).

Ett annat utmärkande drag är att farfadern levandegör stoffet genom att placera sig själv i händelsernas centrum. För honom tycks folktrons gestalter

vara högst verkliga och till och med personliga, med en tydlig förankring i landskapet. ”Han visste hur näcken i Skärvetesjön i Skirö såg ut till skillnad från den i Emån nedom Brunnhult eller den i Ödhultssjön”, erinrar sig hans barnbarn och fortsätter: ”den i Brunnhult brukade för det mesta visa sig i skepnaden av en gråvit häst, som ständigt drog en skramlande järnkedja efter sig”. Viktigt var att knyta dessa gränsvarelser till specifika platser i landskapet. När farfadern lyckas slå armarna om och kyssa den huldra som ”frestar” och ”hetsar” honom i ungdomen förvandlas hon till en björk, och han får näver och fnas i munnen. En annan gång är det djävulen i hundhamn som förföljer honom med ondskefullt glimmande ögon och morrande röst.

Johan Petter Sandwalls popularitet som berättare bekräftas av Marthas barndomskamrat, Ingrid Astrid Alm, en av de verkliga personer som inspirerat till Kulla-Gullagestalten. Enligt henne var Johan Petters talang välkänd i bygden. En gång berättade han historier för några dagsverkare på gården Svartåsen och blev tillrättavisad för att han drog arbetarnas uppmärksamhet från sysslorna (20.8.1997). Kanske är det en sådan händelse som bidragit till att det i en presentation av familjen Sandwall på pastorexpeditionen i Nävelsjö finns en notering vid farfaderns namn: ”Johan Peter ville gärna prata med folk.”

Ingrid Astrid kommer också ihåg att Martha underhöll henne på vägen till skolan med det som farfadern hade berättat kvällen innan. Ibland fick farfadern för sig att han skadade barnen med sina berättelser och bad farmodern läsa en psalm för dem. ”Men vi lyssnade hellre till honom än till någon läsning”, minns Martha. De inte bara återberättade farfaderns historier – de lekte dem och dramatiserade. Huldran och djävulshunden till exempel blev till stående figurer i deras lekar. Huldran fick heta Hulda och var en riktig björk i avlagda kläder. Runt denna skapelse spelade de upp olika stycken som de enligt författaren själva hittade på och blandade till. Följaktligen gav det muntliga traditionssammanhanget barnen stoff till eget berättande och lekar där de kunde förhålla sig kreativt till de kända gestalterna och motiven.

Men sägner, sagor och skrönor hörde inte bara till den muntliga miljön. I den lilla bokskatt som tillhörde Marthas mor fanns även ett exemplar av *Bland tomtar och troll*. Denna sagosamling började ges ut 1907, och de tio första åren var det i synnerhet John Bauer som med sina suggestiva illustrationer gav den sin prägel. Liksom många andra barnboksförfattare i samma generation har Martha vittnat om att särskilt Bauers illustrationer gjorde starkt intryck på henne. De ”högstämde” henne som barn, och hennes övertygelse var att hans bilder aldrig skulle dö. Astrid Lindgren berättar om lyckan att få beställa en bok genom skolan, till exempel *Bland tomtar och troll* ”med John Bauers oförglömliga illustrationer” (1964:128), och Tove Jansson tyckte också om denna sagosamling ”för bildernas skull” (1964:99). Astrid Lindgrens förhållande till smålandssonen Bauer kan märkas i hennes prinsgestalter, inte minst i *Mio, min Mio* (1954), och i sin bilderbok *Den*

farliga resan (1977) leker Tove Jansson medvetet med Bauers ikoniska bild av prinsessan Tuvstarr vid tjärnen.

För flickan Martha fanns som vi sett farfar Johan Petter som berättande förebild, och i hans berättelser utmärks människors möten med folktrons väsen av närkontakt av första graden. John Bauers illustrationer, som var influerade av romantikens naturfilosofiska föreställningar om naturen som besjälad, gav också exempel på hur folktrons gestalter liksom stenar och stubbar kunde levandegöras (Bjurström 1982:7f.). Bauers prinsessgestalter med långa vågiga och nästan självlysande hår kunde framstå som ett förkroppsligande av sommarnattens ljus där det förtätades i dunklet mellan skogens träd. Jag har i ett annat sammanhang (se Söderberg 2009:27f.) diskuterat hur växelverkan kan uppstå mellan representationer i den yttre världen, visuella estetiska uttryck och inre mentala bilder, som i sin tur kan leda till skapande. När vi betraktar den yttre världen utgör inre bilder redan en lins som vi ser igenom. På samma sätt som jag på mina egna vandringar på stigar i barndomsskogarna i Hälsingland var färgad av alla de skogsskildringar som jag läst om, inte minst i Kulla-Gullasviten, är det troligt att Sandwall-Bergströms sätt att se på skog och mark – och skriva fram litterära gestalter – var påverkat av såväl farfaderns lagrade berättelser som den fromma litteraturens guldlockiga barn och sagotraditionens prinsessgestalter, illustrerade av bland andra Bauer.

I Sandwall-Bergströms författarskap finns mycket riktigt många referenser till Bauer, inte minst i Kulla-Gullasvitens inledande delar. Hjältinnan i *Kulla-Gulla* (1945) har sökt efter den bortsprungna lillungen i timmar, faller utmattad omkull och somnar utanför enslingen Dal-Pelles stuga. Scenen där hon vaknar upp och ser den trolliknande Dal-Pelle sitta med lillungen i knäet ligger mycket nära Bauers illustration av hur en prinsessa, den ljuslockiga Bianca Maria i Helena Nybloms konstsaga ”Bortbytingarna”, vaknar upp i skogen hos trollen. När Kulla-Gulla ska gå hem med lillungen slår Dal-Pelle följe, ytterligare en allusion på en scen i samma saga där Bianca Maria går i gåsmarsch med trollen genom skogen. I *Kulla-Gulla håller sitt löfte* (1946) mister hjältinnan nästan livet då hon försöker rädda de fem torparbarnen ur det brinnande Kulla. Dal-Pelle finner henne, tar henne till sin stuga och vårdar henne tålmodigt. När hon börjar tillfriskna utvidgas cirklarna runt enslingens stuga. Energin återvänder långsamt, hon vill vara sin räddare behjälplig och går för att hämta vatten. ”Nedanfö vid skogsbrynet rann en källa upp mellan två lutande alar, det hade hon lagt märke till de gånger hon förut varit här.” (1946:46) Här antyds bilden av den plats där den berömda prinsessan Tuvstarr sitter vid en tjärn och, flankerad av två smala grå trädstammar, betraktar sin spegelbild. Lite senare tycks hela bilden fyllas i och framkallas:

Källan låg blank och stilla under alarna, och när Gulla böjde sig ned, speglade sig hennes ansikte i vattenytan. Hennes ansikte var sig likt igen och huden hade läkts

förunderligt fint och utan ärr, och håret, som varit helt avsvett, hade på nytt börjat växa. Hela hennes huvud var fullt av små silkesmjuka lockar. (1946:110)

Kulla-Gullasviten har bland annat lovordats för att den vågade gestalta proletära motiv för unga läsare. Referenserna till sagotraditionen kritiserades av vissa medan andra menade att det var den guldråd i den grå väven som barnläsarna behövde. Förutom detta ökar de texternas komplexitet och tolkningspotential och gör dem intressanta som just smålandsskildringar.

Syskonen och skolan

Viktiga i den tidiga språkliga och litterära socialiseringsprocessen är som nämnts föräldrar och andra vuxna närstående. Detta har vi sett exempel på när det gäller Martha Sandwall-Bergströms barndomsmiljö. Men det har också framgått att syskonens och kamraternas fantasi och lek haft betydelse. I manuset om barndomens läsning konstaterar författaren att de var lantbor, trakten isolerad och att systrarna och bröderna följaktligen var mycket hänvisade till varandra. I ”Min äventyrliga barndom” framträder en grupp om fem syskon som tycker om att leka, och man kan ana varifrån Sandwall-Bergström hämtat inspiration till skildring av den stora barnaskaran i flickbokssviten med både flickor och pojkar i olika åldrar som först bor på torpet Kulla och som sedan hämtas till herrgården av Kulla-Gulla, i *Kulla-Gulla håller sitt löfte* (1946) och *Kullabarnen på herrgården* (1947).

Då sviten klassats som proletärlitteratur för barn men också lästs som en askungesaga om önskedrömmuppfyllelse har den omgärdats av tal om både allvar och romantik. Genom giftermålet med Tomas Torpare – den läsande studenten som Kulla-Gulla träffar på tåget i svitens sjätte del – börjar dessutom en moralisk utopi att skönjas. Sammantaget har detta bidragit till att de humoristiska inslagen och ordglädjen hamnat i skymundan. Det har alltså inte varit självklart att föra Kulla-Gullasviten till det litterära leklandskap som Astrid Lindgren satt sin prägel på. När Kulla-Gullasviten läses högt blir det dock tydligt hur väl avlyssnade barnens alla repliker är och hur mycket liv, kiv och rörelse, liksom dialektala formuleringar och verbala finurligheter, som texterna innehåller. I Sandwall-Bergströms manus om barndomen finns också en syskonskara som älskar ord, ordlekar, rim och ramsor och att namnge leksaker, inte minst dockor. De funderar ofta över ord, deras innebörd, valör och klang. De tycker också om att skriva, och Martha påbörjar gärna en berättelse och lägger den synligt för att någon av syskonen ska hitta den och fortsätta skriva (Ehriander 1993:5).

Syskonens betydelse för varandra blir överhuvudtaget tydligare när böcker och skönlitteratur kommer in i hemmen på Lugnet och Lannaskede brunn. Redan innan Martha börjat sockenskolan i Nävelsjö som sjuåring hade den äldste brodern försvunnit till läroverket i Sävsjö, vilket ledde till att hans yngre syskon kom i kontakt med de annorlunda skolböcker han hade med sig hem på loven. I familjen Sandwall är det tydligt vilken betydelse syskon kan

få i den informella läs- och skrivinläringen och litteraturläsningen före skolgången. Äldre syskon som läser böcker och visar att de värderar dem kan fungera som förebilder. Tillgången på böcker som ligger ovanför ett barns egentliga läsnivå kan sporra viljan att lära sig läsa och bli en del i gemenskapen runt böckerna. Det syskon som lär sig texter utantill har en – i bästa fall imponerad – syskonskara att deklamera inför. I ungdomsmanuset ”Jungfru med brinnande lampa” finns en passage som speglar en sådan situation och som kan ha hämtat näring från skribentens egna erfarenheter. Eva-Maja Valler försöker hålla jämna steg med sina äldre syskon och kämpar sig igenom sin fars bokhyllor, syskonens läxböcker och läser överhuvudtaget allt som hon kan komma över: ”Hon slog omkring sig med lärda fraser och bevingade ord, som hon inte begrep meningen i, och höll långa anföranden om sina ’utpräglade åsikter’, i hopp om att kunna slå sin omgivning med häpnad”.

En av de böcker som Sandwall-Bergströms äldre bror hade med sig hem på jullovet från sin skola var Verner von Heidenstams *Svenskarna och deras hövdingar* (1908-1910). I denna läsebok i historia för Sveriges så kallade barndomsskolor porträtteras den litterära gestalt som kom att bli den mest centrala för den blivande författaren i barndomen, stenåldershövdingen Ura-Kaipa. I artikeln om sin tidiga läsning menar Sandwall-Bergström att både bilderna och de första enkla meningarna gjorde boken lätt att komma in i. Läsningen tog ändå lång tid. Martha hade just lärt sig läsa och det var mödosamt att stava sig genom berättelserna. Någon gång blev hon hjälpt av syskonen men då utan de förklaringar och tillrättalägganden som hennes mor brukade bistå med då hon någon gång läste för barnen. *Svenskarna och deras hövdingar* vandrade dessutom runt i syskongruppen och var inte alltid tillgänglig. Den lästes så intensivt att Martha och syskonen kunde långa stycken utantill.

Trots att *Svenskarna och deras hövdingar* blev föremål för ett slags kollektiv läsning så menar Sandwall-Bergström att den samtidigt är hennes första egna stora läsoplevelse. Kanske berodde det på de funderingar om olika människors sätt att hantera ödet på som den hade aktiverat hos just henne och som hon inte riktigt hade kunna diskutera med sina syskon. Ska man bara böja sig inför ödet eller kämpa emot det? Den unga läsarens inlevelse, särskilt i berättelsen om stenåldershövdingen Ura-Kaipa, handlar inte om någon enkel identifikation, att hon som småländsk flicka i slutet av 1910-talet via en litterär skildring får en känsla för hur en manlig stenåldershövding skulle kunna ha det. Här handlar det snarare om att hon tar sitt personliga liv och sin erfarenhetsvärld in i texten som på så sätt tillförs mening. Hennes inlevelse både med Ura-Kaipa, som måste offra sin vän Karilas, och med Karilas själv, är stor. ”Jag kände bådas vånda värka i mig, men mesta Ura-Kaipas”, erinrar hon sig. Hela livet skulle han lida och känna skuld, det visste hon eftersom hon var som han och inrättade sig efter det som var bestämt, ödet.

Så som Sandwall-Bergström minns det tycks den långsamma läsningen ha bidragit till den fördjupade upplevelsen av Ura-Kaipas vånda och hon blev plötsligt varse att de var släkt. ”Vi hade samma stumhet i livssituationerna och sörjde på samma sätt, i svärmod.” Hennes syskon antyder att Ura-Kaipa till skillnad från de andra svenskhövdingarna i boken kanske aldrig funnits i verkligheten utan hittats på av författaren. Hon blir alltså medveten om att boken har en författare, vilket nu får henne att fundera över formen och detta påverkar hennes syn på berättelsen om Ane den gamles son Egil i samma bok. Denne hade ett annat förhållningssätt till ödet än stenåldershövdingen och hans vän, men det positiva med att han satte sig upp mot sitt öde förtogs, tyckte Martha, av att han kort efteråt blev dödad av en tjur. Hon hade synpunkter på textens komposition och tyckte att det var dumt av författaren att prompt ta med Egils död inom ramen för skildringen. Det var inte nödvändigt. Hon menade att ”mänskan slutar ju alltid med döden” så den hade inte ”behövt förstöra Egils segrar över den gamla otäcka offerlagen”. Punkten hade kunnat sättas tidigare. Med ens hade hon blivit vad hon kallar ”en kritisk läsare”, en läsare som man också kan tänka sig utvecklas till en författare med en kritisk hållning till givna former och regler för hur en berättelse kan komponeras och vilka litterära verknytningsmedel som kan användas.

När det gällde frågan om ödet fortsatte den unga Martha att ladda sin läsning med de egna existentiella funderingarna. När hon var sjuk och fick låna samlingen med Viktor Rydbergs dikter trodde hennes mamma att hon skulle välja att läsa Rydbergs berömda ”Tomten” men valet föll i stället på den om Dexippos. Hon var nu mer tränad i läsning och minns ”hänförelsen” när hon tog sig an dikten som uppmuntrade till kamp mot det givna ödet. Hon lärde sig dikten utantill och deklamerade de inlärdas stroforna för sina syskon. Budskapet att inte låta sig skrämmas av det okända fick så stor betydelse för henne och författaren därmed en särskild status:

Författaren Viktor Rydberg smälte ihop med sin dikt och blev ett slag som en hjälte för mig. Men några år senare då man fick börja låna ur vårt lilla skolbibliotek, som utgjordes av ett skåp med hyllor, väl aktade och bevakade av vördade lärare Bexell, och jag stod och vägde i valet mellan Viktor Rydberg och Verner von Heidenstam, så var det i alla fall verk av den sistnämnde jag lånade hem, de var lättare att läsa och förstå.

En lärobok i litteraturhistoria som behandlade 1700- och 1800-talsklassiker kom även den att betyda mycket för Martha, och hon gömde den när brodern skulle åka tillbaka till skolan. Hon hade blivit så djupt gripen av några dikter i den att hon helt enkelt inte kunde skiljas från den: ”Jag hade boken undangömd i ett par år och läste den smyg, kramade den på njutningar, berusade mig med strofernas rytm. Det var det melodramatiska som gjorde sådant intryck på mig nu.” Där fanns Lidner, Stagnelius, Malmström, Tegnér med flera. Hon ryste med Tegnér inför Dödens Ängel och hon begrät med Lidner den unga grevinnan Spastaras död då hon under en jordbävning

skyndar tillbaka in i det fallande palatset för att hämta sitt barn. I Kulla-Gulla som försöker rädda torparbarnen ur den brinnande stugan har grevinnan Spastara en flicklitterär anförvant. När Martha som tioåring fick i uppgift att vara barnpiga åt sladdbarnet i syskonskaran, Rune, var det inte med barnsagor och berättelser hon vaggade honom till ro utan med dikter av Lidner och Stagnelius.

Vid sidan av den äldste broderns skollitteratur som syskonen Sandwall var så engagerade i fanns även sockenskolans läsebok *Sörgården* (1913) av Anna-Maria Roos. Sandwall-Bergström vittnar i texterna om barndomens läsning om att hon inte kunde känna för gestalterna i den på samma sätt som sina jämnåriga kamrater. Kanske uppfattade hon det som att hennes brors böcker befann sig på ett högre trappsteg i den litterära hierarkin. Däremot väckte en tjock bok som syskonen lånat av en statarflicka stort intresse. Det var en kolportageroman på över tusen sidor som vandrade mellan syskonen en hel vinter och som de diskuterade med varandra. Det var alltså stor bredd över hennes läsning med både fromt och profant, dikter och romaner, klassiker och den tidens populärlitteratur. På olika sätt och i skiftande grad vibrerar de under ytan i flickbokssviten om Kulla-Gulla.

Lannaskede hälsobrunn

Den här essän tog sin början i funderingar över hur en människas föreställningar om ett landskap formas och övergick snart till en tågresä med destination Småland, ett av de mest intressanta svenska landskapen ur barnlitterär synvinkel. Så gjordes ett associativt tågbyte till ett fiktivt tåg i *Kulla-Gulla finner sin väg* för att följa med till författaren Martha Sandwall-Bergströms barndomsmiljö under 1910- och 1920-talen i Småland. Bokstäver, berättelser och böcker i olika former har stått i centrum och lett till nedslag i författarens textproduktion. Som ett slags språkliga och litterära stationer på vägen har barndomslandskapet, det religiösa sammanhanget, den muntliga berättartraditionen och sagan liksom syskonens samvaro runt språk och böcker fungerat. Den allra sista stationen är inte metaforisk utan högst verklig. Vi befinner oss nu på Hvetlanda-Säfsjöbanan och ska kliva av tåget på en station som ligger 398 km från Stockholm. Stationen heter Lannaskede Brunn, men enligt ett prospekt som vi läst återstår det ungefär två kilometer att färdas innan vi är på själva Brunnen.

Vi behöver inte bekymra oss, någon har kommit för att plocka upp oss med en gammeldags vurst. Hade ytterligare några år passerat skulle vi ha hämtats i bil. En stund senare befinner vi oss på Lannaskede brunn. Det är som ett eget litet samhälle. Vi ser restaurangen, själva badinrättningen, stallet, kontorsbyggnaden och alla de villor som – det har vi läst i prospektet – fått namn efter personer viktiga för brunnsverksamhetens utveckling: villa Stedt, villa Wåhlin, villa Miltopé och villa Cedercrona. Här fanns också villorna Slottet, Svea och Blända. Mellan alla byggnader ser vi små rabatter,

promenadvägar, rastplatser, lummiga alléer och mindre stigar som leder till skogsparken och områden längre bort än så.

Plötsligt upptäcker vi en kjolklädd kvinna som med bestämd min cyklar över området. Kusken berättar att det är ägarinnan Elisabeth Sandwall som själv bor i villa Slottet. Hon och hennes make hade tagit över verksamheten 1922 sedan den gamla ägaren gått i konkurs. Egentligen var det hennes makes idé att köpa Brunnen. Han var ju predikant och hade brukat gå den korta vägen från sitt hem Lugnet för att predika här för brunnsgästerna. Detta var den vackraste platsen han visste och han hade planer på att utveckla verksamheten i andlig riktning och bland annat starta söndagsskola för traktens barn. Hans hustru Elisabeth, sjuksköterskan, skulle få ansvara för de mer kroppsliga och världsliga. Söndagsskola hann han starta, men endast ett år efter tillträdet avled han. Till Brunnen hade han kommit med hustru och fyra barn. På Brunnen föddes ett femte barn. Nu blev Elisabeth Sandwall ensam ansvarig för både familjen och hela den tungrodda och krävande verksamheten med mycket materiellt att underhålla och många säsongsanställda att leda i arbete. Några korta hektiska sommarmånader skulle ge försörjning för hela året. Hon tog sig an uppgiften med stor energi och blev en viktig faktor för hela bygden fram till 1942 då hon lämnade verksamheten (se vidare Söderberg 2009:233-239).

Vad kan då denna i geografin korta men, när det gäller själva bostaden, ändå rätt dramatiska flytt ha betytt för Martha Sandwall-Bergström? I modern läsforskning framgår det vilken betydelse den plats där ett barn bor kan ha för mötet med texter då barnet leker i anslutning till hemmet eller förflyttar sig från hemmet till förskolan eller skolan (se t.ex. Fast 2008:32f.). För ett barns utveckling till läsare är det också viktigt med tillgången på tidningar och böcker i hemmet. Detta är inte mindre sant för ett barn på den småländska landsbygden i början av 1900-talet. För Martha Sandwall-Bergström blev också förändringen stor. Brunnen var en mytomspunnen plats med många historier knutna till sig. Den hade fått sina brunnsprivilegier redan 1781 men historien om hur själva källan runt vilken brunnen byggdes berättades fortfarande (Levertin 1892:43). 1774, sades det, hade en piga på jakt efter några bortsprungna kreatur släckt sin törst vid en källa och då blivit ganska ”yr och underlig”. Hon berättade om upplevelsen för sitt husbondfolk som började nyttja vattnet ur den för att komma tillrätta med allehanda sjukdomar och krämpor (Bergmark 1991:198). Det gick också rykten om att det i en skrub i en av de många villorna på anläggningen fanns kryckor och bandage som helade brunnsгäster hade haft med sig då de kom men inte längre behövt då de åkte därifrån.

För den nioåriga Martha var Brunnen främst en mycket konkret plats där hon tidigt fick börja hjälpa till med olika sysslor. Det var också en plats där själva brunnsverksamheten var kopplad till en professionell verksamhet. Det gällde både hur källans järnhaltiga vatten skulle hanteras men främst de olika behandlingar som erbjöds. Denna verksamhet var också förenad med ett

professionellt språk med särskilda ord och begrepp. Hur varierade typer av behandlingarna kunde vara ger en vers i Lannaskedebrunnsvisan från 1900 exempel på:

Nu kan man börja bada och bli med gyttja smord,
och tallbarsbad man även kan bekomma.
Och av Nauheimerbad
blir man så hjärteglad,
och dusch, det kan man också få,
av hög och lägre grad.

Särskilt baden med gyttja hämtad från den förbiflytande Emån eller mossarna runt omkring hade gjort Lannaskede Brunn känd. En av alla de baderskor som arbetade med baden var Marthas kamrat Ingrid Astrids mor. Men, berättar Lannaskedebrunnsvisan, det fanns fler behandlingar än gyttje-, tallbars- och Nauheimerbad:

Om nerverna är skrala
en Kneippkur kan man få,
och naken promenera i ett solbad
där Maja Mobeck rår
och vakt vid dörren står
att ingen obehörig inom skranket komma får. (Hellgren 1977:82)

När det gäller tillgången på läsning hade det nya sammanhanget dessutom mycket att erbjuda. Här fanns den så kallade societetssalongen som erbjöd tidningar och romaner för brunnsgästerna att läsa, men här kunde även Martha låna och läsa böcker, utan kontroll och censur. Böckerna följde ibland med brunnsgästerna hem, men de kunde lika gärna lämna kvar sådant de haft med sig och läst ut. Det var alltså ett levande bibliotek, och Marthas litterära värld vidgades nu av Lagerlöf, Benedictsson, Flygare-Carlén och många fler. Men Brunnen var inte bara bad, bot och böcker, den var också möten mellan människor från olika samhällsklasser som Martha fick tillfälle att iaktta. Här kunde komplicerade sociala relationer uppstå, till exempel när familjen Sandwalls släktingar som var bönder kom på besök och skulle placeras till middagen. Borde de hänvisas till den andra klassens matsal med tanke på att de var bönder, eller kunde de genom kopplingen till etablissemangets ägare inta sin måltid i första klass? Komplicerade sociala sammanhang finns också beskrivna i Kulla-Gullasviten där torpare och herrgårdsfolk på grund av relationen till hjältinnan hamnar under samma tak.

Sammanfattande reflexion

Den unga kvinna som vi nu lämnar i Lannaskede brunn är inte bara en passiv läsare utan också någon som själv när författardrömmar. I min avhandling om hennes Kulla-Gullasvit (2004:50) skriver jag:

Sandwall-Bergströms litteraturintresse i unga år rymde en dröm om att hon själv skulle få skriva. I intervjumaterialet träder en typisk bild av en blivande författare fram, en känslig, fantasifull och receptiv flicka som berättar historier för låtsasfigurer och som skriver sagor, spökhistorier och kärleksnoveller. Hon vill helst av allt bli författarinna och i skolan kommer hon bäst till sin rätt i modersmålstimmarnas uppsatsskrivning. Modersmål är ett favoritämne, som delvis legitimerar hennes fabuleringsförmåga.

I en intervju (20.8.1997) berättar Ingrid Astrid Alm att hennes kamrat Marthas uppsatser ofta lästes upp för klassen. Till skillnad från sina bröder fick hon av ekonomiska skäl inte möjlighet att ta studenten, men däremot tog hon realen som privatist i Sävsjö. I ett par minnesanteckningar inför ett framförande skriver författaren själv om hur hon tänkte i samband med att hennes skolgång avslutades: ”Är livet värt att leva nu när man inte får skriva uppsats mer?” Men hon fick skriva mer. Noveller för veckopressen, artiklar, och böcker för barn och unga som betraktats som nyskapande, *Kulla-Gulla* på grund av sitt ämnesval med proletära motiv för barn, böckerna om Majken Oskarsson för att de stod för en omorientering från flickboken i riktning mot den moderna ungdomsboken och trilogierna från Spanien om Pepita (1955-1958) och Arabella (1959-1962) för introduktionen av nya geografiska miljöer och motiv för svenska barnläsare (Toijer-Nilsson 1992).⁴ Hon skrev, som nämnts, även en historisk ungdomsroman, *Johanna* (1948), och en bok för vuxna, *Objuden gäst* (1950 under pseud Anna Loo).

Hur Martha Sandwall-Bergström i sitt skönlitterära skrivande använder sina barn- och ungdomsmiljöer, och alla berättelse och texter knutna till dem, har jag bland annat diskuterat i min avhandling (2004). I forskning om hur barn kan stimuleras till att bli läsande och skrivande individer finns mycket som också kan kasta ljus över Sandwall-Bergströms småländska barndom (se t.ex. Teale & Sulzby 1986). För det första har hon vuxit upp i en stimulerande miljö som givit henne impulser att engagera sig i språk och skapande långt innan den formella läs- och skrivundervisningen påbörjades. Denna miljö har erbjudit henne möjlighet att förhålla sig aktivt till språk och berättande i det dagliga livet. För det andra har hon fått samspele socialt med äldre personer, så kallade ”betydelsefulla vuxna”, i läs- och skrivsituationer. För det tredje har det lilla bokbestånd som hon från början hade tillgång ständigt vuxit och förändrats och på så sätt motsvarat en längtan efter allt större litterära utmaningar.

När det gäller Martha har syskonen sannolikt spelat en avgörande roll för hennes utveckling till kvalificerad läsare och skribent. Hennes barndomsmiljö skulle överhuvudtaget kunna användas som exempel för att problematisera uppfattningen att lärande sker endast i skolan och förutsätter undervisning (se

⁴De två trilogierna med spanska motiv gavs också ut på Bonniers förlag. Den om Pepita bestod av *Ånglarnas bäck* (1955), *Snäckans sång* (1956) och *Unga Pepita* (1958). Den om Arabella bestod av *Silvermånen* (1959), *Elddansen på Silvermånen* (1961) och *I silvermånen's tecken* (1962).

Säljö 2005:13). Här erbjöds sådant som successivt bildade ett slags episkt, moraliskt och estetiskt fundament med texter av många skiftande slag, såväl språkligt, innehållsligt och genremässigt. Här odlades också förmågan att läsa långsamt, noggrant och eftersinnande vilket kan ha gjort henne uppmärksam inte bara på själva innehållet utan också hur det framställs litterärt, på stilistiska grepp och litterära konventioner. Som ett exempel på hur kvalificerad litterär läsning utvecklas kan den mycket unga Marthas sätt att ta sig an *Svenskarna och deras hövdingar* fungera. Hon laddar in sina personliga erfarenheter i förståelsen av innehållet men successivt börjar hon även relatera till själva textens eget förhållningssätt till olika textkonventioner.

Som framgått lärde också hennes farfar Johan Petter henne något om berättande. Hon erövrade ord och uttryck för folktrons väsen och gestalter och fick förstahandsupplevelser av grepp och strategier för det muntliga berättandet. Dessa handlade om att fånga en lyssnare, få henne att vilja tro på det som berättas och hålla uppmärksamheten kvar. Att skapa fiktioner, helt enkelt. Johan Petters berättarprofil överensstämmer med det som till exempel Kvideland (i Herranen 1995:82f.) menar utmärker de bästa sagoberättarna. Det finns ett individuellt drag, de integrerar sina personliga erfarenheter, sin närmiljö och hemlandskapet som blir till personliga uttrycksmedel för dem.

Redan som ung visste Martha Sandwall-Bergström att det var något särskilt med just det skönlitterära läsandet och skrivandet. Hennes känsla var att hon hade hoppat direkt från sagorna till den vuxna litteraturen med målet att skriva romaner med stort R. När hon blickade tillbaka på sin flicklitteratur tyckte hon att hon hade misslyckats. Alla divergerande omdömen i synnerhet om hennes flickbokssvit om Kulla-Gulla, och alla de läsningar som gjorts (se t.ex. Heggestad 2003 & Nilson 2009), visar dock att det rör sig om ett komplext romanprojekt med många bottnar. I år 2020 fyller hjältinnan Kulla-Gulla 75 år om man räknar från den första bokens utgivningsår 1945. Vårt tåg må ha stannat på stationen Lannaskede Brunn – men läsningen av Kulla-Gullasviten kan fortsätta. Den låter sig inte ”packas upp” på något enkelt sätt, den tömmer sig inte heller efter en läsning och den kan fortsätta att i litterär form ge sina läsare föreställningar om Småland under åren kring det förra sekelskiftet. Men förutom det som fogar in Sandwall-Bergström i ett brett småländskt traditionssammanhang finns också sådant som gör hennes texter särpräglade och värda att återvända till, eller upptäcka för första gången.

Referenser

- Anderberg, Bengt (1964), ”Jag satte tänderna i Nya Testamentet”, i Bo Strömstedt (red), *Min väg till barnboken: 21 barnboksförfattare berättar*. Stockholm: Albert Bonniers förlag, s. 7–18.
- Barton, David (1994), *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Bergmark, Matts (1991), *Bad och bot: Om vatten som läkemedel och njutningsmedel*. Stockholm: Prisma Magnum.

- Bjurström, Per (1982), "En ny sagovärld", i *John Bauer. En konstnär och hans sagovärld*. Stockholm: Nationalmuseum och Liber Förlag.
- Ehriander, Helene (1993), "Älskad av läsarna men föraktad av kritiken", *Abrakadabra* 3: 3–5.
- Fast, Carina (2008), *Literacy – i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Heggestad, Eva (2003). *En bättre och lyckligare värld. Kvinnliga författares utopiska visioner 1850-1950*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Hellgren, Jerry (1977), *Lannaskede Hälsobrunns historia*. Vetlanda: AB Björns bokhandel.
- Hellsing, Lennart (1964), "Att radera bort vardagarna...", i Bo Strömstedt (red), *Min väg till barnboken: 21 barnboksförfattare berättar*. Stockholm: Albert Bonniers förlag, s. 78–85.
- Jansson, Tove (1964), "...om mina berättelser vänder sej till någon särskild slags läsare så är det väl till ett skrutt", i Bo Strömstedt (red), *Min väg till barnboken: 21 barnboksförfattare berättar* (intervjuare Bo Carpelan). Stockholm: Albert Bonniers förlag, s. 97–103.
- Kjellin, Alf (1913), "Sagan om älgturen skutt och lilla prinsessan Tuvstarr", i *Bland tomtar och troll* 7. Stockholm: Åhlén & Åkerlund.
- Kvideland, Reimund (1995), "Sagoberättaren och samhället", i Gun Herranen (red) *Sagorna finns överallt: Perspektiv på folksagan i samhället*. Stockholm: Carlsson, s. 75–87.
- Levertin, Alfred (1892), *Svenska brunnar och bad: En vägvisare*. Stockholm: Hugo Gebers förlag.
- Lindgren, Astrid (1964), "Det började i köket hos Kristin...", i Bo Strömstedt (red), *Min väg till barnboken: 21 barnboksförfattare berättar*. Stockholm: Albert Bonniers förlag, s. 127–134.
- Lindgren, Astrid (1954), *Mio, min Mio*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Nilson, Maria (2009), "Kulla-Gulla – om Småland, identitet och samhällsförändring", i Inger Littberger Caisou-Rousseau, Maria Nilson och Carina Sjöholm (red), *Speglingar av Småland*, Hestra: Isabergs förlag, s. 205–232.
- Nyblom, Helena (1913), "Bortbytingarna", i *Bland tomtar och troll* 7. Stockholm: Åhlén & Åkerlund.
- Sandwall-Bergström, Martha (1951), "Barndom", i *14 svenska barnboksförfattare gör en bok*. Stockholm: Natur och Kultur, s. 51–60.
- Sandwall-Bergström, Martha (1948), *Johanna*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Sandwall-Bergström, Martha (1947), *Kullabarnen på herrgården*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Sandwall-Bergström, Martha (1945), *Kulla-Gulla*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Sandwall-Bergström, Martha (1950), *Kulla-Gulla finner sin väg*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag
- Sandwall-Bergström, Martha (1946), *Kulla-Gulla håller sitt löfte*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.

- Sandwall-Bergström, Martha (1948), *Kulla-Gulla i skolan*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Sandwall-Bergström, Martha (1950), *Objuden gäst* (pseudonym Anna Loo). Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Sandwall-Bergström, Martha (1983), ”Skall man böja sitt huvud över stupstocken?”, *Göteborgs-Posten* 27.7.
- Strömstedt, Bo (1964), ”Inledning”, i Bo Strömstedt (red), *Min väg till barnboken: 21 barnboksförfattare berättar*. Stockholm: Albert Bonniers förlag, s. 7–18.
- Säljö, Roger (2005), *Lärande och kulturella redskap: Om läroprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Söderberg, Eva (2004), *Askunge, madonna eller feminist? Kontextuella läsningar av Martha Sandwall-Bergströms Kulla-Gullasvit*, Institutionen för Litteraturvetenskap och Nordiska språk, Umeå: Umeå universitet.
- Söderberg, Eva (2009), ”En visa vill jag sjunga om Lannaskede brunn”, i Inger Littberger Caisou-Rousseau, Maria Nilson och Carina Sjöholm (red), *Speglingar av Småland*, Hestra: Isabergs förlag, s. 233–240.
- Söderberg, Eva (1998), ”Jungfrun med den brinnande lampan. Om Martha Sandwall-Bergströms författarskap”, i Ingrid Nettervik, Karl Lindqvist och Claes Evenäs (red), *Författare i Småland*, Stockholm: Carlssons Bokförlag, s. 221–230.
- Söderberg, Eva (2000), ”’Lite diktare en ju alltid ...’ Om Martha Sandwall-Bergströms ”’Min äventyrliga barndom””, *Barnboken*, nr 1, s. 4–15.
- Söderberg, Eva (2009), ”Med Bauer i blicken. Blänk och speglingar i Martha Sandwall-Bergströms och Astrid Lindgrens texter”, i Inger Littberger Caisou-Rousseau, Maria Nilson och Carina Sjöholm (red), *Speglingar av Småland*, Hestra: Isabergs förlag, s. 15–40.
- Söderberg, Eva (1997), ”Två flickor i Småland. Barndomsavtryck i Astrid Lindgrens och Martha Sandwall-Bergströms författarskap”, i Karl Lindqvist, Eva
- Söderberg och Lars Wolf (red), *Barndomslandskap*. Stockholm: UR, s. 128–156.
- Söderbergh, Ragnhild (1979), *Barnets tidiga språkutveckling*. Malmö: Liber.
- Teale William H. & Sulzby, Elisabeth (red) (1986), *Emergent literacy: Writing and Reading*. Norwood, New Jersey: N.J. Ablex Publishing Corporation.
- Toijer-Nilsson, Ying (1992), ”Martha Sandwall-Bergström”, i *De läses än. Från Louisa Alcott till Erik Zetterström*. Lund: Bibliotekstjänst.
- Torell, Örjan (2002), *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*, Rapport från projektet Literay Competence as a Product of School Culture, Institutionen för humaniora vid Mithögskolan i Härnösand.

Opublicerat material och intervjuer

- Roman- och artikelmanus av Martha Sandwall-Bergström: ”Jungfru med brinnande lampa” och ”Min äventyrliga barndom”.
- Martha Sandwall-Bergströms utkast till debattinlägg och tidningsartiklar.
- Martha Sandwall-Bergströms minnesanteckningar inför föredrag.

Brev från Martha Sandwall-Bergström till Albert Bonniers förlag daterat den 3.5.1950.

Intervju med Ingrid Astrid Alm 20.8.1997 (Eva Söderberg intervjuade).

Intervjuer med Martha Sandwall-Bergström mellan åren 1994 och 1999 (Eva Söderberg intervjuade).

Brev från den lilla, lilla staden

Skildringen av småstaden i Astrid Lindgrens *Britt-Mari lättar sitt hjärta*

Hanna Liljeqvist

Det vore så roligt att brevväxla med någon, som bor i Stockholm. Jag hoppas få höra storstaden brusa i dina brev, förstår du. En liten stad som vår kan inte brusa, den kan på sin höjd porla. Men sätt du åstad och brusa, så ska jag porla, det lovar jag. Sida upp och sida ner. (Lindgren 1944:9)

Den lilla, lilla staden är ett återkommande inslag i Astrid Lindgrens författarskap, men en småstadsskildring som hamnat en aning i skymundan är hennes allra första. År 1944 debuterade Lindgren med *Britt-Mari lättar sitt hjärta*, en brevroman i flickboksformat. Manusets hade vunnit andra pris i en tävling om bästa flickbok anordnad av Rabén & Sjögren. I annonsen angavs att förlaget ”genom utlysandet av en pristävlan söka få fram flickböcker av litterär kvalitet, som befordrar kärlek till hem och familj samt allvar och ansvarskänsla i förhållandet till det motsatta könet”.¹ Allt detta såg alltså juryn i Lindgrens berättelse om Britt-Mari Hagström från Småstad. Kärleken till familjen och kavaljeren Bertil utgör mycket riktigt berättelsens fokus, men här vill jag istället rikta strålkastaren mot den miljö som bildar fond för Britt-Maris öden och äventyr: småstaden.

Britt-Mari Hagström gör entré

Ramen för berättelsen i *Britt-Mari lättar sitt hjärta* är en brevväxling mellan femtonåriga Britt-Mari Hagström från Småstad och Kajsa Hultin i Stockholm. Britt-Mari lider av ”en förfärlig skrivklåda” (Lindgren 1944:9), och skriver därför många och långa brev till sin brevvän i huvudstaden. Trots detta är det inte alla som vill kategorisera boken som en brevroman. Maria Nikolajeva menar att *Britt-Mari lättar sitt hjärta* i likhet med Jean Websters *Daddy-Long-Legs* (1912) – vilken har flera gemensamma nämnare med Lindgrens debutbok och som Britt-Mari för övrigt får i julklapp – snarast är en dagboksroman eftersom alla brev är från samma avsändare (2008:180), men Britt-Mari själv skulle nog inte hålla med henne på den punkten. ”Förresten gillar jag inte det där med att skriva dagbok”, klargör hon i bokens inledning. ”Att bara anförtro sig åt ett stycke papper, som inte kan säga så mycket som ’jaså’ till svar på ens utgjutelser, vad är det egentligen för mening med det?” frågar hon sig (Lindgren 1944:7). Oavsett om man väljer att betrakta boken som en brevroman eller en dagboksroman är både brev och dagböcker

¹ Tävlingsannonsen i sin helhet finns återgiven i Ulla Lundqvists avhandling *Århundradets barn. Fenomenet Pippi Långstrump och dess förutsättningar* (1979:101).

klassiska ingredienser i flickboken, och valet av berättarram kan därmed sägas vara genretypiskt. Precis som Kristin Hallberg påpekar, är den ”utpräglad verbala flickan” också en typiskt Lindgrensk figur (1998:120), och Britt-Mari med sin ”skrivklåda” är just en sådan flicka.²

Via sin brevvän hoppas Britt-Mari få inblick i det avlägsna storstadslivet. ”Sätt du åstad och brusa”, skriver hon i sitt första brev, ”så ska jag porla, det lovar jag” (Lindgren 1944:9). Men så värst mycket brus får vi inte höra eftersom vi bara får ta del av Britt-Maris brev. Hon porlar dock som utlovat sida upp och sida ner om tillvaron i Småstad, om skoldanser och skidturer, om familjen Hagströms trivsamma medelklassvardag och kyska svärmerier längs Åpromenaden. På det hela taget är *Britt-Mari lättar sitt hjärta* en skildring enligt klassiskt flickboksmönster. Tonen är lättsam – i *Barn och böcker* från 1945 beskrivs den som ”en rivande rolig bok med frodig humor och bra figurteckning” av Greta Bolin och Eva von Zweigbergk (101). Trots positiva recensioner sålde den dock inte särskilt bra (Bohlund 2018:17). Lindgrens debutbok har inte heller i akademiska sammanhang ägnats särskilt mycket uppmärksamhet i jämförelse med många av hennes övriga verk. Trots att den dyker upp i diskussioner om flickböcker och förstås i otaliga texter om Astrid Lindgrens författarskap, tycks den aldrig riktigt spela huvudrollen. Men även om *Britt-Mari lättar sitt hjärta* inte blivit tillnärmelsevis lika uppmärksammas som *Pippi Långstrump* som utgavs bara ett år senare, får man komma ihåg att den ändå översatts till ett flertal språk och givits ut på svenska i sex upplagor, den senaste 2018. När det gäller Astrid Lindgren är även de mindre framgångsrika verken trots allt mer framgångsrika än många andras.

I *Britt-Mari lättar sitt hjärta* introduceras också karaktärer som återkommer i modifierad form i flera av Lindgrens senare verk, inte minst i *Vi på Saltkråkan* (1964). Familjen Hagström består av pappa rektorn, mamma översättaren och fem barn: Britt-Mari, storsyster Majken, de busiga småbröderna Svante och Jerker samt treåriga Monika. I Svante ser Vivi Edström den ”spionerande brodern” som ”dyker upp på nytt i *Rasmus, Pontus och Toker*, i *Karlsson på taket* och i *Vi på Saltkråkan*” (1992:30). En annan figur som återkommer i flera av Lindgrens berättelser är hembiträdet eller pigan, här i form av hembiträdet Alida. Som Ulla Lundqvist påpekar driver Britt-Mari tämligen hjärtlöst med stackars Alida i sina brev (2012:46), inte minst i brevet där hon berättar om hur hon hjälper Alida att svara på kontaktannonser eftersom den senare själv inte lyckats åstadkomma något bättre än ”jag är rätt tjok och intriserad av vad som helst” (Lindgren 1944:46). Sina föräldrar beskriver Britt-Mari som kärleksfulla men distraä, och den som håller ordning hos Hagströms är i själva verket 19-åringen Majken. Trots sin unga ålder sköter hon hushållet med trygg hand – och en hel del hjälp från Alida. Majken är på många sätt en förlaga till Saltkråkans Malin som ju axlar

2 Se Eva Söderbergs ”Sprakfålar och musor. Om Astrid Lindgrens förhållande till några flickboksklassiker” (1998) för en utförlig genomlysning av Lindgrens relation till flickboken.

samma roll i familjen Melkersson, och i likhet med Melkerssons beskrivs hur familjen Hagström lever ”i en ständig skräck, att någon av alla de unga män, som springer efter henne, ska röva bort vår klenod” (1944:12). För övrigt har familjen Hagström precis som Melkerssons för vana att hissa matbordet i luften. Men inte när de äter soppa – det har Majken, gissningsvis på förekommen anledning, förbjudit.

Självklart har Britt-Mari också en kavaljer. Han heter Bertil, ”är sexton år och går i andra ring och är en hygglig pojke, säger pappa” (Lindgren 1944:25). Som om det inte vore nog uppfyller han också Britt-Maris krav på en framtida man. I ett brev bekänner Britt-Mari nämligen att ”den karl, som jag nån gång i världen ska gifta mig med, måste uppfylla två villkor: han måste tycka om böcker och han måste tycka om barn” (1944:38). Senare i boken kommer hennes villkor upp på nytt, i ett samtal med det kompisgäng där också Bertil ingår. När de skiljs åt för dagen lämnar Bertil henne med de löftesrika orden: ”Jag tycker om böcker. Och barn också!” (1944:101). Bertil beskrivs därtill som en ung man med en stark moralisk kompass. ”Han är den renhårigaste pojke jag vet, och när jag är tillsammans med honom, känner jag, att jag vill vara renhårig och hederlig och sann jag också”, berättar Britt-Mari andäktigt för sin brevvän (1944:55). Bertil är också ”allvarligare än de flesta pojkar i hans ålder”, menar Britt-Mari, och för honom är att vara trofast ”det viktigaste av allt” (1944:55). En hederlig och allvarlig pojke med höga moraliska anspråk låter kanske inte som en typisk tonårsdröm, men så var det också ”allvar och ansvarskänsla i förhållandet till det motsatta könet”, inte romantik och passion, som efterfrågades i tävlingsannonserna.

Idyll och astrakanäpplen

Skådeplatsen för Britt-Maris äventyr är det lilla samhället Småstad. Småstaden skulle komma att bli en återkommande miljö i Lindgrens författarskap, och i *Britt-Mari lättar sitt hjärta* skildrar Lindgren den lilla, lilla staden från sin allra bästa sida. Här är det ”ett helt äventyr” att botanisera bland de dignande grönsaksstånden på torget en septemberdag (Lindgren 1944:18), och trängseln i butikerna kring jul är bara trevlig för ”man träffar alltid bekanta att prata med och ge goda råd angående julklappar åt” (1944:69). Till och med stadens slumkvarter ”Eländet” har sin charm, ”där är nära på lika pittoreskt som i Gamla stan”, förklarar Britt-Mari för sin stockholmska brevvän (1944:119). Här finns också en å som enligt Britt-Mari utgör ett av Småstads viktigaste karaktärsdrag: ”Jag vet inte, vad den här stan skulle vara utan sin å. Någoting rätt charmlöst i stadsväg, skulle jag tro” (1944:24). Även på ett personligt plan spelar ån en viktig roll för Britt-Mari. Det är nämligen längs med Åpromenaden hon går kvällspromenader med sin kära Bertil och på en bänk invid ån försonas det unga paret i bokens slut, efter ett missförstånd som orsakat mycket hjärtesorg. Överhuvudtaget framstår närheten till naturen som en viktig del av livet i Småstad. För sin brevvän i storstan berättar Britt-Mari entusiastiskt om familjens Hagströms årliga

lingonplockningsutflykt, om skidutflykter med vännerna och om hur hon tillsammans med sina bröder hämtar hem årets julgran.

Av Britt-Maris brev förstår vi också att det inte råder någon brist på förströelser i Småstad, och om det någon gång blir stiltje på underhållningsfronten finns alltid familjen därhemma. Britt-Mari går på skoldans, blir utbjuden på konditori och deltar i såväl Rödakorsföreningens soaré som i ”oförberedda talares klubb” hos en väninna. En ovanligt upptagen vecka berättar Britt-Mari för sin brevvän att hon svängt sig i ”nöjenas virvlar”: ”I min fickdagbok står antecknat ett biobesök med Bertil och två kaffekalas hos klasskamrater samt först och sist mammas födelsedag” (1944:89). I detta avseende tycks Småstad stå i bjärt kontrast mot den ”evigt sovande lilla garnisonsstad” (Lindgren 1945:5) som tvillingarna Barbro och Kerstin lämnar bakom sig för ett nytt liv på landsbygden i *Kerstin och jag*, utgiven ett år efter debuten.³ Någon enstaka gång när novembermörkret sänker sig över Småstad och Storgatan ligger öde längtar visserligen Britt-Mari bort: ”O, dysterheters dysterhet – Storgatan en regnväderskväll i november! Inte en katt att skåda!” (Lindgren 1944:47). Som tur är väntar hela klanen Hagström hemma i Villa Ekeliden, med kanonsång och te i brasans sken: ”O ljuvligheters ljuvlighet – familjen samlad framför brasan i vardagsrummet!” (1944:48). Vad är väl Stockholms ”tindrande ljusreklamer” och ”skyltfönster med all tänkbar flärd i” (1944:47), som Britt-Mari drömmer om under sin regniga promenad, mot den trygga familjeidyll som erbjuds hemma i Småstad?

Småstad tecknas ömsint, men med svepande penseldrag. Där finns ån och Storgatan, torget och läroverket – attribut som skapar en distinkt småstadskänsla (om nu inte stadens namn var tillräckligt tydligt), men samtidigt är generella nog att lämna det öppet för tolkning huruvida Småstad har en verklig förlaga. Det är förstås frestande att fylla ut Småstads vaga konturer med småländsk mylla, i synnerhet eftersom få läsare tar sig an Lindgrens verk i strikt kronologisk ordning. När man först introduceras till Britt-Mari från Småstad är man sannolikt sedan länge bekant med figurer som Emil i Lönneberga och barnen i Bullerbyn som, till skillnad från Britt-Mari, dels hör till Lindgrens mer kända figurer, dels förekommer i berättelser som riktar sig till yngre läsare än debutens tonårspublik. När Britt-Mari beskriver sitt kära Småstad finns Småland därför nästan oundvikligen i läsarens medvetande från första början. Själva namnet väcker också associationer: *Småland*, *Småstad*. Är Småstad kanske Vimmerby, vars gator Lindgren var så väl bekant med sedan barndomen, i förklädnad? En annan teori pekar ut Tranås som en möjlig förebild till Småstad (Gram 2014:10). Lindgrens föräldrar besökte regelbundet kuranstalten i Tranås och när fadern blev änkling höll Lindgren och hennes syster Stina honom sällskap under vistelserna där (Hergin 2001:39). De bodde då på pensionat Ekliden, vilket för tankarna till familjen Hagströms Villa Ekeliden.

³ *Kerstin och jag* (1945) och skildringen av landsbygden i denna bok behandlas av Helene Ehriander i hennes artikel i detta nummer av HumaNetten.

Kanske är det inte heller en slump att Britt-Mari har en klarastrakan i trädgården, ett trädslag som Lindgren i en essä om träd kopplar både till sin egen barndom och till en av den svenska litteraturens mest kända smålänningar i exil, Vilhelm Mobergs Kristina (Lindgren 2007:102). I samma essä beskriver Lindgren också ett starkt barndomsminne kopplat till astrakanäppeln: ”Lycka är att vakna en tidig morgon före alla andra och tassa ut på bara fötter och hitta ett par skimrande astrakaner i daggigt grönt gräs under ett stort äppelträd” (2007:104). I *Britt-Mari lättar sitt hjärta* finns en nästan identisk passage:

Har du någon gång, när du var riktigt liten, vaknat först av alla en sån här höstmorgon och gått ut i trädgården för att se efter, om det fallit ner några äpplen under natten? [...] Den glädje Kolumbus erfor, när han fick syn på Amerika, kan bara vara en svag avglans av den fröjd, som genombälvade min barnasjäl, när jag hittade ett moget klarastrakan i det daggvåta gräset en sån här morgon. (Lindgren 1944:17)

I likhet med Kristina befann sig ju också Lindgren ”i exil” under författandet av *Britt-Mari lättar sitt hjärta* – om än inte längre bort än i Stockholm – och kanske är det hemlängtan som gör att författaren planterar just en klarastrakan i familjen Hagströms trädgård.

Det är inte bara klarastrakanen som beskrivs i poetiska ordalag – som så ofta i Lindgrens berättelser får stämningsfulla naturbeskrivningar stort utrymme i debutromanen. Britt-Mari beskriver bland annat hur månen ”speglade sig så vidunderligt” i ån under en kvällspromenad med Bertil (1944:25), och ”den smala skogsvägen, kantad med snöklädda granar, stjärnorna över våra huvuden, stillheten omkring oss” när hon och bröderna hämtar julgranen (1944:70). Vid upprepade tillfällen kommenterar Britt-Mari också årstidernas växlingar. I ett brev uppmärksammar hon hur en ”blek oktobersol lyser in” genom fönstret (1944:38), i ett annat har solen blivit ”en liten röd vintersol” som ”anstränger sig energiskt för att lysa fram på den töckniga himlen” (1944:57). I sitt allra sista brev skriver hon, uppfylld av vårkänslor och kärleksrus, lyriskt om ”den blåaste blåa vårkväll jag upplevat. Häggen har stora knoppar, äppelträdet bereder sig att slå ut sina skära blomknippen, om jag sätter ut näsan, kan jag känna, hur intensivt det doftar vår” (1944:125). Där, i den blåa vårkvällen, lämnar läsaren Britt-Mari. Då har vi fått följa hennes liv under nästan ett helt år, från de dignande torgstånden i september, via vinterns skidturer och julfirande, för att till sist ta farväl en blå afton i april. Maria Andersson noterar för övrigt att Lindgren ofta bygger upp sina berättelser runt just årstiderna, ”precis som i den traditionella idyllen” (2008:64).

Främmande fåglar

Bortsett från de tydligt markerade skiftena från höst till vinter till vår tycks Småstad och dess invånare dock befinna sig i ett slags tidsmässigt, eller

snarare historiskt, ingenmansland, åtminstone på en viktig punkt. Visst kan allt ifrån klädval till språkbruk ge en fingervisning om när *Britt-Mari lättar sitt hjärta* utspelar sig, men den mest distinkta tidsmarkören av dem alla passerar så gott som obemärkt förbi. I bokens inledning berättar Britt-Mari att hon är född den 15 juli 1928 och att hon är 15 år. Av detta kan man dra slutsatsen att bokens handling utspelar sig runt 1943 och därmed i samma historiska kontext som den skrevs i, det vill säga mitt under brinnande krig. I *Älskad och förnekad. Flickboken i Sverige 1945–65* (2006) noterar Birgitta Theander att det är en allmänt utbredd vanföreställning att flickboken enbart skildrar idyll, trots att hela 46 procent av de flickböcker hon undersökt från perioden 1945–1965 tar upp problem som ”krig, flyktingar, nazism, rasism, svält, u-hjälp, klassmotsättningar, arbetslöshet och barnarbete” (2006:37). Bland de böcker som tar upp krig handlar ”den stora majoriteten” om just andra världskriget (Theander 2006:38). Men i Britt-Maris brev märks varken ransonering, oro för framtiden eller andra tecken på det pågående världskriget.

Ett enda brev sticker ut i sammanhanget, både i ton och innehåll. ”Fyra stycken främmande fåglar har slagit sig ned i vårt bo för att rasta en stund”, berättar hon i ett brev daterat den 3 mars där det annars så lättsamma tonfallet är som bortblåst (Lindgren 1944:105). De främmande fåglarna är flyktingar, ”en judisk mamma och hennes tre små barn”; alla fyra märkta av sina upplevelser. Britt-Mari är också uppenbart tagen av besökarnas öde. ”Jag tror, min kudde är våt än av alla de tårar jag grät, när jag hade lagt mig den kvällen”, skriver hon om kvällen då de anlände (1944:105). I nästa brev, daterat knappt två veckor senare, är flyktingarna dock glömda och de nämns aldrig igen. Som Vivi Edström påpekar tjänar avsnittet om flyktingarna ”snarast till att förstärka bilden av den lyckliga, trygga familjen Hagström” (1992:30–31). Småstad må skänka flyktingarna ett välbehövligt andrum, men staden tycks i övrigt befinna sig i en slags parallell verklighet där inga världskrig kan rubba idyllen i grunden. Kanske kände Lindgren att även hon själv och hennes läsare kunde behöva en stunds respit från krigets fador, ett ämne hon som bekant ägnade mycket utrymme åt i sina numera berömda krigsdagböcker.

Någon som inte välkomnas lika varmt som flyktingfamiljen är nykomlingen Mariann, vars beteende till en början stör småstadsfriden. Mariann introduceras tidigt i berättelsen som Britt-Maris antagonist, men tack vare Britt-Maris inflytande blir hon så småningom en i gänget. Mariann bor sedan ett år tillbaka inackorderad i Småstad och till en början styr och ställer hon med de andra flickorna i klassen. Britt-Mari tycker inte om ”hennes sätt att utnyttja kamraterna och få dom att dansa efter hennes pipa genom att spela ut dom mot varann” och menar på att de “var en hyggligare och trevligare klass, innan Mariann dök upp” (Lindgren 1944:20–21). Mariann presenteras alltså som en hotfull influens utifrån, och kontrasten mellan henne och de andra flickorna förstärks också av klassaspekten då Mariann kommer från en

välbärgad familj. Britt-Mari beskriver hur ”vi föll i farstun för henne allihop, när hon första gången uppenbarade sig i klassen med sagolika silkesstrumpor, emaljerad puderdosa och kläder, som man på långt håll kunde se, hur dyra de var” (1944:20). Britt-Maris egen garderob är betydligt enklare, det har storasyster Majken sett till: ”Inget krimskrams på den flickan, säger hon bryskt, när jag sneglar efter några mer uppseendeväckande tyger och modeller. Och efter en kort men intensiv själskamp måste jag medge, att hon har rätt” (1944:27). Budskapet är tydligt: det enkla och okonstlade är att föredra framför silkesstrumpor och emaljerade puderdosor.

Kontrasten mellan de båda flickorna sträcker sig som väntat längre än till klädseln och märks framför allt i hur de behandlar andra. Trots att Britt-Mari tycker illa om Marianns utstuderade metoder har hon samtidigt viss förståelse för att Mariann, som fram till sin ankomst till Småstad inte gått i skola utan fått hemlektioner av en guvernant, ”helt enkelt inte hunnit lära sig, vad riktigt kamratskap vill säga” (1944:20). Marianns första riktiga lektion i kamratskap kommer redan i bokens tredje brev. Hon bestämmer att alla i klassen ska frysa ut en flicka under två veckors tid, men Britt-Mari vägrar att delta.⁴ I ett senare brev berättar Britt-Mari att det aldrig blev någon två veckors utfrysning och att Mariann istället visar ”en märklig benägenhet att ty sig till mig nu för tiden” (1944:54). Under jullovet blir Britt-Mari till och med hembjuden till Mariann och en kväll utspelar sig följande scen:

Plötsligt, utan att jag visste ordet av, började Mariann gråta. Hon snyftade så hjälplöst, att jag inte visste, vad jag skulle ta mig till med henne. Jag kunde inte få ur henne, vad hon grät för, men mellan snyftningarna pressade hon fram: – Vi måste vara vänner – du är så stark, jag skulle vilja vara som du! (Lindgren 1944:83–84)

Britt-Mari blir överraskad av Marianns känsloutbrott. Kanske har hon inte förstått vilket djupt intryck hennes vägran att delta i utfrysningen gjort på Mariann, men för läsaren är det inte svårt att lägga ihop två och två. Den oregelliga nykomlingen har tack vare Britt-Maris inflytande skolats in i Småstads kamratanda, och än en gång betonas berättelsens mer övergripande budskap om vikten av att vara ”renhårig och hederlig och sann”.

Småstadens oskrivna regler

En annan nykomling som hotar att rasera småstadsidyllen är den unge Stig från Stockholm, och hans ankomst får långt allvarligare konsekvenser än Marianns. Stig bor liksom Mariann inackorderad och enligt ryktet beror

⁴ Lindgren har uppgivit att hon gav Britt-Mari det mod hon själv saknade när hon var i samma ålder: ”När jag skrev Britt-Mari lät jag henne få alla de goda egenskaper jag skulle önskat att jag själv hade haft i tonåren. Hon blev stark, själv var jag ofta rädd och feg” (Strömstedt 2003:192).

flytten från Stockholm till Småstad på att han blivit relegerad från sin gamla skola. Britt-Mari är avogt inställd till Stig från första början, möjligen influerad av sin pappa vars omdöme hon sätter stor tilltro till. Hon berättar nämligen om hur hon tillsammans med pappan stött på Stig under en promenad och att ”pappas grymtning var avgjort av det ogillande slaget” (1944:32). Enligt Britt-Mari tror sig Stig vara ”tillvarons medelpunkt och skapelsens krona” och hon konstaterar att hon ”tycker inte heller om folk, som kommer hit och ser ut som om dom funderade på att köpa stan” (1944:32). Men innerst inne tycker hon kanske inte helt illa om honom. Efter deras första riktiga möte på en skoldans medger hon motvilligt att Stig ”råkat få en skaplig näsa mitt i ansiktet” (1944:32), och återger deras första konversation i detalj på ett sätt som signalerar ett visst intresse.

Troligen är det av samma skäl hon tackar ja när han bjuder med henne till det lokala konditoriet, även om hon själv skyller det på sin ”fruktansvärda aptit på sötsaker” (1944:41). Fikastunden blir ingen succé. Stig beklagar sig över en ”urvisnen tillställning” och Britt-Mari tar genast strid å Småstads vägnar:

Det var ingen fart på det alls, det var inte ens föräldrafritt.

– Nej, sa jag, här i stan är vi så bakom flötet, så vi anser, att föräldrar också är människor.

På detta log han bara lite hånfullt, och jag kunde förstå av hans skildring, att i Stockholm gick det helt annorlunda till, när ungdomar träffas. Om det är sant, som han säger, tror jag, att jag ska be lite särskilt för dig i min aftonbön hädanefter, kära Kajsa. (Lindgren 1944:42)

Genom Britt-Maris och Stigs relation framträder här en spänning mellan småstad och storstad som både går emot och går in i Britt-Maris förhoppning om att ”få höra storstaden brusa” via sin brevvän. Två kontrasterande, men delvis sammanflätade, bilder av Stockholm framträder därmed i berättelsen: den moraliskt fördärvliga storstaden representerad av Stig, och drömmen om den spännande, glittrande storstaden som anas i brevväxlingen med Kajsa.

Men Stigs största brott är inte att han ser ut som om han ”funderade på att köpa stan”, utan att han äventyrar Britt-Maris relation med Bertil. Bertil och Stig framställs genomgående som varandras motpoler, något som blir särskilt framträdande i en passage där Stig beskyller Britt-Mari och hennes vänner för att vara ”landsortsmässiga”. När Stig ska svara på frågan om vilka egenskaper han värdesätter hos en framtida fru svarar han ”[a]tt hon ska kunna dansa och flirta och inte ställa till bråk, om jag roar mig lite med andra” (Lindgren 1944:100), vilket väcker starka reaktioner, inte minst från moralens väktare Bertil som blir ”blek i ansiktet”. Men Stig ger sig inte så lätt:

– Ni är så förtvivlat landsortsmässiga, det är hela felet med er, sa Stig. Och barnsliga. Man måste se livet sådant det verkligen är. Det är ingen söndagsskola, ni kan tro mig!

– Nej, kanske det, sa Bertil, och inte lär det bli annorlunda heller, om vi, som är unga, resonerar som du. (Lindgren 1944:101)

Relationen mellan Stig och Britt-Mari ställs på sin spets när Stig lurar med sig Britt-Mari upp på sitt rum, varpå han stänger in henne och gör närmanden. När hon gör motstånd och flyr därifrån hämnas han genom att sprida ett rykte om att Britt-Mari frivilligt följt med honom upp på rummet, något som Bertil tar oerhört hårt. Så småningom reds missförståndet ut och Britt-Maris namn rentvås. Men dramat slutar inte där, inte förrän Bertil ”träffat Stig och gjort upp med honom” (Lindgren 1944:123). Exakt vad som menas med det framgår av bokens avslutande P. P. P. S: ”Jag såg Stig Henningson som hastigast, när jag gick hem. Han hade en präktig blåtira, och du kan tro, att den prydde sin plats” (1944:126). I likhet med Mariann blir Stig alltså satt på plats, men på ett långt mer handgripligt sätt. Ulla Lundqvist kommenterar att blåtiran är förvånande med tanke på Astrid Lindgrens starka engagemang för ickevåld, men menar att ”detta olycksaliga PS” helt enkelt får skyllas på tidsandan (2012:50).

Dramat mellan Britt-Mari och Stig pekar också på en baksida av småstadslivet som Britt-Mari själv inte beklagar sig över: det faktum att rykten riskerar att spridas fort i en liten stad, och att den som bryter mot konventionerna – eller, som i Britt-Maris fall, ens misstänks bryta mot dem – kan få betala ett högt pris. Detta förmedlas med all önskvärd tydlighet av Britt-Maris i övrigt så tankspridda mamma:

– Vad du gör, Britt-Mari, så var inte slafsigt! Det finns så många dumma små flickor, som tror, att man kan vara hur slafsigt som helst och att man inte behöver vara så noga, bara man har roligt. Men det är fel. (Lindgren 1944:26)

Mammans uppmaning är, med Lundqvists ord, en uppenbar ”lektion i sexualmoral” (2012:49). I anslutning till mammans utläggning berättar Britt-Mari om en förmodat ”slafsigt” flicka som bor i staden. ”Hon är både söt och snäll och alltid livad och glad, men ändå pratas det inte riktigt trevligt om henne, och folk skrattar på ett särskilt sätt, när hennes namn nämns” (Lindgren 1944:26). I Britt-Maris ögon är flickan uppenbarligen ett avskräckande exempel på slafsighet, men läst med genusglasögon blir episoden om slafs och livade flickor minst lika problematisk som Stigs blåtira. Någon som blev utsatt för just denna typ av småstadsskvaller var ju Lindgren själv, när det visade sig att hon, ung och ogift, väntade barn. Hon har lite spetsigt sagt om händelsen att ”aldrig har så många skvallrat så länge om så lite, åtminstone inte i Vimmerby” (Strömstedt 2003:203). Att hon här framställer småstadsskvallret som något att rätta sig efter snarare än att ignorera eller ifrågasätta är med största sannolikhet ett resultat av kombinationen genrekonventioner, tävlingskriterier och, återigen, tidsanda.

Ett småländskt porlande

När boken slår igen bleknar dock bilderna av blåtiror och slafs snabbt. Kvar blir istället minnet av Britt-Maris glada porlande och hennes trivsamma tillvaro i Småstad. Bilden av en småländsk småstad dröjer sig också envist kvar, trots att det som ovan nämnts finns få konkreta bevis för att Småstad ligger i Småland. ”Det finns en plats som är högst levande för många människor oavsett om de varit där eller inte” (Söderberg 1997:128). Så skriver Eva Söderberg om Småland i ett kapitel om hur Astrid Lindgrens och Martha Sandwall-Bergströms småländska rötter gjort avtryck i deras alster. Kanske är denna plats rentav så levande för Lindgrens läsare att det är oundvikligt att läsa in det småländska i beskrivningen av Småstad. Men alldeles oavsett om Britt-Mari Hagström är smålänning eller inte är hon värd att lära känna. *Britt-Mari lättar sitt hjärta* må vara märkt av sin tid och inte minst av förlagets tävlingskriterier, men den ger definitivt en försmak av berättarglädjen och värmen som skulle komma att prägla hela Astrid Lindgrens författarskap.

Referenser

- Andersson, Maria (2008), ”Borta bra, men hemma bäst? Elsa Beskows och Astrid Lindgrens idyller”, i Maria Andersson och Elina Druker (red), *Barnlitteraturanalyser*. Lund: Studentlitteratur, s. 55–70.
- Bohlund, Kjell (2018), *Den okända Astrid. Åren som bokförläggare och chef*. Stockholm: Astrid Lindgren Text.
- Bolin, Greta och Eva von Zweigbergk (1945), *Barn och böcker*. Stockholm: Kooperativa Förbundets Bokförlag.
- Edström, Vivi (1992), *Astrid Lindgren. Vildtoring och lägereld*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Ehriander, Helene (2020), ”Idyll på småländska landsbygden. Astrid Lindgrens flickbok *Kerstin och jag* (1945)”, *HumaNetten* 45.
- Gram, Magdalena (2014), ”Ulla Sundin-Wickman illustrerar Astrid Lindgren”, *Biblis* 54: s. 2–19, http://www.kb.se/Dokument/Biblis/Biblis54_Ulla_Sundin-Wickman_illustrerar_Astrid_Lindgren.pdf. Hämtad 2020-05-05.
- Hallberg, Kristin (1998), ”Änglaprinsessa och flickbyting. Några svenska flickskildringar”, i Kristin Hallberg (red), *Läs mig – sluka mig! En bok om barnböcker*. Stockholm: Natur & Kultur, s. 99–150.
- Hergin, Stina (2001), *Det var en gång en gård. Stina i Bullerbyn berättar*. Huskvarna: Boa i Näs.
- Lindgren, Astrid (1944), *Britt-Mari lättar sitt hjärta*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Lindgren, Astrid (2007), ”Finns det olika träd?”, i *Samuel August från Sevedstorp och Hanna i Hult*. Stockholm: Rabén & Sjögren, s. 81–91.
- Lindgren, Astrid (1945), *Kerstin och jag*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Lundqvist, Ulla (2012), *Alltid Astrid. Minnen från böcker, brev och samtal*. Stockholm: Norstedts.
- Lundqvist, Ulla (1979), *Århundradets barn. Fenomenet Pippi Långstrump och dess förutsättningar*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

- Nikolajeva, Maria (2008), "Det självutlämnande jaget. Den fiktiva dagboken i barn- och ungdomslitteratur", i Maria Andersson och Elina Druker (red), *Barnlitteraturanalyser*. Lund: Studentlitteratur, s. 179–194.
- Strömstedt, Margareta (2003), *Astrid Lindgren. En levnadsteckning*. Stockholm: Pan.
- Söderberg, Eva (1998) "Sprakfålar och musor. Om Astrid Lindgrens förhållande till några flickboksklassiker", i Ingeborg Nordin Hennel (red), *Makt och vanmakt. Texter från ett genusteoretiskt seminarium*. Härnösand: Mitthögskolan, Institutionen för kultur och humaniora, s. 115–145.
- Söderberg, Eva (1997), "Två flickor i Småland. Barndomsavtryck i Astrid Lindgrens och Martha Sandwall-Bergströms författarskap", i Karl Lindqvist et al. (red), *Barndomslandskap. Texter om att minnas och att berätta*. Stockholm: Utbildningsradion, s. 128–156.
- Theander, Birgitta (2006), *Älskad och förnekad. Flickboken i Sverige 1945–65*. Göteborg: Makadam.

Idyll på småländska landsbygden

Astrid Lindgrens flickbok *Kerstin och jag* (1945)

Helene Ehriander

Astrid Lindgrens *Kerstin och jag* (1945) utspelas på den småländska landsbygden och i denna artikel undersöker jag den kontext i vilken berättelsen kom till, vilken betydelse de nostalgiska inslagen har, hur den småländska landsbygden representeras i skildringen samt hur den förhåller sig till flickboksgenren. Vidare granskar jag hur omslagen förändrats över tid och hur berättelsen bearbetats i de olika utgåvorna. Min artikel går hand i hand med Hanna Liljeqvists analys av ”småstaden” i Astrid Lindgrens *Britt-Mari lättar sitt hjärta* (1944) i ”Brev från den lilla lilla staden. Skildringen av småstaden i Astrid Lindgrens *Britt-Mari lättar sitt hjärta*” (i detta nummer av *HumaNetten*). Båda dessa böcker är så kallade ”flickböcker”, en genre som författaren själv läst och var väl förtrogen med (se essän ”Det började i köket hos Kristin”) men som hon även i sin dagbok skriver lite skämtsamt nedsättande om. Genren har en rad återkommande element och det är intressant att se hur Lindgren förhåller sig till och utvecklar dessa i sitt tidiga författarskap både genom en språklig humor och en ironisk distans till de vanligt förekommande klichéerna. Redan här hörs den lindgrenska rösten och den skämtsamma och kvicka tonen, som vi förknippar med författaren och som är än mer framträdande i den första boken om Pippi Långstrump som gavs ut samma år. *Kerstin och jag* är skriven under brinnande världskrig och samtidigt som Lindgren skrev lättsamt och underhållande om tvillingarna Barbro och Kerstin skrev hon också i sina krigsdagböcker om det mörka, att vår arma planet är slagen av vanvett samt hur det pågick stridigheter i det egna äktenskapet. Av det mörka världsläget finns inget i den relativt idylliska berättelsen om tvillingarna, skämtsamt kallade ”knallhattarna” av föräldrarna. De orosmoment som skildras är jordbrukets ekonomi och några veckors hjärtekväl efter en liten fnurra på tråden med pojkvännen Björn.

Berättelsen om Kerstin och Barbro tar form

I sina krigsdagböcker skriver Astrid Lindgren den 2 mars 1945 bland annat om att de allierade går framåt på västfronten, att Köln ligger under artillerield och att ryssarna går framåt på ostfronten. Hon skriver också att hennes ” eget privata krig tycks vara i det närmaste avslutat – med seger för mig” (Lindgren 2015: 302) och detta kan förmodligen kopplas till anteckningen före, den 21 januari, där Lindgren skriver om att det pågår avgörande drabbningar mellan maken Sture och henne själv och att hon därför är trist till mods (Lindgren 2015: 301-302). Dagboksanteckningen den 2 mars avslutas med: ”För övrigt skriver jag på ’Barbro och jag’ (...) – det är det roligaste jag har just nu.”

(Lindgren 2015: 302) Den 2 juni konstaterar Lindgren att ”freden tycks ha brutit ut på allvar, fast man knappt kan tro det, när man ser hur segrarna tvistar med varann.” (Lindgren 2015: 312) Vidare skriver hon samma dag: ”Jag har sålt ’Barbro och jag’ (om den nu kommer att heta det) för 800 kr och resten av ’Britt-Mari’ för 300 kr och den finska översättningen för lite mer än 300 kr och så har jag fått 58 kronor för en uppläsning i radio av ’Britt-Mari’. Det är pin kul att vara ’författare’. För närvarande håller jag på att bearbeta ’Pippi Långstrump’ om det nu kan bli något av det vanartiga barnet.” (Lindgren 2015: 312) Skrivandet fungerar som tröst för Lindgren när världsläget är oroligt och äktenskapet knakar i fogarna och hon har vid ett senare tillfälle berättat för Margareta Strömstedt: ”När jag skrev var jag oåtkomlig för alla sorger”. (Lindgren och Strömstedt 1997: 34)

På juldagen 1945 berättar Lindgren i dagboken om den första fredsjulen och de julklappar som delats ut i familjen. Hon avslutar med att reflektera över sin författargärning: ”Pippi är en fin liten unge, som tycks arta sig till succes [sic!]. Hon är såld till Norge också. Liksom ’Britt-Mari’ och ’Kerstin och jag’.” (Lindgren 2015: 319) På nyårsafton sammanfattar hon världshändelserna med freden efter andra världskriget och atombomben och i äktenskapet är det tydligen också fred och hon uppmanar sig själv till att hålla sig lugn så att det kan förbli så. När hon skriver om sina litterära framgångar håller hon dem nere enligt Jantes nedslående lagar om att man inte ska tro att man är något eller att man duger något till: ”Min ’litterära’ bana har gått oppåt under året och kommer säkerligen att dala i fortsättningen. Pippi har blivit synnerligen entusiastiskt mottagen av kritiken och jag tror även av publiken. ’Kerstin och jag’ har blivit mera blandat berömd, men jag tycker inte så illa om den ändå och Jeanna Oterdahl skrev att den skulle bli mycket uppskattad av tonåringar; det tror jag faktiskt också, för dom tycker om sånt här slams.” (Lindgren 2015: 319-320) Tidigare under året, på midsommardagen, har Lindgren skrivit i dagboken att hon efter Pippi ska börja med en ny och ”mera normal barnbok. Men Per-Martin har föreslagit mig att försöka göra en familjeserie för radio. Det skulle vara verkligt roligt, om jag kunde lyckas. Men det blir nog bara skit, är jag rädd.” (Lindgren 2015: 314) Den Per-Martin som hon refererar till var författaren, regissören, kompositören och radioproducenten Per-Martin Hamberg som anställdes på Radiotjänst 1945 och som kom att bli betydelsefull för utvecklingen av en rad underhållningsprogram, bland annat *Tjugo frågor* (med start 1948) där Astrid Lindgren medverkade tillsammans med Stig Järrel och Kjell Stensson och där Lindgren blev känd för den breda allmänheten för sin humor och sina snabba och fyndiga repliker.

Kerstin och jag har inte tidigare studerats mera ingående men nämns i översiktsverk och i Ulla Lundqvists böcker där hon återvänder till sin barndoms läsning och sina minnen av Astrid Lindgren och hennes verk. Den vid tiden ledande barnbokskritikern Eva von Zweigbergk skrev i sitt stora översiktsverk *Barnboken i Sverige 1750-1950* att Astrid Lindgrens första

böcker inte gav någon ”upplysning om måttet av hennes begåvning. Det kom en glad flickbok i Jean Websters anda, Britt-Mari[e] lättar sitt hjärta (1944), ännu en, Kerstin och jag (1945), men också småbarnsboken Pippi Långstrump (1945) (...) Den senare gav de lyhörda lystringssignal, fast många tog det hela för bara stöj och stim.” (von Zweigbergk 1965: 462) Maria Nilson lyfter i kapitlet ”Kati – från flickbok till chick lit” i *Starkast i världen* fram att det är intressant att läsa Lindgrens Kati-böcker (1951, 1952 och 1953) som föregångare till chick lit-genren. De senare årens flickboksforskning har visat att flickboken är långt ifrån så stereotyp som tidigare påståtts. Det finns tvärt om många nyanser inom flickboksgenren och det är intressant att blicka både framåt och bakåt. I Birgitta Theanders avhandling visas att flickboken blomstrade som genre under efterkrigstiden då det skrevs många flickböcker både om krigstiden, flyktingproblem och återuppbyggnad (Theander 2006: 425).

Vivi Edström slår i *Astrid Lindgren. Vildtoring och lägereld* (1992) fast att ”Astrid Lindgrens 40-tal är som en flod som varit uppdämd och nu forsar fram i flera parallella fåror.” (Edström 1992: 31) Med detta avser Edström att Lindgren 1945 utkom med inte mindre än tre verk: *Pippi Långstrump*, kriminalpjäsen ”Huvudsaken är att man är frisk” samt *Kerstin och jag*. Av dessa har boken om Pippi blivit den mest kända och lästa och karaktären är välkänd också utomlands för både barn och vuxna. *Kerstin och jag* tillhör de mindre kända och lästa – och beforskade – i författarskapet medan kriminalpjäsen för länge sedan glömts bort av alla andra än Lindgrenkännarna och litteraturvetarna. (Bengtsson 2012: 332 samt Hellström 2015: passim) Lindgren skriver själv i sin krigs dagbok att det ”bullrats” lite grann om denna pjäs, ”alldeles oförtjänt för den är inget att spilla ord på.” (Lindgren 2015: 320)

Lars Bengtsson menar i sin gedigna bildbibliografi att *Kerstin och jag* ”skrevs av bara farten som efterföljare till *Britt-Mari lättar sitt hjärta*, 1944”. (Bengtsson 2012: 76) Bengtsson berättar om hur han har varit på ett föredrag på Landskrona Föreläsningssällskapet och lyssnat på Astrid Lindgrens brorsbarn Barbro Alvtegen och Gunvor Runström som där berättat att det egentligen var Lindgrens förslag att boken skulle heta ”Barbro och jag”, men att förlaget redan hade en annan titel med namnet Barbro. Boken har genom åren utgivits i fyra olika utföranden, något som Bengtsson utförligt går igenom i bildbibliografien (Bengtsson 2012: 76-77).

Flickbok med lovsång till landet

Kerstin och jag börjar med att de 16-åriga tvillingflickorna i hela sitt liv gått ”på dessa samma kullerstengator i denna evigt sovande lilla garnisonsstad, där ingenting händer, absolut ingenting.” (Lindgren 1945: 5) Den som berättar i jagform är Barbro och det ger direktkontakt med läsaren på ett sätt som liknar det muntliga berättandet (Lindqvist 1996:70) och som förstärks i Lindgrens senare författarskap. Pappan har fått majors avsked och längtar

tillbaka till sin barndoms lilla herrgård Lillhamra, som under en längre tid varit utarrenderad och vanskött. Mamman bestämmer sig raskt för att göra "lille Nils" till viljes och slå sig ner med sin man på gården, när hon förstått att hans förslag inte bara är en tillfällig nyck utan något han faktiskt längtat efter. Tvillingflickorna är inte så överdrivet intresserade av skolan och att ta studenten och de föredrar att flytta till gården och börja arbeta. Birgitta Theander sorterar i sin avhandling *Älskad och förnekad. Flickboken i Sverige 1945-65* in denna berättelse under flickböcker som handlar om ett "projekt" som ska genomföras tillsammans med familjen (Theander 2006, 138-139 och 242) och i Theanders fortsatta genomgång av yrkesdrömmar och arbetsliv i flickboken 1920-65 understryker hon att det inte är ovanligt vid denna tid med arbete i jordbruk och med djur i flickböcker. (Theander 2017: 99) Ulla Lundqvist har kallat boken för en "hymn till lantlivet" (2000: 80) och Vivi Edström lyfter fram att: "Herrgården avtecknar sig som en åtråvärd dröm i 30- och 40-talens flickbok" (Edström 1992: 32) och herrgården ger enligt Edström den unga kvinnan en glamorös aura. Tvillingarna har förvisso hört sin pappa berätta om slädpartier, midsommardanser och spökhistorier framför brasan (Lindgren 1945: 7) och de ser fram emot att göra "knallsensation för snobbrännan" (Lindgren 1945: 11). När de väl är på plats finns det dock inte mycket glamour utan hårt arbete med äppelmoskok, betgallring och tröskning, mjölkning och kamp mot kvickroten. De kläder som nämns är snickarbyxor och rutiga sommarklänningar, men det är mer praktiska plagg än något som ger hjältinnan och hennes syster glamorös aura. En rolig detalj är att snickarbyxorna i de tre första utgåvorna inköps till det "facila priset av 28 kronor paret" (Lindgren 1945: 34, 1954: 35 och 1960: 39) medan priset i utgåvan från 1970 ökat i takt med inflationen till 48 kronor paret (Lindgren 1970: 35). I samma takt har priset på körsbär ökat från "26 kronor och 50 öre" i 1945 års utgåva (s. 107) till "56 kronor och 50 öre" 1970 (s. 99).

Svetlana Boym, vars verk *The Future of Nostalgia* är ett nyckelverk för forskningsfältet om nostalgi, har ett brett perspektiv på begreppet. Hon skiljer mellan *restorative* och *reflective* nostalgi:

Restorative nostalgia puts emphasis on *nosts* and proposes to rebuild the lost home and patch up memory gaps. Reflective nostalgia dwells in *algia*, in longing and loss, the imperfect process of remembrance [...] Restorative nostalgia manifests itself in total reconstruction of the past, while reflective nostalgia lingers on the ruins, the patina of time and history in the dreams of another place and another time. (Boym 2001: 41)

Boym's komplexa teoribygge innebär något förenklat att *restorative* nostalgi handlar om en mer känslomässig nostalgi medan *reflective* syftar på en mer distanserad och problematiserande. (Ehriander och Nilson 2019) Utifrån detta tillhör pappans längtan efter tider som varit den nostalgi som är *restorative*. Pappans nostalgiska minnen från barndomen, med smultronställena som ett slags ledmotiv, präglar beskrivningen av gården men han påtalar också att det

kommer att bli mest arbete. Lindgren som var beläst och som väver in citat och poesi i berättelsen låter även pappan med patos deklamera Verner von Heidenstams ”Jag längtar marken, jag längtar stenarna, där barn jag lekt.” (Lindgren 1945: 8) Gården visar sig vara illa åtgången av den slarviga arrendatorn och familjen får omgående sätta igång att renovera och reparera för att få till ett trevligt hem. Pappan försöker läsa på och fråga sig till hur han ska göra med korna och utsädet och turligt nog har han bra och trofasta anställda som besitter den nödvändiga kunskapen. Samtidigt blir det uppenbart för läsaren att det är mamman som ”klädd i overall, ledde slaget som fältherre. Hon eldade sina trupper med goda råd och hemska hotelser om vartannat” (Lindgren 1945: 21) ser till att huset blir ett hem. Så långt är det traditionell uppdelning av arbetet men de hjälps åt med allt som ska göras. Vivi Edström menar att mamman sätts på piedestal av pappan som beundrar henne för att hon både är vacker och duktig samt att hon på relativt kort tid förvandlas från något av ett högre väsen till en jordnära bondmora, ett identitetsbyte som inte riktigt är underbyggt i berättelsen (Edström 2004:57-58). Edström avslutar sitt resonemang med att påtala att i flickboksgenren speglar ofta modern den vuxna kvinna som huvudpersonen en gång ska bli. ”Den unga flickan och mamman framstår som porträtt av kvinnan i två åldrar.” (Edström 2004:59) Ulla Lundqvist understryker att det i flickboks-mönstret finns en idealisering i familjeskildringen, men att denna i Kerstin och jag tar sig ”helt osentimentalt uttryck” (Lundqvist 2012:51). Tvillingarna träffar också varsin trevlig ung man som de börjar umgås med och de får vänner i andra ungdomar på en stor gård i närheten. Det viktigaste är dock arbetet: ”Bara den som arbetade och lärde sig älska arbetet kunde någonsin bli lycklig”. (Lindgren 1945: 35) När Barbro däremot varit ute och åkt bil med Krister medan pojkvännen Björn legat sjuk så hjälper det inte ens att hon, med dåtidens språkbruk, ”sliter som en liten neger Slav” för att döva samvetet och komma över sitt svek (Lindgren 1945: 108).

Astrid Lindgren intervjuades i *Dagens Nyheter* den 12 oktober 1969 av Solveig Stenudd och här framhåller Lindgren hur viktigt det är att känna väl till den miljö man skildrar: ”Jag vill känna absolut förtrogenhet med den miljö jag ska skildra. Vill veta att varje detalj stämmer. (...) Detta tror jag är viktigt för en författare. Man kan inte skildra det man inte riktigt upplevt.” Som exempel nämner Lindgren i intervjun att hon tillbringade trettio års somrar i skärgården innan hon vågade förlägga handlingen i Saltkråkan dit. (Edström 1992: 279) Vivi Edström drar i *Vildtoring och lägereld* paralleller mellan Snickargården i Saltkråkan och den herrgård som Kerstin, hennes föräldrar och tvillingsyster flyttar till (Edström 1992: 31). Stadsfamiljen flyttar till landet och just det lantliga livet är i centrum och här anas den lindgrenska uppväxtmiljön på Näs och en längtan efter det okomplicerade livet som går ut på att arbeta hårt, leva nära djur och natur, och försöka få pengarna att räcka till. Var i Småland den fiktiva lilla herrgården Lillhamra är belägen får läsaren inte så noga reda på, men det är gångavstånd till sjön Vixen. Då bör den

omtalade garnisonsstaden vara Eksjö, en tätort belägen mitt emellan Astrid Lindgrens födelsestad Vimmerby och Smålands största stad Jönköping. Naturen är lik den småländska natur som Lindgren skildrat i flera andra berättelser och den unge man som Kerstin börjar träffa har gått i skola i Jönköping. (Lindgren 1945: 39) I övrigt omnämns municipalsamhället, vilket bör vara ett annat namn på Eksjö (i vid bemärkelse), där det finns ett bruk som tillverkar bastuugnar. Vilket bruk som förknippas med bastuugnar finns det inga ledtrådar till, möjligen åsyftas Bruzaholms Bruk som var känt för gjutsgods, men avstånden mellan de olika geografiska platserna stämmer inte riktigt och här har Lindgren använt författarens frihet och fikcionaliserat de småländska platserna när så behövts. När berättelsen läses utifrån ett Smålands-sammanhang är det intressant att spekulera över platserna, men Lindgrens val att inte skriva ut dem innebär att det inte är betydelsefullt för handlingen och att hon stävar efter en större allmängiltighet än det inneburit med en precisare geografisk angivelse.

Margareta Strömstedt understryker att i Lindgrens tidiga flickböcker finns en dubbelhet i att författaren blandar det konventionella och traditionella med egna erfarenheter (Strömstedt 2007: 280). I *Kerstin och jag* finns ”en allmänt konventionell syn på mans- och kvinnorollerna, men med en självständig turnering av huvudpersonens åsikter.” (Strömstedt 2007: 280) Som exempel nämner Strömstedt att i en traditionell flickbok skulle bondflickan Kerstin och den söta herrgårdsflickan blivit rivaler, men i Lindgrens bok blir de vänner och Strömstedt hävdar vidare att det är Lindgrens egen röst som hörs när Kerstin säger att: ”Det viktigaste för en flicka är inte att vara omtyckt av pojkar. Det viktigaste är, att hon är sådan, att hennes eget kön gillar henne.” (Lindgren 1945: 67). Denna replik får anses otypisk för en flickbok vid denna tid, även om Birgitta Theander i sin avhandling visat att flickboken inte är så stereotyp som ofta framhållits i kritiken av genren. Vad gäller tvåsamhet så finns på gården drängen Olle som gärna vill övertala hushållerskan Edit att följa med till prästen och i denna episod anas det som senare utvecklade sig till pigan Linas förtjusning i drängen Alfred i Emil i Lönneberga-böckerna. Fördrängen Johan är ungarl och det tänker han fortsätta att vara. Hans ordspråk är: ”Det är inte gott för mannen att vara allena, men det är bättre.” (Lindgren 1945: 31)

Lena Kåreland skriver i *Modernismen i barnkammaren. Barnlitteraturens 40-tal* om de lindgrenska ”angreppen på det traditionella bildningsarvet” (1999: 314). Pippi Långstrumps besök i skolan är välbekant, men det är också författarens brev till Albert Bonniers Förlags AB den 27 april 1944 där Lindgren efter att ha framfört sina förhoppningar om att de inte ska ”alarmera barnavårdsnämnden” förtydligar hur berättelsen om Pippi ska läsas: ”För säkerhets skull kanske jag bör påpeka, att mina egna otroligt väluppfostrade små gussänglar till barn inte rönt något skadligt inflytande av Pippis uppförande. De ha utan vidare förstått, att Pippi är en särpling, som ingalunda kan utgöra något mönster för vanliga barn.” (Hjort 1987: 501-502) På samma

sätt ska inte Lindgrens avfärdande av skolan och tvillingarnas avbrutna skolgång läsas bokstavligt som bildningsförakt även om tvillingarna Barbro och Kerstin är att betrakta som synnerligen verklighetsanknutna (jämfört med Pippi) och djupt rotade i den smäländska myllan:

Det var att plugga grammatik och allmän historia och biologi med mera sådant, som en samling ambitiösa lärare hade satt igång med att för att förbittra livet för oskyldiga unga människor, som inget ont gjort. (Lindgren 1945: 5) /
- Kattlort alltihop, sa Kerstin med en suverän gest, som i ett enda svep förpassade hela undervisningsväsendet till dess rätta plats.
- Och, inflikade jag, även om en studentmössa aldrig kommer att pryda våra lockiga hjässor, så kan en liten snygg basker vara rätt klädsam den också. Mamma skakade betänksamt på huvudet, men vid närmare eftertanke tyckte nog hon också, att eftersom vi just aldrig kom hem med högre betyg än B+, så vore det kanske lika bra, att vi fick sluta skolan, någon oersättlig förlust för landet vore det i varje fall inte. (Lindgren 1945: 10)

Båda citaten har en ironisk ton och därtill måste understrykas att hela berättelsen är full av sagor, spökhistorier, versrader, visor och citat, en bildning som författaren besitter och låter sina protagonister visa prov på. Vivi Edström skriver i den essä som avslutar *Astrid Lindgren i diktens träd* om hur Lindgren ”ymnigt strör in diktцитat i sina berättelser” och att det inte bara beror ”på att verserna hör till hennes favoriter. Hon anbringar dem därför att de förstärker vissa teman och ger atmosfär åt figurer och miljöer.” (Edström 1994:152) Barbro berättar sagor för statarungarna och vid ett tillfälle har hon berättat om den förtrollade hästen som man kan rycka i svansen tre gånger för att få den att springa uppe i luften. Lill-Kalle försöker dagen efter med gårdens häst Blacken, som sparkar bakut och ger Lill-Kalle en luftfärd. Hans mor blir arg och Barbro får sluta med sagoberättandet och att ”sätta i ungar sånt, som inte var sant”. (Lindgren 1945: 42) Detta kan läsas som en kommentar till att sagor och berättelser inte bör tolkas alltför bokstavligt.

Birgitta Theander skriver också i sin avhandling om hur Lindgrens flickböcker är att betrakta som ”en enda lång hyllning till bildningsarvet”. (Theander 2006: 211 Vad gäller arbete visar Lindgren vidare att det krävs mycket kunskap för att sköta en gård med jord och djur. Tvillingarna är också duktiga på praktiskt arbete (Lindgren (1945: 26) och Lindgren visar snarare att det är viktigare att trivas och hamna på rätt plats här i livet än att vantrivas i skolbänken: ”Men det var evinnerligt skönt att göra något med sina händer. Jag längtade inte tillbaka till skolbänken, där man måste sitta stilla ända tills man kände, att det kröp i hela kroppen och man fick lust att börja skrika och slå omkring sig.” (Lindgren 1945: 22) Tvillingarna sparar också sina skolböcker och Barbro sätter sina i bokhyllan: ”Och så kunde det ju tänkas, att man en vacker dag upptäckte en lucka i sitt vetande, som behövde fyllas. (Lindgren 1945: 26) Här kan man istället läsa in en förståelse för att 16-åringar kan vara skoltrötta och Lindgren visade ofta att hon stod på barnens sida när vuxenvärlden ställde (orimliga) krav. Ett tidigt exempel på detta är

den insändare hon skrev under signaturen A.L på ”Dagens debatt” i *Dagens Nyheter* den 7 december 1939: ”Det är inte lätt att vara barn, läste jag i en tidning häromdagen, och jag häpnade, för det är ju inte varje dag man läser någonting i tidningarna som verkligen är sant.” (Lindgren och Strömstedt 1997: 20). *Kerstin och jag* har genomgående en skämtsam ton och skolan är naturligtvis ett tacksamt objekt som inte kommer undan när protagonisten Barbro raljerar.

Arbete och nostalgi

Berättelsen om de pigga tvillingarna på småländska landsbygden som flyttar från staden till landet rymmer både framtidstro och nostalgi. Världen som Kerstin och Barbro befinner sig i är en tillvaro där allt går att lösa med hårt arbete, lite uppoffringar och god sammanhållning. De ser hela tiden framåt mot att deras arbete ska bära frukt och är förvissade om att de med sparsamhet och ökad kunskap om jordbruk kommer att få pappans barndomsgård att leva upp igen. Detta sätt att leva är kännetecknande för hur flickan Astrid Ericsson uppfostrades på gården Näs i Vimmerby i början på 1900-talet och hur många levde under krigsslutet då boken gavs ut och det gällde att komma på fötter igen efter krigsåren. Margareta Strömstedt framhåller i sin Lindgrenbiografi: ”Det finns i Astrid Lindgrens författarskap en bok som är genomsyrad av denna småländska arbetsmoral: det är ”Kerstin och jag”, ett slags Bullerbybok för präktiga tonåringar, utan det lekliv som skapar det levande innehållet i Bullerbyböckerna.” (Strömstedt 2007: 126) Även Ulla Lundqvist tar upp likheterna med Bullerbyn och Emil-böckerna: *Kerstin och jag* ”kom ut samma år som *Pippi Långstrump* och *Alla vi barn i Bullerbyn*, av vilka den senare ju också skildrar lantlivet fast ur en sjuårig Lisas betydligt barnsligare perspektiv. Berättelsen om enäggstvillingarna Kerstin och Barbro är fri från de flesta av genrens klichéer och den förebådar alltså skildringen av livet på Emils Katthult.” (Lundqvist 2012:51. *Alla vi barn i Bullerbyn* skickades in till samma tävling som *Pippi Långstrump* men utgavs först 1947, min anm.) När grannflickorna föreslår nöjen och fritidsaktiviteter får tvillingarna förklara att de måste gallra betor: ”Jag funderade ett ögonblick. Var det verkligen synd om oss för att vi måste arbeta? Vi arbetade ju allihop. (...) Jag tittade på Kerstin. Hon såg då inte det minsta utarbetad och förslavad ut. Tvärtom, jag hade aldrig sett henne så brun och frisk som nu. Och jag visste, att det var likadant med mig själv.” (Lindgren 1945: 68) Tvillingarna brister inte ut i kommentarer över hur *roligt* det är att arbeta, men det finns en djup tillfredställelse i att hugga tag i arbetsuppgifter och se att det utförda arbetet ger resultat och de har förmåga att se humoristiskt på slitet: ”Vad det är kul å va bonne!” (Lindgren 1945: 133) Kerstin konstaterar exempelvis att hennes händer är som sandpapper och Barbro stryker henne över kinden med en röd och våt labb och säger: ”Om den inte är som sammet, så är det säkert inte långt ifrån.” (Lindgren 1945: 22) Strömstedt fortsätter: ”I mycket är det en anpassad och konventionell tonårsskildring med lite moralistiska inslag. Men

i samma ögonblick man tycker så far ett irrationellt vinddrag över boksidorna och bläddrar fram en rad här, en sida där som har något av det egensinnigt personligas prägel, en blandning av humor och befängdhet, av poesi och sakliga beskrivningar av lantlivets mödor.” (Strömstedt 2007: 126) Även Lundqvist framhåller att Lindgren hela tiden upprätthåller en munter och ibland ironisk ton, som ger distans till allt som ”skulle kunna osa moralism” (Lundqvist 2012:52). Lindgren använder sig också av sin egen mors ständiga uppmaning åt barnen när de arbetade och började bli trötta: ”Bare dra på! Bare stann’ inte!” (Lindgren 1945: 71) Lundqvist påtalar i samband med att hon bland annat återger denna replik att Lindgren ofta hämtade uttryck och repliker ”från sitt outsinliga förråd av smålandiana” (Lundqvist 2012:53) och sådana förekommer ofta i *Kerstin och jag*.

Huvudtemat i denna bok är enligt Strömstedt ”arbetsglädje” (Strömstedt 2007: 126). ”Arbetsgemenskapen på Näs och hela persongalleriet med lagårdskarlar och mjölkerskor och drängar och kogubbe och statarbarn blir på nytt levande för henne.” (Strömstedt 2007: 126) I kapitel 14 får statarhustrun fru Ferm ont i magen och hamnar på lasarettet med ”krastit” (gastrit). Barbro erbjuder sig att ta hand om de fem barnen och likt en rättrådig och flitig Kulla-Gulla (som också utgavs samma år) sätter hon igång med att skura och diska, ge barnen mat och bada dem medan hon alltmer fäster sig vid dem. De starka och äkta känslorna finns inte i den trevliga pojkvän som är ”tillverkad enligt flickbokens konventionella krav” (Strömstedt 2007: 127). De starka och äkta känslorna finns i stället ”i relationerna till djuren och naturen, till arbetet och folket på gården.” (Strömstedt 2007: 127) Kärleksförklaringen är det den gamle lagårdskarlen Johan som får! (Lindgren 1945: 154) Johan har varit barndomskamrat med pappan och är jämgammal med honom. Vid ett tillfälle blir pappan irriterad på att Johan sätter sig emot hans tokiga projekt och ryter: ”- Vem är det egentligen, som är husbonde här, är det jag eller Johan? / Och Johan svarade, kolugn som alltid: - Det är nog majorn det. Men jag tycker i alle fall inte, att han ska göre’t. / Och när Johan sagt sitt ord, kunde man anse saken slutdiskuterad” (Lindgren 1945: 28) Trots att de båda männen i barndomen lekt och skjutit kråkor tillsammans är nu pappan av uppfattningen att det är han som bestämmer. Han är bondsonen, medan Johan föddes in i en lantarbetarfamilj. Dock är det en god relation mellan männen och majoren är, trots sin bakgrund och rang, väl medveten om vem som är mest kunnig när det kommer till hur gården ska skötas och Johan behandlas med den respekt han är värd. Cecilia Trenter tar i sitt kapitel i boken *Platser för en bättre värld* om nostalgi upp ”drömmen om det som har varit” (Trenter 2009: 130). Hon framhåller att det nostalgiska perspektivet oundvikligen involverar en komparation mellan då och nu, där dåtiden är överlägsen nuet: ”Att människor vill återuppleva historien betyder inte att man vill leva i en annan tid eller leva om delar av sitt liv, till exempel barndomen, utan att man (gärna kollektivt) samlas kring minnen.” (Trenter 2009: 131) Gårdens trotjänare bidrar till minnena av den tid som varit och arbetet på gården innebär i stor utsträckning

att återställa gården i tidigare skick och återskapa den anda och miljö som funnits i pappans barndom, dock med vissa moderna och tidsenliga inslag.

Lundqvist använder uttrycket "idealiserad bonde" om tvillingflickornas pappa (2012:51) medan Strömstedt menar att det finns likheter med en lärobok i jordbruk och boskapsskötsel där detaljerade beskrivningar av lantbruksmaskiner och grönfoder får oväntat stort utrymme. Pappan i boken berättar om tiden före självbindarna och enligt Strömstedt är det Astrid Lindgrens egna minnen från barndomen när hon var med tillsammans med de andra barnen och band kärvar och att det aldrig skulle fallit flickan Astrid in att klaga trots att det var på gränsen för vad hon orkade. (Strömstedt 2007: 127-128) Pappans syn på gården och den lantliga miljö som är förknippad med den innefattar både den orörda och generösa naturen med smultronställena, sjöar att meta och fånga kräftor i och den brukade jorden, som sammantaget kan ses som framför allt hans kulturella landskap men också ett kulturellt landskap som tvillingarna erövrar bit för bit. (Ehn och Löfgren 1982: 53) Pappan jämför ofta med hur det var när han var barn och tvillingarnas farfar var den som bodde på gården. Platser i naturen väcker hans minnen till liv och han pekar ut en berghäll där han som barn nött sönder ett par byxor, en asp som han klängde i och flådde barken av samt en göl där han en gång höll på att drunkna. (Lindgren 1945: 12-13) I en episod när pappan med darrande stämma berättat för tvillingdöttrarna om en liter smultron som han plockat som barn får han för sig att klättra upp i en kraftig gammal björk som han klättrat i som barn. När han "äntrat sig ända upp till toppen" gol han "som en tupp av triumf" och tvillingarna klättrar efter. Mamman kommenterar att det är tur att någon i familjen i alla hänseenden håller sig på jorden, medan pappan uppflugen i björken blir högstämd och börjar sjunga om Sverige, Sverige fosterland, "vår längtans bygd, vårt hem på jooorden" innan "majoren och godsägaren, riddaren av Svärdsorden m.m." kom "brakande genom lövverket som en argsint meteor". (Lindgren 1945: 55) Pappan klagar över att grenen höll förr i världen och mamman replikerar att "lille Nils" nog var åtminstone "70 kilo lättare då" (Lindgren 1945: 56). Ett av de mest spridda Astrid Lindgren-citaten hävdar även äldre personers rätt att få klättra i träd, något hon själv lär ha ägnat sig åt högt upp i åren: "Det står väl inte i Mose lag att gamla kärringar inte får klättra i träd!" Detta yttrade Lindgren till filmteamet på marken 1978 under inspelningen av filmen *Tuffa gumman* om hennes väninna Elsa Olenius. (<https://www.astridlindgren.com>, hämtad 2020-04-20) En annan gestalt som klättrar i träd är Krister, som efter grannflickans 18-årsfest ägnar sig åt den typ av klättring-akrobatik som han själv refererar till Tarzan, apornas son, (Lindgren 1945: 87-88) och som skildras när Pippi räddar små barn vid en eldsvåda och Astrid Lindgren själv en gång ger sig på efter att ha låst sig ute och måste rädda en kalops som puttrar på spisen, en episod som hon senare använder i *Kati på Kaptensgatan* (1952).

Modernisering av jordbruket är i pappans intresse när det kan underlätta arbetet och när ekonomin så tillåter, men när han tillsammans med Johan drömmer om ett framtida modernt storjordbruk är det till stor del ren fantasi:

Så fort bonden vaknade på morgonen, skulle han bara trycka på ett antal knappar, och vips skulle en massa maskiner sätta sig i rörelse. Luckor skulle öppna sig, som släppte ut foder åt kor och hästar, ryktapparater i långa griparmar skulle komma ner från taket och rykta hästarna, innan man hann blinka, mjölken skulle strömma i ett långt rör direkt från kon och in till mejeriet, höet skulle slås av en självmanövrerande slåttermaskin och blåsa direkt in i ladan genom ett fläkrör, där det hann torka på vägen” (Lindgren 1945: 101).

Jordbruket står för arbete medan naturen står för vila och avkoppling. I det sjunde kapitlet finns en skildring av den vackra natur som omger Lillhamra och som är målet för en härlig utflykt tillsammans med de båda unga männen. Det är ängar och hagar, lövskog, blomster och mossbelupna flyttblock och de metar och solar i den friska luften. Men efter ”söndan kom måndan, säkert som ett brev på posten och Kerstin och jag skulle rensa hela köksträdgården, där våtarv och svinmolla [sic!] hotade att förkväva alla våra palsternackor och rödbetor och morötter.” (Lindgren 1945: 51) Även om tiden skildras kronologiskt finns det också i berättelsens sista rader en insikt om att man som jordbrukare har en mer cyklisk tidsuppfattning där höstregn ska komma, snö ska falla och sedan smälta igen: ”blåsippor i tusental skulle krypa fram i parken, min gullvivedunge skulle blomma igen, smultronen skulle mogna på pappas smultronställen, och jag skulle vara där och uppleva allt om igen och om igen och om igen.” (Lindgren 1945: 155) Birgitta Theander skriver att flickböckerna inte har någon ”cyklisk struktur i berättandet och uttrycker ingen cyklisk tidsuppfattning hos sina kvinnliga protagonister.” Hon fortsätter med att *Kerstin och jag* aldrig kommer runt hela året utan bara beskriver vår, sommar och antyder den kommande hösten. ”Man hinner inte uppleva upprepningen.” (Theander 2006: 377) Som läsare gör man förvisso inte det, men i protagonistens medvetande finns insikten om denna upprepning. Det finns också många roliga passager i texten där regnets betydelse framgår och där tvillingarna måste lära sig att tänka på regn ur nya perspektiv. Barbro understryker att om man slagit sig på jordbruk så är det ens skyldighet att bli förtjust när man får en störtskur över sig just som man cyklar hem från frisörskan med nystruken klänning: ”Härligt! Det här gör gott i foderbetorna, ska jag säga! Det *måtte* väl för all del bli dagsregn, så att Björn och jag inte kan träffas i kväll!” (Lindgren 1945: 51-52)

I fotoboken *Mitt Småland* lyfts de miljöer som varit betydelsefulla för Astrid Lindgrens liv och författarskap fram. De fotografiska bilderna har drag av både idyll och nostalgi av det slag som Boym kallar *restorative*. Kohagar, betande får, mossbelupna stenbumlingar, stengårdsgårdar och spegelblanka sjöar med näckrosor är de naturbilder och det kulturlandskap som lyfts fram. Gränsen mellan natur och bondesamhällets produktionslandskap är flytande

och det är svårt att idag föreställa sig hur nära naturen bondesamhällets landskap låg för hundra år sedan. Nostalgin är framträdande i både ord och bild och produktionslandskapet med kor och får är för dagens läsare av boken snarast att betrakta som "natur". (Ehriander och Nilson 2019: 318-319) Lindgren skildrar poetiskt barndomens natur och det är uppenbart att det också är denna natur som finns runt Lillhamra:

Smultronrösen, blåsippsmarkerna, gullvissängarna, blåbärsställena, skogen med linneans skära klockor i mossan, hagarna runt Näs, där vi kände var stig och var sten, ån med näckrosorna, diken, bäckarna och träden, allt det minns jag mer än människorna. Stenar och träd, de stod oss nära nästan som levande väsen, och naturen var det som hägnade och närde våra lekar och drömmar.
(Lindgren, Strömstedt och Norrman 1987:20)

Astrid Lindgren ville ofta i sitt författarskap visa fram och förmedla känslan av den lyckliga barndom hon haft på Näs och att arbete inte utgjorde något hinder för vare sig lek eller idyll. Vivi Edström framhåller denna lyckliga barndom, men betonar samtidigt att det inte är en rekonstruktion utan att den idyll som Lindgren förknippar med barndomen hör till en väl etablerad tradition (Edström 1992: 10-11). När hon inför arbetet med boken *Matti bor i Finland* (1968) brevledes instruerar fotografen Anna Riwkin-Brick, som ska resa till Finland och skaffa bildmaterialet till den fotografiska bilderboken, understryker hon att de ska göra "en finsk Bullerbybok som visar ett bondbarns liv i helg och söcken, i lek och arbete året om." Lindgren fortsätter några rader längre ner i samma brev: "Den lilla killen sysslar med alla djur på gården (för här ska inte vara ett motoriserat jordbruk med traktor utan ett där det fortfarande arbetas med häst och där det finns både kor och får och svin och höns)". (Ehriander 1997: 115) I *Kerstin och jag* åker barnen höskrinna och hoppar i höet precis som bullerbybarnen men en McCormick självbindare ropas in på auktion för att underlätta arbetet och pappan vill anskaffa en AIV för att korna ska kunna få färskt grönfoder året runt. De nostalgiska inslagen kan även tolkas som att berättelsen utgör en fristad för läsaren i en orolig tid, men kan också vara ett tidstypiskt drag då samtidslitteraturen för unga inte skulle vara oroande och hade absoluta krav på hopp och en bättre framtid.

Lantlig idyll med respekt för djuren

Astrid Lindgren arbetade tidigt och aktivt, med pennan som främsta vapen, för djurens rättigheter. 1988 fick hon en djurskyddslag uppkallad efter sig, "Lex Lindgren" (Törnqvist och Öhman-Sundén 2007: 7). Veterinären Kristina Forslund skrev tillsammans med Astrid Lindgren artiklar i svensk dagspress där de satte ljuset på missförhållanden inom den industrialiserade djurhållningen och påtalade vad som behövde göras innan vi kunde skryta med att ha den bästa djurhållningen i världen, något som sedan sammanfattades och dokumenterades i boken *Min ko vill ha roligt. Inhopp i djurskyddsdebatten – hur och varför det blev som det blev* (1990). Boken

tillägnades Sveriges bönder och argumenterade för att lantbruksdjuren skulle få ”ett anständigt liv utan onödigt lidande, det borde de ha rätt till under sin korta stund på jorden” (Forsslund och Lindgren 1990: 8). Uttrycket ”Min ko vill ha roligt” kom från början från en liten småländsk bondunge, men Lindgren menade med sin fyndiga ton att det väl ändå är att begära för mycket att husdjur ska ha roligt. Astrid Lindgren växte upp i ett bondesamhälle där djuren var kärt sällskap, utgjorde betydande ekonomiskt kapital och togs väl omhand i små enheter och där mjölk, kött och ägg var en naturlig del av kosten. Det hon vände sig mot var inte att människan använde sig av djuren som en resurs, utan att det på några årtionden gått från familj jordbruk till storskalighet och att detta resulterat i bristande respekt för djurens naturliga behov och gått ut över djurens välbefinnande.

I *Kerstin och jag* är det inte på bekostnad av djurens välfärd när pappan och Johan fantiserar om ett framtida jordbruk som kräver mindre tungt arbete. Djuren på Lillhamra visas respekt och de tas omhand både för att de utgör en betydande ekonomisk resurs och för att familjen är fäst vid dem. Det finns en ständig ängslan att något av djuren ska bli sjukt, både för att de tycker om sina djur och för att pappan blir orolig och ledsen när något inträffar. Flera kalvar dör, veterinären tillkallas och två olika sorters medicin ordinerar för nyfödda kalvar; den ena ska trattas i den nyfödda kalven och den andra ska smörjas in utvärtes. Kalvarna överlever därefter, trots att drängen blandat samman medicinerna och gett dem till kalvarna på fel sätt. (Lindgren 1945: 32) Tvillingarna räddar en lammunge som de matar med nappflaska och de passar suggan som tidigare bitit ihjäl sina egna kultingar. När tjuren Adam Engelbrekt drabbas av trumsjuka, efter att ha förätit sig på klöver, blir pappan kritvit i ansiktet och vill skjuta honom för att han ska slippa lida men djuret räddas av den flinke Johan som punkterar buken på tjuren. Pappan ”var alltid lite ängslig, att något ont skulle drabba djuren” och på kvällarna går han runt och tittar till dem: ”Vi gick runt hagar, fält och ängar och såg till, att korna hade salt att slicka på och att alla lammen fanns i behåll. Pappa räknade alla sina får och lamm, och sen gick vi vidare till nästa hage, där han räknade sina fyra hästar, varav en med föl, och sedan nästa igen, där han räknade sina kor och kvigor och kalvar.” (Lindgren 1945: 54) Mamman retas med honom och föreslår att han också ska gå hem och räkna suggan. Barbro blir fridfull till mods av idisslande, pinglande och lunkande och önskar att hon kunnat måla kor, aftonsol och grönska på en tavla som skulle kunnat få titeln ”Lantlig idyll”, ”Idisslande Ölhumla mellan björkar” eller ”Aftonfrid bland svensk röd och vit hornboskap”. (Lindgren 1945: 54) Förutom att med glimten i ögat skämta med hötorgsmålningarnas solnedgångar, björkar och röda stugor skildrar Lindgren det liv som bondgårdsdjur borde ha rätt till så länge de lever. Tjuren Adam Engelbrekt finns senare med i novellen ”Småländsk tjurfäktare” i *Kajsa Kavats* (1950) och bilderboken *När Adam Engelbrekt blev tvärarg* (1991) med illustrationer av Marit Törnqvist, återutgiven med ny omslagsillustration med både björkar och mossa med titeln *Kalle: den lille*

tjurfäktaren (2019). Astrid Lindgren var uppenbarligen av uppfattningen att namnet Adam Engelbrekt var ett ståtligt och passande tjurnamn. I det tidigare nämnda brevet till Anna Riwkin-Brick skriver Lindgren: ”Vad heter tjurkalvar i Finland, ta reda på det. Helst borde han ha ett ståtligt namn ur Kalevala, Ilmarinen eller vad vet jag?” (Ehriander 1997: 117).

I berättelsen finns naturlyriska inslag och redan här finns de blommande körsbärsträden och saftiga bigarråerna som förekommer så ofta i författarskapet, ängar med gräs, diken med ljusröda majvivor, skogsfågel och rävhona med ungar. Barbos känsla för naturen är något hon stegvis erövrar. Under resan till Lillhamra jämför hon den natur hon ser med den natur hon tidigare endast upplevt på bild genom John Bauers illustrationer: ”Vägen var smal och slingrande och gick genom en skog, som tycktes tagen ur ’Bland tomtar och troll’” (Lindgren 1945: 12). Även John Bauer var smålänning, född i Jönköping 1882, och associationen till hans skogslandskap är inte långsökt. Naturen används också på ett lindgrenskt sätt för att skildra stämninglägen och känslotillstånd. Den melankoli som drabbar Barbro under vackra majkvällar är lik den som Astrid Lindgren själv upplevde i tonåren. (www.astridlindgren.com [hämtad 2020-04-20]) Barbro vankar ensam omkring och tänker djupa tankar:

Det fanns en liten dunge, där det växte så välsignat med gullvivor och där häggen doftade, så att man höll på att bli omtöcknad. Det fanns björkar där också, och en av dem hade växt så konstigt, att stammen blev en utmärkt sittplats. Där satt jag en kväll i flera timmar och tänkte ut en hel massa om Livet och Döden och Meningen med det hela, och jag kände, att om jag bara kunde ha fått det tryckt, så skulle det nog ha fört mänskligheten framåt åtskilliga pinnhål. / Det satt en liten vemodig gök och gol nånstans borta i Blomkulla fårhage. Södergök, dödergök, ja, vad kunde man annat vänta sig, tänkte jag, fylld av den svartaste melankoli. (...) och när jag vandrade hem i skymningen, låg vägen öde och tom, tom som mitt hjärta. Jag gick in i källaren och tog mig en bit skinka. Jag kände, att jag behövde det. (Lindgren 1945: 42-43)

Förutom att det är en skildring av hur naturen speglar själstillståndet är det också en skämtsam blinkning åt den litteratur som skrivs när känslorna tar över och författaren inte riktigt förmår omsätta dessa känslor till litteratur. Den livsbejakande känsla som genomsyrar berättelsen får djup genom de melankoliska stråken. Här balanseras också känslor av skämt och glädje med vemod så att inte stämningläget inte blir alltför ”spralligt” som i de flickböcker som handlar om ”yrhättor”. Att försöka bota tungsinnet med en bit skinka är en praktisk handling som skapar distans och ger tröst. Birgitta Theander påtalar vidare att flera av de komiska greppen som används också finns i Pippi-böckerna och hon ger exempel på absurd dialog som ett använt stilgrepp i båda berättelserna. (Theander 2006: 313) På tal om skildringen av hur ”själva sommaren höll andan ett slag” och Barbro omfamnar ”en liten en björkrake” för att allt är så ”outhärdligt ljuvligt” (Lindgren 1945:94) skriver Theander att detta inte hos Lindgren ger något klichémässigt intryck (jämfört

med en likartad scen i en bok av Gunvor Gränström 1946). Hos Lindgren finns enligt Theander en helt annan personlighet och originalitet i uttrycken och ”en självvironisk ton som driver med just det klichémässiga i situationen”. (Theander 2006: 340) Här speglar midsommarnattens natur Barbros känslösvall: ”och i min vilda yra slog jag armarna om kring stammen och kysste den, ja, det gjorde jag, och om Kerstin sett det, hade jag dräpt henne på fläcken.” (Lindgren 1945: 94). Här avslutas scenen med ett stilbrott gentemot det högstämnda och ett nyktert förhållningssätt vad gäller det naturlyriska.

Bearbetningar

Bengtsson har i sin bildbibliografi noga gått igenom de olika utgåvornas utseendeförändringar, men jag har inte funnit någon forskare som tidigare tagit upp att även innehållet bearbetats mellan den första och andra utgåvan. Omslagen till de olika utgåvorna visar modets växlingar, både vad gäller frisyrier och kläder. Originalen utgavs i ”Gröna serien” med omslagsillustration av Margareta Klingspor där tvillingflickorna med rödprickiga scarves vänder ryggen till och visar hur deras manchesterbyxor har hängslen i kors i ryggen över rödrutiga blusar, allt mot bakgrund av ett böljande gult sädesfält. I baksidans paratext adresseras läsarna genom att den ”skojfriska” boken omnämns som ”Flickböcker från Rabén & Sjögren – böcker i särklass” och det utlovas att tvillingflickorna hamnar på en mindre herrgård på landet och skaffar sig ”var sin manliga beundrare”.

1954 gav Rabén & Sjögren ut boken i samarbete med Folket i Bild Förlag samt LT's Förlag och då kom den i FIB's Ungdomsböcker nr 11. Utgåvan från 1954 är den enda som illustrerats och det är Ulla Sundin-Wickman som på omslaget lyft fram tvillingflickorna i likadana jeans skurna vid höften och blå-gul-rutiga blusar med vita kragar och rosetter under hakan. De svart-vita illustrationerna i boken är 18-19 till antalet (beroende på om man räknar den delade bilden med Björn på sidan 46 och Barbro på sidan 47 som en sammanhängande bild eller två separata bilder) och föreställer företrädesvis de båda flickorna då de umgås och arbetar i jordbruket, men det finns också illustrationer på de uppvaktande pojkarna, jordbrukets djur och herrgårdsmiljön. Utgåvan från 1960 har en skir omslagsillustration av Kerstin Thorvall-Falk där linjerna är tunna och lätta. Flickorna står vända mot betraktaren iklädda rödrutiga klänningar med åtsittande liv, rundade kragar och rundskurna kjolar som framhäver deras smala midjor. I bakgrunden skimtar vita herrgårdsbyggnader och en lummig trädgård. Thorvall-Falk har fått med den bruna prick på kinden som skiljer Barbro från Kerstin och det har även Pia Samuelsson som gjorde omslagsillustrationen till utgåvan från 1960 i serien Pop-böckerna (nr 46) där både stilen och modet är mycket tidstypiskt. Flickorna, som är vända mot betraktaren och står mot ett blått staket, har här håret klippt i page som följer käklinjen, rödrandiga t-tröjor och snickarbyxor i manchestersammet där tygets ränder anas i färgsättningen. Den

vita herrgårdsbyggnaden flankerad av två flyglar och gårdsplan med pampiga träd syns tydligt i bakgrunden. Den senaste utgåvan är från 2003 då boken gavs ut med originalomslagsbild, röd linnerygg och författarens namnteckning i guldfärg i ett så kallat samlingsbibliotek bestående av 29 av Astrid Lindgrens verk i enhetligt utförande. Bengtsson skriver träffande att: "Genom de olika motiven på upplagornas pärmbilder kan man följa bokkonsten med nästan ett helt 10-årsintervall. Det blir ett slags minikonstutställning." (Bengtsson 2012: 76)

Den första utgåvan från 1945 är 155 sidor medan senare utgåvor är förkortade med uppskattningsvis tio sidor. Det är främst sidor och avsnitt i de sista kapitlen som tagits bort och jag förmodar att det är Lindgren själv som gjort bearbetningen och att revideringen snarare är gjord för att stärka berättelsen än för att textmängden ska passa in i bokseriernas format. 1946 började Lindgren arbeta på förlaget Rabén & Sjögren och arbetet med andra författares manus har gett insikter om och säker blick för vilka passager i manus som kan upplevas som utfyllnad och som varken bidrar till gestaltningen eller för berättelsen framåt. (Ehriander 2010) Avsnitt som tagits bort är av detta slag men det finns också förändringar som förmodligen gjorts av värderingsmässiga skäl. En passage som tagits bort är när föräldrarna inbjuds till ungdomarnas kräftkalas och en annan när Karl-Henrik under kräftfisket drar Viveka i håret och säger att hon ska "vara min squaw och dansa för mig". Viveka vet inte vad en squaw är utan tror att han säger "scarf" och Karl-Henrik refererar till lästa indianböcker och oroar sig för hur det ska gå för Viveka här i livet när hon inte läst sådana. (Lindgren 1945: 132) Det första exemplet är utfyllnad och det andra ett mindre lyckat försök till skämt. Ett exempel där språket moderniserats är när Barbro säger till de statarbarn hon tillfälligt ska ta hand om: "Men kom ihåg – jag höjde ett hotande pekfinger – att jag fordrar blind hörsamhet och brist på uppstudsighet." (Lindgren 1945: 113) 1954 uttrycker sig Barbro mindre högrävande och säger att hon "fordrar blind lydighet". (Lindgren 1954: 106) På detta svarar Lill-Kalle 1945: "Vad du är knasig, Barbro." medan han 1954 uttrycker sig mera kraftfullt och rakt på sak: "- Dummer, sa Lill-Kalle." (Lindgren 1954:106)

Pansarfänriken och gästande kusinen Karl-Henrik har också fått stryka på foten lite längre fram i texten där han slåss på låtsas med Barbro: "Och smörj fick jag. Men han fick ett och annat tjuvnyp han också." (Lindgren 1945: 138) Därefter klagar han över att tvillingarna säger "du" till honom och de hämnas genom att spela hartsfiol utanför hans fönster. Något som helt är borttaget är flera sidor när tvillingarna bildar Föreningen För Främjande av Hemmadöttrars Hemmavaro och de kallar sin pappa "din lille dumming" och pappan med ett rytande skriker till mamman: "- Kvinna! Varför har du fött mig döttrar? Varför har du inte fött mig söner, så att jag kunde ha fått klådom?" (Lindgren 1945: 146) Därefter följer ett avsnitt där flickorna stoppar strumpor och pojkbarna tittar på:

Den ljuva tiden, när man kunde gå barbent, var förbi. Pojkarna gjorde inget annat än pratade och åt.

- Vad jag är glad, att jag inte tillhör mankønet, sa Kerstin vid ett tillfälle. Vad tar en karl sig egentligen till, när han blir gammal och pensionerad? Han har ju inte ett dugg att göra mer än att bita på naglarna och lägga patiens och sitta och tänka ut dumheter. Vi kvinnfolk blir aldrig sysslolösa, sa hon stolt och trädde ut fingrarna genom ett jättehål på en strumpa. Och se nu här! Här sitter tre stycken friska, arbetsföra män och gör ingenting. Ni kunde väl åtminstone tälja lite träskedar!

- Vi tänker, sa Björn. Det är rättvis arbetsfördelning. I alla tider har mankønet tänkt och kvinnfolkerna bara stoppat strumpor.

- Pyttsan, sa jag. Du skulle bara veta, hur mycket vi tänker, *medan* vi stoppar strumpor, för ser du, vi är så lyckligt utrustade, att vi kan göra bägge delarna samtidigt. Till skillnad från somliga. (Lindgren 1945: 150-151)

Att Lindgren valt att i bearbetningen stryka ovanstående resonemang är till fördel för berättelsens övriga skildring av hur alla arbetar mot gemensamma mål. Anspelningen på kvinnors simultana kapacitet och mäns brist på sådan blir i detta sammanhang en polarisering där motsatsen, arbetsgemenskapen, är det som betonas och värdesätts av alla. I de avsnitt som tagits bort är humorn av en lite grövre sort jämfört med de slagfärdiga och kvicktänkta replikerna som finns kvar i de senare utgåvorna och berättelsen har definitivt vunnit på att detta putsats bort. Att Lindgren tagit bort några våldsamma inslag ligger helt i linje med hennes fortsatta författarskap och gärning där hon hela tiden uttalar sig emot våld. Mest känt i detta sammanhang är det tal hon höll vid mottagandet av Tyska Bokhandelns Fredspris i Frankfurt den 22 oktober 1978 och som hade rubriken ”Aldrig mera våld” (Lindgren och Strömstedt 1997: 56-60). Episoden med lammungen Pyret som matas med nappflaska är också struken, något som kan bero på att det i samma kapitel finns utförliga beskrivningar av flera andra djur på gården (Lindgren 1945: 32-33).

Astrid Lindgren förlade ofta handlingen i sina berättelser till ”förr i världen”, ”i fattigdomens dagar” eller i en obestämbart och allmängiltig tid och det är dessa berättelser som levt vidare och som fortfarande läses och kan anses ha fått klassikerstatus. Vad gäller de i författarskapet tidiga samtidsrealistiska böckerna om Britt-Mari, Kerstin och Barbro samt Kati och mästerdetektiven Blomkvist läses de inte längre i lika hög utsträckning som övriga författarskapet. Samtidsrealistiska berättelser blir lättare daterade både innehållsmässigt och språkligt, något som gör att de har lättare för att falla i glömska. Lindgrens egen bearbetning av texten har framför allt syftat till att förbättra den rent litterärt och förefaller inte vara gjord för att fräscha upp den ur ett tidsmässigt perspektiv. De olika utgåvorna har däremot fått ändrat utseende för att tilltala nya läsare och se lockande ut i det årtionde de publicerats. *Kerstin och jag* är en berättelse som oftast bara nämns i förbifarten och som en skildring där Lindgren övat sina skrivfärdigheter i flickboksgenren på vägen mot mer betydelsefulla delar av författarskapet.

Detta säger något om hur flickboken som genre betraktats genom åren och kanske säger det också något om hur vi vill se på Lindgrens författarskap. I min läsning av *Kerstin och jag* har jag lyft fram hur Lindgren använt sig av det småländska landskapet och känslomässig nostalgi (*restorative nostalgia*) för att skriva fram en humoristisk, livsbejakande flickbok där det traditionella blandas med egna erfarenheter, en ymnighet av litterära referenser och en personlig ton i gestaltningen som skapar distans till moral, klichéer och konventioner. Vivi Edström understryker att Astrid Lindgren i sitt författarskap var både traditionalist och nyskapare (Edström 1992: 14). Detta blir tydligt i hennes tidiga författarskap, inte bara genom den banbrytande Pippi Långstrump utan också genom hennes sätt att innehållsmässigt och språkligt ta sig an flickboksgenren. Med *Kerstin och jag* skriver Lindgren en berättelse som tar avstamp i denna genre och som pekar framåt mot efterkrigstidens ungdomslitteratur där vanliga ungdomar skildras mitt i vardagen. Samtidigt påbörjar hon utvecklingen av sitt eget rika författarskap som satt Småland, och senare även Stockholm, på kartan för läsare långt utanför Sveriges gränser.

Referenser

- Bengtsson, Lars (2012), *Bildbibliografi över Astrid Lindgrens skrifter 1921-2010*. Lidingö: Salikon.
- Boym, Svetlana (2001), *The Future of Nostalgia*. New York: Basic Books.
- Edström, Vivi (1994), *Astrid Lindgren i diktens träd: lyrik, skillingtryck, visor*. I urval av Astrid Lindgren, Vivi Edström och Marianne Eriksson. Stockholm: Eriksson & Lindgren.
- Edström, Vivi (1992), *Astrid Lindgren. Vildtoring och lägereld*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Ehn, Billy och Löfgren, Orvar (1982), *Kulturanalys*. Stockholm: Liber Förlag.
- Ehriander, Helene (2010), "Astrid Lindgren – förlagsredaktör på Rabén & Sjögren" i *Personhistorisk tidskrift*, nr 2, årgång 106, s. 121-139.
- Ehriander, Helene (1997), "Exotisk vardag. Anna Riwkin-Bricks och Astrid Lindgrens fotografiska bilderböcker" i Helene Ehriander och Birger Hedén (red.) *Bild och text i Astrid Lindgrens värld*. Lund: Absalon. Litteraturvetenskapliga institutionen.
- Ehriander, Helene och Nilson, Maria (2019), "Bland stenmurar, porlande bäckar och prunkande ängar. Nostalg i Trädgårdarna på Astrid Lindgrens Näs" i Helene Ehriander och Anette Almgren White (red.) *Astrid Lindgrens bildvärldar*. Göteborg: Makadam, s. 313-332.
- Forslund, Kristina (2007), "Ord är makt" i Lena Törnqvist och Suzanne Öhman-Sundén (red.) *Ingen liten lort. Astrid Lindgren som opinionsbildare*. Stockholm: Rabén & Sjögren, s. 147-160.
- Hellström, Martin (2015), *Pippi på scen. Astrid Lindgren och teatern*, Göteborg: Makadam

- Hjort, Daniel (1987) *Excelsior! Albert Bonniers förlag 150 år. En jubileumskavalkad i brev, valda och kommenterade av Daniel Hjort (red.)* under medverkan av Håkan Attius, Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Kåreland; Lena (1999) *Modernismen i barnkammaren. Barnlitteraturens 40-tal.* Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Liljeqvist, Hanna, ”Brev från den lilla lilla staden. Skildringen av småstaden i Astrid Lindgrens *Britt-Mari lättar sitt hjärta*”. HumaNetten publiceras i december 2020
- Lindgren, Astrid (1969), ”Det började i köket hos Kristin” i Folke Fridell och Ingvar Wahlén (red.), *Andra tider i Småland.* Väckelsång: Elg & Elg, s. 107-113.
- Lindgren, Astrid (1945), *Kerstin och jag.* Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Lindgren, Astrid (1954), *Kerstin och jag.* Stockholm: Folket i Bild, LTs Förlag och Rabén & Sjögren.
- Lindgren, Astrid (1960), *Kerstin och jag.* Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Lindgren, Astrid (2003), *Kerstin och jag.* Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Lindgren, Astrid (2015), *Krigsdagböcker 1939-1945.* Lidingö: Salikon.
- Lindgren, Astrid och Forslund, Kristina (1990), *Min ko vill ha roligt.* Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Lindgren, Astrid och Strömstedt, Margareta (1997), *Astrids klockbok.* Stockholm: Eriksson & Lindgren.
- Lindgren, Astrid, Strömstedt, Margareta och Norman, Jan-Hugo (1987), *Mitt Småland,* Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Lindqvist, Karl (1996), ”Om konsten att ta kontakt. Muntligheten i Astrid Lindgrens författarskap” i Per Gustavsson (red) *Astrid Lindgren och folkdikten.* Stockholm: Carlsson Bokförlag, s. 69-88.
- Lundqvist, Ulla (2012), *Alltid Astrid. Minnen från böcker, brev och samtal,* Stockholm: Norstedts.
- Lundqvist, Ulla (2000), *Kulla-Gulla i slukaråldern,* Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Nilson, Maria (2011), ”Kati – från flickbok till chick lit” i Helene Ehriander och Maria Nilson (red) *Starkast i världen. Att arbeta med Astrid Lindgrens författarskap i skolan.* Lund: BTJ Förlag, s. 106-127.
- Strömstedt, Margareta (2007), *Astrid Lindgren. En levnadsteckning.* Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Theander, Birgitta (2017), *Till arbetet! Yrkesdrömmar och arbetsliv i flickboken 1920-65,* Göteborg: Makadam.
- Theander, Birgitta (2006), *Älskad och förnekad. Flickboken i Sverige 1945-65.* Göteborg: Makadam.
- Treter, Cecilia (2009), ”Tre vägar mot framtiden. Industrimiljöer som nostalgiska utopier” i Peter Aronsson (red.) *Platser för en bättre värld. Auschwitz, Ruhr och röda stugor.* Lund: Nordic Academic Press, s. 125-147.
- Zweigbergk, Eva von (1965), *Barnboken i Sverige 1750-1950.* Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Länk till officiella Astrid Lindgren-hemsidan: <https://www.astridlindgren.com>
[hämtad 2020-04-20]

”Éta” och ”Lésa”: förrådd av dialekten

Tordyveln flyger i skymningen, utspelandes i Småland, inspelad i Stockholm och avlyssnad i Östergötland

Martin Hellström

Något som utmärker ett landskap är dess dialekt. Eller dialekter handlar det oftast om. För den som inte bor i landskapet låter ofta de som kommer därifrån på samma sätt, medan de som är uppvuxna och bofasta på en av dess orter kan skilja människor från varandra genom talets melodi.

Det gäller särskilt för ett så stort område som Småland. En Jönköpingsbo låter inte som en kalmarit eller växjöinvånare. Det klingar inte samstämmigt i gränstrakterna mot Skåne som upp mot Östergötland. Institutet för språk och folkminnen, Isolf, skriver att vi i dagligt tal förenklar genom att tala om dialekter såsom småländska eller norrländska, ”som om ett helt landskap eller en hel landsända hade en enhetlig dialekt. I verkligheten är variationerna inom Småland och Norrland mycket stora och egentligen rör det sig om många olika dialekter.” (isof.se/sprak/dialekter)

För landskapet Småland som ett särskilt dialektalt område har Vilhelm Mobergs och Astrid Lindgrens verk varit betydelsefulla. De låter ibland sina romankaraktärer uttrycka sig på dialekt, men i skrift är det oftast bara möjligt att se att en person talar dialekt, inte vilken del av en dialekt, eller ens om det är just småländska det handlar om. Men när verken filmatiseras finns andra möjligheter, liksom genom radioteater, och det är just det som vi här ska se närmare på. Hur skapas Småland genom skådespelares tal, eller hur rycker talet undan mattan för lyssnarens övertygelse om att det är just där berättelsen tar plats? Exemplet är Maria Gripe och Kay Pollaks radioteaterserie *Tordyveln flyger i skymningen* från 1976 och de som lyssnat och tolkat berättelsen, bland annat utifrån skådespelarnas dialekter, är sex barn mellan tio och tretton år, alla i den målgrupp som radioteaterserien riktar sig till.

Om berättelsen utspelas i historisk tid, så som i Moberg och Lindgrens fall, blir de flesta av oss lurade av kläder eller rekvisita som inte riktigt hör till tiden som skildras, men våra öron är känsligare för skådespelarnas uttal. Vi tänker oss att det är småländska som bör höras när det berättas om Emil, men reflekterar inte över att en helt igenom realistisk framställning gällande det talade hade gett dialekter som varit svåra att förstå, även för dagens smålänningar. ”Kanske var skillnaderna mellan de olika svenska dialekterna som störst under 1800-talet och en bit in på 1900-talet” skriver Isolf och fortsätter: ”Under de senaste årtiondena har användningen av vissa dialektala drag minskat. Det gäller särskilt sådana drag som avviker kraftigt från standardsvenskan.” (isof.se/sprak/dialekter)

Dialekterna har över tid harmoniserats med varandra. Lokala ord försvinner och deras funktion blir lika svårbegriplig som just de jordbruksredskap som en film som utspelar sig i Småland kan fyllas med utan att vi reagerar på om de används på fel sätt eller vid fel tidpunkter på året.

I till exempel Lasse Hallströms filmatisering av Bullerbyböckerna, *Alla vi barn i Bullerbyn* från 1989 är det inte alla barn som klarar att maskera stockholmskan. ”Dialekter var ingen begränsning när vi sökte dem”, alltså barnskådespelarna, säger Catti Edfeldt i Petter Karlsson och Johan Erséus *Från snickerboa till Villa Villekulla* (2004, s. 28). Men samtidigt berättar hon att Olles, Harald Lönnbros, göteborgska synkades bort. De två stockholmsbarnens uttal lämnades däremot oförändrade, kanske för att det för ett stockholmsbaserat filmteam var svårt att höra den egna dialekten.

Uppsalabon Jan Ohlsson i *Emil i Lönneberga*, filmatiserad av Olle Hellbom, lyckas inte heller med småländskan, men talar i vilket fall inte stockholmska. Bland de vuxna talar drängen Alfred i Björn Gustavssons framställning dialektfritt, medan Allan Edwall formar meningarna med genomslag av hans jämtländska påbrå. Här skulle en undersökning behöva göras, på publikens uppfattning av autenticitet och äkthet, då skådespelaren talar en annan dialekt än den som hör till landskapet, jämfört med ett rikssvenskt uttal. I en sådan studie kunde exempelvis Jan Troells *Utvandrarna* 1971 och *Nybyggarna* 1972 användas som testmaterial. Kristina spelas av norskan Liv Ullman, och Max von Sydow, med rötterna från Skåne spelar Karl-Oskar.

Kanske accepterar örat de här rösterna mer än de som antyder att skådespelarna inte kommer från provinsen utan från huvudstaden. De två talar dialekt, om än inte den för landskapet riktiga. Stockholmska uppfattas ofta som överlägset skriver Jan Einarsson i *Språksociologi* (2004, s. 28) eftersom det är huvudstadens, inte provinsens, uttal. Kristina och Karl-Oskar är inte överlägsna, medan barnen i Bullerbyfilmen bitvis låter som Stockholmsbarn på semester i Småland.

I Kurt Mälarstedts *Regi, foto, klippning: Jan Troell* (2011) finns intressanta synpunkter kring dialekt på film. Vilhelm Moberg skriver till regissören att han är starkt emot att de skådespelare som inte talar småländska ska lägga sig till med dialekten. ”Sådana försök leder alltid till katastrof. För övrigt: Det finns ingen småländska! Det finns 600 olika sockendialekter! Sålunda är dialekten i Ljuders socken skiljd från dialekten i Algutsboda.” (s. 139) Jan Troells lösning för *Utvandrarna* blir att samtliga skådespelare talar sina egna dialekter men med skorrande r. ”För mig fungerade det bra, och det är inte många som hängt upp sig vid detta” säger Jan Troell (s. 139).

Att välja Småland

Att Moberg och Lindgrens berättelser utspelar sig i Småland är inte ett resultat av ett val utan en nödvändighet för det som ska berättas. Deras berättelser skapar en bild av landskapet och dess invånare, och den får betydelse för

andra författare, som inte har en koppling till platsen. Så är fallet för Maria Gripe och Kay Pollak, som lät radioföljetongen *Tordyveln flyger i skymningen* ta plats i den fiktiva orten Ringaryd belägen längs Södra stambanan. Kanske hade de kunnat välja en annan plats, men nu blev det Småland och det antyds redan i inledningen. En tordyvel på perrongen i Alvesta gör att tåget blir försenat, och det kommer att spela en roll för det fortsatta händelseförloppet. Upplysningen om att detta händer i Alvesta gör att lyssnaren kan få en uppfattning om var det hela utspelar sig. Järnvägsknuten Alvesta är utgångspunkten, det som kan förankras i vår bekanta värld. Sedan tar fantasin vid. Alvesta är också utgångspunkten i Max Lundgrens berättelse för teve, *Sommarflickan* från 1978. Även här dallrar sommarvärmen över perrongen liksom i radioserien från 1976, när flickan från storstan kliver av SJ-tåget och byter till en rälsbuss. Den stannar vid en skylt vars namn man ej kan uppfatta, och färden går sedan vidare med bil. Röda lador på avstyckade gårdar är det som möter sommarflickan från storstan. Sommarflickans fostermor säger att de precis köpt huset. Någon dialekt kan inte höras hos henne. Hon är inflyttad. Hon är som så många andra en person som tar Småland i besittning när det grönskar, och deras hus och närmiljö är ett fiktivt landskap.

Småland är sommarlovets kungarike. I Maria Gripes *De små röda*, som utspelar sig i ett sommartorp, åker familjen tåg, precis som flickan i *Sommarflickan*. "Tåget är snart framme. 'Nästa station – Landet!' säger mamma" och det fortsätter: "'Vem får först syn på sommarhimlen!' ropar pappa och så trängs allihop i kupéfönstret." (s. 26) Stationen blir till en symbol för starten på sommarlovet, både geografiskt och tidsmässigt, och ett sådant geografiskt landskap är många gånger Småland.

Den avfolkning som ägt rum ända sedan den period Moberg beskriver i *Utvandrarna* leder till att en mängd hus endast fylls av liv under den period skolan har stängt, då sommarlovet ter sig evighetslångt, och då Sveriges radio sände den radioteaterserie som Gripe och Pollak skapade sin serie för. De placerade berättelsen i detta Småland där många befann sig när de hörde serien, första gången och många gånger därefter. *Tordyveln flyger i skymningen* är en av de serier Sveriges Radio repriserat flest gånger. Den har ett högt anseende och är omtalad för att den effektivt skapar spänning genom de redskap som passar bättre i radio än i roman – ljudeffekter, musik, en bandspelare som en av huvudpersonerna spelar in ljud på. Den lyckas också fånga känslan av liv på landet genom den geografiska placeringen, och sommarlovet som en tidsperiod för äventyr. Detta motiverar Småland.

En annan anledning till valet av Småland är behovet av den lilla orten. Ringaryd må vara påhittat men i Småland finns fullt av mindre orter som skulle kunna ses som förlagor. Där finns både större gårdar som kan vara den Selanderska gården, kyrkor med kyrkoherdar och på 1970-talet fortfarande tidningsredaktioner i de flesta mindre samhällen. Alla dessa tre saker är bärande i intrigen – gården där det mystiska äger rum, kyrkoherden som bistår

och efterforskar i kyrkoböckerna, samt lokaltidningsmurveln som önskar att för en gångs skull få vara först med något stort.

Ytterligare en anledning till Småland finns i den gamla berättelsen om kärlek och längtan som avtäcks av de tre samtida ungdomarna. Ynglingen Andreas sägs ha varit en av Carl von Linnés lärjungar och han ger sig ut på uppdrag för sin mästare, långt från den älskade Emelie.

Anledningarna till Småland som plats för berättelsen är alltså många. Men det är inte författaren och regissören som står sist i ledet, ytterst gentemot lyssnaren. *Tordyveln flyger i skymningen* är inte från början en bok, den blev det först senare, utan det är ungdomarna Staffan Hallerstam, Åsa Bjerkerot och Johan Stenberg som ger oss Gripes berättelse genom sitt skådespeleri, genom sitt sätt att gestalta Jonas, Annika och David, huvudpersonerna. De tre skådespelarna är alla födda i Stockholm och det var i Stockholm som Sveriges Radio fångade de tre ungdomarna på band. Och de kommer inte likt sommarflickan i *Sommarflickan* på tillfälligt sommarlovsbesök till orten, utan platsen är deras egen. I sitt sökande efter svaret på gåtan rör de sig lika hemtamt i byn som Kalle Blomkvist, Anders och Eva-Lotta tar sig fram i Lillköping, ett lätt förklätt Vimmerby.

Röster fångade på band

Själv har jag ägnat fem år att fånga ungdomar i Östergötland på band. De samtalar om Maria Gripes verk, och har hittills skrivit en artikel om detta i TFL och har en monografi om författarskapet under publicering. I det här samtalet deltog Hedda Aldén Björäng, Tekla Hagberg, Albert Hellström, Hjalmar Hellström, Felix Noske och Carl Wistedt. Hur barnen är medforskare finns beskrivet i TFL-artikeln. Sammanfattningsvis: tillsammans bidrar vi med det som vi är bra på i vårt gemensamma arbete, barnen med att läsa och på olika sätt reflektera, muntligt, genom eget skapande och genom lek, och jag som vuxen med att strukturera våra träffar och reflektioner så att dessa kan presenteras och förstås av andra. Huvudsyftet är att nå fram till barnens tolkning av verket.

Även en sammanfattning är en typ av tolkning av en berättelse. Någon sådan finns inte i barnens dialog, och min roll i projektet är inte att tolka själva berättelsen, utan snarare barnens utsagor om berättelsen. Samtidigt kan en sammanfattning vara på sin plats för den som inte tagit del av *Tordyveln flyger i skymningen*. Därför lyfter jag här in Jonas Ingvarssons sammanfattning från artikeln ”Ringaryd 1976: Kulturcybernetik (om Maria Gripes roman *Tordyveln flyger i skymningen*)” i TFL. Det är en sammanfattning som inte spelat någon roll för barnens läsning men som kan vara av betydelse för läsaren av den här artikeln. Till Ingvarssons egen artikel återvänder vi i slutet av den här artikeln:

I korthet är detta berättelsen om David Stenfäldt och syskonen Annika och Jonas Berglund som får i uppdrag att vattna blommorna i Selanderska gården. En serie

mystiska händelser (röster på bandet, en tordyvel som visar vägen, en växt som "pekar" etc.) leder ungdomarna till en gömd brevsamling från 1700-talet. Breven vittnar om en olycklig kärlekshistoria mellan Andreas och Emilie, men också om Linnélärjungen Andreas expedition till Egypten och den antika staty han tagit hem till Ringaryd. Även Andreas filosofiska idéer om att "allt levande hörer samman" återkommer i breven. Brevsamlingen ger sålunda upphov till en rad olika frågeställningar, och ungdomarna följer i princip var sitt spår: Annika intresserar sig för kärlekshistorien och 1700-talskvinnans benägenhet att underkasta sig; David fascinerar av Andreas existentiella grubblerier (det är också David som får "kontakt" med den växt, Selandrian, som Andreas förde hem från Egypten); medan Jonas ägnar hela sin uppmärksamhet åt att försöka finna den försvunna statyn. Det är den senare tråden, med gravöppningar och andra äventyrligheter, som utgör romanens huvudsakliga spänningsmoment, men den vävs ihop med såväl kärlekshistorien som Andreas mysticistiska livssyn. (s. 69)

Barnens förberedelse var att ha läst de verk Maria Gripe skapat innan Tordyveln, men vi ställde oss inga frågor i förväg. Läsningen är inte tematiserad – vi säger inte i förväg vad det handlar om eller vad vi ska söka efter. Istället var det något vi upptäckte, vad dialekten betyder för framställningen, men även ett tema som kan knytas till Småland och Linné, blommorna och deras hemliga liv.

Själva talar vi östgötska. Vi bor i Vadstena, som flera gånger nämns då landsarkivet kontaktas i berättelsen. Då uttalas orten ofta med hörbart D vilket de flesta som bor i Vadstena uppfattar som felaktigt. Vi säger Vastena, med kort betoning på a:et. Kanske var det detta som gjorde att uppmärksamheten på uttal och dialekt skärptes.

Léser istället för läser

Ett tredje band relevant i sammanhanget, förutom Radioteaterns och mitt videoband, är den kassetbandsspelare som Jonas får i födelsedagspresent i inledningen av *Tordyveln*. Han leker återkommande radiojournalist och rapporterar in det han ser och upplever. Så gör vi också på vårt band. Inspelningen avslutas med att Carl säger: "Det här, mina tittare, det är en bra fråga som ni får fundera på." Tekla skjuter in: "Det är ju bara Martin som kommer att vara tittaren." Han backar och ändrar, frågar vad det är för datum och säger: "Okej Martin, det är den 2 januari 2017, vad kommer du att tänka om det här i framtiden?" och jag svarar att jag kommer att tänka att de sagt många kloka saker. "Även det Tekla sa om släktforskning?" frågar Carl och jag svarar att det ju hör till, eftersom berättelsen fick henne att börja tänka på det, och att landsarkivet knöt berättelsen till oss själva.

Vår inspelning börjar också som ett teveprogram, med att Albert säger. "hej och välkomna till dagens nyheter" och Tekla fortsätter: "i dag ska vi prata om radioteatern *Tordyveln flyger i skymningen* som också finns som bok men vi har valt att lyssna på den." Carl ställer en fråga om huruvida skarabé, som

det talas om, är detsamma som tordyvel, och journalist Albert vänder sig till expert Hedda med en fråga. De diskuterar saken en stund innan Felix bidrar med kunskaper han har genom sin tvåspråkighet: ”På tyska heter tordyvel skarabeus”.

De bestämmer att upplägget för just det här samtalet ska vara att alla får ställa en fråga var till de andra. Hedda börjar och undrar över formen, hur de upplever att det är att ta del av en radiopjäs. Albert framhåller skådespelarnas skicklighet. Hjalmar håller med men kommer också, bara några minuter in i vår inspelning, fram till det som vi återkommer till flera gånger: ”det är jobbigt att de är Stockholmare för man hör inte vad de säger.” Hör gör man, tycker Hedda, men det hörs varifrån de kommer. De säger leser och inte läser säger Albert och många andra exempel ges av barnen, samtidigt, så att det är omöjligt att uttyda dem. Men klargörande är det, att barnen i Vadstena tycker sig ha avslöjat barnen i Stockholm: några smålänningar är de då inte.

Vår arbetsprocess är den att vi gemensamt tar del av verket och sedan samtalar om det. Reflektionen äger rum i två steg, medan samtalet fortgår kommer alla med tankar, frågor och följdfrågor. Sedan sker ytterligare en reflektion då jag först transkriberar det inspelade och försöker strukturera tankarna. Om ett liknande arbetssätt i *Tordyveln* frågar Tekla: ”Varför tror ni att de först läste igenom breven och spelade in och sen lyssnade igen för att skriva ner detaljer. Varför gjorde hon det inte direkt.” Det diskuteras på vilka sätt man har möjlighet att reflektera? Hur blir reflektionen djupare om man kan lyssna på samma text flera gånger? Tekla säger att förmågan att förstå deras liv ökar på det här sättet, livet som Andreas och Emelie har levt och som framkommer genom hans brev till henne. ”Genom ett de léser breven flera gånger” säger de och markerar att barnen som skådespelar har ett fånigt uttal.

Vad framgår av breven frågar jag, och Carl jämför berättelsen om de två ungdomarna på 1700-talet med andra olyckliga kärleksberättelser. Felix ser det som en Romeo och Julia-historia, olycklig kärlek och en osäkerhet om vem som lever och vem som inte gör det. De reflekterar över att ungdomarna i romanen säger att de känner sig som ungdomarna som skriver breven. ”Samma historia utspelar sig igen” säger Carl: ”ett tag så tänkte jag att det skulle bli en kärleksgrej mellan David och Annika, som mellan Emelie och Andreas.” Hjalmar upplever att tanken är att man ska känna av kärleken, men att den inte är så tydlig, och Felix vidgar kärleksbegreppet från förälskelse till godhet: ”För att berättelser ska ha nån som är god så måste det va en form av kärlek med för utan kärlek funkar inte det goda. Vänskap ingår i kärlek.”

”Hejhej tjena bloggen” säger Albert och förklarar att han inte förstår den första delen, då Jonas talar in på bandspelaren. Tekla hänger på och undrar över hur de kan komma till den Selanderska gården två gånger, först när de genar över järnvägsspåret och sedan den andra gången då de hittar de gamla breven. Hedda förklarar: andra gången är de där för att vattna blommor. De har fått det i uppdrag. Och bandspelaren finns där för att vi ska få en

miljöbeskrivning utan att en berättarröst behöver träda in i handlingen. Hon förklarar dels intrigens uppbyggnad men även författarens teknik och sätt att utnyttja radiomediet. Det är två spår som fortsättningsvis finns kvar i vårt samtal. Formen, tekniken, kommenteras både i inledningen av samtalet då de pratar om ungdomarnas dialekter, men också i slutet när de vill sammanfatta sin upplevelse. Däremellan fördjupar vi oss i intrigen, om den egyptiska skulpturen och om blommornas hemliga förmågor.

Andreas har på sin resa fått med sig en egyptisk skulptur och den ska eventuellt finnas i Ringaryd. Det framgår av breven som finns på den Selanderska gården. Dit ringer också en dam, som känner på sig när David är där. Hon vill spela schack med honom, och hon gör David rädd. Så uppfattar Felix hans känsla inför samtalen. Men samtidigt bidrar samtalen till hjälp i sökandet. Hedda säger: "jag tänker på att det som händer i schackspelet är det som händer verkligheten också. Så hon ger dem tips genom schackspelet." Hjalmar fortsätter: "när hon satte honom i schack kom de på 'statyn ligger där!' Men den gjorde inte det." Hjalmar säger att kanske är det i stället tordyveln som ger ledtråden och Felix uttrycker något liknande: "Det är en bra titel för att tordyveln spelar en stor roll. Den visar vägen." Carl: "Det var den som gjorde att allt började." Hedda förklarar: "det var en som skulle köra bagage till tåget och då kom det en tordyvel och flög in i hans öga så han var tvungen att stanna sin truck och då kunde tåget inte köra, så det kom tre minuter och tjugooåttio sekunder försent." Sedan uppmärksammar hon tordyveln på schackspelet, men även en som flyger in i bokhyllan och som gör att de hittar en ask som ger ytterligare ledtrådar.

Tekla säger: "Temat i den här berättelsen var att tordyveln hjälper till att lösa problemet" och Hjalmar fyller i: "tordyveln ja... jag tror att ingenting händer av en slump. Det finns en tanke." Just det är berättelsens budskap enligt Carl: "Att inget händer av en slump. Och den har handlat om David, Jonas och Annika. De påbörjar en jakt efter en staty när de varit på den Selanderska gården. Det visar sig att det vilar mycket mystiska grejer runt gården och sen går det vidare och de tror att de hittar statyn två gånger men det gör de inte." Hedda betonar att berättelsen vill säga att slumpen inte existerar: "Jag tycker det är roligt att de slutar med 'det är inte en slump att just du läste den här boken'", "eftersom de började precis så" fyller Hjalmar i.

Att lyssnaren ibland ligger steget före ungdomarna i berättelsen blir tydligt. "Kunde de vara så dumma" frågar Carl och Hedda ger exemplet med öppningen av kistan, där ungdomarna tror att statyn ska ligga, som i själva verket visat sig innehålla en sten. "Stén" säger Hjalmar med Stockholmskt uttal, och frågar om det andra tror att ungdomarna kommer att samarbeta med museet i jakten på de egyptiska skulpturerna, och hur den skrikande mannen på tidningsredaktionen spelar in i berättelsen.

Linnélärjungens hemliga blommor

”Blommornas hemliga liv” är ett av verken i verket. Blommor är starkt närvarande i berättelsen, de ska vattnas, och de är unika. Vad kan de uppfatta av mänskligt liv? De kanske förstår människor men läser inte våra tankar, säger Felix. Hedda, som hört pjäsen tidigare, säger att hon i ett års tid efteråt var rädd för att blommorna skulle höra hennes tankar. Albert undrar om det är sant, på riktigt, detta om växterna, och Felix utgår från en bok hans pappa berättat om, som handlar om träd, att de kan hjälpa varandra och stötta varandra. Felix: ”naturen kan ta kontakt med människor, men inte läsa tankar.” Carl som ställt frågan svarar inte riktigt an på detta utan börjar istället fundera över vår inspelning och framställning av deras tankar i textform. Han säger till mig: ”jag vill ju att du tar med lite sånt där kul som att Albert säger ’det där var kul’, samtidigt som han sörplar i sig lite pasta.”

Tekla uppehåller sig vid boken om ”Blommornas hemliga liv”: ”Det är en bok som är så här spännande. Som man fastnar i så man tänker ’å jag måste läsa mer.’ Man vill veta mer. En som man bara längtar att lägga sig och läsa i. Som bara är så här skön att läsa i. Som inte är så här ’å nu måste jag lägga mig och läsa den här boken!’ Som en läsläxa är.” Eventuellt är det en beskrivning som också kan gälla för *Tordyveln flyger i skymningen*. De är entusiastiska åhörare under de dagar då vi sträcklyssnar alla delar.

Stockholmskan som en betygsänkare

Hedda uppfattar att *Tordyveln flyger i skymningen* är en bok för äldre barn. ”Ja det är inte så likt Maria Gripe att skriva i gåtor” säger Carl, men Hedda lyfter fram *Agnes Cecilia* som ett exempel på en bok som bygger på en gåta. Vid den här tidpunkten är det bara hon i gruppen som läst den.

Berättelsen har ett ”mystiskt kriminellt system” tycker Felix och Hjalmar jämför med *Kvarteret labyrinthen*. Hedda bekräftar, det är också en mysteriebok. Albert jämför den med *Glasblåsarns barn* efter att Tekla säger att hon trodde att den skulle handla om en påhittad fågel och en person ensam i ett slott. Det var bilden hon fick av titeln, innan vi började lyssna.

Carl: ”När jag var liten sa jag brödrosten flyger i skymningen.” Jag frågar om han också hört berättelsen innan och han svarar att han börjat lyssna men att den var för läskig då. Jag undrar om de uppfattar den som läskig nu. ”Läskig fortfarande men inte lika” svarar Hjalmar.

Tekla säger: ”jag tycker att denna ljudteater var ganska bra.” Hedda: ”jag tycker den är bra gjord, själva teatern.” Carl tycker att den ska betygsättas, från ett till tio. Sju föreslår Tekla, vilket hon påpekar ska ses som ett bra betyg.

”Allt är bra förutom att de pratar Stockholmska” säger Felix. ”Förutom att de pratar stockholmska alla barnen. Dom bara ’leser det här brevöt’” fortsätter Hjalmar. Carl: ”’jåg tycker om att eta...’” Hjalmar: ”’eeeta leenge’.”

I Jonas Ingvarssons inledning till sin artikel ”Ringaryd 1976” skriver han att det som intresserar honom är romanens meddelelsemedel, ”d.v.s. de kommunikationsformer som förekommer, men också hur de ’kopplar upp’

mot företeelser utanför romanens pärmar." (s. 69) Han tycker sig finna att även då berättelsen tagit form i en bok uppmanar den till att man ska lyssna på texten, genom att bandspelaren, Walkie-talkien och inspelningen av breven som också finns i texten. Jonas Ingvarsson ställer samma frågor som Tekla Hagberg, om processen kring analysen av breven, och han pekar likt Carl Wistedt och Felix Noske på att det är kärlek som framställs igenom Annika och Jonas spegling av sig själva i breven mellan Andreas och Emelie. Jonas Ingvarsson visar hur tekniken hjälper till med att förstärka den bild som Maria Gripe och Kay Pollak vill etablera av att de själva bara dokumenterar ett händelseförlopp som de själva inte hittat på. På liknande sätt resonerar Ying Toijer Nilsson i boken *Skuggornas förtrogna. Om Maria Gripe*. Hon skriver där att även romanen har en "uppläggning grundad på hörselintryck" (s. 136) men kommenterar inte radioföljetongen mer än med ett påpekande att Hasse Alfredsson spelar tidningsjournalisten på ett kongenialt sätt.

För både Jonas Ingvarsson och Ying Toijer-Nilsson är inspelningsapparaturen i berättelsen något som förstärker framställningen på olika sätt, något som bygger upp gestaltningen. De har båda koncentrerat sig på berättelsen som roman. För Hedda Aldén Björäng, Tekla Hagberg, Albert Hellström, Hjalmar Hellström, Felix Noske och Carl Wistedt, som tagit del av berättelsen som inspelning, är det just det som hörs på en inspelning och som inte kan följa med i transmedieringen till roman, dialekterna, något som stjälpur upplevelsen av det autentiska, av framställningen av att Maria Gripe och Kay Pollak bara dokumenterar något som händer. Barnens dialekt krossar illusionen. David, Jonas och Annika är inga smålänningar.

Men ändå, den får sju av tio, "och det är ett bra betyg."

Referenser

- Einarsson, Jan (2004), *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Erséus, Jonas och Petter Karlsson (2004), *Från Snickerboa till Villa Villekulla. Astrid Lindgrens filmvärld*. Stockholm: Forum.
- Gripe, Maria (1960, 1970), *De små röda*. Stockholm: Bonniers.
- Gripe, Maria och Kay Pollak (1976) *Tordyveln flyger i skymningen*. Stockholm: Sveriges radio, radioteatern.
- Hellström, Martin m.fl. (2016), "Min favoritfigur är Maria Gripe. Är det okej om jag kallar henne Gibban? Ett medforskande litteratursamtal kring Maria Gripes I vår lilla stad-trilogi" i *Tidskrift för litteraturvetenskap* nr 3-4.
- Ingvarsson, Jonas (2008), "Ringaryd 1976: Kulturecybernetik (om Maria Gripes roman Tordyveln flyger i skymningen)" i *Tidskrift för litteraturvetenskap* 38: 2.
- Lundgren, Max och Rune Formare (regi) (1978), *Sommarflickan*. Dramaserie i sex avsnitt, producerad av SVT Malmö.
- Mälarstedt, Kurt (2011), *Regi Foto Klippning Jan Troell*. Stockholm: Norstedts.
- Toijer Nilsson, Ying (2000), *Skuggornas förtrogna. Om Maria Gripe*. Stockholm: Bonniers.

'Och få tala fritt ur hjärtat' – brevväxlingen mellan Gertrud Lilja och Vilhelm Moberg 1928-1941.

Maria Nilson



Runt mitt hem i södra Småland finns det gott om spår efter författare med anknytning till bygden. 2018 restes i Långasjö en skulptur av Nils Elley där Gertrud Lilja och Elisabeth Bergstrand-Poulsen porträtteras som unga kvinnor vilka ömt håller varandra om livet. 2020 invigdes Björn Jäderås skulptur av Vilhelm Mobergs cykel som nu står vid Emmaboda station. Moberg cyklade inte bara till Emmaboda och tog tåget ut i världen, utan han cyklade också till Långasjö för att hälsa på Gertrud Lilja. Men framför allt brevväxlade Lilja och Moberg och det är den brevväxlingen det nu ska handla om.

I brevväxlingen mellan Vilhelm Moberg (1898-1973) och Gertrud Lilja (1887-1984) möter vi ett samtal om författarens vedermödor, om förhållandet till det gemensamma förlaget Albert Bonniers förlag, men också om Småland och vad det kan innebära att vara smålänning. Brevväxlingen inleds 1928 och efter 1941 verkar Moberg och Lilja ha slutat skriva till varandra. Det rör sig om ca femton brev så det är ett mindre material, men breven är innehållsrika och diskuterar en rad olika ämnen.

När jag 2003 skrev min avhandling om Gertrud Lilja *Att förhålla sig till moderniteten. En studie i Gertrud Liljas författarskap* hittade jag på Lunds Universitetsbibliotek Mobergs brev till henne, men det kom att dröja tills

2009 innan jag åkte upp till KB för att läsa Liljas brev.¹ En anledning till att jag nu återbesöker denna brevväxling är Jens Liljestrands nyutkomna och intressanta biografi *Mannen i skogen. En biografi över Vilhelm Moberg*, där han ger en mycket kort beskrivning av denna vänskap. Liljestrand skriver:

En annan kvinnlig författare han beundrade var småländska Gertrud Lilja, en idag bortglömd prosaist i den traditionella skolan, som han i slutet av 1920-talet skrev flera brev till och även träffade i hennes hem i Långasjö. Vilhelm berömde hennes roman *Paulina* och försökte hjälpa henne framåt i karriären, bland annat genom att presentera henne för Curt Bergs hustru, den i samtiden mycket inflytelserika författaren Eva Berg. Han hjälpte henne också med tyska förlagskontakter. (Liljestrand 2019, s. 169)

Både Gertrud Lilja och Vilhelm Moberg var flitiga brevskrivare men deras vänskap kan inte beskrivas som central för någon av dem. Att brevväxlingen inte får plats i Liljestrands biografi är föga förvånande. När jag efter ett lite muttrande vid mitt skrivbord lyckats lugna mig över omdömet om Lilja som ”bortglömd prosaist i den traditionella skolan”, en etikett som jag för snart tjugo år sedan ägnade en hel avhandling om att argumentera emot (Nilson 2003), utkristalliserades sig snabbt en längtan att läsa om breven då jag mindes förhållandet mellan Lilja och Moberg på ett annat sätt än hur Liljestrand skissat det. Precis som Liljestrand påpekar, introducerar Moberg Lilja till författaren Eva Berg och han hjälper henne med att få några av hennes verk översatta, men i breven framträder en mer jämlik relation där två författarkolleger möts och utvecklar en vänskapsrelation då de delar både intressen och åsikter. I min tidigare artikel om dessa brev läste jag dem mer ur Liljas synvinkel än ur Mobergs, men nu med Liljestrands biografi i färskt minne, har jag läst om dem och hittar mer än jag tidigare uppmärksammat. Breven är ett exempel på en inte okomplicerad relation där konflikter förekommer, men samtidigt finns här ett samförstånd där just den småländska identiteten lyfts fram. Och det handlar inte bara om att både Lilja och Moberg är smålänningar, utan att de är, enligt egen utsaga, ”äkta” smålänningar. Att vara sann mot sitt ursprung men också att behålla en slags småländsk ödmjukhet som bland annat synliggörs i frasen: ”Inför Vår Herre är vi alla smålänningar” som ursprungligen myntades av Zacharias Topelius är en viktig del i brevväxlingen.

Brevväxlingen inleds då Moberg skriver ett långt brev till Lilja för att gratulera henne till romanen *Paulina* som kom ut året innan. Han är imponerad av romanen och skriver att han tycker *Paulina* är ”en av de intelligentaste kvinnor jag mött – jag menar nu i litteraturen”(Moberg 28/11

1 Arbetet resulterade i artikeln: (2009) ”Vi är ju smålänningar, inte bara inför Vår Herre, utan i realiteten” – Brevväxlingen mellan Vilhelm Moberg och Gertrud Lilja”, *Speglingar av Småland*, red. Inger Littberger Casiou-Rousseau, Maria Nilson & Carina Sjöholm, Hestra: Isabergs Förlag, s. 41-50.

1928). 1928 har Moberg precis haft sitt stora genombrott med *Raskens*. Lilja har publicerat ett par novellsamlingar och året innan sin första roman, *Paulina*. Båda har fått goda recensioner och även om Liljas försäljningssiffror inte på något vis når upp till Mobergs, ses båda författarna av samtidens kritiker som ”lovande”, men kanske inte särskilt märkvärdiga. Liljestrand påpekar att Moberg i recensionerna lyfts fram snarare som en god hantverkare än en konstnär (Liljestrand, s. 132) vilket påminner om recensionerna av Liljas tidiga verk där hon inte sällan lyfts fram som en skicklig och pålitlig berättare (Nilson 2003, s. 45ff).

När Moberg nu skriver till Lilja är det inte första gången de har kontakt. Två år tidigare har Lilja skrivit till honom och klagat på hans recension av novellsamlingen *Den Ensamma*. Det brevet har Moberg inte sparat. Nu ursäktar han sig med att han var ung då han skrev recensionen och att han var tvingad att skriva litteraturkritik för att kunna försörja sig. Brevet innehåller inte bara beröm av Liljas roman, utan en önskan om att de ska börja brevväxla då Moberg tror att de skulle kunna bli goda vänner. Moberg skriver att: ”Författare känner jag många, och de äro i regel outhärdliga att vara tillsammans med, ty de tala bara om vad de själva skrivit”, (Moberg, 28/11 1928). Moberg är övertygad om att Lilja är av ett annat slag och han föreslår en brevväxling där de båda ”få tala fritt ur hjärtat” (Moberg 28/11 1928).

Gertrud Lilja svarar omedelbart med vändande post och menar att Moberg inte hade behövt presentera sig då de redan känner varandra. Lilja skriver: ”Inledningen var nästan överflödig, jag har fått brev från män och kvinnor, som varit mig betydligt mer främmande än Ni, vi är ju smålänningar, inte bara inför Vår Herre utan i realiteten” (Lilja 29/11 1928). Lilja lyfter fram deras gemensamma bakgrund, väl medveten om att de vuxit upp endast några kilometer från varandra. Han i Algutsboda och hon i Långasjö. I senare brev framkommer det att Moberg som ung ofta cyklade till Långasjö för att dansa så han känner väl till trakten. Samtidigt markerar Lilja i brevet att hon inte är redo att sälla sig till alla de beundrare som Moberg fått efter hans framgångar med *Raskens*. ”Så tillhör jag för övrigt de olyckliga som upphört att finna något sensationellt” (Lilja 29/11 1928), skriver hon lite syrligt och hon kan inte låta bli att varna Moberg för vad framgången kan leda till. Samtidigt som hon uppskattar *Raskens*, menar Lilja att det finns en risk att hamna i ett fack som författare, något hon själv kom att få kämpa med. Lilja skriver: ”Det farliga med bonde- och folklivsskildringar är väl bara, att man liksom måste hålla på med dem? Blir inte publiken misstrogen om man ger sig in på andra gebit?” (Lilja 29/11 1928). Lilja som har sina största framgångar under 1920-1940-talen hamnade sedan av en rad olika anledningar i facket ”hembygdsskildrare” och verkar ha varit medveten om riskerna med att bli etiketterat redan från början.

Den renhåriga eller strebern?

Det dröjer åtta år innan nästa brev och då är det Lilja som den 17/11 1935 skriver till Moberg och ber honom om hjälp med att få Arvid Brenner (pseudonym för Fritz Helge Heerberger) invald i författarföreningen. Troligen har de träffats under denna tid och i breven skymtar en konflikt dem emellan. Även om Lilja tillbringade en stor del av sitt liv i Långasjö och i princip aldrig deltog i ett socialt författarliv i Stockholm, var hon engagerad i till exempel författarföreningen brevlades. I brevet anas en viss frustration där Lilja verkar missnöjd över att de har en för sporadisk kontakt. Lilja skriver: "Ibland är jag ledsen och arg för att jag inte känner Er närmare – kan jag glädjas uppriktigt och av hjärtat åt Era framgångar? Är Ni den redlige och renhåriga, som inte skulle kunna ta ett steg i en baktrappa, eller är Ni strebern?" (Lilja 17/11 1935). Moberg svarar den 22/11 och skriver: "Kärnfrågan är ju egentligen den, om Ni anser mitt arbete överhuvudtaget vara berättigat till någon framgång", (Moberg 22/11 1935). Samtidigt som Moberg syrligt påpekar att både han och Lilja fått bidrag från olika stipendiefonder (vilket betyder att de båda på olika sätt kan ses som etablerade författare) och han verkar tycka att Liljas kritik är både sårande och obefogad, är han mån om att behålla kontakten med henne och bjuder henne till Stockholm. Konflikten verkar ha lösts. Under årens lopp träffas de ibland, men Lilja, som led av en grav hörselnedsättning, besöker aldrig Moberg i huvudstaden utan de ses i Långasjö. I ett brev från 1936 skriver Moberg, som precis cyklat fram och tillbaka till Långasjö för att hälsa på Lilja, att "Och det allra roligaste var, att jag så att säga fann Dig meddetsamma. Vi behövde ju inte gå omkring och vara främmande och konventionella inför varandra någon endaste minut" (Moberg 18/9 1936).

Det finns ett återkommande drag i brevväxlingen där Lilja på ett plan ställer Moberg till svars för hans framgångar. Ofta handlar det om att hon på något plan ifrågasätter hans "äkthet", hon utmanar honom och hennes formuleringar kan nästan tolkas som anklagelser då hon verkar misstänka att Moberg blivit en streber som övergett sina värderingar. Detta syns bland annat i ett par brev från 1938. Moberg hade då köpt en gård i Sörmland, vilket pressen uppmärksammat (Liljestränd, s. 230). Lilja retas med honom i ett brev från den 4/6 1938 och skriver att: "Snart, innan du vet ordet av, är du en borgare" (Lilja 4/6 1938). Samtidigt är hon positiv till gårdsköpet och skriver om hur hon själv saknar en tydlig koppling till jorden. "Jag avundas dig gården. Jag tycker vårt liv blev aldrig detsamma sen vi sålde jorden, det blev rotlösare och småskurnare" (Lilja, 4/6 1938). Moberg verkar ha reagerat illa på kommentaren om att han i och med gården nu kan ses som en del av en medelklass som han i mycket var kritisk till. "Det är inte min avsikt att bli någon teaterbonde" skriver Moberg och menar att det kommande kroppsarbetet ska bli hans räddning (Moberg 5/6 1938). Genom att försiktigt läsa mellan raderna framgår att Lilja anklagat Moberg för att vara en del av

ett litterärt etablissemang som hon avskyr, något som Moberg värjer sig mot. Lilja svarar igen med vändande post:

Jag tillstår nämligen, att jag inte varit fri från misstanken att det låg ett stänk av katteri i din gårdshandel. Du är ju onekligen berömd, och därmed brukar sig människan nöja, det brukar vara det högsta för henne. Jag tänkte: berömd författarbonde är ju en klädsam pose. Förlåt mig. (Lilja 7/6 1938)

Vikten av att vara "äkta" är något som förenar Lilja och Moberg och för ett ögonblick tvivlar Lilja på Mobergs äkthet, men hon ändrar sig och ber om förlåtelse, och han godtar hennes ursäkt. Senare samma år har Moberg hjälpt Lilja att få ett stipendium och hon skriver och tackar: "Käre Vilhelm Moberg, jag är både skrämmd, road och rörd över din bravad att trumfa mig igenom som Bonnierstipendiat", (Lilja 22/12 1938). Uppenbarligen har Mobergs irritation snabbt gått över och han har godtagit Liljas ursäkt.

Ordet "äkta" är ett av de viktigaste orden i hela brevväxlingen. När Lilja skriver till Moberg 1935 då han skickat ett exemplar av *Sänkt sedebetyg* är hon lyrisk:

Det är märkvärdigt vad man blir glad och ödmjuk inför något äkta och verkligt bra. Alla små simpla känslor av yrkesavund blåser bort, man njuter som den som alltjämt står i oskuldförhållande till litteraturen och inte prostituerat sin själ. (Lilja 24/11 1935)

Den finaste kritiken de kan ge varandra är just att deras romaner känns äkta, en äkthet som återspeglas i dem som människor.

Föreställningar av det småländska

Redan från början hittar Moberg och Lilja en gemensam nämnare i att de båda tycker illa om Elisabeth Bergstrand-Poulsens hembygdsskildringar. Lilja och Bergstrand-Poulsen växte upp tillsammans och var goda vänner, även om de var mycket olika som personer. De brevväxlade under långa perioder men var också rivaler. Bergstrand-Poulsen, som också var konstnär och illustrerade sina egna verk, fick sina böcker publicerade av Norstedts och var en av Fredrik Bööks favoriter. Lilja vars verk aldrig recenserades av Böök, är ofta kritisk mot väninnans starkt idealiserade och sentimentala skildringar av deras gemensamma hembygd. Moberg likaså (Liljestränd, s. 152). I ett brev från 1935 skriver Lilja: "Långasjö lär väl aldrig bli rehabiliterat från den gudsnådeliga uppsyn det skänkts av en verklighetsfrämmande hembygdsförfattarinna. Det är ledsamt när folk börjar exploatera ens hembygd. Särskilt om de aldrig slutar", (Lilja 17/11 1935).

Att de återkommer till sin klagan över Bergstrand-Poulsens populära hembygdsskildringar är intressant. Det handlar inte bara om att de båda tycker likadant om ett visst författarskap, utan om något mer. Lilja skriver i det inledande brevet från 1928 till Moberg att "Men jag märkte, att Ni inte, lika

lite som *någon annan smålänning* var gripen", (Lilja 29/11 1928, min kursivering). Även om Elisabeth Bergstrand-Poulsen lämnade Långasjö och gifte sig med en danska skulptören Axel Poulsen växte hon upp i Långasjö och borde väl också ses som en smålänning? Genom att skildra hembygden på det sätt hon gör, vilket både Lilja och Moberg uppfattar som förljuget, tappar hon i deras ögon sin småländska identitet. Lilja och Moberg är de "sanna" smålänningarna som inte låter sig föras bakom ljuset av sentimentala skildringar av en bygd de känner väl och på ett plan är de båda kritiska till den stereotypa bild av smålänningen som bland andra Bergstrand-Poulsen varit med om att skapa.

I sin bok *Smålands historia* skriver Olle Larsson, Lennart Johansson och Lars-Olof Larsson om hur skönlitterära författare i mycket skapat bilden av smålänningen:

De litterära gestalterna framställda och tolkade av småländska rötter, har mer än något annat format en bild av det typiskt och positivt småländska. Strävsam, pålitlig, förnöjsam, mångsidig och sparsam, med en okuvlig vilja att klara sig själva och inte ligga andra till last. (Larsson, Olsson & Larsson 2006, 16)

Smålänningen som vi möter i Bergstrand-Poulsens böcker är just den strävsamma och förnöjsamma, den som stretar på och inte klagar och som är nöjd med sin lott i livet. I både Liljas och Mobergs texter ges en betydligt mer mångfacetterad skildring av småländska karaktärer där det strävsamma livet sällan romantiseras och där ödmjukheten och viljan att acceptera sin lott i livet ofta problematiseras.

1939 gifter sig Lilja med Axel Johansson (som hon träffar i Stockholm) och när hon i ett brev året därefter skriver om maken säger hon: "Min make är alltjämt förtjusande – i mina ögon – till det yttre en blyg smålandsbonde fast infödd stockholmare, till det inre en av de finaste karlar jag träffat, han stärker min tro på mänskligheten", (Lilja 18/12 1940). Om Bergstrand-Poulsen förlorar sin småländska identitet på grund av sina förljugna skildringar av hembygden, tillskansar sig Liljas make en på grund av hans kvaliteter som människa.

Mot den litterära världen

Förutom sin kritik av Bergstrand-Poulsen binds Lilja och Moberg samman av ett gemensamt förakt för vad de ofta lite vagt kallar "den litterära världen". Ibland raljerar de över kritiker eller över maktkamperna i Samfundet De Nio där de båda verkar ha konflikter med samfundets ordförande Marika Stiernstedt. Moberg skriver till exempel 5/6 1938 om att det är osannolikt att Lilja får pris: "Då skulle först inom Samfundet bryta ut en våldsam koleraepidemi, som bortryckte en stor del av ledamöterna", (Moberg 5/6 1938). I flera av breven har de en enad front mot vad som nästan beskrivs som en Stockholms-maffia som inte uppskattar de småländska rivalerna.

När Lilja skriver att "Överhuvudtaget är mitt äckel för den litterära världen så stor som det gärna kan bli" (Lilja 4/6 1938), svarar Moberg att "Jag har länge hyst samma känsla. Livet i sådana kretsar häruppe efterlämnar hos mig bara tomhet numera", (Moberg 5/6 1938). Gång på gång skriver de om hur de känner sig som främlingar inför Stockholms litterära liv. Lilja som under denna period ofta bor i Stockholm går inte på några tillställningar och besöker inte ens sitt förlag. De är båda eniga om litteraturkritiken mest är en klubb för inbördes beundran.

Svensk litteraturkritik av idag är en ynkelig historia. Man är så till den milda grad rädd att inte vara tillräckligt exklusiv i sin uppfattning, att man trampar det äkta under fötterna och gör sju höns av en liten grann och ovanlig fjäder eller också håller sig till gamla beprövade hönor. (Lilja 5/4 1939)

Samtidigt är både Moberg och Lilja vid denna tid uppskattade författare som ofta får positiva recensioner. De får båda eftertraktade stipendier och litterära priser, men i breven syns en tydlig vilja att värja sig mot allt som andas Stockholm. Huvudstaden får stå för allt som är oäkta och tillgjort. De har sina rötter i den småländska myllan och förenas i att framhålla vikten av att vara hederlig och äkta. När Moberg i november 1938 läst Liljas nya roman *Så leva vi*, skriver han att hon måste ta hans beröm på allvar. "Jag smickrar sällan... och aldrig mina vänner, som ju måste vara så pass bra människor, att de alltid skall tåla att höra sanningen", (Moberg 2/11 1939). Tidigare samma år skriver Lilja till Moberg: "Du är faktiskt den enda författare jag bryr mig om, och gud vet om jag skulle bry mig om dig heller om du inte vore den människa du är, äkta och rejäl", (Lilja 5/6 1939).

Att land och stad kontrasteras på detta sätt är naturligtvis ett återkommande drag hos ett flertal författare från denna tid, där ett exempel är Astrid Lindgrens tidiga verk som analyseras bland annat av Helene Ehriander i detta nummer. Landsbygden får representera det äkta och hederliga medan livet i staden blir både förljuget och sterilt. Stad/land dikotomin är både mångfacetterad och motsägelsefull. Lilja mer än Moberg kom att förknippas med en typ av hembygdslitteratur som ansågs vara antimodern och konservativ, men det blir alltför enkelt att läsa längtan till det äkta livet på landet som endast en längtan tillbaka. Anna Williams diskuterar bland annat Moberg i sin bok *Tillträde till den nya tiden. Fem berättelse om när Sverige blev modernt* och påpekar att landsbygden hos författare som Moberg ses som den arena där det moderna projektet till fullo kan iscensättas, (Williams 2002, 125ff). Att kritisera storstaden som oäkta och kommersiell och hylla det enkla livet på landet behöver inte per automatik innebära en vilja att återgå till det gamla, utan kan också läses som en kritik av den existerande moderniteten och som en önskan om en annan, en ny modernitet. Både hos Lilja och Moberg samsas en stark kritik av både det som varit och det som är, av patriarkala maktstrukturer, gammalkyrklig överhöghet men också av modernt storstadsliv. Samtidigt som breven inte erbjuder en alternativ väg framåt, kan

vi i den ana en tilltro till att genom att hålla fast vid en "äkte och småländsk" identitet så går man inte vilse.

Efter 1941 finns det inga brev bevarade mellan Lilja och Moberg. Varför brevväxlingen dog ut vet vi inte. Moberg gick vidare i karriären medan Lilja alltmer kom att ses som en "kvinno- och hembygdsförfattare". Hon förlorade sin make 1948 och kom aldrig över sorgen. Samtidigt som Moberg påbörjade sin Utvandrarsvit, återvänder Lilja till Långasjö där hon levde fram till sin bortgång.

Referenser:

- Brev från Gertrud Lilja till Vilhelm Moberg 1928–1941, Kungliga Biblioteket, Stockholm.
- Brev från Vilhelm Moberg till Gertrud Lilja 1928–1941, Lunds Universitetsbibliotek, Lund.
- Larsson, Olle, Johansson, Lennart & Larsson Lars-Olof (2006), *Smålands historia*. Lund: Historiska Media.
- Liljestrand, Jens (2019), *Mannen i skogen. En biografi över Vilhelm Moberg*, Stockholm; Albert Bonniers Förlag.
- Nilson, Maria (2003), *Att förhålla sig till moderniteten. En studie i Gertrud Liljas författarskap*, (diss.). Lund: Critica Litterarum Lundensis.
- Williams, Anna (2002), *Tillträde till den nya tiden. Fem berättelser om när Sverige blev modern*. Stockholm/Stehag: B. Östlings bokförl. Symposion.

Småland och världen i några verk av Ann Margret Dahlqvist-Ljungberg

Anna Salomonsson

I skrivande stund har arton år passerat sedan Ann Margret Dahlqvist-Ljungberg (1915-2002) avled. I Ljungby, den stad där hon levde stora delar av sitt liv, känner stadsborna henne som illustratör och bildkonstnär men mitt intryck som inflyttad ljungybo, är att hennes lyrik, dramatik och prosa däremot har gått många förbi. För majoriteten i Ljungby är hon snarast känd som hustrun till ortens store konstnär, Sven Ljungberg (1915-2010). Denne var en färgstark profil som med sin frispråkighet och samhällskritiska röst blev ett välkänt namn i Ljungby för långt fler än bara stadens kulturintresserade. Mot bakgrund av att hon levde och verkade i makens hemstad föreligger en risk att Ann Margret Dahlqvist-Ljungbergs mångsidiga konstnärskap har hamnat något i skymundan. En anledning till det kan vara att Ljungby som motiv inte tar plats i Ann Margrets skapande på ett lika explicit sätt som hos maken Sven, som har skildrat den småländska industristaden i otaliga färgstarka naivistiska målningar. Som Ingrid Nettervik har påpekat skulle Dahlqvist-Ljungbergs finstämda naturskildringar lika gärna kunna ha inspirerats av det öländska landskapet som det småländska. I sin sommarstuga på Öland tillbringade paret Ljungberg nämligen långa perioder under somrarna (Nettervik 1998: 178).

Det småländska landskapet gör sig dock påmint på vissa håll i hennes texter, och ibland även andra referenser som för tankarna till Småland. I det följande kommer jag att undersöka hur kopplingar till Småland framträder i några av hennes verk utifrån två olika ingångar: för det första genom att visa hur två av Dahlqvist-Ljungbergs småländska inspirationskällor – Elin Wägner och Carl von Linné – framträder i några av hennes texter, och för det andra genom att peka på motiv i några av hennes dikter. Mest tonvikt kommer att ligga på samlingen *Goddag och adjö* (1956) och prosadikten ”Djävulsdans småländsk” (1950). Inledningsvis är det dock lämpligt att ge en kort bakgrund till hennes liv och konstnärskap.

Ann Margret Dahlqvist föddes 1915 i Ulricehamn, Västergötland, som andra dottern av tre. Som barn lärde hon sig tidigt att läsa och skriva och ägnade sig ofta åt musik och litteratur, intressen som delades av övriga i familjen (Millroth 2016: 9, 11). I nioårsåldern drabbades hon av öroninflammation, och efter en rad misslyckade operationer var dövheten ett faktum. Trots sitt handikapp började hon 1931 studera vid Tekniska skolan i Stockholm, sedermera Konstfack, och träffade där så småningom Sven Ljungberg. Till dennes hemstad Ljungby flyttade de efter studier och giftermål 1942, och bosatte sig i hans föräldrahem nära Lagaåns strand i

centrala delen av staden. På samma tomt ligger idag Ljungbergsmuséet – Kronobergs läns bildkonstmuseum – och här finns en permanent utställning med många av hennes verk samlade

Fastän Ann Margret Dahlquist-Ljungberg befann sig, nationellt sett, i ett litterärt och idémässigt centrum under flera decennier ges hon inte mycket utrymme i senare litteraturhistorieskrivning. Som Jenny Björklund har visat i sin avhandling *Hoppets lyrik* (2004), framhölls Dahlquist-Ljungberg däremot av samtida kritiker som en lovande poet bland de så kallade 40-talisterna (Björklund 2004: 279). Till skillnad från generationskamraterna Ella Hillbäck och Rut Hillarp fanns hon representerad i Erik Lindegrens och Karl Vennbergs utgåva av *40-talslyrik* från 1946, liksom i Bengt Holmqvists utgåva fem år senare (Björklund 2004: 240). Visserligen har hennes konstnärliga särart ibland uppmärksammats genom åren, bland annat ser Matts Rying henne som ”en skald och konstnär, vars eld är av de största i landet” (Rying 1970) och Ragnar Matsson beskriver henne som ”en brinnande ande i Småland” (Matsson 1975), men hennes författarskap har inte studerats nämnvärt. Med tanke på hennes mångsidiga produktion torde hennes texter ligga rätt i tiden, inte minst de delar som rör miljö- och klimatfrågor.

Dahlquist- Ljungberg, Wägner och Linné

Beträffande miljöengagemanget kan Ann Margret Dahlquist-Ljungberg, i likhet med förebilden Elin Wägner, räknas som något av en pionjär. Därutöver hade de båda ett samhällsintresse i stort, inte minst kretsade detta kring kvinnors rättigheter samt freds- och miljöfrågor. För Dahlquist-Ljungberg tog det sig uttryck i litterära texter och bildkonstverk, och hon var dessutom aktiv i nationell debatt med skarpa inlägg i dagspressen. Hennes utställning *Döden i oljan* fick stort genomslag 1976 och visades i både Göteborg och i Malmö (Millroth 2016: 194f.). Likaså uppmärksammades hennes bok *Homo Atomicus* (1980) på bred front. I den gestaltar hon med skrämmande illustrativa detaljer hur hon tänkte sig människors framtid om kärnkraftshotet blev verklighet.

Freds- miljö- och jämställdhetsfrågor var aktuella under denna tid och 1978 utkom en nyutgåva av Elin Wägners debattbok *Väckarklocka* från 1941. Redan 1958 hade Dahlquist-Ljungberg i sin essä ”Till Väckarklocka” uttryckt besvikelse över att den fått oförtjänt negativ kritik och inte uppmärksammats tillräckligt. Om sin egen relation till boken skriver hon i essän från 1958:

I många år hade jag Elin Wägners Väckarklocka liggande på mitt sängbord, halvläst, halvuppskuren. Det finns böcker som vägrar lämna ut sig, eller som man inte är mogen för, och som man betraktar skeptiskt eller ljumt tills de plötsligt en dag, i rätta ögonblicket, öppnar sig och träffar som ett blixtnedslag. [...] När mötet sker med en så överraskande kraft blir det dess mer omstörtande.” (Dahlquist-Ljungberg 1989: 90)

Boken kräver sin läsare och den förtjänar enligt Dahlquist-Ljungberg att tas på allvar. Att den var svårsmält, även för vissa professionella läsare och kritiker, befogade inte att den vid utgivningen 1941 fick ett sådant avmätt mottagande. Förutom att Dahlquist-Ljungberg beklagade att Wagners stilistiska styrkor inte betonas – ”Hennes stil flödar av intressanta perspektivförskjutningar, plötsliga utblickar över slätter eller ner mot bråddjup” – reagerade hon på att Wagners syn på könsroller och modernitet inte hade diskuterats mer (Dahlquist-Ljungberg 1989: 96). I sin debattbok framhåller Wagner samhällsfaran i att den nya, moderna kvinnan har underordnat sig manssamhällets normer istället för att representera ett alternativt leverne präglad av ett ickehierarkiskt förhållningssätt och en närhet till naturen. Att Wagner inte hade fått ett erkännande av sina manliga kollegor var symptomatiskt, enligt Dahlquist-Ljungberg, med ett stort svek var också att kvinnor hade motarbetat henne (Dahlquist-Ljungberg 1995). Själv skriver Ann Margret Dahlquist-Ljungberg ett satiriskt skådespel som kommentar till detta fenomen, ”Sången om Matriarkatta”, publicerad i diktsamlingen *Isöga* (1978). Den utspelar sig i ett matriarkat som så småningom går under på grund av att de kvinnliga makthavarna blint tillämpar samma förtryckande medel som rätt i manssamhället. Föremålet för dramats verkliga kritik är dessa patriarkala strukturer, även om de medlöpande kvinnopolitikerna också får sin beskärda del.

Att som kvinna kritisera mansnormen har historiskt haft sitt pris, och bland annat medfört att tvingas utstå förminskande kommentarer från dem som känt sig träffade. Elin Wagner fick erfa det, och så fick även Ann Margret Dahlquist-Ljungberg. Så sent som 1991 omnämns hon av Expressens Björn Nilsson i artikeln ”Kärringilskans geografi” där Småland kan utmålas av Nilsson som ett av ”den litterära kärringilskans område[n]”. Exempel på dem han nedlåtande namnger är den ”kavata” Astrid Lindgren och den ”uppdrivet satiriska” Ann Margret Dahlquist-Ljungberg (Nilsson 1991).

År 1995, sju ton år efter ”Sången om Matriarkatta” och efter nyutgåvan av *Väckarklocka*, frågar sig Dahlquist-Ljungberg varför Wagners debattbok inte publiceras på nytt ”och tas upp till angelägen debatt – till avhandlingar och forskning? Tiden borde vara mogen – med perspektiv på vad som händer och alltjämt händer” (Dahlquist-Ljungberg, 1995). Idag, tjugofem år efter uttalandet, är frågan minst lika aktuell.

Om Wagner var en författarförebild för Ann Margret Dahlquist-Ljungberg beträffande 1900-talets angelägna samhällsfrågor, var 1700-talets Linné en förebild vad gäller blicken för naturens allra minsta, sinnrikaste detaljer. Med sin förmåga att så förfinat gestalta naturens finkalibriga komponenter och förmedla det meningsfulla i deras varje detalj, är det förståeligt att Dahlquist-Ljungberg influerades av Smålands blomsterkung. Hon var väl inläst på Linné och delade dennes fascination för växter och deras unika karakteristika (Millroth 2016: 55, 58). I dikten ”(sommarpredikan)” ur diktsamlingen

Rapport om öar (1957) hyllar hon honom med, vad Nettervik skriver, en ”naturens egen klockringning” (Nettervik 1998: 180):

Det dånar som från en liten landskyrka
vid sjön Möckeln, över hagar och löväng
över bisummig kryddgård, humleland
och doftande lönn framför Råshults trappsten
Synnerligast om sommaren, den ljuva
mitt i härligaste fröjd, högast i höjden
på det att vi icke må förhäva oss:
blir vi upplysta med insikt
huru allt går ikring

Huru vist är icke allt proportionerat
Vart och ett, stort som smått, har fått
sin kuse över sig

Den vackra naturskildringen är en hyllning, tillräcklig i sig själv, men att det landskap som skrivs fram är Linnés egen barndomstrakt ger skildringen en ytterligare meningsdimension. Klockorna som ringer intill sjön Möckelns strand i dikten är kyrkklockorna i Stenbrohult kyrka där Carl von Linnés far tjänstgjorde som präst och där sonen tillbringade mycket tid som barn. Några kilometer från Stenbrohult ligger i sin tur hemgården i Råshult dit klockornas klang i dikten fortplantar sig ”över hagar och löväng/ över bisummig kryddgård, humleland/ och doftande lönn”. Att ljudet från kyrkklockorna ”dånar” blir vidare till en stark påminnelse om att människans plats i denna natur är, i likhet med allt annat levande, begränsad. Alla små delar är väl uttänkta, ”vart och ett, stort som smått” har någon under sig såväl som över sig att förhålla sig till. I dikten betonas den litenhet som också är människans, inför det stora hela. ”Vi” i bemärkelsen ”vi människor” bör ödmjukt inse vår begränsade plats i helheten för att inte riskera att drabbas av högmod, och ”förhäva oss”. Men – där Linné inkluderar Gud i sin världsbild och ser människan som skapelsens krona som ödmjukt måste underordna sig Guds ordning, är det enligt Ann Margret Dahlquist-Ljungberg inför *naturen* som människan bör visa sin ödmjukhet. Hennes religionskritik finns dokumenterad i flera av hennes verk, där hon flera gånger återkommer till slutsatsen att Gud är maktlös (Millroth 2016: 92). Med denna ståndpunkt skiljer sig alltså hennes syn på relationen mellan människa och natur från Carl von Linnés kristet-religiöst präglade hållning.

Linné återfinns mer explicit i en annan av hennes dikter i samlingen *Rapport om öar*, den här gången i skepnad av en ängel med blicken riktad mot den jord han lämnade flera århundraden tidigare. Bekymrat betraktar Linné jorden som den nu ser ut och konstaterar att de stolta lindarna på hans gård i Råshult inte längre står kvar. Inte heller är hagar och ängar desamma vare sig i hans hemtrakter eller på annat håll. Härigenom, via diktjaget Linné, riktar Dahlquists-Ljungberg en kritik mot ohämmad modernisering och

miljöförstöring. Han ser hur vattendrag har byggts ut, hur städer med plastfabriker och tunnelbanor vuxit fram där vackra landskap tidigare brett ut sig och hur vattendrag har byggts ut och sjöar förorenats. Moderniseringen har satt sina spår. Men i dikten låter hon inte Linné stå oemotsagd. Emmanuel Swedenborg svarar honom, till en början skälmskt:

Nemesis Divina, Kära Bror!
Du bevisade dess existens –
ergo måste den nu fylla sin bestämmelse
som är att utrota all Natur, du prisat –
Och apropå så kom jag för att förbereda dig
På en kraftig luggnings av Magister Priscianus
Ty såg jag i min andekikare nyss
Hurusom Biskopen av Wexiö
Lade sista handen vid granskningen av din självbiografi
Och i artiklar i Smålands-Posten
(vi prenumererar ju på den och Afton-Bladet)
ämnar han fördöma ditt förskräckliga högmod,
din självhybris, din självkänsla, ditt självberöm
som ”överskrider gränsen för vad människan kan tillåta sig”

Efter diverse replikskiften låter Dahlquist-Ljungberg de båda änglarna Linné och Swedenborg försonas och istället smida gemensamma planer mot Biskopen av Wexiö. Författarens humoristiskt satiriska ådra är inte att ta miste på.

***Goddag och Adjö.* Politisk satir om småstad och storstad**

Maktkritiska budskap riktade författaren också mot lokala politiker som saknade kunskap om estetiska och kulturhistoriska aspekter. Hon och maken Sven protesterade aktivt mot hur Ljungby i deras mening förfulades av denna ogenomtänkta stadsplanering. Ljungby förändrades från att vara en småstad med äldre bebyggelse till en stad som, likt många svenska småstäder under 1960-talet, ersatte gamla trähus med dussinhus gjorda i sten och betong. Denna rivningsiver var ett exempel på modernisering som enligt paret Ljungberg var förödande. Sven Ljungberg skrev fräna inlägg i lokaltidningen och tog målarpenseln till hjälp för att nå ut med sin kritik. Ann Margrets engagemang var också starkt men, som Thomas Millroth har påpekat, kanaliserades detta via ett perspektiv som även sträckte sig bortom det lokalpolitiska (Millroth 2016: 164).

Ett exempel på hur hennes kritiska udd riktar sig åt flera samtidiga håll visar hon redan 1956 i den lilla boken *Goddag och Adjö*. Den innehåller korta verser och illustrationer om hur livet kan te sig i en småstad av Ljungbys storlek. Under pseudonymen Lotten Lovell-Svensson antar hon ett satiriskt stilgrepp i skildringen av staden Kråsnåla och några av dess invånare. Till skillnad från i *Rapport om öar* där hon lät vetenskapsmännen Linné och Swedenborg mötas, är det nu vardagens samtidsmänniskor som skildras. I

boken rör sig författaren mellan olika jag-positioner genom att använda sig av fiktiva författarjag, dels en fiktiv författare av förordet, Jeremias Myrstig, dels en till själva diktsamlingen: Lovell-Svensson, en hemmafru med författarambitioner boende i en svensk småstad. Vissa paralleller kan nog dras till Dahlquist-Ljungbergs eget liv i Ljungby (Millroth 2016: 156), och det fiktiva ”företalet” av Myrstig är ett underhållande stycke text som innehåller flera ironiska tvister. Det inleds på följande sätt:

Lotten Lovell-Svensson föddes, levde och dog i Kråsnåla, den lilla staden inne i mörkret av det mörkaste Småland. Hennes liv förflöt lugnt och borgerligt endast med en och annan krusning av de vanliga familjebekymren, i likhet med den staden genomporlande Kråsnålaån. Få av omgivningen anade väl att en konstnärssjäl andades under husmorsförklädet, att det var en skarpsynt och granskande iakttagare som rörde sig på kafferep och middagsbjudningar eller som i ett hemligt minne samlade anteckningar om den lilla stadens liv och leverne – och anteckningar såväl i bild som ord. (Dahlquist-Ljungberg 1956: 3)

Den fiktiva biografiska beskrivningen av Lovell-Svensson ger en extra ironisk krydda till läsningen av de dikter som sedan följer. Att Ljungby utgör förlaga till Kråsnåla, är inte en långsökt gissning – bland annat beskrivs den porlande Kråsnålaån passera genom staden, vilken har sin motsvarighet i verklighetens Lagaån, som flyter genom Ljungby. Som nämnts är kritiken mot Ljungbys lokalpolitik något som paret Ljungberg uttryckte också vid sidan av sitt konstutövande. Samtidigt är det inte endast Ljungby som åsyftas, utan alla småstäder och orter, där småborgerliga ideal präglar stadsandan. Hon höjer blicken och beskriver det fyrkantiga, byråkratiska styret som kan finnas i en svensk småstadskommun, var som helst i Sverige.

I förordet hänvisas vidare till en intervju där Lovell-Svensson beskriver ”hur hon diktar mellan hushållsbestyren – ’en köttbulle här, en vers där’”(s. 7). Mot bakgrund av tiden för bokens utgivning och 1950-talets husmorsideal, skulle beskrivningen av Lovell-Svenssons liv och verk kunna ses som en socialsatirisk kommentar till dåtidens borgerliga samhällsnormer och småstadbornas tämligen ytliga förehavanden. Att hon bär namnet ”Svensson” behöver inte vara en slump, utan kan rimligen hänvisa till det allmängiltiga, typiskt svenska som det efternamnet ofta representerar.

Men boken rymmer även en sprittande berättarglädje som förmedlar något mer än kritik. *Goddag och Adjö* två första kapitel, ”Ur Fridas filosofi” och ”Ur Fridas älskog” för lätt tankarna till Birger Sjöbergs *Fridas bok* (1922), där flera av visorna med mild humor tecknar bilder ur livet i en småstad, inte olik Sjöbergs hemstad Vänersborg. I *Goddag och Adjö* delger diktjaget Frida, som enligt Jeremias Myrstig är Lovell-Svenssons alter ego, sina skarpa betraktelser också hon med småstadslivet som fond. Den lätta ironin som genomsyrar de rytmiska små anekdoterna, bidrar till att göra dem lättillgängliga för läsaren. Redan i det första kapitlets lilla dikt ”Cause celebre” finns spår av det småländska i den omisskännliga dialekten. Här möts

det lilla och det stora då flickan Frida med viss smärta får erfara ”den stora världen”:

Min första hågkomst tycks mig rätt bisarr:
En herre brände mig med sin cigarr.

Världskonfronterad på en marknadsfest
Blev jag ett offer för en slarvig gest.

Raketerna som nyss mot rymden ränt
Jag följde med mitt öga uppåtvänt.

En helt och hållet oavsiktlig glöd
Var det som brände då min näsa röd.

Min fader höll mig ömt tryckt till sitt bröst.
Än hör jag genom tidens flykt hans röst:

”Min stackars lella tös som bränt sej så
Att hennes skinn på näsa har gått å”

Det högtravande i titeln ”Cause celebre”, gestaltat av de högtflygande fyrverkerierna och den cigarrökande mannen, kontrasteras effektivt mot den småländska flickan och hennes far, särskilt den senare som talar med en jordnära, platsförankrad småländska.

Det tredje kapitlet, ”Någras lilla stad”, innehåller ett antal korta skildringar av vardagliga händelser som alla tar plats i den kommunala offentligheten. Här tecknas såväl korrupta lokalpolitiker som en rektorska Plommonblom och en doktor Njuman, alla med starkt karikatyrartade drag. Samtliga verser parodierar makthavarnas roll som demokratins representanter, med rubriker som ”Hemligt sammanträde ang: norra infartsvägen” och ”Ang: kulturlivets uppryck- och utvidgning”. Den kritiska udden riktas främst mot de styrande och privilegierade och inte mot småstadsborna i allmänhet, även om ”fisförmåga småstadsmentalitet” gisslas här och var (Millroth 2016: 158). Bland annat märks det under rubriken ”Ang: Lokala konstföreningens månadssamkväm” där det skildras hur Kråsnålaborna okritiskt beundrar en ”konstprofet” som besöker dem från huvudstaden. Avsnittet kan i första hand dock utläsas som en satirisk uppgörelse med självgoda konstkännare från Stockholm som till syvende och sist inte visar sig vara förmer än någon annan:

Från Hufvudstaden nedrest Konstprofet
föreläser främst om Art Konkret.

Med ljusfilm ger han teserna belägg.
Dock är det intressantaste hans skägg
[...]
Belöningen: supé för menigheten
Då blir man du och bror med konstprofeten.

Medan en sandwich naggas uti gapen
talar man lärt om Konst med sakkunskapen.

[...]

Med fröken Pullan sen han raskt försvinner
innan de andra till sin nattgrogg hinner.

O kvällar lyftade av Konstens ljus!

O lycka Liljefors ha i sitt hus!

Nästkommande kapitel, ”Porträtt”, beskrivs i Myrstigs förord som en huvudstadspendang till ”Någras lilla stad”. Så betraktat blir porträtten till satiriska kommentarer med udden riktad även här mot vissa ur storstadseliten, observerade med Lovell-Svenssons småländska småstadsblick. Den sociala satiren inskräps, menar Millroth, kanske på grund av att betraktaren av denna värld är en kvinna ur ett perifert perspektiv (Millroth 2016: 156). Kapitlets verser bär alla rubriken ”Rosenbad” följt av ett klockslag. De utgörs av anteckningar, noterade av Lovell-Svensson, som jag tolkar det, sittande på avstånd med block och penna på Restaurang Rosenbad från kl. 19.50 fram till midnatt. Avsnittets sista dikt ”Rosenbad kl. 00.00” lyder som följer:

Tjenis, tjo tji
tji tjenix
nu går vi fallera
o eld fallera
o fågel fenix

O att uppstå
när morgonen gryr
uppstå ur detta grå, ur aska.
Icke Andrimmer, Särinner
eller kittelen Eldrimmer.
Utan en ny ungdom med vingar!
Tjo tjenix, taxi.

En och annan drink tycks vid det laget ha slunkit ned hos dem som skildras, men inte utan att de hasplar ur sig lärda referenser från nordisk mytologi som speglar deras självbild som samhällets upphöjda. I och med diktens sista ord – det vardagsnära ”taxi” – placeras desamma på marken igen, tack vare Lovell-Svenssons satiriska penna. Som Tomas Millroth skriver parodierar de här porträtten ”dåtida modern poesi och dess upphovsmän, när hela författarmanageriet möts på restaurang Rosenbad” (Millroth 2016: 158). Den kritiken förmedlas dessutom, kan jag tycka, genom författarens val av berättarform, i det här kapitlet liksom i boken som helhet. Det flertalet nivåer av alias och former av subjektsupplösningar i *Goddag och Adjö* som helhet, samt all blandning av högt och lågt i stil och innehåll, är tecken på det. Millroth pekar också på författarens blinkning till *Alice i Underlandet*, då hon låter Cheshire-katten vara vinjett på bokens baksida (Millroth 2016: 159).

Och visst kan man se det så. Med boken *Goddag Adjö* parodierar Dahlquist-Ljungberg, lekfullt och bitande, maktens institutioner på såväl lokal som nationell nivå – i något som kan likna en carrollsk absurdistisk tradition.

***Djävulsdansen småländsk.* Om modernisering och makten över liv och död**

En absurdistisk ton märks även i den tidiga prosadikten ”Djävulsdansen småländsk” som ingår i samlingen *Djävulsdansen* från 1947. Diktjaget är en småländsk urmakare ”som på grund av svår nervsjukdom åtnjuter Invalidpension av Staten och Allmän Aktning av byn” (s. 94) och som i diktens efterord beskrivs bli hittad död, stående i fodralet till sin Moraklocka, som tidigare kallat ”djävulskatedralens trånga kor” (s. 113). Han ser sig som Djävulens representant i egenskap av urmakare och eftersträvar att kontrollera tiden – och därmed livet och döden. Urmakaren har skapat en helvetesmaskin i form av en klocka som han anser vara ett effektivare massmordsvapen än atombomben (s. 96f). Oåterkalleligt dränerar den människan på hennes livstid. Han är väl medveten om ”tidens jäkt, maskinmänniskan och kulturen, vinsten av några minuter contra förlusten av en själ” (s. 105). Att han i slutet går under på grund av sitt speciella förhållande till *tid* kan förstås som en kritik mot den moderna människans fixering vid effektivitet och mätandet av tid – men också mot det meningslösa krig som avslutats endast några år innan dikten skrevs. ”Jag vill dö upprättstående. Som ett klocklod” (s. 113) skriver urmakaren. Med vetskap om närheten i tid mellan diktens tillkomst och andra världskriget samt att urmakaren bär det tyskklingande namnet Wasser, kan hans upprättstående död associeras till bilden av en tysk militär i givakt.

Död och ondska förekommer alltså inte bara i krigssammanhang utanför landets gränser utan också i Sverige och i Småland. Genom angivelsen av berättelsens geografiska spelplats betonas samröret mellan den lilla världen och den stora. Som jag ser det kan adjektivet ”småländsk” i titeln tillföra den sammanlänkande betydelsen – den att även den till synes perifera platsen och dess människor står i förbindelse med övriga världen och att ondska och galenskap så till vida kan finnas också i skepnaden av en urmakare i Småland.

I övrigt framträder inte kopplingen i dikten mellan Småland och världen särskilt tydligt i dikten, men den glimtar fram exempelvis i urmakarens beskrivning av sina nattliga vändor av vaka:

Ny stjärna tänd. Motvillig spegling, spegling även sen ögat bortvänt. Men tänker på alla de andra som speglas – över Tanganyika, Jang-Tse-Kiang, i Manyuls-sur- Mer, Pskov och Anticoli Corrado.

För inte samma stjärna väl som speglas där och här. Här – där, i grumliga ögon bakom brädupplag, i tältöppningar och perspektivfönster. Den sitter ju på grantoppsbarret fast, kan flyga för min blinkning. Åttauddade havets stjärna skådad från förstutrappan till en stuga mitt i Småland, det stora smålandshavet. (s. 93)

De existentiella grubblerierna kretsar kring hans egen plats i världen, och rymmer också ett sanningssökande som kopplas samman med tid: ”Ibland är jag sanningen nära, bara tiden vore lite längre bredare högre djupare skulle jag nå den, men just som jag är i själva gripandets sekund, begripandets, flyger tiden undan med nästa sekund som en gyllenhuvad grip. Jag hinner ju inte, hinner hinner inte” (s.99). Han tycks vilja förstå och kontrollera själva *evigheten*: ”Om det bara fanns det uret. Uppleva hela tiden i ett enda ögonblick, framtiden och forntiden tillsammans på en enda visartavlas eviga nu” (s. 91).

Urmakarens tankar om tidens relativitet framkommer även i hans arbetsvardag då han konstaterar att två av hans klockor har hamnat i bråk. Det är ”den stora Moraklockan och gamla amerikanska vägguret” som ”förnekar varandras verklighet och påstår att det är helt olika tider de mäter ut” (s. 94). Mest synd tycker han emellertid om sig själv som står i korselden mellan dessa tider och platser som strider om tolkningsföreträde, dessa ”omätbara pendlingar fram och åter, upp och ner – verklighetens varseblivningar [...]. Det enda som alltid är oföränderligt och detsamma är Djävulens dans när han i oräkneliga upplagor återkastad av rummets facettslipade glaskropp och mina irrande ögon hoppar sina osynliga steg” (s. 95). Sammantaget kan den galne urmakaren i dikten ses som ett slags pendang till det välkända motivet om den galna vetenskapsmannen som leker Gud. Men – här är det alltså en småländsk urmakare som spelar Djävulen.

”Djävulsdansen” som urmakaren refererar till är något alla människor måste underordna sig, oavsett tid och rum. I dikten är dansen likställd med tiden – och i förlängningen döden. Men naturen som motiv finns med också här. I en monolog beskriver urmakaren hur lövgrodor och humlor i klöverblom, liksom varje människa, lever i falsk trygghet lyckligt ovetande om omkringvarande hot:

Egentligen – finns någonstans ett gömme där man är trygg för sig själv? Där långsamt alla fordringar, all identitet rinner av en medan dagen faller – Lövgrodorna hoppar i gräset på väg till källan, humlorna har redan klängt sig fast under klöverblommorna i sin oändliga tillit att ingen klumpig träsko – (s. 93)

Den klumpiga småländska träskon kan innebära slutet för humlan. På motsvarande sätt kan, via ett perspektivskifte, människor i Småland och annorstädes krossas av militärkängors stöveltramp. Betraktat med en sådan dubbel exponering synliggörs i dikten åter igen spår av det nyss avslutade världskriget.

Den småländska naturen och det allmänmänskliga

De poetiska inslagens dubbelhet i ”Djävulsdans småländsk” överensstämmer med hur Dahlquist-Ljungberg även i andra texter sammanför det lilla med det stora, inte minst i hennes målande av naturmotiv – gestaltningen av djurs och växters samspel och kretslopp visar på tidens närvaro och oåterkalleliga gång.

Tiden och naturen som motiv går oftast hand i hand. Ett exempel då detta tränger fram mellan raderna, är i dikten ”De utskurna hjärtana” ur diktsamlingen *Brudbuketten* (1954):

Skog öppnar sig och vattnet öppnar sig – först nu när spänningen släppt kunna ta emot landskapet och känna ömhet välla upp inom sig för detta övergivna ställe där spindlarna vävt fångstnät från träd till träd, från buske till buske, över ljungtuvor och mellan epilobiumspiornas torra dunfladdrande prasselsnår och kranborrens knastrande nålvassa bladförsteningar.

Ett övergivet torp målas fram, stående i gläntan i tät småländsk skog. Skogslandskapet bryts plötsligt upp av en liten sjö. Bilder av hur ljungtuvor och vävda spindelnät mellan träd och buskar levandegör det ödsliga smålandskapet och väcker nostalgi och sympati hos diktjaget. Nutid möter dåtid. Också Nettervik har uppmärksammat de småländska inslagen i *Brudbuketten* och framhåller författarens imponerande detaljrikedom och språkliga skärpa i beskrivningarna av ”den åldrade stugan i skogen” och nyckelpigornas ryggsköldar som öppnar sig och lyfter” (Nettervik 1998: 179).

Dahlquist- Ljungbergs sammanför det specifika med det allmänna i många av sina dikter. I ”Hemkomst” ur antologin *De döda barnen* (1944) omvandlas även hennes personliga erfarenheter av sorg till allmångods. Där skriver hon fram trädgården till det nya hemmet i Ljungby som en efterlängtd plats för vila och återhämtning efter att ha tillbringat åtta veckor på sjukhus i sviterna av ett olyckligt missfall. Tomas Millroth kallar ”Hemkomst” för något av en ”tröstedikt, en vår- och somnardikt” (Millroth 2016: 73):

En gammal trädgård doftar av syren

och hagtorn blommar där och anemon.

Högst upp i almen stararna har bon

Och floden flyter nedom björkallén.

Så enkelt kärleksfullt det är.

I gräset dalar äppelträdens snö

Hur kom jag hit – och skall jag inte dö?

Jag känner något sällsamt spira här.

Ett sjukt och sargat hjärta finner ro

och tillit bräddar själen tusenfalt

– O Gud att detta händer överallt

var stund, för alla vilsna, vill jag tro

Ann Margret Dahlquist-Ljungberg skildrar med skarpögd iakttagelseförmåga naturens minsta växter och djurliv, och med detta gestaltar hon även det finkänsligt mänskliga, och ibland onämnbare. Som här – ett känslotillstånd av samtidig sorg och förtröstan, som, i någon mån, rör oss alla.

Genom att i sitt konstnärskap dessutom blanda genrer och stilgrepp, realistiska inslag med mytologiska och absurdistiska samt kombinera det textuella berättandet med det visuella, visar hon upp ett djup och en utomordentlig bredd. Tack vare denna mångsidighet har hon verksamma medel att i ord och bild kombinera sina konstnärligt utforskande ambitioner med sitt samhällspolitiska engagemang. Dessa två stråk kan urskiljas även i hennes gestaltningar av det småländska. Härvidlag kan hennes småländska föregångare och inspirationskällor få representera de båda drivkrafterna. Dels kännetecknas hennes texter och bilder av hur hon, likt Linné, med stor detaljrikedom frammejslar naturens små underverk, med blick för det vackra i det lilla och anspråkslösa, exempelvis i en småländsk trädgård utmed Lagaån. Dels präglas hennes konstnärskap av en samhälls- och modernitetskritik i Elin Wägners anda – en kritik riktad mot manssamhället och miljöförstöring såväl som mot inskränkt gruppmentalitet, må det så vara i Ljungby, i Stockholm eller i världen i stort. Dahlquist-Ljungbergs perspektiv rymmer på så vis den dubbelhet som ofta kännetecknar ett stort konstnärskap – det komplexa förenandet av det lilla och det stora, det specifika och det generella.

Referenser

- Björklund, Jenny (2004). *Hoppets lyrik. Tre diktare och en ny bild av fyrtotalismen. Ella Hillbäck, Rut Hillarp och Ann Margret Dahlquist-Ljungberg*. Stockholm Stehag: Brutus Östlings förlag.
- Carlsson Stig (1951). ”Döden och dansen. Motiv i Ann Margret Dahlquist-Ljungbergs lyrik och grafik” i *Perspektiv*, nr 7. s. 413–420.
- Dahlquist-Ljungberg, Ann Margret (1950). *Djävulsdans*. Stockholm: Bonniers.
- Dahlquist-Ljungberg, Ann Margret (1955). *Brudbuketten*. Stockholm: Bonniers.
- Dahlquist-Ljungberg, Ann Margret (1956). *Goddag och adjö*. Stockholm: Bonniers.
- Dahlquist-Ljungberg, Ann Margret (1957). *Rapport om öar*. Stockholm: Bonniers.
- Dahlquist-Ljungberg, Ann Margret (1978). *Isöga*. Stockholm: Norstedts
- Dahlquist-Ljungberg, Ann Margret (1980). *Homo Atomicus*. Stockholm: Bonniers.

- Dahlquist-Ljungberg, Ann Margret (1989). "Väckarklockan ringer". *Kvinnor i Småland I*. Smålands Författarsällskaps skriftserie. Kristianstad: Halls förlag. s. 90–99.
- Dahlquist-Ljungberg, Ann Margret (1995). Förord till Elin Wägner-sällskapets skriftserie, Växjö: Elin Wägner-sällskapet.
- Ljungberg, Sven (2001). "Ann Margret Dahlquist-Ljungberg – de stora mästarnas krets", i *Kvinnor i Småland II*. Smålands Författarsällskaps skriftserie. Gamleby: PM Bokförlag. s. 170–181.
- Matsson, Ragnar (1970). "Vattenspindeln, skuggan och Pasiphae – tre steg till Ann Margret Dahlquist-Ljungberg", *Böckernas värld*, nr7.
- Millroth, Tomas (2016). *Ann Margret Dahlquist Ljungberg*. Rimforsa: Almlöfs.
- Nettervik, Ingrid (1998). "Ann Margret Dahlquist-Ljungberg – brinnande ande i Småland". *Författare i Småland*. Stockholm: Carlssons Bokförlag, s.178–181.
- Nilsson, Björn (1991). "Kärringilskans geografi" i *Expressen*, 1991-08-31.
- Rying, Matts (1975). "Ljungbergs i Ljungby", i *Resa och rast*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Kärleksaffärer och kvinnliga entreprenörer: Ewa Klingbergs Huskvarnasviten

Piia K Posti

Stengårdsgårdar och röda torp, busiga lintottar, strävande drängar och trötta pigor, samt mörka skogar och tjärnar med vattenspeglar glimmande i kvällssolen – så ser de vanligaste bilderna av Småland ut i litteratur och film. Det är bilder som har etablerats genom klassiska verk som Vilhelm Mobergs *Utvandrarsvit* och Astrid Lindgrens berättelser om Emil i Lönneberga. Men hur ser det ut i samtidslitteraturen? Vilken bild av Småland ges där?

Ewa Klingberg, som är bosatt i Nässjötrakten, är en av samtidens mest lästa smålandsförfattare.¹ Hennes berättelser är tydligt förankrade i Småland genom att de utspelar sig på kända adresser och platser i Huskvarna och Tranås. Flera andra småländska orter får också utgöra miljö i romanerna. Genom *Huskvarnasviten* och serien om Begravningsbyrån *Tranan*, får läsarna stifta nära bekantskap med flertalet småländska smultronställen både i nutid och dåtid. Det är dock inte landskapet som ger den huvudsakliga bilden av ”det småländska” i hennes berättelser. Trots den starka lokala förankringen så handlar romanerna i huvudsak om relationer. Trogen feelgood-litteraturens mönster, lägger Klingberg tonvikten på kvinnors vänskapsrelationer i vardagen, samt vägen till en starkare och mer äkta kärleksrelation med en ny partner. Vänskapsrelationerna utmärks av en aldrig sinande hjälpsamhet, ett starkt nätverkande, och en uppmuntran att bryta ny mark och hitta kreativa lösningar på de motgångar de kvinnliga protagonisterna stöter på. Hos Klingberg framkommer ”det småländska” i karaktärernas lynne och agerande vilket inte minst gestaltas i en småföretagaranda, och i denna artikel undersöker jag hur hon både förstärker och förändrar bilden av Småland som en entreprenörstät bygd i serien *Huskvarnasviten*.

Ewa Klingberg och Huskvarnasviten

Klingberg beskrivs främst som en feelgood-författare som specialiserat sig på att skriva om kvinnoöden, småstadsliv och relationer med en historisk dimension. Hon är läraren som hittade en egen nisch i feelgood-litteraturen genom att kombinera relationsromanen med den historiska romanen. Idag har Klingberg helt lämnat läraryrket och skriver mycket framgångsrika romanserier, och läsare av veckopress har troligen läst någon av hennes många följetonger och noveller. Hon har även en bakgrund som faktaskribent

1 Under våren 2020 har hennes allra senaste bok toppat flertalet bok- och lyssnarlistor och sedan några år tillbaka kan vi läsa rubriker och ingresser med formuleringar som ”Sveriges nya feelgood-drottning” och i dagspressen när hennes böcker omnämns och boksigneringar rapporteras.

och har skrivit artiklar för historiska tidningar, och ”lite av det materialet återanvänder” hon i sina böcker (Grönte och Klingberg 2020).

Klingberg romandebuterade 2015 med *Stenhuggarens dotter*. Romanen utgör den sjunde delen i serien *Släkten*, en ”stafettromanserie” om Sveriges historia med både kända och mindre kända kvinnliga författare som skriver var sin del i en släktkrönika från vikingatiden och framåt. Bland seriens andra namnkunniga författare finns Katarina Mazetti och Johanna Nilsson.

Sedan debuten har Klingberg publicerat ytterligare nio romaner på förlaget Historiska media, varav fyra i serien om begravningsbyrån *Tranan* och fem i *Huskvarnasviten*. Ytterligare två delar i serien *Begravningsbyrån Tranan* planeras publiceras under sommaren och hösten 2020. Till Klingbergs publikationer hör även två så kallade ”gladfaktaböcker” i serien *Kyrkornas hemligheter*.²

Huskvarnasviten utspelar sig huvudsakligen i Småland med Huskvarna som lokal utgångspunkt. Orter som Eksjö, Gränna, Huseby, och Värnamo utgör också betydelsefulla platser där de olika kvinnliga karaktärernas livsöden flätas samman. Det finns fem titlar publicerade i sviten, och i ett efterord till den just utkomna femte delen skriver Klingberg att *Huskvarnasviten* nu är avslutad. Sviten inleds med *Manglade dukar och vikta servetter* (2017) och följs under 2018 upp med *Lånat silver och krossat glas* samt *Vaxade juveler och brända hjärtan*. 2019 kommer den fjärde delen i sviten, *Sprucket läder och svikna löften*, tätt åtföljd av den sista och femte delen, *Falska toner och söta viner* i maj 2020.

Såsom titlarna signalerar följer romanerna ett mönster om två delar. Varje roman utgörs av två berättelser om två kvinnoöden, som återberättas parallellt. Titlarnas första och andra del anspelar på något centralt i respektive parallellhandling. Den ena berättelsen utspelar sig i nutid medan den andra är placerad i den andra halvan av 1800-talet.

Klingbergs feelgood-kvinnor

De nutida kvinnokaraktärerna hos Klingberg delar sina öden med den vanligt förekommande protagonisten i feelgood-litteraturen: kvinnan som förlorat sin trygga tillvaro och nu måste starta om på nytt. I berättelsernas början möter vi dem när de lämnats av sina män, vanligen genom skilsmässa eller dödsolyckor, och i den nya situationen upptäcker kvinnorna att de tappat bort sig själva. Antingen har det skett i relationerna och äktenskapen, där de ofta fått ta ett steg tillbaka till fördel för männen, eller genom andra omständigheter som förpliktigt dem till att fortsätta att ställa sig själva åt sidan. I *Manglade dukar och vikta servetter*, har Felicia både betett sig och klätt sig såsom hennes make föredragit, och efter skilsmässan är det han som avgår med de ekonomiska fördelarna vilket gör att hon står kvar med tom kassa, en tom lägenhet, och ett stort hyreshus som behöver renoveras.

² Lena Gärdemalm, ”Debuten man inte trodde fanns” *Vetlanda-Posten*, 26 aug 2015.

Jeanette, i *Lånat silver och krossat glas*, förlorar sin man i en lastbilsolycka just som de ska skiljas, vilket resulterar i att henne efterlängttade flytt och nystart ersätts av att hantera dödsboet, och att ta hand om svärmor som strax därpå blir rullstolsbunden på grund av ett fall och ser till att flytta in i gårdshuset hos Jeanette med kommunens goda samvete. Att hon i äktenskapet även offrat delar av sig själv förmedlas genom att Jeanette inser att hon obemärkt slutat att måla, och när hon väl återfinner sina akvarellfärger, som talande nog förpassats till gårdshusets vind, och beger sig till konstnärbutikerna för att köpa nya penslar, ”känner hon sig som ett barn på julafton”, vilket indikerar att hon åter kommit i kontakt med en djupare del av sig själv som åsidosatts i relationen. Nagelskulprisen Lollo, som först dyker upp som egenföretagare och hjälpsam granne i *Manglade dukar*, får sin egen berättelse i *Sprucket läder och svikna löften* efter att hennes sambo Anders träffat en ny kvinna och Lollo flyttar i brist på annat boende in i den lilla vindslägenheten i Felicias hyreshus.

Två av protagonisterna bryter dock mönstret med en förlorad relation som etablerats i sviten, och utgår istället från en annan vanligt förekommande variant av uppbrottstemat i feelgood-litteraturen. Marika i *Vaxade juveler och brända hjärtan* och Therese i *Falska toner och söta vinbär* står inför en förändrad livssituation genom sina egna val. Deras tillvaro har förändrats av att de tagit tjänstledigt eller sagt upp sig från arbeten där de inte känner sig uppskattade eller inte längre trivs. Marika, som länge arbetat på hotell ”världen över” och offrat familjen för sin karriär, blir omplacerad till ett kontorsjobb eftersom ”hon inte längre var ung nog att arbeta i fält”. Historieprofessorn Therese har tröttnat på lärarlivet och åtagit sig ett uppdrag att ”skriva Sveriges historia under tusen år i formatet lättläst för personer med nedsatt läsförmåga och nyanlända”, och flyttar till Huskvarna över sommaren för att få arbetsro.

Trots att det är relationen till en man som huvudsakligen är anledningen till kvinnornas förändrade situationer, har männen inte någon särskilt framträdande plats i Klingbergs berättelser. Till skillnad från romancegenren, där huvudsyftet traditionellt handlat om att träffa ”drömmannen”, får männen i feelgood-litteraturen stå ett steg tillbaka medan väninnorna och kvinnligt nätverkande får större utrymme. Det är genom de hjälpsamma väninnorna som protagonisterna får det stöd de behöver för att förändra eller bygga upp sina liv. Denna betoning av kvinnors vänskaper för Klingberg tillika över till de historiska stråken i Huskvarnasviten, och även om det också förekommer män som hjälper till, så är det i huvudsak kvinnornas solidaritet med varandra som bidrar till protagonisternas väg till ett bättre liv. Detta tema är synnerligen starkt i de tre första delarna av sviten, där pigan Nanny, stockmakardottern Mathilda, och vaxblekardottern Karolina får sina respektive tillfällen att nå frihet och oberoende med hjälp av andra kvinnors stöd.

Historiska kvinnoöden möter samtidens

I respektive roman förbinds de två kvinnoödena, och det visar sig att det finns kopplingar mellan nutid och dåtid. Dessa förbindelser uppstår vanligen genom att nutidens protagonist hittar ovanliga föremål som hon blir nyfiken på och söker information om. I den inledande delen av Huskvarnasviten, *Manglade dukar och vikta servetter*, är det en pampig matsalsmöbel av ek bestående av ett stort bord, tolv skålade stolar, ett stort skåp med ett lönnfack, sidebord och spelbord som utgör länken mellan dåtid och nutid. Klingberg har också berättat att just denna matsalsmöbel fick henne att börja skriva på romanen; hon fick höra talas om möbeln som hade ”en proveniens som jag bara inte kunde glömma utan jag var helt enkelt tvungen att berätta historien om den här möbeln” (Grönte och Klingberg 2020).³ I romanen länkar möbeln inte endast ihop nutid och dåtid, utan även Huskvarna med Ryssland och tsarfamiljens grymma öde, via familjen Schmidt i Karlshamn. Berättarmönstret med ting från dåtiden som länkar ihop parallellhandlingarna kommer Klingberg sedan att upprepa i de efterkommande delarna. Variationen är stor och föremålen skiftar från glasplåtar och pärlhalsband, till en rosa Cadillac.

I Huskvarnasviten samspelar dåtid och nutid på ytterligare ett sätt. I berättelserna från 1800-talet möter vi kvinnor som är markant mer utsatta än nutidens. De hotas av bortgifta med äldre och grymma män, de hotas och utsätts för regelbunden fysisk och psykisk misshandel, måste utstå skammen med och klara att försörja utomäktenskapliga barn, och de blir avskedade utan vitsord och orlovsbrev. Genom dessa kvinnoöden tillför Klingberg vad jag vill kalla ett feministiskt didaktiskt stråk till berättelserna. Att läsa Huskvarnasviten innebär också att ta del av skillnaderna i kvinnors förutsättningar då och nu. Kvinnans rättigheter, sexualitet, och de hinder som fanns gällande kvinnans möjlighet till myndighet och ekonomiskt oberoende uppmärksammas genom enskilda öden, och juxtaposeras med de utmaningar som nutidens protagonister drabbas av. Härmed upprättas två möjliga effekter i läsningen.

Å ena sidan kan läsaren hämta kraft ur berättelserna: ”Vi behöver feelgood för att väga upp allt det jobbiga” (Söelund 2018: 6-7). Romanerna tillhandahåller tips på hur vardagens utmaningar kan hanteras, hjälper läsaren att uthärda livets vedermödor och läsaren kan även hämta förebilder ur en räkka med kvinnor från 1800-talet och framåt. Feelgood-litteraturen uppfyller därmed liknande funktioner för dess läsare som Janice Radway tidigare har visat utmärker kvinnors läsning av romance: en tillfällig flykt från vardagstillvaron och en hugnande identifikation med en hjältinna vars behov blir uppfyllda.

Enligt Radway har romance-läsningen en sådan dubbel funktion. Det är en aktivitet som ger en tillfällig paus för läsaren från en miljö som emellanåt

3 Veronica Grönte och Ewa Klingberg, 2020, [Intervju]. Se även, Ewa Klingberg, (2020b) Livesändning för Facebookgruppen Feelgoodfredag. Från Jönköping Odd Fellows lokal. 12 februari.

kan upplevas som alltför tung att uthärda, och läsandet fungerar då som en tillflyktsplats från vardagsplikterna. Vidare hävdar Radway att just valet av romantiska berättelser med lyckliga slut handlar om att bli delaktig i en berättelse där hjältinnans behov blir tillgodosedda – samma behov som den läsande kvinnan har. På så sätt kan läsaren uppleva att hennes behov också blir tillgodosedda genom hjältinnans upplevelser (Radway 2009: 93). På samma sätt tycks även feelgood-läsningen tillhandahålla ett stöd som hjälper läsarna att hantera ”allt det jobbiga” i den egna vardagen.

Att läsa Huskvarnasviten kan alltså ge kraft i egenskap av att det är feelgood-litteratur. Å andra sidan öppnas för läsaren ett utrymme för jämförelse mellan, och reflektion över, det som försvårar livet för de olika protagonisterna då och nu. Läsaren kan därmed få insikt om vad som förändrats och förbättrats gällande kvinnans lott, men också om att en hel del problem och orättvisor finns kvar trots att kvinnor numera, åtminstone i Sverige, har samma friheter och rättigheter som män enligt lag.

En särskilt stark gemensam nämnare i Huskvarnasviten är kvinnans fortsatta ekonomiska utsatthet. De flesta av protagonisterna ställs på olika sätt inför ekonomiska kriser. Felicia har som nämnts pengabekymmer efter sin skilsmässa. Lollo försummar sin salong i samband med att Anders lämnar henne och behöver bygga upp sin kundkrets på nytt. Agnes i sin tur, i sitt beroendeskap som 1800-talskvinna, tvingas till spioneri för att hjälpa sin far att stjäla ett recept för att förbättra vintillverkningen. Hon måste även överskrida sina befogenheter, med stor risk för att hamna i onåd, när hon ser till att makens vinbärsodling inte går under av ett insektsangrepp. I *Falska toner och söta vinbär* utgör ekonomiska kriser katalysatorn för flera av de öden som drabbar Agnes.

Kvinnliga entreprenörer och ”det småländska”

Med denna lyhörddhet för kvinnans ekonomiska utsatthet samt den lokala förankringen i Småland, så är det kanske inte oväntat att Klingberg till så hög grad kommit att skriva fram de kvinnliga entreprenörerna. Därmed breddar hon det persongalleri som associerats med Småland i litteraturen. Mobergska och Lindgrenska torpare får nu dela utrymme med driftiga och innovativa småföretagare.

Visserligen träffar vi på de småländska pigorna och drängarna även i Klingbergs romaner, men pigorna förblir sällan pigor. De kännetecknas av att de vidgar sina världar och deras strävanden handlar om att hitta andra sätt att försörja sig på än att tjäna i andras hus. De protagonister som befinner sig närmare läsarens samtid lyckas också skapa en ny nisch att försörja sig inom.

Risktagande, innovation och individualism är några av de egenskaper som utmärker en entreprenör. Vanligen betonas att en entreprenör är en enskild individ som modigt anammar förändringar och själv skapar förändring (Dimov, 2007; Drucker 1985; Verduijn et al., 2014). Men senare studier av entreprenörskap har också betonat den sociala aspekten av entreprenörskapet

och visat att nätverkande och samarbete utgör en stor del av de entreprenöriella framgångarna (Gaddefors, 2017). Dessa egenskaper kan vi se utvecklas hos merparten av Klingbergs protagonister som blir innovativa småföretagare av olika slag. Utöver det etablerade feelgood-mönstret med vänner som hjälper varandra, finns i Klingbergs romaner även en mer ekonomiskt riktad hjälpsamhet. I de flesta fallen handlar det om att skapa nya försörjningsmöjligheter och här hjälper vännerna till med både idéer, kontakter och affärsstrategier. Huskvarnasviten befolkas av nätverkande och innovativa karamellkokerskor, porslinsuthyrare, vinmakare, salongsägare, pionjärfotografer och pärlmakare, för att nämna några exempel.

På så sätt skriver Klingberg in sig i en etablerad bild av smålänningen som entreprenör, och hennes berättelser sällar sig till det vi redan fått höra om ”Gnosjöandan” och framgångssagan Ingvar Kamprad och IKEA. Klingbergs entreprenöriella smålänningar blir dock inte fullt så framgångsrika som en Kamprad, och de avviker på ytterligare ett sätt eftersom de alla är kvinnor. Medan den redan etablerade berättelsen om den småländske entreprenören är i högsta grad manligt kodad, förändrar Klingberg narrativet genom att genomgående gestalta kvinnliga entreprenörer, både historiska och helt fiktiva. I *Vaxade juveler och brända hjärtan* får protagonisten Karolina hjälp av en historisk person, nämligen Amalia Eriksson, kvinnan som 1859 fick tillstånd att ”såsom försörjningsmedel med egna händer idka Bageri-handteringen af grövre och finare brödsorter och tillverka s.k. Polkagrisar” i Gränna,⁴ i en tid då kvinnor alldeles nyligen (1846) fått handelsrätt, om än begränsad, samt hantverksrätt på samma villkor som männen.⁵

Ytterligare en kvinnlig entreprenöriell verksamhet som har historisk grund tas upp i *Lånat silver och krossat glas* (2018), där vi möter två kvinnor som försörjer sig som porträttfotografer. I och med breddningen av hantverksrätten började ett flertal kvinnor både i huvudstaden och ute på landsbygden etablera ateljéer och lyckades genom det nya hantverket skapa sig ett utrymme bland de i övrigt manligt dominerade hantverksyrkena.⁶ Här skriver Klingberg alltså in ytterligare en form av kvinnligt företagande i det småländska narrativet genom att låta sina karaktärer spegla den nya möjlighet för kvinnor att försörja sig som fotografier och hantverksrätten gav.

Närvaron av historiska kvinnliga entreprenörer i romanerna skriver fram dem ur historien och in i det populära medvetandet. Klingberg visar att det har funnits framgångsrika kvinnliga entreprenörer mycket längre tillbaka i tiden än som vanligen berättas. Vi får genom hennes berättelser ta del av hur de övervunnit institutionella hinder gällande kvinnors ägande, företagarrätt och hantverksrätt. Därmed upprättas ännu en dimension där den läsande kan uppleva stöd och uppmuntran. Förutom den rekreativa paus från vardagens

4 Mari Lundberg, Mari och Olof Ollerstam, ”Amalia Eriksson”, *Nationalencyklopedin*.

5 KvinnSam, *Artalsistor*, <http://www2.uu.se/kvinn/artal/>.

6 För en kortare historik över kvinnliga porträttfotografer i Sverige på 1800-talet, se Kristin Pineda Svenske, ”Samtidens avbildare”, *Företagskällan*.

plikter och det känslomässiga stöd som romance-läsningen bidrar med, erbjuder Klingbergs historiska feelgood-riktning även ett entreprenöriellt systemskap för den läsande kvinnan och visar på föregångare, historiska som fiktiva, att inspireras och lära av. Hos Klingberg möts således de två välkända bilderna av hårt arbetande torpare och småländsk företagare i karaktärer som den innovativa pigan och kvinnan med brustet hjärta som startar en ny verksamhet där kärlek, vänskap och affärer blomstrar.

Referenser

- Dimov, Dimo (2007), "Beyond the single-person, single-insight attribution in understanding entrepreneurial opportunities", *Entrepreneurship Theory and Practice*, 31.5: 713-731.
- Drucker, Peter (1985), *Innovation and Entrepreneurship*, New York: Harper and Row.
- Gaddefors, Johan, och Anderson, Alistair R. (2017), "Entrepreneursheep and context: when entrepreneurship is greater than entrepreneurs", *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 23.2: 267-278.
- Grönte, Veronica och Klingberg, Ewa (2020), @ewa_klingberg_forfattare, [Instagram] 18 maj, <https://www.instagram.com/tv/CAU-J91JeGk/?igshid=1lnk8k2slirtp> (Hämtad 2020-05-18).
- Gärdemalm, Lena (2015), "Debuten man inte trodde fanns", *Vetlanda-Posten*, 26 augusti, <https://www.vetlandaposten.se/article/debuten-man-inte-trodde-fanns/> (Hämtad 2020-03-02).
- Klingberg, Ewa (2020a), *Falska toner och söta vinbär*, Lund: Historiska media, 2020.
- Klingberg, Ewa. *Holavedsbrudar*. <https://holavedsbrudar.blogspot.com> (Hämtad 2020-03-02).
- Klingberg, Ewa (2020b) Livesändning för Facebookgruppen Feelgoodfredag, Jönköping Odd Fellows lokal, 12 februari.
- Klingberg, Ewa (2018), *Lånat silver och krossat glas*, Lund: Historiska media, 2019.
- Klingberg, Ewa (2017), *Manglade dukar och vikta servetter*, Lund: Historiska media, 2018.
- Klingberg, Ewa (2019), *Sprucket läder och svikna löften*, Lund: Historiska media 2019.
- Klingberg, Ewa (2018), *Vaxade juveler och brända hjärtan*, Lund : Historiska media 2018.
- KvinnSam, *Årtalslistor*, <http://www2.ub.gu.se/kvinn/artal/> (Hämtad 2020-05-18).
- Lundberg, Mari och Olof Ollerstam, Olof, "Amalia Eriksson", *Nationalencyklopedin*, <http://www.ne.se.proxy.lnu.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/amalia-eriksson> (Hämtad 2020-05-18).
- Norin, Elisabeth (2019), "Ewa Klingberg skriver småputtrigt och varmt om livet på en begravningsbyrå0," *Jönköpingsposten*, 28 april, Kultur s. 9.

- Radway, Janice A (2009), *Reading the romance: Women, patriarchy, and popular literature*, University of North Carolina Press, DOI:10.5149/9780807898857_radway
- Pineda Svenske, Kristin (2018), "Samtidens avbildare", Företagskällan,, [https://www.foretagskallan-nyheter/lektionsmaterial/samtidens-avbildare/](https://www.foretagskallan.se/foretagskallan-nyheter/lektionsmaterial/samtidens-avbildare/) (Hämtad 2020-05-18).
- Smålands litteraturpodd (2018), "Feelgood", [Podd] Avsnitt 13, (Hämtad 2020-05-19).
- Söelund, Emilia (2018), "Vi behöver feelgood för att väga upp allt det jobbiga", *Vetlanda-Posten*, 14 juli, Kultur s. 6-7.
- Verduijn, Karen, Dey, Pascal, Tedmanson, Deirdre, och Essers, Caroline (2014), "Emancipation and/or oppression? Conceptualizing dimensions of criticality in entrepreneurship studies", *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 20.2: 98-107.

Medverkande, tema Småland och litteraturen

Dagmar Brunow är docent i filmvetenskap vid Linnéuniversitetet och verksam inom Lnuoc Intermedial and multimodal studies. Hon forskar kring arkiv, kulturellt minne och dokumentärfilm, kring essäfilm och videokultur.

Inger Littberger Caisou-Rousseau är docent i litteraturvetenskap. I sin forskning har hon främst intresserat sig för kristen tematik och livsåskådningsfrågor i litteraturen.

Helene Ehriander är docent i litteraturvetenskap vid Linnéuniversitetet och verksam inom Lnuoc Intermedial and multimodal studies och Centre for childhood research in literature, language and learning. Hon har i första hand forskat kring barn- och ungdomslitteratur och varit redaktör för flera antologier om Astrid Lindgrens författarskap.

Magnus Eriksson är lektor i kreativt skrivande vid Linnéuniversitetet. I sin forskning har han bland annat ägnat sig åt ämnespedagogiska frågor, metodproblem i konstnärlig forskning, metalitteratur, countrymusik, postkolonial litteratur och Pär Lagerkvists författarskap.

Peter Forsgren är professor i litteraturvetenskap vid Linnéuniversitetet och verksam inom Lnuoc Concurrences. Hans huvudsakliga forskningsområde är svensk 1900-talsprosa.

Martin Hellström är lektor i barnlitteratur vid Linnéuniversitetet och verksam inom Centre for childhood research in literature, language and learning. Utöver Maria Gripes författarskap forskar Martin om barnteater, Astrid Lindgrens dramatik och barnbiblioteket Saga.

Hanna Liljeqvist är forskningsassistent på Svenska barnboksinstitutet och har en masterexamen i engelska med inriktning litteraturvetenskap. Hon är även verksam inom Centre for childhood research in literature, language and learning.

Maria Nilson är docent i litteraturvetenskap vid Linnéuniversitetet och verksam inom Centre for childhood research in literature, language and learning. I sin forskning studerar hon olika typer av populärlitteratur och fokuserar bland annat på genus, makt och nationell identitet.

Piia K. Posti är lektor i litteraturvetenskap vid Linnéuniversitetet och verksam inom Lnuoc Concurrences och Centre for childhood research in

literature, language and learning. Hon forskar bland annat om reseberättelser och (post)kolonialism.

Anna Salomonsson är lektor i litteraturvetenskap vid Linnéuniversitetet och verksam inom Lnucc Concurrances och Centre for childhood research in literature, language and learning. Hon har bland annat forskat om hur maktrelationer gestaltas i norrlandslitteratur.

Niklas Schiöler är författare, poesihistoriker och skrivlärare. Han har givit ut ett dussin böcker i olika genrer. Kommer 2021 ut med boken *Bikt om dikt*.

Åsa Nilsson Skåve är lektor i litteraturvetenskap vid Linnéuniversitetet och verksam inom Lnucc Concurrances och Centre for childhood research in literature, language and learning. Hennes forskningsintressen är postkolonial ekokritik, svensk litteratur och litteraturdidaktik.

Eva Söderberg är lektor i svenska med didaktisk inriktning vid Högskolan Dalarna och verksam inom Centre for childhood research in literature, language and learning. I sin forskning har hon främst ägnat sig åt barn- och ungdomslitteratur, till exempel flickböcker och bilderböcker, samt litteraturdidaktik. Hon sitter med i styrgruppen för Litteraturdidaktiskt nätverk, LDN.

Medverkande i detta nummer

För temaavdelningarna, se separata författarpresentationer efter varje avdelning.

Anette Almgren White är lektor i litteraturvetenskap på Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping University. Hon har skrivit flera artiklar om Astrid Lindgrens författarskap med fokus på intermediala samspel mellan text och bild, bland annat i *Pippi Långstrump* och i *Emil i Lönneberga*.

Soniya Billore is a PhD in Marketing Studies from Keio University, Japan. She has teaching experience in India, Japan, US and since 2013 she is associated with Linnaeus University, Sweden. She has published extensively in Consumer behavior and cultural consumption in various journals and books. Currently she is Program director of the Masters in Innovation program at Linnaeus University and a member of the university's Internationalisation board.

Helene Ehriander är docent i litteraturvetenskap vid Linnéuniversitetet och verksam inom Lnu: Intermedial and multimodal studies och Centre for Childhood Research in Literature, Language and Learning. Hon har i första hand forskat kring barn- och ungdomslitteratur och varit redaktör för flera antologier om Astrid Lindgrens författarskap.

Majid Mgamis is an Associate Professor of English Literature and Criticism, with research interests in Islamic studies, gender studies and critical theory. Teaching and research experience include Sweden, Norway, Poland, Macedonia and Jordan.

Christina Rosén is a senior lecturer in German at the Department of Languages at Linnaeus University. She is a teacher in English and German and holds a Ph.D. degree in German linguistics from Lund University. Christina has extensive experience of teaching both in school, at university, and at companies. Research areas are second language acquisition (L2), structuring of information in written L2-productions, the need for language skills in exporting companies. Currently, she is a program director for SKK (Language, Culture and Communication).

Tidigare nummer av HumaNetten hittar du på
<https://open.lnu.se/index.php/hn>

- Vårnumret 2020 är en festskrift tillägnad Gunilla Byrman, mest om språk
- Höstnumret 2019 är en festskrift tillägnad Maria Lindgren och innehåller en blandad samling studier om språkvetenskap och didaktik
- Vårnumret 2019 har temat ämnesspråk och ämneslitteracitet, samt tar en titt på 70-talets kulturdebatt
- Höstnumret 2018 handlar bland annat om pirat- likväl som demonbekämpning
- Vårnumret 2018 granskar posthumanistisk litteratur och publicerar några nyblivna professorers installationsföreläsningar
- Höstnumret 2017 är ett jubileumsnummer tillägnat 10 år av litteraturvetenskapliga sommarkurser som bland annat innehåller artiklar om så skilda ämnen som vampyrer, bilderbokshajar, Harry Potter och Astrid Lindgren
- Vårnumret 2017 granskar olika aspekter av språk och kön och tar en titt på behovet av ordentliga språkkunskaper på exportföretag
- Höstnumret 2016 diskuterar staters historiska utveckling i en rad länder från Afrika till Asien, lyssnar på röster från Umeå och kollar in läromedel
- Vårnumret 2016 tar oss från postkoloniala studier till litteratur och svenskt språkbruk
- Höstnumret 2015 befinner sig på resande fot, i Belarus (Vitryssland), i Indien och på Östtimor
- Vårnumret 2015 reflekterar över 2014 års valresultat, sakprosa som begrepp och språkets böjningar samt tänker på tankesmedjan Humtank

- Höstnumret 2014 firar förläggaren m.m. Peter Luthersons födelsedag, följer norrmannen Peter Hauffs äventyr i (förra) sekelskiftets Indokina samt tar en djupare titt på en serie kopparstick från 1700-talet
- Vårnumret 2014 är en festskrift till nordisten Per Stille som under året håller på att gå i pension, varför innehållet till stor del kretsar kring runor
- Höstnumret 2013 sysslar med makt, kritik och subjektivering i Foucaults anda, fortsätter att fundera över arbetets eventuella mening samt firar 100-årsminnet av Martha Sandwall-Bergströms födelse
- Vårnumret 2013 funderar över arbetets mening, bytandet av livsstil under stenåldern samt förekomsten av varumärken och andra tidsdetaljer i modern litteratur
- Höstnumret 2012 intresserar sig för det aldrig sinande intresset för Hitler, modernitet och genus hos Wagner och Nordström, undervisning i franska samt åldrandet och språket
- Vårnumret 2012 är en festskrift till litteraturvetaren Ulf Carlsson, och innehåller texter om såväl verkliga författarskap som gojor och musicerande vildsvin
- Höstnumret 2011 ser tillbaka på efterkrigsdeckaren, studerar våldets filmiska ansikten, fortsätter i spåren efter holländaren Van Galen samt betraktar en småländsk kulturrevolution
- Höst 2010 – Vår 2011 funderar över bibliotekets idé och Ryszard Kapuściński oefterhärmliga sätt att skriva reportage
- Vårnumret 2010 handlar bland annat om deckaren som spegling av verkligheten, individuella studieplaner och Van Galens memorandum
- Höstnumret 2009 behandlar bl a våra polisstudenters språkbehandling, Nina Södergrens poesi och berättelserna om den danska ockupationstiden

- Vårnumret 2009 minns särskilt en av ”de fyra stora” svenska deckarförfattarna, H. K. Rönblom, samt tar upp ”Kampen om historien”
- Höstnumret 2008 ställer frågan om samerna tillhör den svenska historien samt försöker höra den Andres röst bakom kolonialismens slöjor
- Vårnumret 2008 behandlar såväl dagens miljöaktivism som (förra) sekelskiftets intellektuella ideal och en ny läsning av Beckett’s *Tystnaden*
- Vår och Höst 2007 är ett dubbelnummer som spänner mellan Carl von Linné och Vic Suneson, mellan intermedialitet och historiemedvetande
- Höstnumret 2006 handlar bl.a. om vägarna till ett akademiskt skriftspråk och om slavarna på Timor
- Vårnumret 2006 tar upp den diskursiva konstruktionen av ”folkbiblioteket”, kvinnors deltidsarbete, Maria Langs författarskap samt funderar över muntlig historiskrivning
- Höstnumret 2005 gör nedslag i vietnamesisk historia, i indisk och sydafrikansk litteratur samt ger en posthum hyllning till Jacques Derrida
- Vårnumret 2005 behandlar bl.a. intertextualitet i poplyriken, Stieg Trenter och ett yrke i förändring
- Höstnumret 2004 tar en titt på tidningarnas familjesidor, den kanske gamla texten *Ynglingatal* och den nya användningen av verbet äga
- Vårnumret 2004 för oss på spännande litterära vägar
- Höstnumret 2003 rör sig fritt över horisonten, från Färöarna till Lund, från tingsrätter till tautologier
- Vårnumret 2003 är ett blandat nummer där vi bl.a. bevistar en internationell konferens om sexualitet som klassfråga och möter idrottshjälten Gunder Hägg
- Höstnumret 2002 behandlar etniska relationer

- Vårnumret 2002 ägnas helt och hållet åt temat genus
- Höstnumret 2001 domineras av texter från årets Humanistdagar och från ett seminarium om historieämnets legitimitet
- Vårnumret 2001 försöker svara på frågan: ”Where did all the flowers go?”
- Höstnumret 2000 gör oss bekanta med en filosof, en överrabbin och en sagoberätterska
- Vårnumret 2000 diskuterar frågor kring historiens slut, litteraturvetenskapens mening, översättningar och den moderna irländska romanen
- Höstnumret 1999 speglar årets Humanistdagar vid Växjö universitet
- Vårnumret 1999 rör sig såsom på vingar och berättar om nyss timade konferenser i Paris och Växjö
- Höstnumret 1998 Här går det utför! Såväl med svenskan i Amerika och den tyska litteraturen i Sverige som med Vilhelm Mobergs sedebyte
- Vårnumret 1998 bjuder på en ’lycklig humanistisk röra’ av europeiska författare, svenska lingon i fransk tappning och stavfel(!)
- Höstnumret 1997 speglar årets Humanistdagar som hade temat Möten Mellan Människor