



GÖTEBORGS UNIVERSITET

## Läsning – visdomens källa?

Läroplanens syn på skönlitteratur som verktyg för utforskning av demokrati- och livsfrågor. En jämförelse mellan Lpo94 och Lgr11.

Stefan Lindbjer

LAU390

Handledare: Ann Boglind

Examinator: Anna Nordenstam

Rapportnummer: VT14-1150-03



# GÖTEBORGS UNIVERSITET

## Abstract

### Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

**Titel:** Skönlitteratur som verktyg för utforskande av demokrati- och livsfrågor i Lgr11

**Författare:** Stefan Lindbjer

**Termin och år:** VT-2014

**Kursansvarig institution:** Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

**Handledare:** Ann Boglind

**Examinator:** Anna Nordenstam

**Rapportnummer:**

**Nyckelord:** Skönlitteratur, Styrdokument, Diskursanalys, Demokrati- och Livsfrågor, Värdegrund

Uppsatsen syftar till att granska 2011 års läroplan och undersöka i vilken utsträckning man där betraktar skönlitteratur som ett verktyg för att förverkliga den värdegrund som uttrycks i styrdokumentet. Den huvudsakliga frågeställningen är hur man i Lgr11 betraktar skönlitteraturen i förhållande till utforskandet av demokrati- och livsfrågor. Vidare undersöker uppsatsen om en förändring i detta avseende har ägt rum vid en jämförelse mellan Lpo94 och Lgr11. Jag använder mig i uppsatsen av en diskursanalytisk metod som syftar till att granska styrdokumentets explicita och implicita uppfattningar om skönlitteratur i förhållande till skolans värdegrund. Denna granskning sätts i relation till ett antal inflytelserika forskares syn på skönlitteraturens potential för att förverkliga läroplanens värdegrund. Det empiriska material arbetet utgår ifrån är Lpo94, dess reviderade (2000) kursplan i svenska samt tillhörande kommentarmaterial. Vidare granskar jag Lgr11, dess kursplan i svenska samt tillhörande kommentarmaterial. I uppsatsen kommer jag fram till att skönlitteraturens roll som demokratiskt fostransmedel och verktyg för att utforska livsfrågorna är av relativt underordnad betydelse i Lgr11. Utifrån resultatet av denna uppsats går man således miste om ett viktigt verktyg för att förverkliga skolans värdegrund. Uppsatsen har tydliga didaktiska kopplingar för svenskläraryrket då den behandlar frågor kring varför och hur man bör läsa skönlitteratur i skolan.

## Innehållsförteckning

<b>1: Inledning</b> .....	<b>5</b>
<b>2: Syfte och Frågeställningar</b> .....	<b>7</b>
<b>3: Teori</b> .....	<b>8</b>
<b>3:1 Lärande är situerat</b> .....	<b>9</b>
<b>3:2 Lärande är huvudsakligen socialt</b> .....	<b>9</b>
<b>3:3 Lärande är distribuerat</b> .....	<b>10</b>
<b>3:4 Lärande är medierat</b> .....	<b>10</b>
<b>3:5 Språket är en grundläggande del i läroprocesserna</b> .....	<b>10</b>
<b>3:6 Lärande är deltagande i en praxisgemenskap</b> .....	<b>11</b>
<b>3:7 Sociokulturell teori och skönlitteratur</b> .....	<b>11</b>
<b>4: Metod</b> .....	<b>12</b>
<b>5: Empiriskt material</b> .....	<b>15</b>
<b>5:1 Avgränsningar</b> .....	<b>15</b>
<b>5:2 Forskningsurval</b> .....	<b>16</b>
<b>6: Forskningsbakgrund och centrala begrepp</b> .....	<b>17</b>
<b>6:1 Läroplanens övergripande värdegrund</b> .....	<b>17</b>
<b>6:2 Tre begrepp för en litteraturlegitimering</b> .....	<b>18</b>
<b>6:2:1 Narrativ fantasi</b> .....	<b>19</b>
<b>6:2:2 Kreativ Läsning</b> .....	<b>21</b>
<b>6:2:3 Demokrati</b> .....	<b>23</b>
<b>6:3 Sammanfattning av bakomliggande forskning</b> .....	<b>26</b>
<b>7: Resultat</b> .....	<b>27</b>
<b>7:1 Övergripande jämförelse</b> .....	<b>27</b>
<b>7:2 Kategorier för skönlitteraturens legitimeringar</b> .....	<b>28</b>
<b>7:2:1 Förståelse för den Andre</b> .....	<b>28</b>
<b>7:2:2 Skönlitteratur mot odemokratiska värderingar</b> .....	<b>29</b>
<b>7:2:3 Kunskaper om eller genom litteratur?</b> .....	<b>30</b>
<b>7:2:4 Livsfrågor</b> .....	<b>32</b>
<b>7:2:5 Sakprosa och Skönlitteratur</b> .....	<b>34</b>

7:2:6 Kopplingen mellan kursplanerna och betygsunderlagen .....	34
7:3 Resultatsammanfattning .....	39
8: Diskussion .....	40
9: Vidare forskning .....	45
10: Referenslista .....	46

## 1: Inledning

Det samhälle vi lever i bygger till stor del på premissen om det marknadsekonomiska systemets överlägsenhet. I stor utsträckning är de enda värden och aktiviteter som tillskrivs någon egentlig betydelse i den övergripande samhällsdiskursen de som går att mäta i ekonomiska termer (Paulsen:2010:9). Min egen grundläggande förståelse är emellertid att mänskligt liv svårligen låter sig mätas med ekonomisk måttstock. Snarare handlar ett rikt liv om att utveckla en rad andra förmågor och kvalitéer som inte främst är ekonomiskt produktiva. Enligt mig är förmågan till etiska och moraliska reflektioner och ett handlande därefter, möjligheter att få utlopp för sin kreativitet, upplevelsen av att tillhöra en samhällelig gemenskap och känna omsorg om sin nästa är alla exempel på aspekter av människans tillvaro som inte kan sägas handla om ekonomisk produktivitet men ändå är nödvändiga för att leva ett fullödigt liv.

Denna sistnämnda typ av värdemässiga prioriteringar och aktiviteter som därav följer är något som i stor utsträckning tycks vara frånvarande i den svenska skoldebatten. Snarare tycks den politiska diskursen kring skolfrågan i första hand vara en fråga om att utbilda elever som, genom att växa upp till ekonomiskt produktiva medborgare, bidrar till samhällsbygget. I linje med en sådan argumentation skulle vi ha en skola där kunskaper i första hand är att betrakta som ett medel för att uppnå samhällets övergripande mål – ekonomisk tillväxt. Man kan i 2011 års läroplan hitta formuleringar som tyder på detta. T.ex är det nu skolans uppgift att se till ”att eleverna utvecklar ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap” (Skolverket:2011a:9). I ett utbildningssystem med ett sådant fokus är det inte förvånansvärt att man kan notera en tendens till att humanioran, och de värden som där premieras och den kunskap som där produceras, blir satt på undantag. I linje med dylika idéer om utbildningens värde förvånar kanske inte Svenskt Näringslivs utspel härom året där man föreslog att humaniorastudenter borde få sämre möjligheter till studiestöd då dessa studier, enligt Svenskt Näringsliv, inte bidrar till att öka studenternas attraktivitet på arbetsmarknaden (Svenskt Näringsliv:2011:31).

I den politiska debatten talas det även ofta om att skolan ska vara en kunskapsskola. Fokus ligger då framförallt på de enkelt mätbara kunskaper som går att redovisa i utvärderingar. En rimlig fråga att ställa sig är då vilka aspekter av undervisningen som ska ges mindre utrymme för att ge plats för dessa mätbara kunskaper. I Lgr11, det övergripande styrdokument som styr grundskolans verksamhet, inleder man emellertid med att beskriva hur skolan ska fostra demokratiska elever och ge dem möjlighet att utvecklas till empatiska, toleranta, generösa och förmögna att stundtals sätta

andras intressen före sina egna. I vilken utsträckning är detta främst vacker retorik snarare än en uppmaning att i den praktiska vardagen fokusera på en utveckling av dessa svårämbara kvalitéer hos eleverna? Det är i vilket fall som helst klart att i en skola som premierar den enkelt mätbara kunskapen blir det svårt att, annat än i retoriken, lägga ett verkligt fokus på de stora livsfrågorna.

Frågor om människans existentiella villkor, identitet och förståelsen för den Andre är teman som ofta behandlas i skönlitteraturen. Genom arbete med litteratur antas ofta att eleverna ska kunna utveckla ett demokratiskt sinnelag, vilket i sin tur ska bidra till ett harmoniskt samhälle. Som Lotta Bergman skriver har skönlitteraturen genom tiderna fyllt olika funktioner, framförallt som förmedlare av ett kulturarv och vissa värden. I takt med samhällsförändringen skiftar de värden som ska överföras och man kan således se samtidens ideologiska klimat avspeglas i skolans litteraturundervisning (Bergman:2009:12). I *Lpo94* talas det i stor utsträckning om skönlitteratur som om den per automatik har en positiv inverkan på eleverna. Genom att läsa skönlitteratur *blir* man en bättre människa snarare än *kan* man bli en bättre människa. Skönlitteraturen ”öppnar nya världar” och ”hjälpes människan att förstå sig själv” (Skolverket:2000a:100) snarare än *kan* öppna nya världar och *kan* hjälpa människan att förstå sig själv. I *Lgr11* har litteraturens potentiella roll som demokratiskt fostransmedel tonats ner något och en didaktisk utmaning blir då hur man ska utforma undervisningen så att man tar tillvara på de möjligheter som läsning faktiskt kan ge. Vad ska läsas, hur ska det läsas och på vilket sätt ska man som lärare behandla det lästa?

Den svenska skolan har under de senaste två decennierna genomgått en förändring där skillnaderna mellan olika skolor, såväl gällande resultat som elevunderlag, har ökat. Som väntat finns det ett tydligt samband mellan elevernas socio-ekonomiska bakgrund och deras skolresultat. Tar skolan verkligen sitt kompensatoriska uppdrag på allvar och strävar efter att utjämna de skilda förutsättningar som elever har att lyckas i sin skolgång? Läsning är idag en långtifrån självklar aktivitet för många unga och den har fler konkurrenter än tidigare i form av tv-spel, filmer och internet. Hur kan skolan motivera en långsam aktivitet som läsning och få ungdomar att upptäcka den långsamma behovstillfredsställelsens njutning? Detta är en högst aktuell fråga för blivande svensklärare. Med Jan Thavenius ord kan man fråga sig: ”Kan litteraturläsning fortfarande spela en viktig roll i vuxenblivandet, om identitetsbildningen i allt högre grad blir ett personligt projekt utan någon förankring i traditioner eller ens sociala ursprungsmiljö?” (Thavenius:1992:30)

I en kunskapskola där man premierar den mätbara kunskapen kan man fråga sig om det väsentliga är att lära sig *genom* eller *om* skönlitteratur. För även om litteraturens goda effekter inte ska tas för

givna så erbjuder den ändå en möjlighet att möta den Andre, umgås med det främmande, utforska allmänmänskliga frågor samt en chans att utveckla den personliga identiteten. Hur man ska nå detta mål är den didaktiska utmaning som min uppsats kommer utforska. Skönlitteraturens värde är alltså långt ifrån självklart i dagens skola och samhälle och då blir frågan om dess legitimering allt mer aktuell. I linje med detta hävdar Magnus Persson: ”Vill man fortfarande att litteraturläsning ska vara en central verksamhet inom utbildningssystemet måste man skärskåda och vässa argumenten för varför det ska vara så” (Persson:2007:12).

Således går vi nu över till en undersökning av skönlitteraturens legitimeringar i styrdokumentet och en kritisk granskning av det eventuella värdet av att ägna sig åt läsning.

## **2: Syfte och frågeställningar**

Syftet med mitt arbete är att kritiskt granska *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr11)* för att undersöka hur detta styrdokument, explicit och implicit, ser på värdet av skönlitteratur i undervisningen. Vilka insikter, förmågor och kvalitéer menar styrdokumentet att skönlitteraturen kan bidra med? I denna uppsats läggs fokus på läroplanens övergripande värdegrundsdelen, samt kursplanen i svenska, och på om skönlitteraturen kan bidra till att förverkliga de demokratiska värden som där uttrycks.

Vidare har jag för avsikt att ställa mina resultat mot ett antal forskares litteratursyn för att undersöka hur styrdokumentets målsättningar förhåller sig till aktuell forskning kring skönlitteraturens potentiella roll i undervisningen.

Slutligen undersöker denna uppsats i vilken utsträckning, och på vilket sätt man kan skönja en förändrad inställning till skönlitteraturens legitimeringar i *Lgr11* jämfört med *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo94)*.

Utifrån denna syftesbeskrivning kommer följande frågeställningar utgöra uppsatsens kärna:

Hur betraktar forskningen läsning av skönlitterära verk i grundskolans senare år och anser den att läsning kan bidra till att förverkliga de fostrans- och demokratimål som slås fast i *Lgr11*?

Hur ser forskningen respektive *Lgr11* på skönlitteraturens potentiella roll som verktyg för demokratisk fostran? Hur ser förhållandet ut mellan forskningens och läroplanens syn på litteraturanvändningen i undervisningen?

På vilket sätt har skönlitteraturens ställning, specifikt som verktyg för demokratisk fostran och utforskning av livsfrågor, i *Lgr11* förändrats i jämförelse med *Lpo94*?

### **3: Teori**

Vid en studie av skönlitteraturens roll i skolans undervisning kan den utformas olika beroende på vilket teoretiskt perspektiv man har på såväl lärande i allmänhet som läsning i synnerhet. Ett kognitivistiskt perspektiv skulle kunna anläggas om man betraktar läsning och inläring som en i första hand individuell kognitiv utvecklingsprocess. Ett dylikt val av perspektiv skulle lämpa sig väl för en undersökning vars huvudsakliga fokus ligger på skönlitteraturens värde för den individuella läsaren. Denna aspekt av litteraturläsningen är förvisso av betydelse för min undersökning, men jag har valt att anlägga ett bredare perspektiv som undersöker inte bara litteraturens värde för individen utan snarare litteraturanvändningen sett ur både ett demokrati- och livsfrågeperspektiv. Fokus ligger således på skönlitteraturens potentiella roll som demokratiskt fostransmedel i skolans undervisning. Genom att betrakta kunskapsutveckling som deltagande i en social praktik snarare än en individuell inre angelägenhet närmar sig mina teoretiska utgångspunkter ett sociokulturellt perspektiv.

Inom denna teori finns skillnader mellan olika inriktningar men framförallt delar dessa ett antal grundläggande premisser. Som namnet antyder handlar dessa premisser om den sociokulturella kontext som eleven och dennes lärande ingår i. Gemensamt för stora namn inom denna teoribildning som Lev S Vygotskij, Michail Bachtin och Roger Säljö är att de, i fråga om mänskligt lärande, inte utgår från den enskilda individen utan istället från den sociala gemenskap där individen ingår. Den enskilda eleven är med andra ord alltid förankrad i en social och kulturell kontext (Dysthe:2003:15-16).

I ett försök att tydliggöra den sociokulturella teorins centrala aspekter ställer den norska professorn i praktisk pedagogik Olga Dysthe upp sex sammanfattande punkter. Jag använder mig här av dem då de på ett tydligt sätt redogör för viktiga gemensamma drag i detta arbetes teoretiska



utgångspunkt:

- Lärande är situerat
- Lärande är huvudsakligen socialt
- Lärande är distribuerat
- Lärande är medierat
- Språket är en grundläggande del i läroprocesserna
- Lärande är deltagande i en praxisgemenskap (Dysthe2003:42)

### **3:1 Lärande är situerat**

Att lärande är situerat betyder att den fysiska och sociala kontext där lärande ingår är en fundamental del av själva inläringen. Vid arbete med skönlitteratur i skolan handlar det exempelvis om den fysiska miljö där eleven läser. Är det en inspirerande och stimulerande miljö som inbjuder till läsning? Man kan själv fundera på hur väl man kan leva sig in i en boks handling beroende på om man i lugn och ro sitter hemma i sin favoritfåtölj med rätt belysning eller om man försöker läsa i ett lysrörsbelyst, högljutt klassrum med 25 andra barn och förväntas börja och sluta på given signal.

### **3:2 Lärande är huvudsakligen socialt**

Den sociala aspekten av lärande handlar dels om interaktionen och relationen mellan människor, dels om lärandets kulturella och historiska sammanhang. Ett skolexempel på detta skulle kunna vara arbetet med att läsa en svensk klassiker från förra sekelskiftet. Kunskaper skapas vid ett samtal om det lästa i den sociala gemenskap som klassen utgör. Genom att diskutera det lästa, argumentera för sina ståndpunkter, träna sig i att lyssna på andras argument och ta deras perspektiv utvecklas kunskaper genom social samverkan. Samtidigt kommer dessa kunskaper ur ett specifikt kulturellt och historiskt sammanhang. De kunskaper och insikter som vi kan hämta från litteraturen är något som den ryske litteraturvetaren och teoretikern Michail Bachtin diskuterar ingående i sitt författarskap. Han menar att ett litterärt verk aldrig kan ses som en isolerad språklig händelse utan befinner sig i ständig dialog med tidigare yttranden och riktar sig mot framtida åhörare. Samtiden är således oupplösligt förbundet med såväl det förflutna som framtiden. Alla yttranden befinner sig

i en kontinuerlig oavslutad dialog (Bachtin:1988:9-10). Bachtin illustrerar poetiskt detta förhållande då han talar om ”den intellektuella hemkänslan i en värld bebodd av en tusenårig tanke” (Ibid:260).

### **3:3 Lärande är distribuerat**

Att lärande är distribuerat innebär att en grupp som helhet besitter de kunskaper som krävs för en helhetsförståelse. Olika delar av den samlade kunskapen finns hos olika medlemmar av gruppen och genom att arbeta tillsammans kan man göra framsteg i lärandet (Dysthe:2003:44-45). Vid ett samtal om litteratur och livsfrågor i klassrummet kan alltså elevernas skilda erfarenheter, perspektiv och kompetenser vara det som möjliggör en kunskapsmässig utveckling och ett fruktbart samtal.

### **3:4 Lärande är medierat**

Lärande är även medierat vilket innebär att då vi tillägnar oss kunskap använder vi någon form av verktyg i vid bemärkelse. Dessa verktyg kan vara såväl praktiska som intellektuella och används för att förstå vår omgivning och ge oss vägledning i vårt handlande. Ett mycket viktigt medierande redskap för människan är språket (Dysthe:2003:45-46). Språket består som bekant av både skriv- och talspråk. I en klassrumssituation där man behandlar skönlitteratur medieras lärandet såväl via det skrivna språket som det talade, först genom läsningen av texten och sedan genom det verbala samtalet kring texten.

### **3:5 Språket är en grundläggande del i läroprocesserna**

Nästa punkt i Dysthes uppställning är just språket, som i sociokulturell teori uppfattas som en central del av läroprocessen. Språket är inte bara det verktyg som lärande medieras genom utan även en grundläggande förutsättning för att tänkande och lärande ska kunna äga rum. Förespråkare för teorin menar att språket inte kan ses som en neutral avbildning av omvärlden och vår uppfattning om den. ”Tvärtom innebär varje språklig framställning hållningar och värderingar och placerar oss i en kulturell och historisk tradition” (Dysthe2003:47). Vår användning av språket placerar oss alltså i en specifik historisk, social och kulturell kontext och kan enligt sociokulturell

teori inte ses som en individuell handling. Bachtin är en teoretiker som tydligt betonar detta förhållande då han diskuterar skönlitteraturens förhållande till kulturella och historiska kontexter. Han beskriver litteraturen som en ouplöslig del av kulturen och menar att litteraturen inte kan förstås utanför kulturens kontextuella helhet (Bachtin:1988:8). Men enligt Bachtin är det inte bara den kulturella kontexten som är nödvändig för en förståelse av verket, även den historiska kontexten är av avgörande betydelse:

Om det är orätt att studera litteraturen skild från epokens hela kultur är det än mer ödesdigert att stänga in det litterära fenomenet i dess uppkomstepok, i dess samtid så att säga. Vi söker vanligen förklara författaren och hans verk just utifrån dess samtid och den närmast föregående tiden [---] Vi räds att i tiden avlägsna oss från det studerade fenomenet. Samtidigt sträcker sig verket med sina rötter ner i ett avlägset förflutet. Litteraturens stora verk förbereds av seklerna, under den epok då de skapas skördas blott de mogna frukterna av en långvarig och komplicerad mognadsprocess (Bachtin:1988:8).

Som ett eko av Bachtins tankar skriver Roger Säljö: ”Språket är *samtidigt* ett kollektivt, interaktivt *och* individuellt sociokulturellt redskap. Det är därför det kan fungera som en länk mellan kultur, interaktion och individens tänkande” (Säljö:2000:87). Ett utvecklat språk är vid arbete med litteraturen en grundläggande förutsättning för att kunskap ska kunna utvecklas och bearbetas.

### **3:6 Lärande är deltagande i en praxisgemenskap**

Slutligen ses sociokulturellt lärande som deltagande i en praxisgemenskap. Med detta menas att vi framförallt lär oss genom att praktiskt delta i en handlingsgemenskap. Som människor ingår vi ofta i flera sådana gemenskaper och en för denna uppsats viktig sådan handlingsgemenskap utgörs av skolklassen. Återigen betonar alltså den sociokulturella teorin gruppens betydelse för lärande snarare än individens.

### **3:7 Sociokulturell teori och skönlitteratur**

Jag vill i detta arbete anlägga ett sociokulturellt perspektiv av ett antal anledningar. Mitt intresse

för litteraturen som demokratiskt fostransmedel och förmedlare av allmänmänskliga insikter innebär att jag intresserar mig för sociala fenomen. Deltagande i en demokrati innebär i grund och botten att delta i ett socialt och kulturellt sammanhang. Utforskandet av de stora livsfrågorna genom skönlitteraturen innebär också att förhålla sig till sin sociala omgivning. Vidare är formuleringarna av, och svaren på dessa frågor i stor utsträckning präglade av det kulturella sammanhang som individen ingår i. Själva utforskandet av skönlitteraturens värld innebär i en skolsituation att kunskap och mening skapas i interaktion med den sociala gemenskap som klassen utgör. Genom att samtala om det lästa och genom att låta olika åsikter och värderingar brytas mot varandra utvecklas elevernas kunskaper i det gemensamma arbetet med litteraturen. Med Dysthes ord handlar denna typ av socialt medierat lärande om ”att formulera sin spirande ämnesförståelse i ord, dela den med andra, få reaktioner och kunna dryfta vad man förstår och inte förstår” (Dysthe:2003:51).

Genom arbete med skönlitteratur får eleven nya erfarenheter och möter nya världar. I detta möte menar Lev S. Vygotskij att fantasin är en viktig komponent. Han skriver att fantasin är en företeelse som uppträder ”särskilt i samband med ansamlandet av ny erfarenhet” (Vygotskij:1995:17). Vidare skriver han: ”Ju rikare en människas erfarenheter är, desto mer material förfogar hennes fantasi över” (Ibid:19). Med en läroplan som ser det som en del av sitt uppdrag att ”stimulera elevernas kreativitet” (Skolverket:2011b:9) blir det aktuellt att undersöka hur denna läroplan förhåller sig till skönlitteratur. I enlighet med Vygotskijs tankar om hur fantasin och kreativiteten utvecklas genom mötet med nya erfarenheter bör ett intensivt umgänge med skönlitterära världar kunna stimulera elevernas kreativitet. Just denna pedagogiska slutsats drar också Vygotskij i sitt arbete om fantasin (Vygotskij:1995:20).

#### **4: Metod**

Syftet med min uppsats är alltså att kritiskt granska styrdokumentens syn på skönlitteraturens roll i undervisningen. Den metod jag valt för att genomföra denna undersökning är diskursanalysen. Denna typ av analys är att betrakta som en underavdelning till den kvalitativa textanalysen och syftar till att kritiskt granska ett fenomen eller en diskurs, i mitt fall skolans styrdokument. För att bringa större klarhet i vad som är mitt primära fokus har jag gjort ett val mellan en *aktörscentral* och en *idécentral* studie. I den förstnämnda typen av studie läggs stor betydelse vid avsändaren av det aktuella budskapet medan fokus i den sistnämnda ligger på själva budskapet

(Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, Wägnerud:2007:246-247). Då mitt empiriska material utgörs av två läroplaner författade av Skolverket är inte frågan om aktören vare sig komplicerad eller av särskild relevans för min undersökning. Det centrala i min undersökning är just de idéer om skönlitteratur som lyfts fram i dokumenten. Således är min diskursanalys av styrdokumentet en *idécentral* studie.

Som metod lämpar sig diskursanalysen väl för en undersökning av denna typen. En grundläggande aspekt av diskursanalysen är att den intresserar sig för maktförhållanden som ligger inbäddade i diskurser. Maktaspekter är inte denna uppsats primära fokus även om det hade kunnat vara intressant att granska läroplanerna utifrån tankar om politiskt inflytande på skolan och liknande infallsvinklar. Vidare och mer centralt för denna uppsats är tanken att språket i sig är en viktig komponent som är med och formar verkligheten. ”Språk betraktas således inte som ett färdigt system utan som en handling” (Esaiasson m.fl.:239). Som beskrivits i teorikapitlet ligger detta synsätt på språket i linje med den sociokulturella teorin som också betonar att språket inte kan betraktas som en neutral avbildning av världen och våra upplevelser av den. Alla språkliga yttranden är alltså i någon mening färgade av ideologi. Ett av diskursanalysens stora namn, Norman Fairclough, beskriver det på följande vis:

In using the term 'discourse' I am claiming language use to be imbricated in social relations and processes which systematically determine variations in its properties, including the linguistic forms which appear in texts. One aspect of this imbrication in the social which is inherent to the notion of discourse is that language is a material form of ideology, and language is invested by ideology (Fairclough:2010:61)

Den språkliga handling (det empiriska material) jag riktar strålkastarljuset mot är skolans styrdokument. Detta dokument är i enlighet med Faircloughs resonemang färgat av ideologiska föreställningar. Tanken med diskursanalysen som metod är att man i någon utsträckning ska lyckas blottlägga de ideologiska föreställningar som ligger under det språkliga yttrandets yta.

Genom en kritisk närläsning av styrdokumentet försöker jag besvara mina övergripande frågeställningar. Dessa handlar alltså om skönlitteraturens potentiella roll som demokratisk fostransmedel och verktyg för att utforska livsfrågorna, samt vilken syn på litteraturen som forskning respektive läroplanen ger uttryck för. I vilken kontext placeras läsning av skönlitteratur och hur motiveras den? Då diskursanalysen handlar om att kritiskt granska ett språkligt sammanhang intresserar jag mig även för vilka tankar om skönlitteraturen som är explicit

formulerade och vilka implicita antaganden ligger till grund för läroplanen. Vidare är en förutsättning för denna undersökning att jag redogör för de centrala begreppen och placerar dem i en relevant kontext.

Att ständigt ha frågor av denna typ i fokus vid läsningen av mitt empiriska material kommer vara det ena benet som min diskursanalys lutar sig mot. Det andra benet utgörs av det urval av forskare som förhåller sig till samma frågor. Genom att bryta min egen analys av det empiriska materialet mot forskningens slutsatser kring samma frågor är min målsättning tudelad. Dels vill jag bringa klarhet i hur Skolverket faktiskt ser på skönlitteraturens roll i undervisningen, dels vill jag undersöka hur man i ljuset av forskningen *skulle* kunna förhålla sig till skönlitteraturens roll i undervisningen. Slutligen strävar jag även efter att placera min undersökning i en sociokulturell kontext vilket innebär att betrakta litteraturläsning som deltagande i en social praktik snarare än som en individuell handling.

Författarna till *Metodpraktikan* redogör för fyra faktorer som är viktiga att ta i beräkning vid tolkning av en text. Dessa är ”*frågans karaktär, tankens klarhet, valet av tolkningsperspektiv samt avståndet mellan texten och den uttolkande forskaren*” (Esaïasson m.fl.:250. Min kursiv). *Frågans karaktär* handlar om huruvida det primära intresset är textens manifesta (explicita) eller latent (implicita) innebörd. I mitt fall handlar det såväl om det som uttryckligen sägs om skönlitteraturen som det som kan anas mellan raderna. Med diskursanalysen som metod är min strävan att undersöka även det som *inte* sägs i texten. Med *textens klarhet* ställs frågan om huruvida budskapets avsändare (Skolverket) har ett intresse av att uttrycka sig otvetydigt. I fallet med läroplanstexter är, som vi kommer att se, frågan om otvetydighet aktuell och genom en kritisk närläsning av texten är min förhoppning att klargöra graden av klarhet i läroplanens formuleringar. I de fall tvetydiga formuleringar är närvarande vill jag försöka analysera olika tolkningsmöjligheter. I huvudsak finns det två möjliga *tolkningsperspektiv*. Antingen är frågan vad texten betyder för mig som forskare eller vad texten betyder för dess avsändare. I mitt fall ligger det huvudsakliga intresset på min egen tolkning av texten och mina försök att utläsa textens fulla innebörd. Som jag inledningsvis nämnde är detta en idécentral snarare än en aktörscentral studie. Angående *avståndet mellan texten och den uttolkande forskaren* kan det konstateras att jag befinner mig nära texten. Dels är jag och dokumenten samtida, dels är ämnet hämtat direkt från min aktuella utbildning och mitt framtida yrkesliv.

I min analys av läroplanerna väljer jag att skapa ett antal analytiska kategorier för att belysa de

aspekter av litteraturläsning som faller inom ramen för denna uppsats inledande frågeställningar. Då dessa handlar om demokrati- och livsfrågor har jag skapat följande kategorier: *Förståelse för den Andre*, *Skönlitteratur mot odemokratiska värderingar*, *Kunskaper om eller genom litteratur*, *Livsfrågor*, *Sakprosa och skönlitteratur*, och slutligen *Kopplingen mellan kursplanerna och betygsunderlagen*. Den sistnämnda kategorien inkluderas då jag vill undersöka huruvida läroplanernas tankar om skönlitteraturens värde förhåller sig till den faktiska bedömningen i ämnet svenska. Med andra ord är frågan om man verkligen betygssätter de insikter i livs- och demokratifrågor som elever förväntas utveckla genom arbete med skönlitteraturen. Ovan nämnda kategorier kan sägas handla om skönlitteraturens legitimeringar. Legitimeringar som i stor utsträckning berör etiska, politiskt och ideologiska aspekter av litteraturanvändning är enligt Magnus Persson att betrakta som starka legitimeringar (2007:127). Skapandet av dessa kategorier är ett alltså ett försök att granska främst de starka legitimeringar som Persson talar om. *Förståelse för den Andre*, *Kunskaper genom litteratur*, *Livsfrågor* och *Skönlitteratur mot odemokratiska värderingar* kan alla sägas vara teman som har beröringspunkter med etik, politik och ideologi. Återkoppling till dessa kategorier sker under kapitel sju där resultaten redovisas.

Ett val av en specifik metod innebär med nödvändighet att jag väljer bort andra metoder som kunde varit fruktbara för undersökningen. Så kunde jag exempelvis ha använt mig av intervjuer för att undersöka lärares inställningar till arbete med skönlitteraturen eller observationer för att komma närmare den didaktiska verkligheten. Jag kunde utformat en enkätundersökning och delat ut bland elever för att närma mig deras verklighet och uppfattning om värdet av litteraturläsning. Dock är mitt primära intresse skolans övergripande styrdokument som ska ligga till grund för all undervisning. För detta undersökningsobjekt lämpar sig diskursanalysen väl och mitt val av metod styrdes alltså i stor utsträckning av den empiri jag valde att undersöka.

Sammanfattningsvis syftar min metod till att vaska fram det som ligger dolt under ytan i läroplanen. På så vis vill jag försöka urskilja och granska argumenten för skönlitteraturens användning i undervisningen.

## **5: Empiriskt material**

Det empiriska material som denna undersökning utgår från är å ena sidan *Lpo94* och den reviderade kursplanen i svenska från 2000 samt tillhörande kommentarmaterial. Å andra sidan

undersöker jag *Lgr11* och den där aktuella kursplanen i svenska samt tillhörande kommentarmaterial. De två läroplanerna har valts för att kunna göra en jämförelse av skönlitteraturens roll i undervisningen mellan 2000 och 2011. Kommentarmaterialet till kursplanen syftar enligt Skolverket till att:

ge en bredare och djupare förståelse för de urval och ställningstaganden som ligger bakom texterna i kursplanerna. Materialet beskriver också hur det centrala innehållet utvecklas över årskurserna och hur kunskapskraven är konstruerade (Skolverket:2011:4)

### **5:1 Avgränsningar**

För att avgränsa min undersökning har jag valt att fokusera främst på årskurs 7 - 9. Dels har eleven vid det laget oftast passerat det avkodande stadiet av läsinlärning och kan fokusera mer på textens innehåll, dels har denna i många fall uppnått en större personlig mognad och många av de stora livsfrågorna kan ha blivit mer angelägna i takt med att eleven närmar sig vuxenvärlden.

### **5:2 Forskningsurval**

Mitt urval av forskning grundar sig i en läsning av Magnus Perssons bok *Varför läsa litteratur? - Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen* (2007). Efter en läsning av detta verk gick jag tillbaka till de primärkällor hos Persson som är aktuella för mitt forskningsområde och upptäckte att de i stor utsträckning förhöll sig till varandra. En av dessa primärkällor är Martha Nussbaum som har utvecklat begreppet narrativ fantasi, vilket är centralt för såväl Persson som för detta arbete. Ytterligare en primärkälla är Louise Rosenblatt som behandlar frågan om kreativ läsning vilket såväl Persson som denna uppsats kretsar kring. Persson refererar i stor utsträckning till Nussbaum och Rosenblatt. Martha Nussbaum i sin tur är inspirerad av Rosenblatt. Vid läsning av annan forskning kring frågan om litteraturens värde stötte jag ideligen på referenser till just Rosenblatt, Nussbaum och i en svensk kontext Magnus Persson. Mitt aktuella forskningsurval baserar sig alltså på dessa tre forskares centrala roll inom forskningen kring värdet av skönlitteratur. Man skulle förmodligen kunna ha angripit frågan om skönlitteraturens värde från en annan utgångspunkt, men när det kommer till frågan om litteraturen som demokratiskt fostransmedel återkommer hela tiden Nussbaum, Rosenblatt och Persson och försöker ge svar på



frågeställningar som gränsar till mina. Det ska tilläggas att Perssons text endast behandlar *Lpo94*. I min analys av *Lgr11* utgår jag till stor del från artikeln *Den mätbara litteraturläsaren* av Stefan Lundström, Lena Manderstedt och Annbritt Palo (2011). Denna text behandlar skönlitteraturens ställning i *Lgr11* och problematiserar detta styrdokuments syn på skönlitteratur.

## 6: Forskningsbakgrund och centrala begrepp

I detta kapitel ämnar jag redogöra för de grundläggande värden som enligt styrdokumentet ska förmedlas till alla elever i svensk grundskola. Vidare vill jag, genom att hänvisa till forskning om skönlitteratur, undersöka huruvida användning av skönlitteratur kan bidra till att förmedla dessa värden. Genom att använda mig av tre centrala begrepp som jag lånat från bl.a Magnus Persson vill jag försöka klargöra på vilket sätt skönlitteraturen kan förmedla de grundläggande värden som skolan eftersträvar. De tre begreppen är demokrati, narrativ fantasi och kreativ läsning. En mer utförlig förklaring av begreppen följer på sidorna 17-24.

### 6:1 Läroplanens övergripande värdegrund

*Lgr11* och *Lpo94* är till största delen lika varandra vad gäller den övergripande värdegrunden som skolans verksamhet ska vila på. I den inledande delen av läroplanerna anges de värden som skolan ska förmedla till eleverna. Först och främst konstaterar man i *Lgr11* att ”utbildningen ska förmedla och förankra respekt för...de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på” (Skolverket:2011b:7). I *Lpo94* är andemeningen i denna formulering den samma och man skriver där att ”skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar” (Skolverket:1994:3).

I *Lgr11* har man lagt till mänskliga rättigheter som ytterligare något som ska respekteras. Dock är de värden som ska förverkliga respekten för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingarna de samma i båda styrdokumentet och dessa värden är i detta kapitel mitt primära fokus. De värden som skolan ska förmedla och förankra är följande:

”Människolivets okränkbarhet”      ”individens frihet och integritet”      ”alla människors lika värde”

”jämsällldhet mellan kvinnor och män”      ”solidaritet med svaga och utsatta”

(Skolverket:2011b:7, Skolverket:1994:14)

Det sätt på vilket man enligt Skolverket ska förmedla dessa värden är genom en fostran som överensstämmer med ”den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism”(Ibid). Denna formulering kan, i enlighet med Bachtins tankar om alla yttranden som ståendes i relation till det förflutna, tolkas som ett exempel på hur en text påverkas av det förflutna. Då styrdokumentet hänvisar till en lång tradition av kristendom och västerländsk humanism ges vi ett exempel på hur världen är ”bebodd av en tusenårig tanke” (Bachtin:1988:260). I enlighet med denna tradition ska eleverna uttryckligen fostras till:

”rättskänsla”    ”generositet”    ”tolerans”    ”ansvarstagande”

(Skolverket:2011b:7,Skolverket:1994:14)

Slutligen konstaterar man under rubriken *Förståelse och medmänsklighet* att det är skolans uppgift att ”främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse” (Ibid). Så långt i värdegrunden talar man endast om positiva värden som man önskar utveckla hos eleven. Första gången man stöter på negativa värden är då man talar om att skolan aktivt ska motverka diskriminering. Detta ska alltså ske genom att främja elevernas ”förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse”. Vi kan sammanfattningsvis konstatera att demokrati är ett honnörsord i grundskolans värdegrund och detta begrepp är att betrakta som mycket centralt för skolans uppdrag.

## **6:2 Tre begrepp för en litteraturlegitimering**

I sin strävan att tydliggöra en övergripande legitimering för litteraturläsning vill Magnus Persson använda sig av tre begrepp: *narrativ fantasi*, *kreativ läsning* och *demokrati*. Genom dessa begrepp, som han har lånat från andra forskare som snart presenteras, vill han ge svar på frågan om varför och hur man bör läsa litteratur för att litteraturanvändningen ska legitimeras i undervisningen. Jag kommer i denna framställning luta mig mot de tre begreppen för att undersöka kopplingen mellan skolans övergripande värdegrund och skönlitteraturens användning. Nedan följer en redogörelse för de tre begrepp som tillsammans syftar till att ge en övergripande legitimering för läsning av skönlitteratur i skolan. Det finns många beröringspunkter mellan begreppen och de hänger till stor del samman, men för tydlighetens skull redovisar jag dem här separat och kopplar Perssons tankar

till andra forskare som har beröringspunkter med hans idéer.

### **6:2:1 Narrativ fantasi**

Den narrativa fantasin är ett begrepp som Persson lånat från den amerikanska filosofen Martha Nussbaum som beskriver det utförligt i sitt författarskap. I *Not for profit - Why democracy needs the humanities* (2010) beskriver Nussbaum narrativ fantasi på följande vis:

This means the ability to think what it might be like to be in the shoes of a person different from oneself, to be an intelligent reader of that person's story, and to understand the emotions and wishes and desires that someone so placed might have (Nussbaum:2010:95-96)

Nussbaum menar att skönlitteraturen är ett av de främsta verktygen för att utveckla den narrativa fantasin som i stor utsträckning handlar om förmågan till perspektivbyte, att kunna se den andre i sig själv och vice versa. Just möjligheten att ta en annan människas perspektiv kan i enlighet med Nussbaums filosofi sägas vara en grundläggande förutsättning för att utveckla de värden som förespråkas i läroplanen, t.ex tolerans, solidaritet med utsatta och svaga, generositet och jämställdhet mellan kvinnor och män.

Genom läsning möjliggörs alltså såväl självinsikt som sympati för den Andre. Dessa två egenskaper utvecklas enligt Nussbaum parallellt: ”The two typically develop in tandem, since one can hardly cherish in another what one has not explored in oneself”(Nussbaum:2010:104).

Nussbaum sätter även en väl utvecklad narrativ fantasi i direkt samband med en välmående demokrati som enligt henne förutsätter att man som individ har utvecklat förmågan att sätta sig in i andras perspektiv, förstå deras behov och rätten att sträva efter att tillfredsställa dessa. Man ska alltså kunna fatta demokratiska beslut som inte bara tar hänsyn till ens eget bästa utan även tar de omgivande människornas intressen i beaktning. Skönlitteraturens betydelse för att odla dessa, för demokratin nödvändiga, kvalitéer hos den uppväxande generationen löper som en röd tråd genom hennes bok.

Persson problematiserar Nussbaums syn på skönlitteratur och menar att hon idealiserar litteratur och stundtals närmar sig myten om den goda litteraturen (Persson:2007:258). Enligt detta synsätt

har skönlitteratur snarast per automatik goda verkningar. Vidare menar Persson att det inte går att utgå från att en läsare som aktiverar sin empati vid läsningen av ett skönlitterärt verk sedan tillämpar denna även i sitt eget liv utanför läsaktiviteten (Ibid:259). Man kan alltså vara en empatisk och medkännande läsare samtidigt som man inte lever som man läser. Dock finns hos Nussbaum en medvetenhet om detta, vilket Persson medger, och hon invänder mycket riktigt att även antidemokratiska rörelser använt konst och litteratur för att främja sina syften (Nussbaum: 2010:109). Det är emellertid tydligt att, för att narrativ fantasi ska utvecklas i en empatisk och positiv riktning krävs det att man som didaktiker gör medvetna val om vad som bör läsas och hur man ska samtala om det lästa.

Narrativ fantasi handlar alltså i mycket stor utsträckning om förmågan till perspektivbyten. Louise Rosenblatt skrev redan 1938 sitt banbrytande verk *Literature as exploration*. Denna skrift, som i svensk översättning utgavs 2002, handlar till stor del om litteraturens möjlighet att utveckla förmågan till perspektivbyten. Enligt henne utvecklar litteraturläsningen denna förmåga då den ”kompletterar våra egna nödvändigtvis begränsade personliga erfarenheter...Ur detta kommer det att uppstå ett bredare perspektiv och en förskjutning av den värdering med vilken man möter ytterligare nya erfarenheter i litteraturen och livet” (Rosenblatt:2002:93). Genom de insikter man kan få av litteratur blir människan alltså enligt detta synsätt bättre förberedd att möta en okänd framtid. När vi ställs inför nya livsvillkor eller på annat sätt tvingas konfrontera svårigheter i livet kan de insikter vi fått genom aktiva, närvarande och reflekterande möten med skönlitteraturen vara oss till stor hjälp.

Även den finska forskaren i modersmålsdidaktik Katarina Rejman betonar litteraturens förmåga att ge elever möjlighet till perspektivbyten. Med ett resonemang lånat från Thomas Ziehe menar hon att den unga generationen har en ”ovilja att möta det främmande, då de är vana vid att deras horisont och deras upplevelser ständigt är utgångspunkt och sålunda bekräftas” (Rejman:2013:45). Genom att i väl övervägda doser presentera det främmande genom skönlitteratur menar hon att man kan få de unga att upptäcka glädjen i perspektivbyten. Här är det en fråga om att som didaktiker finna en balans mellan det bekanta och det främmande då man väljer vilken litteratur som ska behandlas i undervisningen.

Sammanfattningsvis handlar narrativ fantasi om förmågan att kunna ta den Andres perspektiv. I förlängningen är detta en förutsättning för att kunna handla i enlighet med den värdegrund som förespråkas i *Lgr11*. Den narrativa fantasin har även tydliga kopplingar till en välfungerande

demokrati vilket kommer behandlas mer ingående nedan. Gemensamt för ovanstående forskare är att de alla betonar skönlitteraturens potential för att utveckla denna förmåga hos eleverna.

### 6:2:2 Kreativ Läsning

Magnus Perssons definition av kreativ läsning är starkt influerad av Louise Rosenblatts syn på litteraturläsning. Till att börja med är en grundläggande tanke hos henne att läsakten innebär en *transaktion* mellan läsaren och texten. I likhet med den sociokulturella teorin menar Rosenblatt att det tryckta ordet inte har en bestämd innebörd eller mening som det förmedlar till en passiv läsare. Istället framträder meningen ”i ett givande och tagande mellan läsaren och tecknen på sidan” (Rosenblatt:2002:36). I mötet med texten skapar läsaren gradvis en förståelse av textens innehåll och mening och allteftersom läsningen fortskrider reviderar läsaren meningen med texten utifrån de nya insikter och meningsdjup som texten blottat. Läsning är alltså enligt Rosenblatt en i högsta grad aktiv process och läsakten innebär en transaktion mellan läsare och det lästa.

Ytterligare två begrepp är viktiga att redogöra för då Rosenblatts litteratursyn ska redovisas. All läsning befinner sig enligt henne någonstans på ett kontinuum mellan vad hon kallar *efferent* och *estetisk* läsning. Med efferent läsning menar Rosenblatt en läsning som främst syftar till att vaska fram nödvändig information ur texten och analytiskt abstrahera denna för att nå ny kunskap. Man kan likna detta sätt att läsa med den aktivitet som äger rum när en forskare läser en avhandling för att utvinna ny kunskap. Den estetiska läsningen fokuserar mer på de affektiva eller känslomässiga aspekterna av läsningen och handlar alltså i större utsträckning om att leva sig in i texten. Rosenblatt exemplifierar denna typ av läsning med vad som sker då man läser en dikt. För att tillgodogöra sig dikten krävs att läsaren genomlever texten och fokuserar på ”förnimmelser, känslor, föreställningar och idéer” (Rosenblatt:2002:41).

En grundläggande tes i hennes bok är dock att läsakten - transaktionen mellan läsare och text - aldrig är antingen efferent eller estetisk utan innehåller element av båda dessa typer av läsning. Med hennes egna ord innebär detta att ”[b]åde kognitiva och affektiva element finns närvarande i all läsning” (Rosenblatt:2002:14). Rosenblatt menar att läsning i skolan ofta gör eleverna ”förvirrade genom att implicit uppamma ett icke-litterärt, efferent förhållningssätt när det faktiska syftet sägs vara en estetisk läsning” (Ibid:15). Nu utgår Rosenblatt från en amerikansk skolkontext, men jag menar att även i den svenska skolan, som till stor utsträckning fokuserar på mätbara

kunskaper, är detta förhållande i någon mån giltigt. Detta är även en av de slutsatser som dras i artikeln *Den mätbara litteraturläsaren* (2011). I sin analys av litteraturens roll i *Lgr11* konstaterar man där att det finns en ”risk att den mätbara litteraturläsningen kommer att dominera på bekostnad av den estetiska” (Lundström m.fl.:2011:23). Även Persson ger uttryck för liknande tankar i sin analys av *Lpo94* då han skriver: ”I skolans litteraturundervisning är instrumentalismen en ständigt närvarande fallgrop. Läsningen blir inte subjektivt förankrad utan reduceras till färdighetsträning och uppgiftslösning” (Persson:2007:268).

Om vi, i ljuset av Louise Rosenblatt, återvänder till Magnus Persson och begreppet kreativ läsning så menar han att denna typ av läsning innebär en kombination av uppslukande och kritisk läsning, vilket får till följd att känslorna och förnuftet binds samman istället för att skiljas åt (Persson:2007:262). Vi kan alltså se en slående likhet mellan Perssons definition av kreativ läsning och Rosenblatts tankar om det efferenta – estetiska kontinuumet.

Som vi kommer att återvända till i slutet av detta kapitel är det tydligt att Perssons tre begrepp, narrativ fantasi, kreativ läsning och demokrati, i stor utsträckning hänger ihop. Kreativ läsning är ett sätt att utveckla den narrativa fantasin, som i sin tur är en förutsättning för att demokratiska aspekter av läsningen ska kunna utvecklas. Persson skriver att ”det är en central poäng att det är just genom kombinationen av naiv läsning och noggrann närläsning som diskussionerna om demokrati och narrativ fantasi kan bli kvalificerade” (Persson:2007:265).

Vidare menar Persson att kreativ läsning inte är en metod som man helt enkelt kan implementera i undervisningen. Snarare kan begreppet betraktas som ”en skärningspunkt för ett antal frågor om hur, vad och varför man ska läsa litteratur” (Persson:2007:264). I linje med denna uppsats teoretiska utgångspunkt betraktas inte den kreativa läsningen som en i första hand individuell handling utan något som också sker i ett socialt samspel. Enligt Persson är kreativ läsning en fråga om ”läsarens reflexioner över och problematiseringar av sin egen läsning – *i dialog med andra*. Det handlar om att utforska relationen mellan det naiva och det kritiska” (Ibid. Min kursiv). I utbildnings- sammanhang blir det således en didaktisk utmaning att överbrygga den klyfta som ofta tycks finnas mellan naiv och kritisk eller, för att använda Rosenblatts begrepp, estetisk och efferent läsning.

En kreativ läsare är alltså någon som kombinerar en inlevelsefull och analytisk läsning. Enligt Rosenblatt är läsning en transaktion där läsaren i lika stor utsträckning som författaren är den som

skapar meningen i det litterära verket. Utifrån dessa premisser diskuterar Persson frågan om ansvarsfull läsning. Ansvarsfull läsning är något som Persson sätter i samband med demokrati då han skriver:

Att läsa ansvarsfullt innebär att man tar ett ansvar för, står för, sina tolkningar och påståenden. Det kräver att man kan presentera goda argument för sin sak. Det innebär att man respekterar den Andre/texten utan att förhålla sig vördnadsfull eller okritisk till den. Det innebär också att man försöker göra andra röster och synvinklar, andra möjliga tolkningar, så stor rättvisa som möjligt. Är inte detta egenskaper som kan översättas till och ses som nödvändiga kompetenser i en demokratisk medborgerlig bildning?

(Persson:2007:274).

För att summera tankarna om kreativ läsning kan vi konstatera att denna typ av läsning förutsätter en aktiv läsare, där läsakten utgörs av en transaktion mellan läsare och text. Vidare består den kreativa läsningen av ett pendlande mellan uppslukande och kritisk läsning vilket innebär en förening av känsla och förnuft. För att bli en kreativ läsare krävs även att man förhåller sig ansvarsfullt till texten och sina tolkningar. Ur ett didaktiskt perspektiv blir det därför viktigt att man inte har en alltför instrumentell syn på läsning, där främst de kognitiva aspekterna är i fokus. Den kognitiva aspekten är förstås också viktig men kreativ läsning kan först komma till stånd då man i undervisningen försöker aktivera såväl förnuftet som känslan vid läsning. Vikten av att inte ha en allt för ensidig syn på läsning och litteratur sammanfattas av Louise Rosenblatt som skriver: ”Att betrakta litteraturen i dess levande sammanhang är att förkasta varje inskränkande perspektiv” (Rosenblatt:2002:33).

### **6:2:3 Demokrati**

Begreppet demokrati löper som en röd tråd genom det styrdokument som utgör mitt empiriska material och hos de forskare som denna uppsats stödjer sig på. Som ovan beskrivits bygger skolans värdegrund på grundläggande demokratiska värderingar samt ett antal positivt laddade egenskaper som ska instiftas hos eleverna. Man nämner emellertid inte hur dessa värderingar ska utvecklas hos eleverna. Det finns dock hos litteraturforskningen gott om kopplingar mellan just litteratur och de värden som styrdokumentet efterfrågar.

Skönlitteraturen som ett verktyg i demokratins tjänst är alltså ett centralt tema hos Persson, Nussbaum och Rosenblatt. Som ovan beskrivits är det tydligt att en väl utvecklad narrativ fantasi,

förmågan till perspektivbyte, är en förutsättning för ett demokratiskt samhälle. De tre nämnda forskarna betonar alla skönlitteraturens betydelse för att utveckla denna kvalitet hos eleverna.

Om vi börjar hos Martha Nussbaum så riktar hon skarp kritik mot ett utbildningsväsende som hon uppfattar som primärt inriktat på att bidra till ekonomisk tillväxt. Med ett dylikt fokus blir humanioran och konsten satta på undantag, vilket hon menar kan få förödande konsekvenser för demokratin. Hon argumenterar för att ekonomisk tillväxt är missvisande som mått på en nations verkliga välbefinnande, i fråga om social jämlikhet, deltagande i demokrati, tillgång till kultur och utbildning osv. För att exemplifiera detta pekar hon på Sydafrika under apartheidregimen. Samtidigt som landet brutalt förtryckte och förnekade en majoritet av landets invånare grundläggande mänskliga rättigheter låg de ofta i topp vad gällde ekonomisk tillväxt (Nussbaum:2010:14). En grundläggande tes hos Nussbaum är alltså att "the unfettered pursuit of of growth is not conducive to sensitive thinking about distribution or social inequality" (Nussbaum:2010:22). Även om man utgår från premissen att skolans främsta uppgift bör vara att bidra till ekonomisk tillväxt, så begår man enligt Nussbaum ett misstag om man i utbildningen bortser från konst, litteratur och humaniora. Hon menar att innovation kräver ett sinnelag som är flexibelt, öppet och kreativt. Dessa förmågor utvecklas enligt henne genom just umgänge med konst och litteratur (Ibid:112).

Den egenskap som Nussbaum främst sätter i samband med fostran av demokratiskt sinnade elever är alltså som vi nämnt ovan den narrativa fantasin. Denna egenskap handlar just om förmågan till empati och medkänsla. Nussbaum skriver: "The cultivation of sympathy has been a key part of of the best modern ideas of democratic education" (Nussbaum:2010:95). Enligt henne utgör alltså litteraturen ett oumbärligt verktyg för att utveckla dessa egenskaper hos den uppväxande generationen. Genom en inlevelsefull läsning av skönlitteratur ges man bättre förutsättningar att förstå sina medmänniskor än vid läsning av t.ex en samhällsvetenskaplig text. Således skriver hon: "information about social stigma and inequality will not convey the full understanding a democratic citizen needs without a participatory experience of the stigmatized position, which theater and literature both enable" (Ibid:107). Det räcker alltså inte att ta upp demokratiska dilemman i samhällskunskaps- eller filosofiundervisningen. Nussbaum menar istället att skönlitteratur är ett av de viktigaste verktygen för att utforska dessa frågor.

En didaktisk fråga vid litteraturundervisning blir då vilken typ av litteratur som bör läsas för att den narrativa fantasin ska utvecklas i en positiv riktning. Såväl Persson som Nussbaum och Rosenblatt



betonar vikten av att som pedagogisk ledare göra medvetna val av litteratur. Enligt Nussbaum bör man välja texter utifrån elevernas blinda fläckar, alltså de områden inom vilka eleven saknar nödvändiga kunskaper. Genom att välja litteratur som belyser dessa blinda fläckar kan man lättare utveckla egenskaper som tolerans, empati och en förståelse för den Andre (Nussbaum:2010:106-107). En viktig poäng hos Nussbaum är att all litteratur inte har denna positiva effekt på eleverna. Genom historien finns exempel på hur antidemokratiska rörelser använt sig av litteratur för att snarast motverka förståelsen för den Andre. Typiskt för denna typ av litteratur är att den inte framställer den andre som ett subjekt vars utgångspunkter inte är relevanta eller ens beskrivs (Ibid:109). Genom att okritiskt läsa litteratur som exempelvis är rasistisk eller objektifierar kvinnor så utvecklas alltså inte de positiva egenskaper som styrdokumentet efterfrågar. Dock kan man med fördel använda denna typ av litteratur för att problematisera kring frågor om exempelvis etnicitet eller genus.

Kopplingen mellan litteratur och demokrati är ett tema som Louise Rosenblatts *Litteraturläsning – som utforskning och upptäcktsresa* förhåller sig till. Originalutgåvan av denna bok kom 1938, i en tid då demokratiska värderingar stod inför ett starkt hot i och med totalitära ideologiers frammarsch i Europa. Då hon pläderar för litteraturen som ett verktyg mot odemokratiska värderingar betonar hon faran med att inte utveckla förmågan till självständigt tänkande hos eleverna. Hon skriver:

En sådan osäkerhet, en längtan efter någon enkel, lugnande formel, gör ungdomen i andra länder och ibland i vårt eget land till ett lätt byte för de fiender till demokratin som erbjuder den färdiga lösningens bedrägliga bete. Oförberedd på att tänka självständigt försöker den unge mannen eller den unga kvinnan återvända till det barnsliga stadium där man inte är skyldig att fatta något beslut; de är alltså villiga att blint lyda någon "ledare" vars redskap de blir.

(Rosenblatt:2002:108)

Den enligt Rosenblatt viktigaste egenskapen som utvecklas genom litteraturen är dock precis som hos Nussbaum den narrativa fantasin. Även om hon inte använder detta begrepp, som myntats av Nussbaum, diskuterar Rosenblatt utförligt litteraturens förmåga att bredda våra perspektiv och ge oss en djupare förståelse för andra människors bevekelsegrunder (Rosenblatt:2002:93). Förmågan till perspektivbyte ses av Rosenblatt som en grundläggande förutsättning för deltagande i ett demokratiskt samhälle. Rosenblatt hävdar att kärnan i den bildningsprocess som krävs i en välfungerande demokrati faktiskt kan utgöras av den litterära upplevelsen (Ibid:210). Denna långtgående slutsats motiverar hon utifrån två huvudsakliga

argument. För det första erbjuder litteraturen ett möte med alternativa filosofier och beteendemönster samt tillfälle att reflektera över sin inställning till viktiga livsfrågor (Ibid:211). För det andra ser Rosenblatt litteraturen som ett verktyg för att utveckla egenskaper och kvalitéer hos eleverna som är mycket lika de som efterfrågas i skolans värdegrund. Rosenblatt skriver:

Litteraturen kan alltså ge näring åt en strävan mot mer fruktbara beteendeformer. Litteraturen kan bidra till att fästa läsarens känslor vid nya och mer tillfredsställande typer av relationer eller vid nya och mer socialt värdefulla upplevelser. Han kan alltså förvärva den medkänsla och insikt, de kritiska attityderna och den känsla för mänskliga värden, som krävs för skapandet av nya ideal och nya personliga mål (Rosenblatt:2002:211)

Detta citat tyder på att litteraturen, enligt Rosenblatt, i stor utsträckning kan fungera som ett verktyg för den demokratiska fostran som läroplanen efterlyser. Den ”medkänsla och insikt, de kritiska attityderna och den känsla för mänskliga värden” som hon talar om ligger mycket nära styrdokumentens formuleringar om att skolan ska fostra eleverna i överensstämmelse med ”den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism” (Skolverket:2011b:7).

Enligt Magnus Persson är just kopplingen mellan litteraturläsningen och skolans värdegrund en fördel med att betrakta svenskämnet som ett demokratiämne. Han menar emellertid att värdegrundsdiskussionen behöver problematiseras och fördjupas (Persson:2007:250). I sin analys av *Lpo94* menar Persson att läroplanen aktualiserar kopplingar mellan demokrati och litteraturläsning men att ”styrdokumentens behandling av sådana frågor är långtifrån tillfredsställande” (Ibid:224). I nästa kapitel undersöks vilka förändringar som har skett i och med *Lgr11* och om den nya läroplanen på ett mer tillfredsställande vis behandlar frågan om demokrati och litteraturläsning.

### **6:3 Sammanfattning av bakomliggande forskning**

Sammanfattningsvis kan det konstateras att mitt urval av forskare tveklöst ser en stor potential i litteraturen vad gäller dess förmåga att utveckla reflektionsförmågan och förutsättningarna för ett demokratiskt sinnelag. Genom de tre begreppen narrativ fantasi, kreativ läsning och demokrati kan man se ett försök att skapa en övergripande legitimering för litteraturens användning i

undervisningen. Begreppen hänger i stort samman och griper in i varandra. Utan en kreativ läsning där känsla och förnuft binds samman är det svårt att utveckla sin narrativa fantasi. Denna typ av fantasi är i sin tur en förutsättning för att skapa demokratiskt sinnade elever, med förmågan att leva sig in i andra människors perspektiv. Tillsammans kan dessa kvalitéer bidra till att skapa de nödvändiga förutsättningarna för att förverkliga styrdokumentets värdegrund. Låt oss således jämföra ovanstående forskares syn på litteraturen med vad som uttrycks i styrdokumentet.

## **7: Resultat**

Detta kapitel syftar till att undersöka läroplanernas föreställningar om skönlitteraturen som verktyg för demokratisk fostran samt till att se i vilken utsträckning någon förändring av dessa inställningar har skett mellan *Lpo94* och *Lgr11*. Genom att skapa ett antal kategorier som belyser olika aspekter av skönlitteraturens legitimeringar i styrdokumentet vill jag försöka återkoppla till mina inledande frågeställningar.

### **7:1 Övergripande jämförelse**

Till att börja med kan man konstatera att de demokratiska aspekterna av svenskämnet i *Lgr11* har flyttats från kursplanen till värdegrundsdelen i läroplanen (Skolverket:2011a:6). Således står det klart att den demokratiska fostran av eleverna nu i större utsträckning än i *Lpo94* har blivit hela skolans angelägenhet och i mindre utsträckning svenskämnets. Vidare kan vi konstatera att varken *Lpo94* eller *Lgr11* i den övergripande delen av läroplanen explicit talar om skönlitteratur. En jämförelse med den finska läroplanen är här på sin plats. Katarina Rejman beskriver hur man i Finland gått i motsatt riktning och ämnet heter där Modersmål och litteratur. I den finländska läroplanen betraktas även modersmålsämnet explicit som ett livskunskapsämne (Rejman:2013:19).

Litteraturen gavs extra utrymme i *Lpo94* och tilldelades en egen rubrik i kursplanen. Där förklarades explicit nyttan av skönlitteraturen och vilka insikter den förväntas ge. I *Lgr11* har denna rubrik tagits bort och de positiva egenskaper och insikter som kan följa av litteraturläsning har nu frikopplats från just litteraturen och återfinns istället under den övergripande värdegrunden. Hur denna ska förverkligas är dock inget man för något explicit resonemang kring.

I kommentarmaterialet till *Lgr11* inleder man med att skriva ”Kursplanerevideringen innebär ingen genomgripande förändring i synen på ämnet svenska i jämförelse med den tidigare kursplanen. Språket och litteraturen betonas fortfarande i hög grad” (Skolverket:2011a:6). Genom denna diskursanalytiska jämförelse av de två kursplanerna försöker jag utröna i vilken utsträckning denna skrivelse stämmer överens med verkligheten.

## **7:2 Kategorier för skönlitteraturens legitimeringar**

Som nämntes i metodkapitlet har jag valt att skapa ett antal kategorier för att utforska skönlitteraturens legitimeringar i läroplanerna. Nedan följer en redogörelse för de resultat som min granskning mynnat ut i. De aktuella kategorierna är alltså *Förståelse för den Andre*, *Skönlitteratur mot odemokratiska värderingar*, *Kunskaper om eller genom litteratur*, *Livsfrågor*, *Sakprosa och skönlitteratur*, och slutligen *Kopplingen mellan kursplanerna och betygsunderlagen*

### **7:2:1 Förståelse för den Andre**

Förståelse för den Andre handlar i stor utsträckning om en utvecklade narrativ fantasi som möjliggör perspektivbyten. Genom den narrativa fantasins hjälp kan man nå en bättre förståelse för andra människors bevekelsegrunder och i förlängningen handla även med andra människors bästa i åtanke. Detta är i stor utsträckning en förmåga som krävs av medborgare i en fungerande demokrati. I ett svenskt skolperspektiv handlar den narrativa fantasin i stor utsträckning om att kunna orientera sig i ett mångkulturellt samhälle där människor med olika livsåskådningar och kulturell bakgrund lever sida vid sida.

I *Lgr11* är man försiktig med att använda kulturbegreppet, som man menar är komplext och riskerar att bli otydligt. Där man tidigare uttryckte att ämnet syftade till att ”stärka elevernas...förståelse för människor med olika kulturell bakgrund” (Skolverket:2000a:1) skriver man nu att svenskämnet syftar till att eleven ”ska ges förutsättningar att utveckla...sin förståelse för omvärlden” (Skolverket:2011b:222). Persson menar att *Lpo94* hemsöks av en uppdelning mellan vi och dem och skriver:

Den kulturella mångfalden lokaliseras någon annanstans...Den kulturella mångfalden representeras alltså av de Andra och ska ägnas två typer av uppmärksamhet där den förstnämnda tänks resultera i den sistnämnda: som föremål för kunskap och som föremål för omsorg, tolerans, empati etcetera. Litteraturläsning är således bra därför att det ger kunskap om och därmed förståelse/sympati för kulturell mångfald (Persson:126-127).

Ett exempel på hur man i *Lgr11* närmar sig frågan om kulturell mångfald ur en annan synvinkel får man från kursplanens inledande stycke där man skriver: ”Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå hur och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts” (Skolverket:2011b:222). Här talar man således i mindre utsträckning om mångkulturen som något den Andre besitter utan snarare beskrivs samhället som en arena där olika kategorier av medborgare möts och där det finns ömsesidiga skillnader samt ett behov av ett rikt språk som kan möjliggöra en förståelse grupperna emellan.

I jämförelsen mellan de två läroplanerna ser vi alltså att man i *Lgr11* har fått en mer nyanserad hållning till det mångkulturella samhället. Istället för att som i *Lpo94* betrakta mångkultur som något den Andre besitter och som Vi ska ha förståelse och sympati för betraktar man i *Lgr11* det mångkulturella samhället som en gemensam angelägenhet för nationens invånare. Vidare menar man i *Lgr11* att ett rikt och varierat språk kan fungera som ett verktyg för att överbrygga de klyftor som finns mellan kulturer, livsåskådningar och generationer. Man uttalar sig i detta sammanhang inte explicit om litteratur men kopplingarna språk och litteratur är många och starka. Enligt Magnus Persson är det dock viktigt att inte skönlitteraturen ”reduceras till integrationspolitiskt smörjmedel” (2007:11). Låt oss således fortsätta undersöka legitimeringarna för litteraturanvändning i skolan.

### **7:2:2 Skönlitteratur mot odemokratiska värderingar**

I *Lpo94* skriver man i kursplanen för svenska att skönlitteraturen ”ger möjligheter till empati och förståelse för andra och det som är annorlunda och för omprövningar av värderingar och attityder. Därigenom kan motbilder formas till exempelvis rasism, extremism, stereotypa könsroller och odemokratiska förhållanden” (Skolverket:2000a:100). Vi kan här se en tydlig koppling till vad som uttrycks i den övergripande värdegrunden där ett av skolans övergripande mål är att motverka diskriminering i alla dess former.

Två legitimeringar för litteraturanvändning i *Lpo94* urskiljs i detta sammanhang av Persson. Dels motverkar litteraturen, enligt *Lpo94*, odemokratiska värderingar och dels skapar den demokratiska, toleranta och empatiska elever (Persson:2007:132-133). Dock konstaterar han: ”Två problematiska tankefigurer ligger bakom dessa legitimeringar. För det första tänker man sig att litteraturen har automatiska verkningar. Litteraturen är självtolkande och har en inneboende mening som läsaren har att ta till sig. För det andra förutsätter man att den litterära texten är god” (Ibid:133).

I *Lgr11* har man tonat ner skönlitteraturens betydelse för skapandet av demokratiska elever och skriver istället att ”i mötet med olika typer av texter...ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden” (Skolverket:2011b:222). I 2011 års kursplan förs inte heller några explicita resonemang om demokrati och man har även, som tidigare nämnts, flyttat demokratiaspekterna till läroplanens övergripande del. Därmed kan såväl svenskämnet som skönlitteraturen i någon mening sägas ha förlorat sin privilegierade ställning som demokratiskt fostransmedel i skolans undervisning.

Kursplanen i *Lpo94* legitimerar alltså läsning av skönlitteratur bland annat med att den stärker demokratiska värderingar och Persson skriver i samband med detta: ”Samtidigt förvånas man exempelvis något av att det i ett textavsnitt som sägs beskriva hur ämnet ska bidra till att förverkliga värdegrunden inte förekommer några som helst explicita resonemang kring demokrati” (Persson:2007:127).

Sammanfattningsvis kan man konstatera att skönlitteraturen som ett medel för att motverka odemokratiska värderingar betonas mycket starkare i *Lpo94* än i *Lgr11*. I den nyare läroplanen har demokratisk fostran blivit hela skolans angelägenhet snarare än något som berör svenskämnet eller skönlitteraturen.

### **7:2:3 Kunskaper om eller genom litteratur?**

En central fråga vid en läsning av kursplanerna i svenska är huruvida man ska lära sig *om* litteratur eller *genom* litteratur. Kunskaper *om* litteratur handlar exempelvis om genrekunskap, stilistiska mönster i texter eller litteraturhistorisk medvetenhet. Kunskaper *genom* litteratur kan istället handla om att utveckla förmågan till perspektivbyte, få en ökad förståelse för de mänskliga villkoren och

möjliggöra ett sökande efter svar på de stora livsfrågorna. Det centrala intresset för denna uppsats är den kunskap som kan komma till stånd *genom* ett kärleksfullt umgänge med skönlitteratur.

Såväl *Lpo94* som *Lgr11* talar både om de mer formella aspekterna av litteratur och de insikter som den kan ge. Utifrån en jämförelse av Perssons analys av den förra läroplanen och Lundström, Manderstedt & Palos analys av den nyare kan man emellertid konstatera att en betydelsefull förändring tycks ha skett. Persson menar att endast i ett av målen för årskurs nio i *Lpo94* ”lyfts det fram något som liknar kunskap *om* litteratur. I alla andra sammanhang då litteraturläsning nämns handlar det istället om kunskap *genom* litteratur” (Persson:2007:135). Lundström (m.fl) menar att i *Lgr11* har de formella aspekterna av litteratur en starkare ställning och det ”är onekligen lättare att mäta vad elever kan *om* litteratur än vad de lärt sig *genom* litteratur” (Lundström m.fl:2011:22).

Det enda målet i *Lpo94* som enligt Persson handlar om att lära sig något *om* litteratur lyder: ”[k]unna läsa, reflektera över och sätta in i ett sammanhang några skönlitterära verk och författarskap med betydelse för människors sätt att leva och tänka” (Skolverket:2000a:100). Om vi jämför med *Lgr11* kan vi där se att en rad punkter, under det centrala innehållet och kunskapskraven för årskurs nio, tar upp kunskaper *om* litteratur. Som centralt innehåll återfinns nu bl.a språkliga drag, skönlitterära genrer samt kunskap om de historiska och kulturella sammanhang litterära verk tillkommit i (Skolverket:2011b:225-226). I kunskapskraven i *Lgr11* kan nu eleven sammanfattningsvis ”ge välutvecklade och nyanserade omdömen om texters innehåll och uppbyggnad” och ”föra välutvecklade och nyanserade resonemang om verket med kopplingar till dess upphovsman” (Ibid:232). Alla dessa målsättningar har en tydlig koppling till kunskap *om* litteraturen, dess språkliga och stilistiska drag, mönster i texten och verkens historiska kontext.

De formuleringar i *Lgr 11* som kan sägas handla om kunskap *genom* litteratur är betydligt vagare än i *Lpo94*. Det närmsta man kommer ett explicit uttalande om kunskap *genom* litteraturen är: ”I mötet med olika typer av texter...ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden” (Skolverket:2011b:222). I *Lpo94* uttalar man sig mer explicit om kunskaper som kan komma *genom* litteratur. Under rubriken Skönlitteratur, film och teater skriver man där följande:

Skönlitteraturen, filmen och teatern öppnar nya världar och förmedlar erfarenheter och upplevelser av spänning, humor, tragik och glädje. Skönlitteratur, film och teater hjälper människan att förstå sig själv och världen och bidrar till att forma identiteten. Skönlitteratur, film och teater ger möjligheter till empati och förståelse för andra och för det som är annorlunda och för omprövning av värderingar och attityder.

Däriigenom kan motbilder formas till exempelvis rasism, extremism, stereotypa könsroller och odemokratiska förhållanden. När ungdomar möter skönlitteratur, film och teater innebär det också möjligheter för dem att tillägna sig litterära mönster och förebilder.

Skönlitteratur ger kunskaper om barns, kvinnors och mäns livsvillkor under olika tider och i olika länder. Litteraturen ger också perspektiv på det nära och vardagliga. Såväl det gemensamma utbytet som den individuella erfarenheten i arbetet kring litteraturen bidrar till att ge svar på de stora livsfrågorna (Skolverket:2000a:100)

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att *Lpo94* i större utsträckning än den nyare läroplanen betonar kunskaper *genom* litteraturen. I enlighet med Lundström, Manderstedt & Palos analys av *Lgr11* tycks det alltså mycket riktigt vara så att en förskjutning har skett mot kunskap *om* snarare än *genom* litteraturen. Fokus i denna uppsats är just på de kunskaper som kan utvecklas *genom* litteraturen. Dessa insikter handlar i stor utsträckning om vad som i båda läroplanerna benämns livsfrågor och dessa ska enligt läroplansförfattarna ingå i svenskämnet. I vilken utsträckning betraktar då läroplanerna litteraturen som ett medel för att behandla livsfrågorna?

#### **7:2:4 Livsfrågor**

I *Lpo94* fastslås mycket tydligt att skönlitteraturen är ett viktigt verktyg för att utforska de stora livsfrågorna. I kursplanen för svenska beskrivs hur ”litteraturen har stor betydelse för den personliga identiteten” (Skolverket:2000a:97) och att ”[s]åväl det gemensamma utbytet som den individuella erfarenheten i arbetet kring litteraturen bidrar till att ge svar på de stora livsfrågorna” (Ibid:100). Vidare hävdar man att ”[a]rbetet med...litteraturen skapar möjligheter att tillgodose elevernas behov att uttrycka vad de känner och tänker. Det ger gemensamma upplevelser att reflektera över och tala om” (Ibid:99). Man betonar alltså att i själva läsningen av litteratur och genom samtal kring det lästa ges eleverna förutsättningar att reflektera över samt uttrycka sina tankar och känslor kring de stora livsfrågorna. Det är i *Lpo94* fråga om explicita legitimeringar för litteraturanvändning i undervisningen med hänvisning till livsfrågorna. Som vi konstaterade under föregående rubrik är det även kunskaper som kommer *genom* litteraturen.

Vid en jämförelse med *Lgr11* ser vi att synen på skönlitteraturen som ett verktyg för att behandla livsfrågorna har tonats ner. Detta kan hänga ihop med att demokratiaspekterna av svenskämnet har flyttats över till läroplanens värdegrundsdel. Tydligt är dock att man nu inte längre gör den starka



koppling mellan livsfrågor och skönlitteratur som återfinns i *Lpo94*. För att hitta dessa kopplingar i *Lgr11* måste man vända sig till kommentarmaterialet.

De färre och vagare formuleringar i *Lgr11* som ändå går att koppla till livsfrågorna är lätta att summera. Man ska i mötet med skönlitteraturen ”ges förutsättningar att utveckla...den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden” (Skolverket:2011b:222). Vidare ska man enligt det centrala innehållet få möta ”[t]exter i form av skönlitteratur, lyrik, dramatik, sagor och myter som belyser människors villkor och identitets- och livsfrågor” (Ibid:225). Slutligen ska man, enligt kunskapskraven för årskurs nio, utifrån egna erfarenheter och olika livsfrågor kunna tolka och föra resonemang om såväl explicita som implicita budskap i texter (Ibid:232).

Där man i *Lpo94* slår fast att litteraturen *har* stor betydelse för den personliga identiteten menar man i *Lgr11* att litteraturen kan ge förutsättningar för att utveckla identiteten. Borta är även formuleringar som betonar läsningens sociala sidor och således nämner man inte längre vikten av att gemensamt tolka och bearbeta livsfrågorna utifrån litteraturläsningen. Sett ur ett sociokulturellt perspektiv är det problematiskt att inte betrakta litteraturläsning som en gemensam angelägenhet i klassrummet. Man går då miste om viktiga dimensioner av läsningen, framförallt de insikter som kan följa av samtalet kring det lästa.

För att i *Lgr11* hitta mer explicita kopplingar mellan skönlitteraturen och demokrati- och livsfrågor får man vända sig till kommentarmaterialet där följande formuleringar finns att läsa:

Litteraturen kan bli en källa till tröst och stöd för den som söker svar på frågor om sitt liv och sin omvärld. Den kan också ge kunskaper som är svåra att få på något annat sätt. Genom att eleverna får föra diskussioner om livsfrågor utifrån litteraturen kan undervisningen uppnå syftet att eleverna ska *utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden* (Skolverket:2011a:9).

I detta material återfinns vi alltså en mycket mer uttalad syn på litteraturen som ett verktyg för att behandla livsfrågorna. Detta kan exemplifieras med ytterligare formuleringar från kommentarmaterialet där man menar att ”kursplanen lyfter särskilt fram texter som belyser människors upplevelser och erfarenheter...vilket fördjupas till människors villkor och identitets- och livsfrågor i de högre årskurserna” (Skolverket:2011a:16). I det material som kommenterar kursplanen i *Lgr11* legitimeras användningen av skönlitteratur i större utsträckning utifrån ett

livsfrågeperspektiv. Dock uppstår naturligtvis frågan om varför dessa aspekter av ämnet har lyfts ur den faktiska kursplanen och nu endast återfinns i kommentarmaterialet.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att en förändring som är i linje med Perssons och Lundströms, Manderstedts & Palos uppfattning har skett. Livsfrågorna, som kan sägas utgöra ett exempel på vad man kan lära sig *genom* litteratur, har gått från att vara mer uttalade i *Lpo94* till att ha hamnat på undantag i *Lgr11*. En reservation mot detta är emellertid, som ovan nämnts, att man i kommentarmaterialet till *Lgr11* kan hitta stöd för att skönlitteraturen har en tydlig koppling till livsfrågorna. Man kan dock konstatera att livsfrågor har gått från att vara en huvudsaklig del av kursplanen till att bli en bisak som den intresserade läsaren av kursplanen kan hitta i kommentarmaterialet.

### **7:2:5 Sakprosa och Skönlitteratur**

En viktig fråga när man diskuterar skönlitteraturens användning i undervisningen är förstås i hur stor utsträckning den används i den faktiska undervisningen. En förändring tycks ha skett i *Lgr11* där skönlitteraturen i viss mån får stå tillbaka för sakprosan. I *Lpo94* tilldelas alltså skönlitteraturen en egen del under rubriken *Skönlitteratur, film och teater* (film och teater var nya tillägg i den reviderade kursplanen från 2000). I *Lgr11* har inte skönlitteraturen en egen rubrik utan återfinns istället under det centrala innehållet där en underrubrik är *Berättande texter och sakprosa*. Den nya betoningen av sakprosa motiverar Skolverket med att det inte bara är ”skönlitteraturen som ska få ta plats i svenskundervisningen” (Skolverket:2011a:9). Sakprosan är ett begrepp som är helt frånvarande i *Lpo94*, även om man där talar om elever ska kunna ta till sig innehållet i vad man omväxlande benämner faktatexter, saklitteratur och andra texter. Vi kan alltså notera att sakprosan tycks ha fått en starkare ställning i den nya läroplanen, vilket i någon mån kan sägas ske på bekostnad av skönlitteraturen.

### **7:2:6 Kopplingen mellan kursplanerna och betygsunderlagen**

För att undersöka i vilken utsträckning man faktiskt bedömer de insikter och förmågor som kan följa av skönlitteraturen vill jag nu granska de mål som ställs upp för undervisningen i kursplanen och jämföra dem med det som utgör det egentliga betygsunderlaget. Litteraturen tillskrivs explicit i

*Lpo94*, och implicit i *Lgr11* (men explicit i kommentarmaterialet), en mängd välgörande effekter på eleverna. Dessa effekter legitimerar delvis användningen av skönlitteratur i undervisningen. Tas då detta upp som underlag för betygssättningen i slutet av årskurs 9? Korresponderar alltså kursplanen med kunskapskraven? Jag fokuserar endast på de aspekter av undervisningen som har att göra med demokratisk fostran och livsfrågor i förhållande till skönlitteraturen.

En förändring som skett från *Lpo94* till *Lgr11* är att man bytt ut begreppet Mål mot Centralt innehåll och Betygskriterier mot Kunskapskrav. Vidare har man bytt betygssystem från varierande grader av Godkänt till ett system med betyg från F till A.

### **Lpo94:**

Inledningsvis kan vi konstatera att man i *Lpo94* talar om ”den litterära kompetensen” som en bedömningsgrund utan att närmare ange vad som menas med detta begrepp (Skolverket:2000a:100). Vidare och mer centralt är att det som ska ligga till grund för bedömningen är elevens förmåga att:

uttrycka egna åsikter, känslor, kunskaper och idéer...på egen hand och i samspel med andra människor vidga sin erfarenhet genom läsning av både skönlitteratur och andra texter...medvetet reflektera över erfarenheter...reflektera över sammanhang och förstå världen omkring sig (Skolverket:2000a:100)

Med andra ord är det som ska ligga till grund för bedömningen en rad aspekter som handlar om förmågan att reflektera kring skönlitteratur, vidga sin erfarenhet genom läsning och en förmåga att uttrycka sina idéer och känslor. Detta kan i hög grad sägas hänga samman med skönlitteraturens förmåga att utveckla demokratiska kompetenser. Enligt bedömningsgrunden i *Lpo94* ska alltså elevens framsteg i svenskämnet bedömas utifrån teman som ligger nära livsfrågor, kunskap *genom* litteratur och förståelse för den Andre.

Hur ser då de faktiska betygskriterierna ut? Återfinns där fortfarande litteraturen som en källa till insikt och reflektion? En granskning visar att dessa aspekter av litteraturen inte längre är lika framträdande. Istället skriver man nu att eleven som får betyget Väl godkänt ”argumenterar i diskussioner och grupparbeten för den egna åsikten, ställer frågor som hör till ämnet, lyssnar på

andra och granskar sina egna och andras argument” samt ”anpassar sitt sätt att läsa efter syftet med läsningen och efter textens art” och eleven som får betyget Mycket väl godkänt ”gör jämförelser och relaterar det lästa till egna tankar och erfarenheter av olika slag samt visar ett personligt förhållningssätt till texterna” (Skolverket:2000a:101).

Att kunna argumentera för den egna åsikten och granska sina egna och andras argument kan sägas vara en förutsättning för såväl det demokratiska samtalet som utforskandet av livsfrågor. Dock nämner man i betygskriterierna detta endast i samband med muntliga diskussioner och sätter det alltså inte i relation till läsning. I bedömningsgrunden menar man alltså även att eleven ska ”medvetet reflektera över erfarenheter” och ”reflektera över sammanhang och förstå världen omkring sig” (Skolverket:2000a:100). Reflektioner av denna typ har tydliga beröringspunkter med demokrati- och livsfrågor. Dock menar jag att denna typ av reflektion endast i begränsad utsträckning tas upp som ett betygskriterium och omvärldsförståelse nämns överhuvudtaget inte. Först för betyget Mycket väl godkänt nämns att eleven ”relaterar det lästa till sina egna tankar och erfarenheter av olika slag samt visar ett personligt förhållande till texterna” (Ibid). Det står inte explicit att det handlar om skönlitteratur även om man får utgå från att skönlitteraturen ingår som en del av det som eleven antas läsa. Dock är det endast för att nå det högsta betyget i svenska som eleven förväntas uppfylla detta kriterium. För de lägre betygen är det närmsta man kommer reflektion kring det lästa att ”[e]leven anpassar sitt sätt att läsa efter syftet med läsningen och efter textens art” (Ibid). Man skulle förvisso kunna hävda att om syftet med läsning är att reflektera över livsfrågor så handlar detta kriterium om reflektion, även om det i så fall är ett implicit antagande. Dock är det endast genom en välvillig tolkning av betygskriteriet som man kan dra en sådan slutsats.

Sammanfattningsvis kan man vid en jämförelse av bedömningsgrunden och betygskriterierna i *Lpo94* konstatera att de flesta demokrati- och livsfrågeperspektiv lyser med sin frånvaro i betygskriterierna. Om man vidare jämför betygskriterierna med vad som skrivs i den övergripande kursplanen, som starkt betonar litteraturens roll som ett verktyg för demokrati- och livsfrågor, är det slående hur i stort sett samtliga tankar om skönlitteraturens värde har försvunnit då man kommer till vad som faktiskt ligger till underlag för betyg. Med andra ord finns en diskrepans mellan vad som ska ligga till grund för bedömningen och vad som faktiskt utgör de egentliga betygskriterierna.

## Lgr11:

Inledningsvis kan vi konstatera att man i betygskriterierna i *Lgr11* hela tiden förhåller sig till samma mål för de olika betygen. Det som avgör om eleven för ett högt betyg eller ej är nu en fråga om i vilken *utsträckning* man når målen. T.ex kan man för betyget E ”göra *enkla* sammanfattningar av olika texters innehåll”, för betyget C ”göra *utvecklade* sammanfattningar” och för betyget A ”göra *välutvecklade* sammanfattningar”. I *Lgr11* talar man alltså inte heller längre om bedömningsgrunder och betygskriterier utan istället är de relevanta kategorierna Centralt innehåll och Kunskapskrav. Genom att jämföra förhållandet mellan dessa kategorier jämför vi dock fortfarande, precis som i fallet med *Lpo94*, vad kursplanen menar utgör ämnets faktiska innehåll och vad som sedan utgör själva betygsunderlaget.

Återigen betonar jag att denna uppsats endast intresserar sig för skönlitteraturen ur ett demokrati- och livsfrågeperspektiv och således tar jag inte upp annat innehåll eller betygskriterier än de som går att relatera till dessa frågor. Det centrala innehåll i årskurs 7-9 som ska ange vad eleven ska lära sig sammanfattas bäst genom följande citat:

Lässtrategier för att förstå, tolka och analysera texter från olika medier. Att urskilja texters budskap, tema och motiv samt deras syften, avsändare och sammanhang

Skönlitteratur som belyser människors villkor och identitets- och livsfrågor

Språkets betydelse för att utöva inflytande och för den egna identitetsutvecklingen  
(Skolverket:2011b:225-226)

Detta innehåll ska sedan jämföras med de kunskapskrav som anger vilka kunskaper som ska vara betygsgrundande. För det högsta betyget kan eleven:

läsa skönlitteratur och sakprosatexter med mycket gott flyt genom att, på ett ändamålsenligt och effektivt sätt, välja och använda lässtrategier utifrån olika texters särdrag

utifrån egna erfarenheter, olika livsfrågor och omvärldsfrågor, tolka och föra välutvecklade och väl underbyggda resonemang om budskap som är tydligt framträdande och budskap som kan läsas mellan raderna eller är dolda i olika verk (Skolverket:2011b:232)

Vilka kopplingar går då att göra mellan det centrala innehållet och kunskapskraven? Vikten av att behärska olika lässtrategier för att kunna förstå, tolka och analysera skönlitteratur finns med i såväl det centrala innehållet som i kunskapskraven. Att tolka och analysera skönlitteratur är att betrakta som en del av arbetet med att utforska demokrati- och livsfrågor. I det centrala innehållets formulering talar man dock om ”texter från olika medier”. Huruvida skönlitteraturen räknas som ett av dessa medium är inget som explicit uttalas, dock kan skönlitteratur antas ingå som en viktig del i vad som bör läsas i svenskämnet.

Vidare betonas skönlitteratur ur ett livsfrågeperspektiv i viss utsträckning i såväl det centrala innehållet som i kunskapskraven. Intressant att notera är att man i *Lgr11*, till skillnad från *Lpo94*, faktisk nämner begreppet livsfrågor i kunskapskraven trots att denna aspekt av litteraturen kan sägas ha en mindre framstående roll i *Lgr11*. I det centrala innehållet understryker man att elever ska få ta del av litteratur som ”belyser människors villkor och identitets- och livsfrågor” (Skolverket:2011b:226). Man återknyter sedan till detta i kunskapskraven där man skriver att eleven, utifrån egna erfarenheter och livsfrågor ska kunna reflektera kring det lästa.

En relevant aspekt i det centrala innehållet som dock inte tas upp i kunskapskraven är ”[s]pråkets betydelse för att utöva inflytande och för den egna identitetsutvecklingen” (Skolverket:2011b:227). Frågan om den egna identiteten kan sägas utgöra en central del av livsfrågorna och man anger det också som ett av de centrala innehållen. Dock återfinns inte begreppet identitet överhuvudtaget i kunskapskraven. En invändning mot att inkludera detta centrala innehåll är att det inte primärt har att göra med litteratur utan handlar om språkbruk. Språk och litteratur är förvisso tätt sammankopplade men formuleringen handlar inte explicit om insikter från litteraturen. Man skulle emellertid kunna se formuleringen som en antydning om att eleven förväntas kunna reflektera kring identitetsfrågor. Att man inte sätter identitetsfrågor i mer direkt relation till skönlitteratur kan tyckas märkligt i ljuset av den forskning jag tagit del av.

Till skillnad från i *Lpo94* finner vi i *Lgr11* alltså inte samma diskrepans mellan det centrala innehållet och kunskapskraven. De punkter som tas upp under det centrala innehållet återfinns till stor del i kunskapskraven. Förvisso betonar man inte i samma utsträckning skönlitteraturens roll vid behandlingen av livsfrågor i kursplanen, vare sig i det centrala innehållet eller kunskapskraven. För en mer explicit koppling måste man i det fallet vända sig till kommentarmaterialet.

Sammanfattningsvis finns det, framförallt i *Lpo94*, men i viss utsträckning även i *Lgr11*, en tendens till att de mer svårämbara kvalitéer som går att utveckla genom litteraturläsning försvinner ur fokus när det är dags att sätta betyg. I *Lpo94* betonar man tydligt litteraturens värde och vilka insikter den kan ge eleverna men i betygskriterierna lyser dessa insikter i stor utsträckning med sin frånvaro. I *Lgr11* är diskrepansen mellan det centrala innehållet och kunskapskraven mindre men å andra sidan betonar man där också i mindre utsträckning litteraturens roll som demokratiskt fostransmedel och förmedlare av viktiga insikter. Man kan ställa sig frågan i vilken utsträckning litteraturen i den faktiska undervisningen behandlas utifrån ett livsfråge- och demokratiperspektiv då detta sedan inte i någon större utsträckning har att göra med betygssättningen.

### 7:3 Resultatsammanfattning

Först och främst har demokratiaspekterna av svenskämnet i *Lgr11* flyttats från kursplanen till värdegrunden och svenskämnet tycks ha förlorat sin privilegierade ställning som demokratiskt fostransverktyg. Vidare ser vi att litteraturen enligt såväl *Lpo94* som *Lgr11* har förmågan att utveckla förståelsen för den Andre genom utvecklingen av den narrativa fantasin, även om man inte använder just det begreppet. *Lgr11* ger också uttryck för en mer nyanserad syn på det mångkulturella samhället än den föregående läroplanen.

Skönlitteraturen som ett verktyg för att motverka odemokratiska värderingar betonas mindre i *Lgr11* än i *Lpo94*. Detta hänger samman med att *Lgr11* till största delen tycks se litteratur som något eleverna bör ha kunskaper om snarare än något de kan få kunskaper genom. Detta faktum går i sin tur att sätta i samband med att *Lgr11* inte i samma utsträckning som *Lpo94* ser utforskandet av livsfrågor som en central aspekt av litteraturanvändningen.

Slutligen kan vi göra ytterligare två konstateranden. Sakprosans intåg i kursplanen kan i någon mån sägas ha minskat det utrymme som tidigare varit avsatt åt skönlitteraturen och således tycks skönlitteraturens ställning ha försvagats något. Sist men inte minst kan vi se hur det finns en diskrepans, framförallt i *Lpo94*, mellan bedömningsgrunderna och betygskriterierna. I båda läroplanerna finns även en tendens till att de svårämbara kvalitéer som kan utvecklas till följd av litteraturanvändning inte längre är särskilt aktuella när betyg ska sättas i ämnet.

## 8: Diskussion

Som beskrevs i mitt inledande syfte har min avsikt varit att kritiskt granska *Lgr11* för att undersöka den litteratursyn som där uttrycks. Dels har styrdokumentet kontrasterats mot vissa forskares syn på skönlitteratur, dels har *Lgr11* jämförts med *Lpo94* för att se om en förändrad syn på litteraturens roll i undervisningen kan skönjas.

Den forskning jag utgått från betonar starkt att skönlitteratur kan vara en viktig källa till insikter i livsfrågor och utvecklande av demokratiska kompetenser. Nussbaum, Rosenblatt, Persson – alla betonar de litteraturens möjligheter att utveckla den så viktiga narrativa fantasin. Det är emellertid tydligt att för denna fantasi ska utvecklas i en empatisk och positiv riktning krävs det att man som didaktiker gör medvetna val om vad som bör läsas och hur man ska samtala om det lästa. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv blir det viktigt att genom det gemensamma samtalet kring litteraturen treva sig framåt mot ny kunskap. Vidare menar forskningen också att en den narrativa fantasin kan ses som en förutsättning för en väl fungerande demokrati. Rosenblatt och Persson understryker vikten av en kreativ läsning, med både hjärta och hjärna, vilket är en förutsättning för en verkligt aktiv läsning genom vilken verkliga insikter kan komma till stånd. Som lärare blir det även viktigt att försöka utveckla en förmåga till ansvarsfullt läsande hos eleverna. Som ansvarsfull läsare argumenterar man sakligt för sina påståenden och tolkningar samtidigt som man respekterar den Andre utan att för den sakens skull bli vördnadsfull eller okritisk. Om man som lärare lyckas bidra till forandet av sådana elever kan man sägas ha kommit en bit på vägen mot ett förverkligande av värdegrunden.

Det finns emellertid en tydlig diskrepans mellan forskarnas slutsatser om litteraturens potential och den litteratursyn som uttrycks i *Lgr11*. Från att varit lite mer framskjutna i *Lpo94* har i *Lgr11* demokrati- och livsfrågor kommit i skymundan. Framförallt är det tydligt att man inte i någon egentlig mening betygsätter de svårsmätbara kvalitéer som kan utvecklas av den kreativa läsaren. I *Lgr11* har till och med skönlitteraturens demokratiska potential helt plockats bort. Trots detta hävdar man att inga genomgripande förändringar har skett i synen på svenskämnet eller litteraturen. En fråga uppstår dock när man konstaterat att litteraturen inte längre ses som ett verktyg för att förverkliga grundskolans värdegrund. Hur har man då tänkt att eleverna ska fostras till dessa demokratiskt sinnade, empatiska och toleranta elever? Ingenstans i *Lgr11* ges ett svar på detta. Utifrån den forskning jag tagit del av tycks skönlitteratur faktiskt kunna utgöra en del av svaret på denna fråga.



I det kommentarmaterial för *Lgr11* som finns tillgängligt för den intresserade läraren beskrivs dock en rad kvalitéer som skönlitteraturen kan bidra med. Den syn som där uttrycks ligger mer i linje med den forskning jag tagit del av. Frågan är vad det innebär för den praktiska undervisningen att dessa formuleringar har tagits bort från det faktiska styrdokument som utgör grunden för undervisningen. Genom att dels flytta demokratiaspekterna av svenskämnet till värdegrunden, dels förlägga livsfrågespekterna av ämnet till kommentarmaterialet menar jag att det blir svårt för läraren att förverkliga litteraturens fulla potential. Denna potential skulle enligt Louise Rosenblatts synsätt kunna möjliggöra en strävan efter att förverkliga grundskolans värdegrund. Enligt henne kan ett medvetet arbetet med skönlitteratur ge elever förutsättningar att utveckla de demokratiska värderingar som där efterfrågas.

*Lgr11* tycks ge uttryck för en litteratursyn som ligger i linje med en skola som främst premierar den typ av mätbara kunskaper som lämpar sig för utvärdering. Vidare återspeglar detta förhållande en central tanke hos Martha Nussbaum, nämligen att det samtida utbildningsväsendet tenderar att främst användas som ett instrument för att nå samhällets övergripande mål – ekonomisk tillväxt. Jag hänvisade i inledningen till Lotta Bergman som påpekar att samtidens ideologiska klimat återspeglas i skolans litteraturundervisning. Med ett samhälle vars primära fokus är ekonomisk tillväxt och full sysselsättning är det föga förvånande att vi ser en skola som prioriterar lätt mätbara kunskaper före de svåråttbara kvalitéer som kan utvecklas genom konst, litteratur och humaniora. Det som inte går att mäta i ekonomiska termer, exempelvis en välutvecklad förmåga till reflexion och empati, blir heller inget som värdesätts i någon egentlig mening. Istället stannar det vid vacker retorik och ett flitigt användande av honnörsordet demokrati. I skolans litteraturundervisning ser vi exempel på detta, då man i såväl läroplaner som kursplaner talar om demokrati, livsfrågor och reflexion, men när det sedan är dags för utvärdering och betygssättning är dessa aspekter inte längre alls lika relevanta.

I den utsträckning man vid betygssättning talar om livsfrågor handlar det enbart om att kunna föra ett *resonemang* utifrån livsfrågor. Inte på något ställe är det viktiga att visa att man har låtit eventuella insikter prägla ens livsföring, attityd till omvärlden eller ens beteende. Om detta skulle betygssättas skulle man närma sig ett betyg i Ordning och Uppförande. I skoldebatten kan man emellanåt höra önskemål om ett införande av detta betyg. Kanske hade det inte varit en så tokig idé att faktiskt betygssätta eleverna i demokratiskt sinnelag och förmåga till etiska reflexioner? Det kan åtminstone tyckas märkligt att läroplanerna så starkt betonar vikten av demokratisk fostran i

värdegrunden och sedan ingenstans betygssätter detta. Man kan med andra ord hävda att det finns en tydlig diskrepans mellan vad som sägs i den övergripande delen av läroplanen och i vilken utsträckning detta faktiskt implementeras i kursplanerna och betygssättningen.

Enligt de forskare som denna uppsats utgått ifrån tycks skönlitteratur onekligen ha en stor potential för utforskande av livsfrågor och utvecklande av demokratiska kvalitéer. Dessa aspekter av läsning handlar om kunskap *genom* litteratur. Som författarna till *Den mätbara litteraturläsaren* påpekar har dessa kunskaper blivit satta på undantag i *Lgr11*. I min jämförelse med *Lpo94* finner jag även att en förskjutning från kunskaper *genom* litteratur mot kunskaper *om* litteratur har ägt rum.

Såväl Persson som Lundström, Manderstedt & Palo varnar för risken att den mätbara litteraturläsningen får dominera på bekostnad av den mer estetiska, reflekterande och inlevelsefulla läsningen. En skola som fokuserar på mätbara kunskaper *om* litteratur och inte i någon egentlig mening tar upp livsfrågor och demokratiaspekter i betygssättning får dock svårigheter att förverkliga litteraturens demokratiska potential. Genom att inte tillräckligt behandla de demokratiska aspekterna av litteraturen går man alltså miste om ett möjligt verktyg för att förverkliga värdegrunden.

Utifrån mina teoretiska utgångspunkter upplever jag det som problematiskt att läsningens sociala aspekter tonats ner. Från ett sociokulturellt perspektiv är det tydligt att lärande framförallt skapas i en social gemenskap. I fallet med skönlitteratur i undervisningen följer av detta en del didaktiska konsekvenser. Först och främst är alltså demokrati- och livsfrågor teman som lämpligen utforskas i det gemensamma samtalet där åsikter, värderingar och argument kan brytas mot varandra. Följaktligen finner jag det problematiskt att man i *Lgr11* har tagit bort formuleringar som handlar om läsningens sociala aspekter. Vidare kan man ställa sig frågan om under vilka förhållanden läsning i skolan sker och om dessa är gynnsamma. Att lärande är situerat innebär att även den fysiska miljö som lärandet äger rum i är viktig. Jag menar att klassrummen, som de oftast är utformade, är en oinspirerad och artificiell miljö som inte kan sägas vara gynnsam för att utveckla ett lustfyllt förhållningssätt gentemot läsning. Den nödvändiga konsekvensen av detta blir naturligtvis inte att man därför ska sluta läsa i skolan. Däremot kan man mycket väl tänka sig att en skola som verkligen vill förmedla den långsamma läsningens njutning skulle kunna utforma delar av skolan eller klassrummet på ett sätt som i större utsträckning inbjuder till ett stillsamt och eftertänksamt umgänge med litteraturen. Man kan även tänka sig att inrättandet av ett inbjudande, välsorterat och tillgängligt bibliotek bör vara en central del av en skola som tar skönlitteraturen på

allvar. Naturligtvis bör detta bibliotek ha en kunnig bibliotekarie som kan vägleda och inspirera de blivande läsarna. Att varje skola ska ha ett bibliotek är också något som står inskrivet i skollagen.

Det sociokulturella perspektivet betonar, som namnet antyder, sociala och kulturella faktorerets betydelse för inläringen. Inledningsvis nämnde jag hur läs- och skrivförmåga står i direkt samband med elevers socioekonomiska bakgrund. Elever med föräldrar som saknar socialt, kulturellt och ekonomiskt kapital blir i betydligt mindre utsträckning aktiva läsare. Man kan alltså betrakta läsning som en klassfråga om man väljer att anlägga ett sådant perspektiv. Dock är det värt att notera att man ingenstans i *Lgr11* nämner begreppet klass. Samtidigt har skolan ett tydligt kompensatoriskt uppdrag vilket innebär att man ska ge alla elever samma förutsättningar att lyckas i sin utbildning. Jag menar att man, för att ta detta uppdrag på allvar, även skulle behöva ta upp en aspekt som klass i läroplanen. Faktum är trots allt att socialt, kulturellt och ekonomiskt kapital har stor betydelse för elevers framgång inom utbildningsväsendet.

En annan utgångspunkt som är gemensam både för min metod, teori och en stor del av min valda forskning är att en språklig handling aldrig är att betrakta som en neutral avbildning av verkligheten. Ett tydligt exempel på detta menar jag att man får då man undersöker de värden som ska förmedlas enligt läroplanen. Man talar där om att de demokratiska värden som ska förmedlas har förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism. Enligt ett Bachtinskt synsätt kan detta sägas vara ett tydligt exempel på hur styrdokumentet sträcker sig bakåt genom seklerna och präglas av det förflutna.

Avslutningsvis vill jag plädera för en skola, och litteraturundervisning, som kan utgöra en arena för utveckling av hela människan. Egentligen kan detta redan sägas vara skolans uppdrag och jag ser inget fel med den värdegrund som finns i *Lgr11*. Vad jag dock upplever som problematiskt är att man helt bortser från skönlitteraturens möjligheter att förverkliga värdegrunden. Vidare är det min mening att ett svenskämne som inte fokuserar på de stora livsfrågorna går miste om ett gyllene tillfälle för eleverna att möta den Andre, utveckla ett reflekterande förhållningssätt till omvärlden och uppleva den njutning som ligger dold i den långsamma läsningen. Som blivande svensklärare ser jag det som mitt uppdrag att låta eleverna inleda ett långt och kärleksfullt förhållande med den skatt som skönlitterära världar utgör. Förhoppningsvis kan eleverna genom litteraturen också utveckla nödvändiga demokratiska kompetenser som behövs i dagens samhälle. Det är inte svårt att se paralleller mellan den tid strax innan andra världskriget, då Lousie Rosenblatt skrev *Litteraturläsning som upptäcktsresa*, och den verklighet vi idag lever i. Ett sista citat, som tål att

läsas igen, får belysa faran med att inte fostra elever med förmåga till självständigt tänkande.

En sådan osäkerhet, en längtan efter någon enkel, lugnande formel, gör ungdomen i andra länder och ibland i vårt eget land till ett lätt byte för de fiender till demokratin som erbjuder den färdiga lösningens bedrägliga bete. Oförberedd på att tänka självständigt försöker den unge mannen eller den unga kvinnan återvända till det barnsliga stadium där man inte är skyldig att fatta något beslut; de är alltså villiga att blint lyda någon "ledare" vars redskap de blir. (Louise Rosenblatt:2002:108)

## 9: Vidare forskning

Då fokus under detta arbete har legat på styrdokumentet och deras förhållande till skönlitteratur har andra relevanta perspektiv och frågeställningar utelämnats från undersökningen. Vidare forskning kring skönlitteraturens potential i undervisningen skulle kunna ta två huvudsakliga riktningar som jag ser det. Dels skulle man kunna anlägga ett elevperspektiv, dels ett lärarperspektiv på läsning. Genom att undersöka hur eleverna själva upplever arbetet med litteraturen kan man från en vinkel närma sig det som i skolsammanhang anses som det primära, nämligen elevernas kunskapsutveckling. Man skulle kunna undersöka vilken typ av litteratur, eller vilken typ av undervisning kring litteratur, som engagerar eleverna. På så vis skulle man kunna försöka belysa viktiga faktorer som kan skapa engagemang och lust för litteraturundervisning i skolan. Genom att anlägga ett lärarperspektiv kan man undersöka litteraturundervisningen från ett didaktiskt perspektiv och se hur olika lärare arbetar för att göra framsteg med hjälp av litteratur. Vilka undervisningsmetoder, vilket urval av litteratur, under vilka former sker arbete med litteratur och dylika frågor skulle vara intressanta för att bygga vidare på en undersökning om vilka eventuella insikter som kan komma till stånd genom läsning och samtal kring läsning.

## Referenser:

Bachtin, Michail (1988). *Det dialogiska ordet*, Gråbo:Anthropos.

Bergman, Lotta. Hultin (2009). Introduktion, *Makt, mening motstånd – Litteraturundervisningens dilemman och möjligheter*, Stockholm:Liber.

Dysthe, Olga, (2003). *Dialog, samspel och lärande / Olga Dysthe (red.)*. Lund:Studentlitteratur.

Esaiasson, Peter. Gilljam, Mikael. Oscarsson, Henrik. Wägnerud Lena (2007). *Metodpraktikan – Konsten att studera samhälle, individ och marknad*, Stockholm:Nordstedts Juridik AB

Fairclough, Norman (2010), *Critical Discourse Analysis – The critical study of language*, Harlow:Pearson Education Limited

Lundström, Stefan. Manderstedt, Lena & Palo, Annbritt (2011) Den mätbara litteraturläsaren – En tendens i Lgr11 och en konsekvens för svenskläroverutbildningen, *Utbildning & Demokrati*, vol.20, nr.2.

Paulsen, Roland (2010). *Arbetsmiljön – Hur arbetet överlevde teknologin*, Malmö:Gleerups.

Persson, Magnus (2012). *Den goda boken – Samtida föreställningar om litteratur och läsning*, Lund:Studentlitteratur.

Persson, Magnus (2007). *Varför läsa litteratur? - Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*, Lund:Studentlitteratur.

Rejman, Katarina (2013). *Litteratur och livskunskap – modersmålslärares berättelse om undervisningen i årskurs 7-9*, Åbo:Åbo Akademis förlag, 2013

Rosenblatt, Louise (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*, Lund: Studentlitteratur. (Ursprungligen utgiven 1938)

Skolverket (1994). *1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet*, Hämtad 2014-05/20 som

PDF från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069>

Skolverket (2000a). *Grundskolans kursplaner och betygskriterier*, Stockholm:Skolverket

Skolverket (2000b). *Kommentarer till grundskolans kursplaner och betygskriterier*, Hämtad 2014-05/20 som PDF från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=746>

Skolverket (2011a). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*, Hämtad 2014-05/20 som PDF från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2567>

Skolverket (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, Hämtad 2014-05/20 som PDF från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>

Svenskt Näringsliv (2011). *Konsten att strula till ett liv*, Hämtad 2014-06-04 från [http://www.svensktnaringsliv.se/migration\\_catalog/konsten-att-strula-till-ett-liv\\_531898.html/binary/Konsten%20att%20strula%20till%20ett%20liv](http://www.svensktnaringsliv.se/migration_catalog/konsten-att-strula-till-ett-liv_531898.html/binary/Konsten%20att%20strula%20till%20ett%20liv)

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*, Stockholm:Prisma.

Thavenius ,Jan (1992). Det postlitterära samhället – Tankar om litteraturens och läsningens framtid, *Rapporter om utbildning*, nr.2, Malmö:Lärarhögskolan.

Vygotskij, Lev S (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*, Göteborg:Daidalos