



GÖTEBORGS UNIVERSITET
LITTERATUR, IDÉHISTORIA OCH RELIGION

Att legitimera litteraturläsning i skolan

To legitimize reading literature in schools

Amelia Lillemets

Integrerat examensarbete
Termin: VT 15
Kurs: LV1310, Uppsatskurs, 15 hp
Nivå: Kandidatnivå
Handledare: Ingrid Lindell

Title: To legitimize reading literature in schools

Author: Amelia Lillemets

Academic term and year: Autumn 2014

Department: Department of Literature, History of Ideas and Religion

Supervisor: Ingrid Lindell

Examinor: Anna Nordenstam

Keywords: reading literature in schools; legitimations of literature in schools; literature teaching

This essay will treat questions regarding why we should read literature, more specifically fiction, in schools. My issues regards how the curriculums of the swedish school subject legitimizes reading of literature, and my main focus is on the curriculums themselves. As a complement, I have completed three interviews with professional teachers to see how they legitimize reading for the pupils and for themselves. I have also discussed the potential democratic values of teaching and reading literature in schools, and I discuss my results in relation to the "values" of the swedish schools.

My study is based on a study of the old curriculums, completed by Magnus Persson in 2007. To analyse my material, I have used a series of questions created by him. Using both curriculums and interviews with active teachers gives this study both a theoretical and practical perspective.

I find nine legitimations, some of them rich of political, ethical and ideological content, there is for example one legitimation regarding the fact that literature can be used to learn pupils to take other peoples perspectives and in this way evolve empathy. There are however a few legitimations without this kind of perspective, for example the ones regarding how reading affects the language development with the pupils. The legitimations I find differ quite a lot in comparison with Perssons studie, mostly in the way that the legitimations I find seem to have less of a ideological content.

1. Inledning

1.1 Syfte och frågeställningar	1
1.2 Metod, material och disposition	2
1.2.2 Kulturanalytiskt perspektiv/diskursanalys	2
1.2.3 Kvalitativa intervjuer	4
1.3 Teoretiska utgångspunkter	5
1.4 Bakgrund och tidigare forskning	7
1.4.1 Litteraturundervisning	7
1.4.2 Svenskan som demokratiämne	10

2. Analys

2.1 värdegrund och övergripande mål (läroplanen)	12
2.2. Kursplanen	13
2.2.1 Ämnets syfte	13
2.2.1 Centralt innehåll	14
2.2.3 Kunskapskraven	16
2.4 Skolverkets kommentarmaterial till kursplanen i svenska	17
2.5 Intervjuerna	20

3. Resultat och avslutande diskussion

3.1 Legitimeringarna	24
3.2 Förhållande till värdegrundsbegrepp och tidigare forskning	25
3.3 Avslutning	30

Litteraturlista	32
------------------------	-----------

Bilaga 1

1. Inledning

Magnus Persson ställer sig i *Varför läsa litteratur?* inte helt oväntat frågan om varför vi ska läsa skönlitteratur i skolan. Där analyserar han bland annat Lpo94, som var de aktuella styrdokumenterna vid den tiden, för att försöka skönja argument och motiveringar för litteraturläsning i skolan. Perssons motivering för att använda styrdokumenterna som analysobjekt lyder: ”I styrdokumenterna anges ämnets centrala innehåll och mål. För skolans del stipuleras där också betygs-kriterier. En överordnad auktoritativ diskurs om litteraturläsning fastslås, som den enskilde läraren kan välja att förhålla sig till på olika sätt - men inte på vilka sätt som helst.”¹ Persson analyserar styrdokumenterna efter ett antal kriterier och finner elva legitimeringar för litteraturläsning i skolan. Ett av kriterierna intresserar mig, nämligen om legitimeringarna är vad Persson kallar för ”starka”. För att en legitimering ska räknas som stark krävs det att den har en viss ideologisk, etisk eller politisk strävan. Persson finner i sin studie flera legitimeringar som han menar kan räknas som starka, och jag undrar om så också är fallet i den nya läroplanen från 2011, Lgr11.

Ett exempel på ett sådant politiskt innehåll, som jag också vill lägga lite tyngd på i den här uppsatsen, är de legitimeringar som rör demokrati, och svenskans och litteraturens roll i demokratisk ‘fostran’. Många gånger har vi på lärarutbildningen stött på forskning som argumenterat för svenskämnet, och då framför allt litteraturundervisningens, stora demokratiska potential. Elever ska ges möjlighet att inte bara uttrycka sin åsikt utan också att lyssna och ta andras perspektiv och på så sätt fostras till goda samhällsmedborgare. Möjligheterna att uppleva andras tankar och känslor anses vara unik för litteraturen, och en möjlighet som bör tas tillvara på inom svenskämnet. Finns de här perspektiven med i yrkesverksamma lärares vardag? Finns de i styrdokumenterna?

1.2. Syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande uppsats är alltså att undersöka vad som hänt sedan Perssons studie kom 2007: har synen på litteraturundervisning och litteraturläsning i skolan förändrats? Hur kan lärare motivera litteraturläsning för eleverna? Hur motiverar de det för sig själva? Jag vill också diskutera hur styrdokument och lärare förhåller sig till begrepp som till exempel demokrati i förhållande till läsning.

¹ Magnus Persson: *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen* (2007), s. 14.

Mina frågeställningar lyder:

- Hur legitimeras läsning av skönlitteratur i de aktuella styrdokumenterna för högstadiet? Hur förhåller dessa sig i jämförelse med tidigare läroplan?
- Hur legitimeras läsning av skönlitteratur av lärare i den praktiska verksamheten?
- På vilka sätt förhåller sig svaren på ovanstående frågor till värdegrundsbegrepp som exempelvis demokrati?

1.3. Metod, material och disposition

Jag kommer att använda mig av skolans läroplan och kursplanen (ämnets syfte, centralt innehåll och kunskapskrav) i svenska för årskurs sex till och med nio, då det är dessa år jag kommer få behörighet för i min utbildning och alltså finner relevanta att undersöka. Jag kommer förutom dessa att använda mig av Skolverkets kommentarmaterial till kursplanen i svenska på högstadiet för att hitta legitimeringar och ge nyanser. Vad jag framför allt är intresserad av är om litteraturläsningen ges vad Persson kallar för starka eller svaga legitimeringar, och hur ideologiskt innehållsrika de är. Jag vill i relation till detta lägga fokus på den potentiella demokratiska nyttan med litteraturundervisning, och se vilka spår detta synsätt har lämnat i läroplanerna och hos lärarna. Jag vill också komplettera med en inblick i skolverkligheten, och se hur man som svensklärare kan resonera kring litteraturläsning i skolan, vilket jag kommer ta reda på genom att intervjua tre yrkesverksamma lärare i svenska på högstadiet för att få både teoretiska och praktiska perspektiv på mina frågeställningar.

Jag kommer att använda mig av Perssons uppställning av frågor för att analysera styrdokumentet, som jag kommer redogöra för under rubriken ”Teoretiska utgångspunkter”, samt komplettera med intervjuer gjorda med lärare yrkesverksamma i grundskolan, alla har klasser i årskurserna sex till och med nio. I båda delarna av min analys använder jag mig av en kvalitativ metod. Jag kommer först att i tur och ordning redogöra för de legitimeringar jag funnit i styrdokumentet, och sedan i intervjuerna för att slutligen diskutera mina resultat i förhållande till värdegrundsbegreppen och den tidigare forskningen.

1.3.1. Kulturanalytiskt perspektiv/diskursanalys

Persson menar att han använder sig av ett kulturanalytiskt perspektiv i sin undersökning, och han skriver att han för detta använder tre ’verktyg’, denaturalisering, kontextualisering och

självreflexivitet. Med denaturalisering utgår man från tanken om att fenomen och ”saker och ting som framställs som självklara, naturliga eller enhetliga i själva verket är komplexa, motsägelsefulla och genomsyrade av mer eller mindre dolda intressen och värderingar”², vilket påminner en del om hur man brukar resonera när man gör en diskursanalys. Marianne Winther- Jørgensen och Louise Phillips har i sin metodbok om diskursanalys definierat begreppet ‘diskurs’ som: ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen”³ och de poängterar likt Persson att: ”våra sätt att tala på inte neutralt avspeglar vår omvärld, våra identiteter och sociala relationer utan spelar en aktiv roll i skapandet och förändringen av dem”⁴. De påpekar också att man inte med diskursanalys kan fundera ut vad som ’faktiskt’ sägs, eller hur en ’faktisk’ verklighet ser ut — ”Däremot ska man arbeta med det som faktiskt har sagts eller skrivits för att undersöka vilka mönster det finns i utsagorna — och vilka sociala konsekvenser som olika diskursiva framställningar av verkligheten får.”⁵ Persson menar att denna syn ”i högsta grad [gäller] synen på varför man skall läsa skönlitteratur inom utbildningssystemets ramar”⁶. Kontextualisering betyder helt enkelt att man sätter in det man undersöker i ett större sammanhang, Persson gör detta genom att sätta in sina resultat i en historisk kontext, då han har undersökt ett stort antal styrdokument som sträcker sig långt bakåt i tiden. Jag kommer enbart att jämföra mina resultat med Perssons resultat angående Lpo94, men jag menar att detta kan räknas som kontextualisering. Självreflexivitet menar Persson innebär en: ”beredskap att kritiskt ifrågasätta också sina egna antaganden och värderingar”⁷ och att man måste försöka vara ”öppen för andra synsätt och tolkningar än ens egna”⁸.

Jag kommer inte fördjupa mig mer i diskursanalysen som metod, utan använda mig av dessa begrepp i en vid mening. Varför jag anser det relevant att ta upp är för att jag är intresserad av hur det talas om litteratur i styrdokumentet och i intervjuerna, och mer specifikt vill jag alltså se på vilket sätt litteraturläsning legitimeras i en skolkontext.

² Persson s. 21.

³ Marianne Winther-Jørgensen, Louise Phillips: *Diskursanalys som teori och metod*. Upplaga 1:15, (Lund, 2012 [orig. 2000]) s. 7.

⁴ Ib., s. 7.

⁵ Ib., s. 28.

⁶ Persson s. 21.

⁷ Ib., s. 21.

⁸ Ib., s. 21.

1.3.2. Kvalitativa intervjuer

Alan Bryman skriver i *Samhällsvetenskapliga metoder* om problemen med kvalitativa metoder, och med generalisering av resultat: ”Då kvalitativa forskare genomför deltagande observationer eller gör ostrukturerade intervjuer med ett litet antal individer i en viss organisation eller ett visst bostadsområde, menar kritikerna att det är omöjligt att generalisera resultaten till andra miljöer.”⁹ Bryman skriver dock att det är: ”kvaliteten på de teoretiska slutsatser som formuleras på grundval av kvalitativa data som är det viktiga vid bedömningen av generaliserbarheten”.¹⁰ Också Karin Widerberg skriver i *Kvalitativ forskning i praktiken* att:

Objektivitet, representativitet, validitet och så vidare är exempel på begrepp som inte automatiskt kan användas – åtminstone inte i sin positivistiska innebörd – inom kvalitativ forskning. De måste ‘översättas’ för att den kvalitativa forskningen inte redan i utgångsläget ska dömas ut: vi är inte objektiva och vi kan inte uttala oss om huruvida våra resultat är kvantitativt representativa.¹¹

Hon menar istället att syftet med kvalitativ forskning är: ”att generera nya tankar, begrepp och förståelser”, och att ”det som utmärker god kvalitativ forskning är att den ger ny förståelse”¹².

För att komplettera min analys av styrdokument har genomfört tre djupintervjuer med tre lärare på högstadiet. Intervjuerna är kvalitativa och syftet med intervjuerna är alltså inte att jag vill uttala mig om ’hur det faktiskt ligger till’ och påstå att de lärare jag har intervjuat på något sätt representerar hela sin yrkeskår. Jag vill helt enkelt se hur lärare *kan* fundera kring frågor rörande litteraturundervisning, och se på vilket sätt deras svar förhåller sig till min analys av styrdokument och till min tredje frågeställning, och på så sätt bidra med ny förståelse.

De intervjuer jag genomfört är inspelade och transkriberade, och jag har bifogat frågorna jag utgått från som en bilaga. Dock har uppföljningsfrågorna varierat en hel del mellan de tre intervjuerna, då intervjuobjekten ibland fortsatt resonemang utan att jag ställt någon ytterligare fråga, och samtalen har ibland letts in på andra saker än jag förutsett. Jag har anonymiserat lärarna genom att ge dem fingerade namn i analysen.

⁹ Alan Bryman: *Samhällsvetenskapliga metoder*. (Stockholm, 2011 [orig. 2002]), s. 270.

¹⁰ Ib., s. 271.

¹¹ Karin Widerberg: *Kvalitativ forskning i praktiken*. (Lund, 2002) s. 188.

¹² Ib., s. 188.

1. 4. Teoretiska utgångspunkter

I föreliggande uppsats ligger teori och metod förhållandevis nära varandra, då jag i min undersökning kommer att använda Perssons uppställning av analysfrågor, som i stort är metodologiska. Dock ser jag en poäng i att försöka separera teoretiska utgångspunkter från rent metodologiska, och jag kommer här att ge en teoretisk bakgrund till min analys.

Persson har i *Varför läsa litteratur?* från 2007 undersökt hur litteraturundervisningen legitimeras i styrdokument för både gymnasieskolan och grundskolan från 1960 till och med Lpo94. Han fokuserar på frågan varför skönlitteratur ska läsas i skolan överhuvudtaget, och jämför de legitimeringar han funnit mellan vad han kallar för tre olika "arenor" - litteraturvetenskapen, svenskläroverutbildningen och skolans svenskämne. Persson visar i sin undersökning hur olika typer av legitimeringar av litteraturläsning har fungerat ända sedan mitten av 1800-talet. Persson menar att flera av argumenten som finns för att legitimera litteraturläsning i skolan idag fanns redan i mitten av 1800-talet.

Jag kommer att i stort ha samma fokus och alltså samma teoretiska utgångspunkt som Persson, och kommer i stort att använda mig av hans begrepp. Därför redogör jag här också för hans teoretiska bakgrund. Persson refererar till tre forskare och deras sätt att typologisera legitimeringar för läsning i olika typer av undersökningar för att visa på dels vad legitimeringar är för något och hur de fungerar. Persson nämner först Christian Koch, som har undersökt retorikstudenter, och den typologisering som Koch gör kopplas till Perssons undersökning av litteraturvetenskapen, framför allt. Koch har gjort en grov indelning av semantiska och psykodynamiska motiveringar av litteraturläsning: "Den första kategorin riktar in sig på den litterära textens betydelse, medan den andra kategorin fokuserar på de psykologiska och känslomässiga reaktionerna på läsningen."¹³

Persson refererar också till Lars Wolf, som undersöker hur blivande lärare legitimerar lyrikläsning, och han hittar tre olika typer av argument: funktionella argument som gäller framför allt språkutveckling, "men också mer lustbetonade faktorer som att ha roligt eller känna sig lycklig"¹⁴, emancipatoriska argument, det vill säga: "hur eleverna ges möjlighet att få stärka sin egen identitet genom att uttrycka tankar och känslor, vidga sina erfarenheter och pröva värderingar"¹⁵ samt litteraturargument, alltså "motiveringar som betonar olika aspekter av den

¹³ Koch (1994) genom Persson, s 109.

¹⁴ Persson s. 110.

¹⁵ Ib., s. 110.

litterära kompetensen samt tillägandet av det litterära kulturarvet”¹⁶.

Sist nämns också Sten Furhammar, som har gjort en undersökning om familjers mediebruk, som var en del av ett stort nordiskt forskningsprojekt som handlar om hur och varför man läser eller inte läser litteratur. Furhammar har hittat fyra huvudkategorier. Först ”[d]en opersonliga upplevelseläsningen” som är ”inriktad på underhållning och förströelse”¹⁷, där han menar att frågan ’hur ska det gå?’ är drivande i läsningen. Läsaren kopplar också här sällan till egna erfarenheter. Sedan, ”(d)en personliga upplevelseläsningen” vilken ”innebär att läsaren reflekterar över sin läsning och gör kopplingar mellan texten och sina egna erfarenheter”¹⁸. Följer gör ”den opersonliga instrumentella läsningen” som ”har som mål att få kunskaper som direkt kan översättas till andra sammanhang”¹⁹, också denna utan ett personligt förhållande till texten. Och sist ”den personliga instrumentella läsningen” som är en ”terapeutisk form av till exempel tröst, existentiell självreflexion, distansering till en problematisk verklighet”²⁰ — läsaren reflekterar också här ”med utgångspunkt i läsningen över sin identitet och livssituation.”²¹ Denna undersökning handlar dock inte specifikt om läsning i skolan.

Persson ställer efter denna bakgrund upp en egen typologi med flertalet frågor som han utgår från i sina analyser, vilka jag anser vara fruktbara också för min egen undersökning och som jag i stort kommer att använda mig av. Persson skriver att den sorts legitimeringar som står i centrum för hans undersökning är ”institutionellt producerade”²² och han intresserar sig alltså inte för läsarens individuella motiveringar, vilket t.ex. Furhammar gör. De lyder:

1. ”Är legitimeringarna starka eller svaga?”²³ Persson anser att starka legitimeringar bör innehålla ”någon form av ideologiskt, politiskt eller etiskt innehåll med längre gående anspråk än vad det fokus på tillexempel en behärskning av kommunikativa kompetenser i snäv mening gör”²⁴.

2. Är legitimeringarna explicita eller implicita?

¹⁶ Persson., s. 110.

¹⁷ Furhammar (1996) genom Persson s. 110.

¹⁸ Persson s. 110.

¹⁹ Ib., s. 110.

²⁰ Ib., s. 110.

²¹ Ib., s. 111

²² Ib., s. 110.

²³ Ib., s. 111.

²⁴ Ib., s. 123.

3. ”Är legitimeringarna positiva eller negativa? Utgörs motiveringarna av positivt formulerade argument för läsning eller är motiveringarna snarare negativt bestämda, till exempel på så sätt att litteraturläsning ska motverka populärkultur, massmedier eller någon annan ’fiende’?”
4. Har litteraturläsningen ett egenvärde eller ses den som ett medel för något annat?
5. Formuleras legitimeringarna i individuella eller sociala termer?
6. Vilka olika typer av innehållsliga motiveringar kan urskiljas i materialet (till exempel estetiska, etiska, existentiella, politiska)?”²⁵

Jag kommer att använda mig av denna uppställning i min analys, och som sagt lägga fokus på frågorna rörande legitimeringarnas innehåll och om legitimeringarna är starka eller svaga. Där jag anser att det förtydligar kommer jag också att använda mig av Wolfs begrepp, funktionella argument, emancipatoriska argument och litteraturargument, ovan refererade av Persson, då jag anser dem tydliga och relevanta också i min undersökning.

1.5. Bakgrund och tidigare forskning

1.5.1. Litteraturundervisning

I Michael Tengbergs avhandling *Samtalets möjligheter* från 2011 är utgångspunkten litteratursamtalen som metod i klassrummet, och han har fokuserat på framför allt elevers reception av texter, och samtalsens roll i denna process. Tengberg har alltså inte fokuserat så mycket på frågan varför vi ska läsa litteratur, utan undersöker istället hur vi borde göra det på ett fruktbart sätt. Han menar att det är angeläget ”att fråga sig vad det är för kunskaper eller förhållningssätt till litteratur och läsning som elever väntas utveckla i skolan”²⁶. Tengberg menar att man sällan diskuterar litteraturläsandet ”som en särskild förmåga i termer av specifika synsätt, lässtrategier eller litterära konventioner - helt enkelt sådana läspraktiker som man vill socialisera in i eleverna i”²⁷ och att det finns problem med detta. Tengbergs övergripande syfte med avhandlingen är ”att bidra med mer detaljerad kunskap om det texttolkande litteratursamtals pedagogiska möjligheter (och begränsningar)”²⁸ och han fokuserar på flertalet olika saker, bland annat lärarnas didaktiska intentioner med litteratursamtalen, hur själva litteratursamtalen är uppbyggda, vilken roll samtalen

²⁵ Persson s. 112.

²⁶ Michael Tengberg: *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Diss. (Göteborg, 2011) s. 14.

²⁷ Ib., s. 14.

²⁸ Ib., s. 29.

spelar i elevernas reception av texten samt vilken pedagogisk betydelse samtalen tillskrivs av både lärare och elever. Den här studien är intressant för mig då också den fokuserar på samspelet mellan texten och läsaren, och frågor om tolkning och vem som 'äger' texten blir här aktuella.

I avhandlingen *Eleven, läraren, litteraturen* uppger Gunilla Molloy sin huvudfråga vara "vad som händer i mötet mellan läraren, litteraturen och eleven, och mer specificerat, hur eleven uppfattar lärarens avsikter med litteraturläsningen i skolan"²⁹. Det är också så hon formulerar sitt syfte: "Avhandlingens syfte blir därmed att tolka och analysera vad som kan hända i mötet mellan läraren, litteraturen och eleven i skolan"³⁰. Det förekommer i inledningen inga mer specifika forskningsfrågor, utan Molloy förhåller sig hela tiden ganska generellt till undersökningens syfte och menar att den typ av kunskap som handlar om vad som sker i 'mellanrummen' ofta ses som underförstådd och är outtalad, vilket också gör den svår att analysera, samt att hon vill belysa sitt empiriska material ur flera olika perspektiv. Hon kopplar sin undersökning till de då rådande kursplanerna och tidigare forskning om litteraturläsning. Molloy har under tre år följt fyra klasser och deras lärare på högstadiet, från sjuan till nian. "Jag har suttit med på svensklektioner av olika slag, men främst på lektioner då undervisningen i någon form handlat om skönlitteratur. Jag har läst den skönlitteratur som lärarna föreslagit att eleverna ska läsa."³¹ Hon har också intervjuat flera av eleverna och lärarna om läsningen.

Christina Olin-Scheller har både i sin avhandling *Mellan Dante och Big Brother* från 2006 och studien *Såpor istället för Strindberg* från 2008 tagit upp frågor gällande elevers identitetsskapande. I *Såpor istället för Strindberg* undersöker Olin-Scheller det 'nya' medielandskap elever idag befinner sig i, med både film, tv, tv-spel etc, och hon diskuterar vilken roll litteratur har i elevers identitetsskapande, t.ex. genom konstruerandet av genus, och också skillnaden mellan elevers olika textvärldar (skolan vs fritiden). Hon skriver: "Ytterligare ett viktigt uppdrag för undervisningen i ämnet svenska är att stärka den personliga och kulturella identiteten hos alla elever. Ett uppdrag som kan beskrivas som stort, ansvarsfullt och kanske också problematiskt."³²

I *Mellan Dante och Big Brother* fokuserar Olin-Scheller också på identitetsskapande processer, och om värdering av litteratur kopplat till tankar om skolans kanon och förmedlande av kulturarv - vem bestämmer vad som är hög och låg litteratur? Hennes huvudfrågor rör vilket

²⁹ Gunilla Molloy: *Läraren, litteraturen, eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Diss. (Stockholm, 2002) s. 14.

³⁰ Ib., s. 15.

³¹ Molloy 2002, s. 12.

³² Christina Olin-Scheller: *Såpor istället för Strindberg? Litteraturundervisning i ett nytt medielandskap*. (Stockholm, 2008) s. 12.

samspel som finns mellan elevernas olika textvärldar, i och utanför skolan (privat vs offentlig), samt vilken roll dessa texter har i deras identitetsbygge.³³

Birgitta Bommarco har i sin avhandling *Texter i dialog* från 2006 framför allt fokuserat på elevers receptioner av texter, och hennes syfte är ”att få kunskap om vad som händer när gymnasieelever läser skönlitterära texter i skolan”³⁴. Hon fokuserar liksom Olin-Scheller mycket på litteraturens koppling till identitet och identitetsskapande, och hon skriver att: ”Undersökningens utgångspunkt är att arbetet med skönlitteratur är en social, identitets- och kulturskapande aktivitet, där läsande, skrivande och samtal kan ses som uttryck för reflektion, självreflektion, erfarenhetsbearbetning och kunskapsutveckling.”³⁵ Bommarco, som under studiens gång arbetade som svensklärare, har studerat sina egna klasser under tre år på gymnasiet, genom inspelade boksamtal, elevtexter (både läsloggar och skriftliga inlämningsuppgifter) och inspelade intervjuer med några utvalda elever.

Gemensamt för större delen av den tidigare forskning jag redogjort för är att de alla mer eller mindre bygger på och relaterar till den amerikanske forskaren Louise M Rosenblatt och dennes tankar om litteraturens och framför allt litteraturundervisningens demokratiska funktion. Rosenblatt var en av de första litteraturforskare som lade stor vikt vid läsaren och hon menar att en text egentligen först uppstår när någon läser den. Hennes bok *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*, som kom första gången i USA 1938 och har kommit i ett flertal utgåvor sedan dess. Den har dock inte kommit i svensk översättning förrän relativt nyligen. Hon menar att: ”Det finns inget som heter en allmän läsare eller ett allmänt litterärt verk; det finns bara de potentiella miljonerna enskilda läsare av de potentiella miljonerna enskilda litterära verk. En roman eller en dikt eller ett skådespel förblir bara bläckfläckar på papper tills en läsare förvandlar dem till en rad meningsfulla symboler.”³⁶ Rosenblatt har ett didaktiskt perspektiv, och skriver mycket om hur detta bör gestaltas i skolan: ”Utgångspunkten måste vara varje individs strävan att samla sina resurser i förhållande till den tryckta sidan. Lärarens uppgift är att utveckla fruktbara interaktioner — eller mer exakt, transaktioner — mellan enskilda lärare och enskilda litterära texter.”³⁷ Dessa

³³ Christina Olin-Scheller: *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Diss. (Karlstad, 2006)

³⁴ Birgitta Bommarco: *Texter i dialog. En studie i gymnasieelevers litteraturläsning*. Diss. (Malmö, 2006) s. 11.

³⁵ *Ib.*, s. 11f.

³⁶ Louise M. Rosenblatt: *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*, upplaga 1:5, (svensk översättning 2002, Lund), s 36.

³⁷ *Ib.*, s. 36.

tankar går som sagt igen i större delen av den forskning jag refererat ovan, och leder oss in på nästa ämne.

1.5.2. Svenskan som demokratiämne

En av de forskare som allra starkast argumenterar för svenskämnets och litteraturundervisningens demokratiska potential är Gunilla Molloy. I den ämnesdidaktiska studien *Selma Lagerlöf i mångfaldens klassrum* från 2011 följer hon fyra olika svensklärare som undervisar på olika nivåer i grundskolan och gymnasiet och ger konkreta tips på hur man som lärare kan arbeta med demokratifrågor med hjälp av litteratur, och hon ger också en introduktion till genrepedagogiken som metod. Lärarna i undersökningen har alla arbetat med texter av Selma Lagerlöf, som Molloy alltså menar är ett exempel på litteratur som är fruktbar när det gäller att få in olika demokratiska perspektiv. Molloy poängterar också vikten av att använda demokratiska arbetssätt i klassrummet. Molloy förhåller sig till de tidigare svenskämneskonceptionerna (svenska som färdighetsämne, svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne och svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne) och menar att vi borde lägga till konceptionen svenska som demokratiämne.³⁸

Molloy refererar till Perssons diskussion om demokrati och kreativ läsning i *Varför läsa litteratur?* Hon understryker att det krävs både djupläsning och samtal för att eleverna ska utveckla den narrativa fantasin, och förklarar begreppet narrativ fantasi som ett ”perspektivbyte mellan läsaren och textens fiktiva gestalter, där läsaren kan se sig i andra”³⁹. Hon menar också att den narrativa fantasin är viktig för ”det övergripande demokratiska syftet med att läsa skönlitteratur i skolan”⁴⁰ då det på detta sätt kan bli ett demokratiskt verktyg. Molloy trycker också på vikten av samtalet om texten, då hon skriver att: ”Många elever tar sina egna värderingar och uppfattningar för naturliga och normala. I samtalet om texten kan dessa värderingar diskuteras.”⁴¹

Molloy menar att svenskämnet har unika möjligheter att genomföra detta dubbla uppdrag och vill därför marknadsföra ”svenska som ett demokratiskt erfarenhetspedagogiskt ämne förkortat till svenska som demokratiämne”⁴² och hon menar att skolans demokratiuppdrag måste synas på alla nivåer i skolan, och hon skriver att det blir viktigt då att ämnets innehåll inte skiljer sig från arbetsformerna. ”Att enbart låta läroplanens demokratiuppdrag synas vid klassråd och elevråd

³⁸ Gunilla Molloy: *Selma Lagerlöf i mångfaldens klassrum*. (Lund, 2011) s. 159-161

³⁹ Ib., 2011, s. 19.

⁴⁰ Ib., 2011, s. 19.

⁴¹ Ib., 2011, s. 19.

⁴² Ib., 2011, s. 161.

strider mot läroplanens uppdrag”.⁴³

Jag vill sist kort lyfta två fördjupade aspekter av demokratifrågan, som jag kommer att lägga visst fokus på i min diskussion. Molloy skriver i *Selma Lagerlöf i mångfaldens klassrum* om begreppen mångkultur och kulturarv, och diskuterar här frågan om ”vems kulturarv som vi lärare ska överföra från en generation till en annan”⁴⁴. Molloy menar att det i läroplanerna ofta sipprar igenom ett ’vi och dem-tänk’, som också Persson skriver om i analysen av läroplanerna, vilket jag återkommer till. Molloy argumenterar istället för en vidare användning av begreppet mångfald:

Eftersom vi alla utifrån vårt individperspektiv kan tillföra något till mångfaldsbegreppet, kan alla också identifiera sig med begreppet, oavsett klass, kön och kulturell bakgrund. Risker är naturligtvis densamma som den alltid har varit i ett majoritetssamhälle, nämligen att den maktaspekt som finns kvar mellan olika grupper i samhället förblir dold.⁴⁵

Molloy poängterar här igen vikten av att arbeta med dessa frågor i skolan, då : ”skolan är den enda plats i vårt samhälle där barn och ungdomar med skilda bakgrunder och erfarenheter träffas regelbundet under en längre tid”⁴⁶. Molloy menar också att litteraturundervisning kan spela en viktig roll i dessa processer.

Molloy m.fl. tar också i en artikel med rubriken ”Skolan som (o)demokratisk institution” i tidskriften *Utbildning och demokrati* upp genusaspekten av demokratifrågan. Hon skriver:

Rapport efter rapport lyfter fram samma resultat. Flickor sitter bredvid pojkar i samma klassrum och undervisas av samma lärare som följer samma kursplan. Ändå lämnar många flickor skolan med den underförstådda kunskapen att pojkar i klassrummet får ta mer av samtalsutrymmet, att pojkars beskrivningar av verkligheten tillåts dominera och att skolan och lärare ger större utrymme åt pojkarnas intressen.⁴⁷

Som vi nämnt ovan ska demokratin vara både lärostoff och ”genomsyra skolan”, och Molloy menar att det ena verkar vara lättare än det andra. Hon problematiserar detta förhållande mellan värdegrunden och det konkreta arbetet i skolan, och skriver om det ironiska i att: ”På samma lektioner som behandlar demokrati som ‘lärostoff’ kan flickor tystas av pojkar eller kalla ‘hora’ utan

⁴³ Molloy 2011, s. 161.

⁴⁴ Ib., 2011, s. 21.

⁴⁵ Ib., 2011, s. 22.

⁴⁶ Ib., 2011, s. 22.

⁴⁷ Gunilla Molloy, ”Skolan som (o)demokratisk institution” i tidskriften *Utbildning & demokrati*, 2003, vol 12, nr 2, s. 78.

att det sker någon koppling mellan lärostoff och en 'allmän inställning till medmänniskor'.⁴⁸

Molloy poängterar också problematiken i att:

I genomsnitt lyckas flickor bättre än pojkar på skriftliga prov, det vill säga då klassrumsdiskursen inte är ett offentligt samtal utan en tyst kunskapsutvärdering eller kunskapskontroll. Men i klassrumsdiskussionen, där etiska och moraliska frågor skall tas upp, blir flickors röster inte hörda, trots att frågor av dessa slag ofta drivs av just flickor (Skolverket 1999).⁴⁹

2. Analys

2.1. Värdegrund och övergripande mål (läroplanen)

Läroplanen är indelad i tre delar, varav de två första rör skolans värdegrund och uppdrag, den andra delen övergripande mål och riktlinjer och den tredje består av de ämnesspecifika kursplanerna. Vad jag först konstaterar, vilket också är fallet i Perssons studie av Lpo94, är att ordet 'litteratur' inte nämns på ett enda ställe i de två första delarna av läroplanen. Det finns under rubriken "Övergripande mål och riktlinjer" och under underrubriken "Kunskaper" några formulerade mål som man skulle kunna tänka sig indirekt innefattar litteraturläsning genom kopplingen till språk och kulturarv:

Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola

- kan använda det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt,
- har fått kunskaper om och insikt i det svenska, nordiska och västerländska kulturarvet samt fått grundläggande kunskaper om de nordiska språken,
- har fått kunskaper om de nationella minoriteternas (judar, romer, urfolket samerna, sverigefinnar och tornedalingar) kultur, språk, religion och historia, (...)⁵⁰

Dessa formuleringar kan tolkas som implicita legitimeringar av litteraturläsning, även om det inte uttryckligen formuleras så. Man kan tänka sig att litteraturen skulle kunna spela en viss roll gällande både språkutveckling och ett förmedlande av kulturarvet. Det finns också flertalet riktlinjer och mål som skulle kunna kopplas till litteraturläsning, även om det inte görs explicit. Bland annat finns ett antal skrivningar om vikten av att elever lär sig att leva sig in i och identifiera sig med andra människor ("Skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse."(s.

⁴⁸ Molloy 2003, s. 78-79.

⁴⁹ Ib., 2003, s 80.

⁵⁰ Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Skolverket (Stockholm 2011) s. 13-14. Hänvisningar till läroplanen ges här efter i parentes i den löpande texten.

7.)), också ”utanför den närmaste gruppen”(s. 7), och här kan man ju också tänka sig att litteratur skulle kunna spela en viktig roll. Men som förut, det specificeras inte.

En annan sak värd att kommentera är att det i Skolverkets kommentarmaterial poängteras att: ”I den tidigare kursplanen betonas demokratiska aspekter av svenskämnet såsom genus och ’förståelse för människor med olika kulturell bakgrund’. Sådana skrivningar finns inte kvar. De återfinns istället i läroplanens övergripande mål och är därmed hela skolans ansvar”.⁵¹ Jag kommer att återkomma till detta i den delen av analysen som rör kursplanen i svenska, men jag ansåg detta vara värt att kommentera här, då det är enbart i läroplansdelen dessa formuleringar rörande värdegrundsbegrepp som exempelvis genus, mångfald, demokrati etc nu finns. Man menar att detta ska röra hela skolans arbete och inte behöver specificeras mer i kursplanerna. (Till detta hör formuleringar som t.ex: ”Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla.” (s. 7)) Här poängteras också att skolan inte bara ska förmedla demokratiska värden utan också fungera på ett demokratiskt sätt, med ”demokratiska arbetsformer”, elevinflytande och dylikt. (s. 8f)

Det står alltså sammanfattningsvis ingenting explicit om litteraturens funktion i processer rörande skolans värdegrundsarbete här, men eftersom det, som jag citerat ovan, nämns i kommentarmaterialet att värdegrunden ska gälla hela skolan och alla ämnen, så har jag valt att också ta med denna del av läroplanen i analysen. I bästa fall kan vi räkna skrivningarna om kulturarv och språkutveckling som implicita legitimeringar, men det är det närmsta vi kommer.

2.2. Kursplanen

2.2.1. Ämnets syfte

I kursplanen för svenska på högstadiet, under rubriken ”Syfte”, finner vi några korta och mycket koncisa motiveringar till litteraturläsning, och möjligen går dessa att tolka som implicita legitimeringar. Det står först om språkets funktion, och att människor genom språk ”utvecklar sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker” (s. 222). Det står också att ”att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts” (s. 222). Här kan man tänka sig att litteraturen skulle kunna spela en roll, men det står inte uttryckligen. Detta räknas alltså i bästa fall som en implicit legitimering.

⁵¹ Skolverkets kommentarmaterial till kursplanen i svenska, från www.skolverket.se, s. 6. Hänvisningar till kommentarmaterialet kommer här efter göras i parenteser i den löpande texten.

Eleverna ska också enligt det sista stycket: ”möta samt få kunskaper om skönlitteratur från olika tider och skilda delar av världen. Undervisningen ska också bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om olika former av sakprosa” (s. 222). Här läggs fokus på kunskaper *om* skönlitteratur: eleverna ska lära sig saker om både olika former av litteratur och litteratur från olika delar av världen och från olika tider. Dock får vi ingen ledtråd till varför man menar att detta är viktigt, utan jag tolkar det som att fokus ligger på bildning. Detta är vad Wolf skulle kallat för ett litteraturargument, och fokus ligger här alltså inte på att man ska lära sig något genom litteraturen, utan litteraturen i sig är det viktiga. Det är en explicit legitimering, men den har inget innehåll och den är svag. I samma stycke står det att: ”I mötet med olika typer av texter, scenkonst och annat estetiskt berättande ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden” (s. 222). Detta är en mening som ger uttryck för tre olika legitimeringar. Litteraturen är språkutvecklande, identitetsutvecklande, och ger eleverna en förståelse för omvärlden. De båda första av dessa är individuella, och den sista social, och alla är explicita, men svaga. Alla tre är också fokuserade på vad man kan lära sig genom litteratur, och inte på litteraturen i sig. Den tredje legitimeringen är stark på grund av dess etiska innehåll.

Sammanfattningsvis har vi under rubriken ”Ämnets syfte” alltså hittat fyra legitimeringar för litteraturläsning.

1. det är språkutvecklande
2. det är identitetsutvecklande
3. man får förståelse för och kunskaper om omvärlden
4. man får kunskaper om olika sorters skönlitteratur, vilket är allmänbildande

Man skulle kunna tänka sig att det finns (mycket) implicita legitimeringar i syftets första stycke, som framför allt handlar om språk, men jag har ansett dem för vaga för att formulera dem som regelrätta legitimeringar.

2.2.2. Centralt innehåll

I det centrala innehållet för årskurs 4-6 fokuseras det först på själva läsförmågan i sig. Här nämns t.ex., under rubriken ”Läsa och skriva”, lässtrategier som en konkret förmåga som ska utvecklas, eleverna ska lära sig att: ”urskilja texters budskap, både de uttalade och sådant som står mellan raderna”(s. 224). Funktionella mål, fokuserade på elevers förmågor att förstå och analysera texter, finner vi också längre ner, där det står att eleverna ska lära sig om: ”Berättande texters budskap, språkliga drag och typiska uppbyggnad med parallellhandling och tillbakablickar, miljö- och

personbeskrivningar samt dialoger.”(s. 224) Det finns också en punkt som handlar om genrekunskaper. Eleverna ska där lära sig om: ”Beskrivande, förklarande, instruerande och argumenterande texter, till exempel faktatexter, arbetsbeskrivningar, reklam och insändare. Texternas innehåll, uppbyggnad och typiska språkliga drag.”(s. 225) Här används också det vidgade textbegreppet, även fast det inte skrivs ut, då elevernas mediekompetens fokuseras, eleverna ska lära sig om: ”Texter som kombinerar ord, bild och ljud, till exempel webbtexter, interaktiva spel och tv-program. Texternas innehåll, uppbyggnad och typiska språkliga drag.” (s. 225) Eleverna ska här alltså lära sig att förstå texter på olika sätt, både rent formmässigt - hur texter kan vara uppbyggda etc, men också att lära sig utläsa budskap och tolka innehåll. Här finner vi vissa tolkningssvårigheter. Det jag beskrivit ovan handlar om redskap eleverna behöver utveckla för att kunna ta till sig texter snarare än egentliga motiv för litteraturläsning. Möjligen skulle man kunna tolka detta som förmågor som litteraturläsningen ska bidra till att utveckla, och i sådana fall handlar det också om kunskaper om litteratur och hur den fungerar. Detta är i sådana fall en implicit legitimering.

I det centrala innehållet har litteraturen fått en egen rubrik, ”Berättande texter och sakprosatexter”, och där finner vi först ett kunskapsområde rörande: ”Berättande texter och poetiska texter för barn och unga från olika tider, från Sverige, Norden och övriga världen. Texter i form av skönlitteratur, lyrik, dramatik, sagor och myter som belyser människors villkor och identitets- och livsfrågor.” (s. 225) Här poängteras också att litteraturen ska vara från olika delar av världen, även om jag kan tycka att ordningen orden står i visar på en viss hierarki. Sverige först, Norden sen, resten av världen sist. Litteraturen ska även vara av olika genrer, och den ska användas för att belysa ”människors villkor och identitets- och livsfrågor” (s. 225). Här finner vi både legitimeringar som rör elevers kunskaper om litteratur, legitimeringar gällande bildning, men de ska också lära sig saker om andra människor genom litteraturen. Det gäller alltså både rena litteraturargument och emancipatoriska argument, då eleverna ska lära sig om litteraturen i sig, men fokus ligger på vad man genom litteratur kan lära sig om andra människors livssituationer. Detta skulle kunna ses som en stark legitimering, om man vill tolka formuleringen citerad ovan som ett uttryck för ett ideologiskt innehåll: eleverna ska lära sig om omvärlden och att förstå andra människor.

Det centrala innehållet för årskurs 7-9 skiljer sig inte mycket från de för årskurs 4-6, utan är något utvecklat. Också här finns först argument fokuserade på texters form och funktion, eleverna ska lära sig: ”Lässtrategier för att förstå, tolka och analysera texter från olika medier. Att urskilja texters budskap, tema och motiv samt deras syften, avsändare och sammanhang.” (s. 225) Eleverna ska också här lära sig om texters: ”Språkliga drag, uppbyggnad och berättarperspektiv i

skönlitteratur för ungdomar och vuxna. Parallellhandling, tillbakablickar, miljö- och personbeskrivningar, inre och yttre dialoger.” (s. 226) De ska lära sig om: ”Några skönlitterära genrer och hur de stilistiskt och innehållsligt skiljer sig ifrån varandra.” (s. 226) En punkt som är något utvecklad från målen i årskurs 4-6 finner vi här, då eleverna ska lära sig om: ”Några skönlitterärt betydelsefulla ungdoms- och vuxenboks författare från Sverige, Norden och övriga världen och deras verk” (s. 226), det är nu också tillagt att eleverna ska ta hänsyn till: ”de historiska och kulturella sammanhang som verken har tillkommit i” (s. 226). Slutligen kommer ett sjok med punkter som rör texters form och funktion, då eleverna bland annat ska lära sig om olika typer av texter, som: ”Beskrivande, förklarande, utredande, instruerande och argumenterande texter, till exempel tidningsartiklar, vetenskapliga texter, arbetsbeskrivningar och blogginlägg. Texternas syften, innehåll, uppbyggnad och språkliga drag.” (s. 226) Också det vidgade textbegreppet återkommer här, då eleverna ska lära sig att hantera: ”Texter som kombinerar ord, bild och ljud, och deras språkliga och dramaturgiska komponenter. Hur uttrycken kan samspela med varandra, till exempel i tv-serier, teaterföreställningar och webbtexter”(s. 226) samt slutligen: ”Kombinationer av olika texttyper till nya texter, till exempel informerande texter med inslag av argumentation.” (s. 226)

Här har vi alltså funnit ytterligare några legitimeringar. Dels återkommer en av legitimeringarna som jag redogjort för i det förra avsnittet: man ska lära sig *om* litteratur på olika sätt. I det här avsnittet handlar det dock snarare om kunskaper om texters form och funktion snarare än bildningssyftet. Detta ska dock bidra till att eleven blir en bättre läsare, vilket anses vara ett viktigt mål med svenskundervisningen i sig. Här får vi också tillägget att litteraturen ska vara från olika delar av världen, inte bara från Sverige (även om Sverige står först), och att litteraturen ska användas för att visa hur andra människor lever och tänker. Här ska litteraturen ge kunskap om något annat än sig själv, och detta menar jag vara en stark legitimering på grund av dess etiska innehåll. Vi kan alltså formulera ytterligare två legitimeringar:

5. man lär sig saker om andra människor, hur de lever och tänker

6. man genom att lära sig om skönlitteratur och litterära termer blir bättre på att läsa

2.2.3. Kunskapskraven

I kunskapskraven, som bara skiljer sig på ett par punkter mellan årskurs sex och nio, ligger fokus framför allt på det funktionella. Eleverna ska lära sig att läsa bra, använda lässtrategier och ha en god läsförståelse. Man ska kunna tolka texter och förstå dess budskap, båda explicita och för högre

betyg implicita, och man ska (i slutet av nian) kunna sätta in texter i en samhällelig kontext och resonera kring hur tiden texten har uppkommit i har påverkat texten. (s. 228-232) Här hittar vi alltså egentligen ingen ny legitimering.

Sammanfattningsvis kan vi alltså urskilja en rad olika legitimeringar i kursplanen för svenska på högstadiet:

Läsning av litteratur bör göras för att:

1. det är språkutvecklande
2. det är identitetsutvecklande
3. man får förståelse för och kunskaper om omvärlden
4. man får kunskaper om skönlitteratur, vilket är allmänbildande
5. man lär sig saker om andra människor, hur de lever och tänker
6. man genom att lära sig om skönlitteratur och litterära termer blir bättre på att läsa

2.3. Skolverkets kommentarmaterial till kursplanen i svenska

Först redogörs i kommentarmaterialet för förändringar i kursplanen jämfört med tidigare kursplan, och på första sidan poängterar man att inga större skillnader finns gentemot den tidigare kursplanen vad gäller svenskämnets syfte: ”Språket och litteraturen betonas fortfarande i hög grad, liksom inriktningen mot språkets kommunikativa aspekter och elevernas identitetsutveckling.” (s. 6)

Om svenskämnets, men inte specifikt litteraturundervisningens, syfte skriver man att:

Redan i första meningen slår kursplanen fast att språket är ett redskap för att tänka, kommunicera och lära. Påståendet bygger på de teorier som menar att människans språk ger henne möjligheter till att synliggöra och utveckla sina tankar. På så sätt är språket alltså avgörande för tankeutvecklingen och lärandet, både i skolan och hela livet. Språket utvecklas i samspel med andra och det är också med hjälp av språket vi skapar vår identitet, förstår oss själva och andra, och har möjligheter att ingå i gemenskaper med andra. (s. 7)

Man menar också att eftersom svenskämnet har flest antal timmar i grundskolan så har det också störst ansvar ”för elevernas språkutveckling, för deras möjligheter att utveckla sitt tänkande och lärande och för deras förståelse för sig själva och andra människor”. (s. 7) Språkförmågan emfaseras här, och här kommenteras också dess demokratiska och sociala funktion. Något som jag tyckte fattades i kursplanerna finns också i kommentarmaterialet, nämligen skrivningarna om läslust och läsoplevelser, vilket här kopplas till språkförmågan i sig: ”Kunskaper i ett språk innefattar också lusten och glädjen i att behärska språket så att man kan ta del av litteratur, film,

teater och andra språkliga estetiska sammanhang.” (s. 7) Man menar också att kunskaper ”i och om språket”(s. 7) bidrar till en trygghet som gör att elever vågar uttrycka sig och yttra sig i olika sammanhang, och att lyssna på andras perspektiv. Kopplingen till litteraturen kommer därefter: ”Att kunna läsa och skriva är en självklar del av en språkförmåga.”(s. 8) Här poängteras också vikten av att läsa olika sorters litteratur. Det skrivs också här att även om själva begreppet ’det vidgade textbegreppet’ är bortplockat ur läroplanen, men att det ”fortfarande [är] angeläget att eleverna får möjligheter att uttrycka sig med andra medel än det skrivna ordet”. (s. 8)

Här återfinns också en mängd formuleringar som rör något jag återkommer till i intervjuerna, nämligen poängen av upplevelsen det kan vara att läsa skönlitteratur:

Undervisningen ska ge eleverna rika möjligheter att läsa och upptäcka glädjen i att med hjälp av litteraturen förflytta sig i tid och rum och ta del av andras berättelser. På så sätt kan de utveckla läslust och intresse för litteratur. För att få ett brett perspektiv på litteraturen räcker det inte att läsa modern svensk skönlitteratur, utan denna måste kompletteras med litteratur från andra delar av världen och från andra tider. (s. 9)

Här vill jag också uppmärksamma en stor skillnad gentemot den gamla kursplanen, vilket jag återkommer till, nämligen avsaknaden av formuleringar rörande elevers förmåga till inlevelse i kursplanen. Generellt utvecklas tankarna om litteraturens potential att hjälpa elever bearbeta livsfrågor och identitetsutveckling mycket i kommentarmaterialet. Det står t.ex. att:

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.* (9) (s. 9)

Det trycks också här på vikten av att eleverna läser olika typer av litteratur, också sakprosa: ”Även i sakprosan får eleverna ta del av andras tankar och kunskaper om varierande frågor och därigenom bidrar den, precis som skönlitteraturen, till elevernas kunskaps- och identitetsutveckling.” (s. 9)

Här läggs, likt i kursplanen, vikt vid att man läser olika typer av texter.

Först och främst ska eleverna förstås få läsa för lusten och glädjen och möjligheten att diskutera sina läsoplevelser med andra. De ska också ges möjligheter att hitta svar på livsfrågor och få stöd i sin egen identitetsutveckling. Men eleverna behöver även kunskaper om att texter kan ha olika syften, hur olika texter är uppbyggda och hur man tolkar budskap i en text genom att ställa kritiska frågor till den. (s. 16)

Här hittar vi alltså både formuleringar som liknar legitimeringar funna i kursplanen, om läsning som identitetsskapande aktivitet, här nämns också för första gången 'den lustfyllda läsningen', men också att eleverna ska lära sig att avkoda olika typer av texter och lära sig hur de är uppbyggda.

Här kommenteras också progressionen mellan de olika årskurserna, både i vilka typer av teman som behandlas samt texternas svårighetsgrad.

Kursplanen lyfter särskilt fram texter som belyser *människors upplevelser och erfarenheter* (årskurserna 1–3) vilket fördjupas till *människors villkor och identitets- och livsfrågor* i de högre årskurserna. Detta är ett sätt att poängtera att undervisningen inte ska stanna vid att man enbart läser och behandlar texter som ligger nära elevernas egen erfarenhetsvärld. Elevnära texter är en bra utgångspunkt, men skolan ska också tillföra nya insikter och utveckla elevernas intressen och kunskaper. Det kan litteraturen bidra till. (s. 16)

Skrivningen att man ska läsa litteratur från "Sverige, Norden och övriga världen" menar man i kommentarmaterialet ska bidra till att man "i undervisningen inte enbart väljer till exempel svenska och engelska författare"(s. 16) och man menar att "Den nordiska litteraturen ska ha sin givna plats i undervisningen, liksom texter från övriga Europa och andra kontinenter." (s. 16) (Dock menar jag att den här formuleringen snarare cementerar föreställningar om ett vi- och dem-tänk med tanke på den inbyggda hierarki som finns i meningen, vilket jag återkommer till.) Det ska också finnas en progression i elevernas förståelse för texters uppbyggnad, genre och budskap/innehåll.

Här poängteras också vikten av att sätta in litteraturen i ett historiskt och biografiskt sammanhang: "För att kunna sätta in texter i sina rätta sammanhang och till fullo förstå vad det är de läser, behöver eleverna undervisning om de författare och illustratörer som står bakom texterna." (s. 17) Man menar att: "Detta är också ett sätt att närma sig förmågan att värdera texter. Den som vet något om vad som påverkat en författare och i vilket sammanhang ett verk har skrivits, har bättre förutsättningar att inta ett granskande förhållningssätt." (s. 17) Man poängterar här igen att författarna som tas upp ska komma från "Sverige, Norden och övriga delar av världen": "Motivet för detta är att vidga elevernas kunskaper om hur litterära verk påverkas av var i världen de produceras. Sådana kunskaper kan öka elevernas förståelse för människors liv och villkor." (s. 17) Detta menar man ska bidra till att eleverna förstår något om tiden som verket uppkom i, vilket förväntas ha ett allmänbildande syfte. Detta menar man också ska fördjupa elevers förståelse för litteraturen i sig. Jag menar att detta faller in under legitimeringen rörande kunskaper om omvärlden, och också den om kunskaper om litteraturen.

I Skolverkets kommentarmaterial till kursplanen i svenska finner vi bara en ny legitimering, men vi får en djupare förståelse för de legitimeringar som finns. Litteraturen bör läsas för att:

7. den ger upplevelser

Vi finner också formuleringar som jag menar faller in under legitimeringar jag redan tagit upp, bland annat nr 2, 3 och 4, som rör elevers identitetsutveckling samt kunskaper om världen och litteraturen, och vi får en matigare bakgrund till dem.

2.4. Intervjuerna

Jag kommer här att redogöra för de legitimeringar jag har funnit i intervjuerna. Många av resonemangen är ganska svåra att hålla isär, därför har jag undvikit underrubriker i det här stycket för att inte förvirra läsaren. Jag har transkriberat intervjuerna i sin helhet, och det jag har valt att redogöra för nedan är det som rör motiveringar av läsning, samt hur lärarnas undervisning brukar se ut rörande läsning.

Två legitimeringar som verkar höra ihop en del är de rörande litteraturens roll i identitetsskapande processer samt de om 'kulturarvet' och bildningssyftet med svenskan. Annika är lärare i svenska och tyska på högstadiet och har varit yrkesverksam sedan 1988. Hon formulerar ett par legitimeringar när hon funderar över litteraturhistorien, och hur hon brukar undervisa om detta. Annika upplever att det finns två poänger med litteraturhistoria i skolan. Först:

[...]det traditionella, att det är vårt kulturarv, man ska veta, man ska känna till, man ska kunna relatera till, eftersom så mycket liksom i konsten, i musiken, i litteraturen, spelar an på [det]. Så det är ju den ena delen som gör det legitimt att, att man faktiskt kan lägga lite tid på det i skolan. Att man förmedlar kulturarvet, att de får bekanta sig lite med det.

Det andra argumentet rör frågor om inlevelse:

Men sen tycker jag en annan sak i det här, eh, är intressant då, och det är det här när man ser på litteratur som har stått sig genom tiderna, och det här allmängiltiga, det allmängiltiga för mänskligheten, för oss människor, det spelar ingen roll om vi lever här och nu eller om vi lever i en annan världsdelen eller i en annan tid, det finns saker som är väldigt gemensamt för människans villkor. Levnadsvillkor, drivkrafter, stora ämnen i livet. Och det tycker jag gör, alltså där tycker jag att man kan få in en fin dimension med ungdomarna, man ser men det här liksom, det är sånt som berör oss jättemycket idag, men det var likadant för tvåusen år sen, då var det också viktigt för människan.

Här ger Annika alltså uttryck för två legitimeringar för litteraturundervisning, specificerat här kring litteraturhistorien. Dels nämner hon kulturarvet, att det är viktigt att eleverna får ta del av en för människan gemensam kultur och får tillgång till en gemensam referensram. Sen nämner hon att

svenskan och litteraturen är ett bra sätt för elever att lära sig om mänskligheten, ”det allmängiltiga i mänskligheten”, och i förlängningen kanske också om sin omvärld, då litteraturen kan visa hur människor i andra tider eller i andra delar av världen har uppfattat eller uppfattar sin samtid och sin tillvaro. Poängen här menar Annika skulle vara att få eleverna att inse att det kan vara samma känslor och tankar som berör även oss idag, och att det är det som binder ihop mänskligheten. Hon säger att det är viktigt ”[a]tt man får det här aah, vi har nåt gemensamt, inte bara med dem som lever här och nu, utan vi har nåt gemensamt med alla människor liksom”.

Annika menar att hon inför eleverna snarare använder motiveringar rörande kulturarvet, ”men även att man får en möjlighet att uppleva saker från andra tider och andra platser. Att man får ta del av andra, liksom, människors historia genom läsningen. Och att det liksom, ja det ökar ju ens empatiska förmåga och inlevelseförmåga överhuvudtaget. Så jag tänker att det, det kan berika en som människa”. Här ger hon alltså uttryck för ytterligare en poäng med litteraturundervisning, nämligen tanken om att läsning av skönlitteratur ökar ens empatiska förmåga genom att man får ta andra människors perspektiv. Alltså: skönlitteratur gör att man lär sig att leva sig in hos andra människor och man blir på så sätt empatisk, man lär sig om ”det allmängiltiga i mänskligheten” och det stärker vårt gemensamma kulturarv. De första två av dessa kan sägas vara starka legitimeringar då de är rika på ideologi. Alla legitimeringar är dessutom sociala och explicita.

Birgitta har jobbat som svensklärare i tretton år, och har musik som andra ämne. Sista åren har hon dessutom haft en liten procent biblioteksuppgifter i sin tjänst och håller nu på att via lärarlyftet utbilda sig till speciallärare. Vi diskuterar att det är svårt att hitta böcker som fungerar i hela klasserna, för ”både tjejer och killar”, när jag frågar hur hon brukar motivera läsning för eleverna. Birgitta säger att hon upplever att eleverna gärna vill slippa att läsa, ”de tycker de klarar sig bra ändå”, och hon menar även här att hon tycker att det är svårare att motivera pojkar än flickor till läsning. Hon säger:

Birgitta: Så det, man behöver motivera, men då, då är det alltid det där att, att man lär sig hur man kan skriva själv, och man får stavningen och, man får gå in i en annan värld och bara släppa allt annat runt omkring en och bara... man lär sig saker och man kan känna igen sig, ja. Och så plus, så, så kommer nog ofta att det är en del som ingår i kursen, det gör liksom... I grundskolan så, i utbildningen så ingår det här också, så det... det gör man liksom på alla skolor, så.

Jag: Men det är hela spannet då nästan, från liksom färdigheter eller vad man säger, till rena bara... tolkade jag dig rätt då? Alltså...

B: Ja, det är sant.

J: Upplevelsen, eller vad man säger.

B: Ja. Det är det ju.

Birgitta ger alltså här uttryck för flertalet olika legitimeringar, då hon både poängterar de rent funktionella argumenten med stavning och eget skrivande, och argument som snarare rör elevers egna upplevelser, ”man får gå in i en annan värld och bara släppa allt annat runtomkring en”, kopplat här till igenkänningsfaktorn.

På frågan om varför man egentligen ska läsa litteratur i skolan, och hur hon motiverar läsningen för sig själv så svarar Birgitta:

Jamen då... då säger jag ju läsupplevelse, att, att det kan ge en annan dimension till, ja, till ens vanliga liv på nåt sätt, att man just det där, får kliva in i en annan värld. Jag som älskar att läsa, man vill ju att alla ska få uppleva det! Och så, jag har läst nåt ordspråk så här att det är ju, att läsa är att tänka med nån annans tankar, och det är ju både viktigt för att det är underhållning, men även lärorikt, att man lär sig om olika tider och epoker och ämnen och allt. Ja så upplevelsen, det tycker jag.

Birgitta är här inne på lite liknande spår som Annika, även om hon ännu mer betonar det lustfyllda i att läsa. Själva upplevelsen tycks stå i centrum, men också saker man kan lära sig genom litteraturen, hon menar att man genom att läsa kan ”tänka med nån annans tankar”, men också lära sig saker ”olika tider och epoker och ämnen och allt”. Alltså legitimeras litteraturläsning här både genom att det ger kunskaper, att det ger upplevelser och är allmänbildande.

Marianne har jobbat som svensklärare på högstadiet i 13 år, och har en tjänst på 75% som bara innefattar svenskämnet. När hon får frågan om hur hon själv ser på läsning och hur hon brukar motivera läsundervisning för sig själv, så svarar hon att det för henne primärt handlar om att ”förstå sig själv och förstå andra”:

Få uppleva saker som man kanske aldrig får uppleva själv, men genom litteraturläsning. Och allmänbildning, att du blir en, en medveten människa. Det handlar om bildning, känner jag. Det, det är ju ett begrepp som jag hoppas kommer komma tillbaka mer i skolan, för i det tycker jag vi har en viktig del, i att vi ska bilda människor som blir medvetna om sig själva och om samhället och om olikheter, att få mer tolerans. Så handlar liksom i skönlitteraturen en del i det. Så för mig är det ett bildnings... eh... en del i bildningen som jag tycker är viktig.

Marianne menar alltså att litteraturen är viktig för att den är allmänbildande, och att det i förlängningen också gör eleverna till medvetna samhällsmedborgare. De ska bli medvetna om ”sig själva och om samhället och om olikheter” och menar att detta kan leda till att de också blir mer

toleranta. När vi pratar om hur hon motiverar litteraturläsning och litteraturundervisning för eleverna så är hon, likt Birgitta, fokuserad på upplevelsen i att läsa, hon menar att hon försöker inspirera sina elever genom att berätta mycket om sig själv och sitt eget förhållande till läsning, och hon menar att man genom litteraturen t.ex. kan "förflytta sig i en annan värld".

Marianne: Alltså jag försöker prata om det, mina, eh, upplevelser och att, att gå, att läsa är liksom en nyckel till så många olika saker. Att förstå andra människor och uppleva miljö, kulturer så, att jag pratar om det så. Men också att träna sig i, i alla ämnen...

J: Mm.

M: ...är det nyckeln till mycket, alltså vi möts av så mycket information och att skönlitteratur är en del, att liksom få njuta av också... så.

Här glider Marianne också in på nästa tema, nämligen det rörande de mer funktionella argumenten, och hur svenskan blir viktig i alla skolämnen.

De lärare jag har intervjuat är alla också inne på den praktiska nyttan med att läsa, och Birgitta säger t.ex. att "man får så mycket på köpet" om man är bra på att läsa:

[...] med läsförståelse, och med skrivandet och hur man formulerar sig och bygger meningar och automatiskt så ser man liksom hur ord stavas och det, så, även det språkliga. Och det märker vi också så tydligt, att elever som läser mycket, det går som en dans i skolan. Så då, då går allt det andra så mycket lättare också.

Här återkommer legitimeringarna som rör litteraturens språkutvecklande funktion och Birgitta menar desstutom att detta i förlängningen gör att eleverna blir bättre i alla ämnen i skolan.

Vi har i intervjuerna alltså fått ytterligare några vidareutvecklingar av tidigare funna legitimeringar, och också fått ett par nya. Alla tre nämner upplevelsen som en viktig anledning, och de är också alla inne på hur det i förlängningen påverkar eleverna, och hur det hjälper dem i deras identitetsutveckling. Annika menar också att förmågan att leva sig in hos andra människor utvecklas genom litteraturläsning, och att detta bidrar till att utveckla elevers empati. Marianne använder ordet "tolerans", och menar att man med hjälp av att läsa skönlitteratur kan bli en mer medveten samhällsmedborgare. Både Marianne och Annika använder ord som "kulturarv" och "allmänbildning", och menar att det är viktigt att elever får tillgång till en gemensam referensram.

Alla tre ger också uttryck för legitimeringar rörande det rent funktionella, alltså litteraturens språkutvecklande funktion, samt hur det i förlängningen hjälper elever i alla skolans ämnen. Vi lägger till ett par legitimeringar, litteratur:

8. ger kunskaper om kulturarvet, vilket ger tillgång till en gemensam referensram och är allmänbildande
9. man blir en empatisk, tolerant och medveten samhällsmedborgare

3. Resultat och avslutande diskussion

3.1 Legitimeringarna

Sammanfattningsvis har jag alltså funnit åtta legitimeringar i läroplan, kursplan och lärarintervjuer. Jag har här sammanfattat dem, och vissa har jag utvecklat då det t.ex. har stått en sak i kursplanen som sedan utvecklats något i kommentarmaterialet. Legitimering nr 4, som löd: ”man får kunskaper om skönlitteratur, vilket är allmänbildande” har jag valt att integrera i legitimering nr 7. Jag kommer också att redogöra för i vilket material legitimeringarna är funna. Ordningen är något omkastad, då vissa legitimeringar hänger ihop.

1. det är språkutvecklande
2. det är identitetsutvecklande
3. man får förståelse för och kunskaper om omvärlden
4. man lär sig saker om andra människor, och att sätta sig in i hur de lever och tänker, vilket leder till att...
5. ...man blir en empatisk, tolerant och medveten samhällsmedborgare
6. det ger upplevelser
7. det ger kunskaper om kulturarvet, vilket ger tillgång till en gemensam referensram och är allmänbildande
8. man genom att lära sig om skönlitteratur och litterära termer blir bättre på att läsa

Legitimeringarna 1-4 kommer från kursplanen, men alla återfanns och utvecklades både i kommentarmaterialet och i lärarintervjuerna. Nr 5 formuleras tydligast av lärarna, även om det finns implicita antydningar till liknande legitimeringar är läroplanen. Legitimering nr 7 finns i kommentarmaterialet och i lärarintervjuerna, och nr 8 i alla material. Orden ”kulturarv” och ”allmänbildning” återfinns dock enbart hos lärarna.

3.2. Förhållande till värdegrundsbegrepp och tidigare forskning

Jag och Persson har funnit ungefär lika många legitimeringar, och ett par av dem är ganska lika. Persson har tre legitimeringar som är snarlika mina, nämligen att litteratur bör läsas för att den ”är språkutvecklande”⁵², ”utvecklar och stärker den personliga identiteten”⁵³, samt att ”kunskaper om litteratur, litteraturhistoria och litterär terminologi [...] gör eleven till en bättre läsare”⁵⁴. Perssons något diffusa legitimering att litteraturen ”ger kunskap”⁵⁵ har jag inte funnit någon motsvarighet till. Också i övrigt är skillnaderna ganska stora.

Perssons legitimeringar rörande kulturarvet, att litteraturen ”stärker den kulturella identiteten”⁵⁶, ”ger förtrogenhet med kulturarvet”⁵⁷ samt ”ger kunskap om och därmed förståelse/ empati för kulturell mångfald”⁵⁸, är exempel på sådana där skillnaderna är stora. Persson problematiserar begreppen ‘kulturarv’ och ‘kulturell identitet’. Han menar att:

Den kulturella identiteten och kulturarvet är primärt kodade som nationella fenomen, det vill säga svenska. Myntets andra sida heter mångfald. Genom att ofta spjälka kulturbegreppet i å ena sidan kulturarv och å andra sidan kulturell mångfald förstärks den tendens till uppdelning mellan vi och dem som hemsöker styrdokumentet[...]⁵⁹

Han upplever att den kulturella mångfalden i styrdokumentet ”lokaliseras någon annanstans, inte hos dem som, för att hårdra det, kan kallas läroplanens privilegiade subjekt: den etniskt och kulturellt svenska eleven”.⁶⁰

I den nya läroplanen har begreppen tonats ner på grund av sin komplexitet och man menar i kommentarmaterialet att ”utvecklingen och användningen av olika begrepp har förändrats över tid och kursplanen har anpassats till detta” (s. 6). Detta syns också i mina legitimeringar, ordet ‘kulturarv’ finns inte i kursplanen, dock användes det av lärarna och det fanns med i läroplanen. Där

⁵² Persson s. 123.

⁵³ Ib., s. 125.

⁵⁴ Ib., s. 137.

⁵⁵ Ib., s. 123.

⁵⁶ Ib., s. 126.

⁵⁷ Ib., s. 126.

⁵⁸ Ib., s. 127.

⁵⁹ Ib., s. 126.

⁶⁰ Ib., s. 127.

står t.ex: "[d]et svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald."(s. 8) Användningen av begreppet 'mångfald' tycker jag är bra, då det, som bl.a. Molloy poängterar, inkluderar fler personer än det tidigare frekvent använda begreppet 'mångkultur', och vi behöver inte fundera på vems kanon och kulturarv det gäller. Men, här finns också formuleringar om ett tänkt "gemensamt kulturarv":

Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. Skolan är en social och kulturell mötesplats som både har en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där. (s. 8)

På sidan tio, under "Skolans uppdrag", står det också om vikten av att: "överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa". (s. 10) Denna formulering väcker just den typen av frågor: vilken typ av litteratur bör man läsa om man vill 'förmedla ett kulturarv'? Och vems kulturarv? Det är frågor jag tror att man som lärare borde fundera över.

Detta för mig också in på en annan av Perssons legitimeringar, nämligen att litteraturen "främjar goda läsvanor"⁶¹, och det är en legitimering jag inte har hittat i min analys. Legitimeringen är negativ: finns det goda läsvanor finns det också dåliga läsvanor som ska bekämpas. Olin-Scheller skriver om värdering av litteratur, och menar att svenskämnet generellt har haft en ganska dålig relation till populärkultur, och kopplar det till just "ämnets relation till kanon och kulturarv"⁶². Hon skriver: "Ytterligare en förklaring finns säkerligen i de kollektiva reaktioner som ibland kallas för moralisk panik. Vuxenvärlden uppfattar ofta nya medier som ett socialt och moraliskt hot mot de unga."⁶³ Hon menar till och med att: "För unga människor kan dessa [populärkultur och medier] framstå som alternativa bildningsvägar mer meningsfulla än de som skolan erbjuder."⁶⁴ Olin-Scheller har undersökt hur lärare förhåller sig till begreppet 'bildning', som hon menar att de ofta likställer "med kännedom om historiska epoker och kanoniserade författare och deras verk"⁶⁵. Hon upplever att: "[d]e klassiska kanontexterna som de presenteras i gymnasieskolans

⁶¹ Persson s. 28.

⁶² Olin-Scheller 2008, s. 6.

⁶³ Ib., 2008, s. 6.

⁶⁴ Ib., 2008, s. 7.

⁶⁵ Ib., 2006, s. 97.

läromedelsantologier, uppfattas som ett objektivet, fast och viktigt innehåll i kursen, medan andra texttyper upplevs vara problematiska att lyfta in i undervisningen.”⁶⁶

Annika ger dock uttryck för en annan syn på litteraturhistorien, vilket jag redogjorde för ovan. Hon la stor vikt vid ”det allmänmänskliga”, att man genom att ta upp olika teman som eleverna kan relatera till kan visa på hur mänskligheten hör ihop, kan få eleverna att känna igen sig och relatera till saker som har hänt på andra ställen än i deras direkta närhet. Om man dessutom utgår från att litteraturläsningen ska fungera identitetsutvecklande tror jag att man måste utgå mer från vad eleverna själva tycker är relevant, och vad de själva kan relatera till. Jag återkommer till detta.

Den första av Perssons legitimeringar, att litteraturen ”ger upplevelser”⁶⁷, fann jag inte i varken kursplan eller läroplan. Ordet ‘upplevelse’ hittade jag först i kommentarmaterialet. Vikten av läsoplevelsen var något som alla lärare nämnde, och två av dem menade att de såg det som en primär anledning till litteraturläsning. Att elevernas egna upplevelser och tankar kring texter bör lyftas fram är något som Molloy trycker på. Hon lägger vikt vid att eleverna ska känna att de själva ‘äger’ texten och känna sig fria att reflektera över den. Hon menar att texter inte bär på en förutbestämd mening, utan utgår från Rosenblatts teorier om transaktioner, och att meningen skapas i mötet med texten. ”Den innehåller inte heller vissa frågor och värderingar som ständigt kan aktualiseras på samma sätt för varje läsare i en grupp.”⁶⁸ Detta innebär, menar Molloy, att ”skolan bör sträva efter ett bredare och mer varierat textval i skolorna”⁶⁹. Molloy menar att skolämnet svenska skulle kunna förbättras genom att innehållet i undervisningen kunde vara t.ex. ”elevernas livsfrågor eller skolans demokratiska värdegrund”⁷⁰. Detta skulle göra att undervisningen skulle kännas relevant för fler, och man skulle också här förkroppsliga skolans dubbla uppdrag. Marianne reflekterar över detta, och konstaterar att hon upplever eleverna som mycket mer engagerade när de får välja litteratur själva, och vi pratar om vikten av att eleverna kan känna igen sig och relatera till det de läser. Molloy skriver att att göra eleverna delaktiga i undervisningen är ”en förutsättning för att eleverna skall kunna utveckla sin demokratiska kompetens”⁷¹. Detta innebär mer än ett demokratiskt arbetssätt: ”(e)levernas röster ska också höras i kontinuerliga samtal om etiska,

⁶⁶ Olin-Scheller 2006, s. 100.

⁶⁷ Persson s. 123.

⁶⁸ Molloy 2002, s. 315.

⁶⁹ Ib., 2002, s. 315.

⁷⁰ Ib., 2002, s. 315.

⁷¹ Ib., 2011, s. 162.

moraliska och demokratiska frågor.”⁷²

Birgitta tar upp vikten av att eleverna får prata om sina läsoplevelser med andra. Hon säger att det verkar vara uppskattat bland eleverna: ”[...]att de märker att, att det blir liksom en lite annan dimension, det är inte som att bara sitta och läsa ensam och, och reflektera utan då kommer en tanke från någon annan, och det hade man inte tänkt på och den tyckte samma som jag...” Detta skriver också Tengberg om, han menar att det är tydligt i hans studie att ”eleverna fäster stort värde vid att bara få höra sina kamraters tankar och åsikter om den text de har läst”.⁷³ Tengberg menar att man genom samtalet lär sig att inte bara ta litterära karaktärers perspektiv, utan också sina klasskamraters, och att detta fyller en viktig demokratisk och social funktion. ”Men också i samtalet, menar några av eleverna, upptas det egna medvetandet av någon annans tankar och lockar på så vis till nya perspektiv på den litterära texten.”⁷⁴ Också Bommarco framhäver samtalets betydelse för receptionen av texten, och hon visar hur eleverna själva har uttryckt det som också Tengberg har visat, att samtalen om texter är uppskattade, och att det inte bara gör att texterna förstås på ett annat sätt, utan att eleverna också får reda på nya saker om varandra. Bommarco citerar en elev: ”Maria menar att ‘man får en inblick i vad andra tycker och tänker och lär på det viset känna dem’.”⁷⁵

En annan intressant skillnad mellan min och Perssons analys är avsaknaden av ordet ‘demokrati’ i kursplanen. Två av de starkaste legitimeringarna Persson lyfter fram är de som handlar om att litteraturen ”motverkar odemokratiska värderingar”⁷⁶ och ”skapar empatiska, toleranta och demokratiska elever”⁷⁷. En liknande legitimering finns i min analys, att skönlitteratur ska bidra till att ”man blir en empatisk, tolerant och medveten samhällsmedborgare”, som dock främst trycks på i intervjuerna. Stora delar av det ideologiska innehållet flyttats från kursplan till läroplan, då man menar att detta ska gälla hela skolan och inte behöver specificeras i kursplanerna, och där försvinner också tonvikten på litteraturens roll i dessa processer.

I kursplanen finns det heller inte några explicita formuleringar gällande genus. I värdegrunden står det att: ”Skolan ska aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter.”(s. 8) Det poängteras här att: ”Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms

⁷² Molloy 2011, s. 162.

⁷³ Tengberg s 277

⁷⁴ Ib., s. 277

⁷⁵ Bommarco s. 213.

⁷⁶ Persson s. 133

⁷⁷ Ib., s. 133.

i skolan, och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt.”(s. 8) Och man menar här att: ”Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster. Den ska därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet.” (s. 8)

Molloy menar att det finns stora problem med uppfattningen om att pojkar ” ’är’ på ett visst sätt och flickor därmed ’är’ annorlunda och på ett motsatt sätt (eftersom de inte är pojkar)”⁷⁸ — vilket hon menar fortfarande är en vanlig syn bland lärare och i skolan, och att uppfattningen om genus som performativt är något som sällan diskuteras i skolan.

Ett av dessa uttryck för ’manlighet’ är att dominera det offentliga samtalsutrymmet. Eftersom ’kvinnlighet’ ses som manlighetens motsats, kan konstruktion av kvinnlighet bli att framstå som tystare. Tar man (som pojke) för mycket av det offentliga talutrymmet blir man visserligen ett problem i klassrumsdiskursen, (framför allt om det finns fler sådana pojkar i klassen), men man är inte onaturlig. Så kan däremot de flickor uppfattas, som inom det rådande genussystemet tar lika mycket utrymme som pojkarna – eller ännu värre – mer.⁷⁹

Olin-Scheller undersöker litteraturens roll i identitetsskapande processer, och hon menar att elever ständigt är ”sysselsatta med att identifiera sig själva som sociala och kulturella varelser”⁸⁰ och att olika typer av texter, film och musik spelar en stor roll i denna process. ”Skilda förhållningssätt till och val av olika texter har också relevans för genuskonstruktionen.”⁸¹

Hon har fokuserat på skillnaderna mellan elevers fritidsläsning och skolläsning, och finner att det skiljer sig en hel del mellan flickor och pojkar. ”En stor skillnad mellan fritidens och undervisningens fiktionstexter är huvudpersonernas kön. Medan flickors fritidsläsning domineras av berättelser med starka kvinnor i fokus, upptar texter om, med och av pojkar och män, stora delar av svenskundervisningen under alla stadier.”⁸²

Birgitta kommer under intervjun på sig själv med att oftare välja böcker med just manliga huvudkaraktärer. Detta motiverar hon med att tjejerna oftast ”har lättare att ta till sig” manliga huvudkaraktärer och hon menar att ”[s]å då har man kanske gått lite... fjäskvägen för killarna där, att då vet man att man får med sig dem [killarna] och tjejerna de accepterar det”. Detta kan

⁷⁸ Molloy 2003, s. 81.

⁷⁹ Ib., 2003, s. 81.

⁸⁰ Olin-Scheller 2008, s. 136.

⁸¹ Ib., 2008, s. 136

⁸² Ib., 2008, s. 135

naturligtvis i förlängningen bli ett problem, att pojkar räknas som allmänmänskliga och flickor enbart som flickor. Men Molloy skriver att att ”räkna på författares eller huvudpersonernas kön”⁸³ bara är ”ett första steg i att göra läsare uppmärksamma på hur kön är representerat i val av skönlitteratur”⁸⁴. Hon menar att för att det ska bli någon ordentlig skillnad måste vi istället diskutera receptioner av texten. Hon skriver om den klassiska tanken om att pojkar inte i lika stor utsträckning läser skönlitteratur, och hon menar att en stor del i att:

Det isärhållande av kön som jag tidigare påpekat, skapar konsekvenser för mötet mellan eleven och litteraturen när detta sker i det sociala rum som klassrummet utgör. Det förefaller mig som om en del pojkars svaga intresse för skönlitterära texter skulle kunna bero på att ‘manlighet’ i deras föreställningsvärld konstrueras i opposition mot ‘kvinnliga’ aktiviteter som att läsa skönlitteratur, som en del av isärhållandet mellan könen.⁸⁵

Olin-Scheller skriver att trots att manliga huvudkaraktärer och författare är överrepresenterade i skolan avvisas alltså de fiktiva texterna oftare av pojkarna, då andra saker än identifikation med huvudkaraktärens kön verkar vara viktiga för dem. ”I flickors möten med skolans fiktionstexter spelar dock bristen på kvinnliga huvudpersoner roll. Allteftersom undervisningen fokuserar på berättelser om pojkar och män, tröttnar flickorna och vänder sig istället till fritidsläsningen där de väljer berättelser som skildrar kvinnors liv.”⁸⁶ Detta leder dock till att flickorna utvecklar en bredare litterär repertoar, vilket också gör att de klarar undervisningen bättre.

3.3. Avslutning

Jag har funnit nio legitimeringar för läsning av litteratur i skolan, både i styrdokument och i intervjuer. Av dessa har flera varit starka, det vill säga haft någon typ av etiskt, politiskt eller ideologiskt innehåll, men också flera utan denna typ av strävan. Mina legitimeringar har, av uppenbara skäl, skilt sig en del från Magnus Perssons, och då framför allt de starka legitimeringarna. Jag har bland annat diskuterat avsaknaden av begreppet ‘demokrati’ i de nya kursplanerna, och också diskuterat hur begreppet ‘mångkultur’ har blivit ‘mångfald’ och hur detta förhåller sig till tankar om ‘förmedlandet av ett kulturarv’ som en del av skolans uppdrag. Jag har också visat hur i stort sett allt ideologiskt innehåll numera är flyttat från kursplanen till

⁸³ Molloy 2002, s. 321.

⁸⁴ Ib., 2002, s. 321.

⁸⁵ Ib., 2002, s. 322.

⁸⁶ Olin-Scheller 2008, s. 138.

läroplansdelen och förväntas gälla hela skolan. Många av mina resultat har gått att koppla till värdegrundsbegrepp som genus, kulturell mångfald och demokrati, som jag också har diskuterat i relation till den tidigare forskningen på området. Som förslag till fortsatt forskning på området skulle jag vilja ta in elevernas tankar i studien, och se hur de upplever litteraturundervisningen och dess motiv i relation till lärarna.

Litteraturlista

Primärlitteratur: Tryckta källor:

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Skolverket

Kommentarmaterial till kursplanen i svenska, från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2567>

Muntliga källor, personlig kommunikation:

Tre djupintervjuer genomförda av författaren 2014-12-01 och 2014-12-02.

Sekundärlitteratur:

Bommarco, Birgitta: *Texter i dialog. En studie i gymnasieelevers litteraturläsning*. (Malmö, 2006)

Bryman, Alan: *Samhällsvetenskapliga metoder*. Andra (rev.) upplagan. (Stockholm, 2012 [orig.

2002])

Molloy, Gunilla: *Selma Lagerlöf i mångfaldens klassrum*. (Lund, 2011)

Molloy, Gunilla: "Skolan som (o)demokratisk institution" (Utbildning & demokrati, 2003, vol 12, nr 2)

Molloy, Gunilla: *Läraren, litteraturen, eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. (Stockholm, 2002)

Olin-Scheller, Christina: *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar*. (Karlstad, 2006)

Olin-Scheller, Christina: *Såpor istället för Strindberg? Litteraturundervisning i ett nytt medielandskap*. (Stockholm, 2008)

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

Rosenblatt, M. Louise: *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Tredje upplagan. (Lund, 2010 [orig. 1995])

Widerberg, Karin: *Kvalitativ forskning i praktiken*. (Lund, 2002)

Winther-Jørgensen, Marianne, Phillips, Louise: *Diskursanalys som teori och metod*. Upplaga 1:15, (Lund, 2012 [orig. 2000])

Bilaga 1

Intervjufrågor:

- Hur brukar din undervisning kring litteratur se ut? Beskriv, ge exempel, var ligger fokus? Brukar du ofta använda samma upplägg ofta eller varierar du dig mycket?
- Litteratursamtal eller inte? Hur upplever du dem?
- Vilken litteratur brukar du använda? Hur delaktiga är eleverna i valet?
- Hur motiverar du litteraturundervisningen för eleverna?
- Hur motiverar du litteraturundervisningen för dig själv, varför tycker du/tycker du inte att man ska arbeta med litteratur i skolan? Ange gärna ett par konkreta skäl, om du kan.
- Vad tänker du om elever som inte läser?