

Texter om svenska med didaktisk inriktning
Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning

**Fjärde nationella konferensen
i svenska med didaktisk inriktning**

**Tala, lyssna, skriva, läsa, lära – modersmåls-
undervisning i ett nordiskt perspektiv**

Umeå 16–17 november 2006

Redaktörer:

Anders Sigrell (huvudredaktör)

Jan Einarsson

Rolf Hedqvist

Lena Kåreland

Berit Lundgren

Kerstin Munck

Nationella nätverket för Svenska med didaktisk inriktning

Den 1 januari 2003 startade det nationella nätverket för forskning och forskarutbildning i Svenska med didaktisk inriktning med Malmö högskola som värdlärosäte. Det övergripande målet för nätverket är att verka för tillväxten av både forskning och forskarutbildning inom området Svenska med didaktisk inriktning. Verksamheten ska bland annat främja:

- utbyte av information om forskning och olika andra former av forskningsverksamheter (nätverk, konferenser m.m.) som bedrivs nationellt och internationellt
- initiering och planering av forskningsprojekt, däribland lärosätessammansamma projekt
- kopplingen mellan grundutbildning, forskarutbildning och forskning. Särskilt vill vi stödja ämnets tillväxt inom ramen för grundutbildningens examensarbete (inkl. magisterutbildning) och inom olika forskarutbildningar med anknytning till ämnet
- framväxten av alltfler handledare på alla nivåer inom ämnet.

Årligen anordnas nätverksmöten och en forskningskonferens. Rapporter från konferenserna publiceras i nätverkets skriftserie ”Texter om Svenska med didaktisk inriktning”. Med denna volym har hittills tre antologier publicerats. Två institutioner samverkar numer för Nätverket: Institutionen för litteraturvetenskap och nordiska språk vid Humanistiska fakulteten och Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen vid Fakulteten för lärarutbildning, Umeå universitet, 901 87 Umeå.

Nätverkets hemsida finns på <http://www.educ.umu.se/forskning/smdi/>. Medlem i nätverket blir man genom att skicka en anmälan till Therese Ideblad: (Thcrese.Idebladeducmmu.se).

© 2007 Nationella nätverket för Svenska med didaktisk inriktning och författarna. Distribueras av Holmbergs i Malmö A.; www.makseinnuep

ISBN 978-91-7264-420-5

ISSN 1651-9132

Innehåll

| | |
|---|-----|
| <i>Förord</i> | 5 |
| Anders Sigrell | |
| <i>Elevtext och skriveforskning – noen utviklingslinjer i norsk skrivepedagogikk</i> | 7 |
| Laila Aase | |
| <i>Kanon eller kaos</i> | 19 |
| Torben Brostrøm | |
| <i>Vad lær sig ungdomar når de spelar Half-life?</i> | 33 |
| <i>Om datorspelens inverkan på läsning och skrivning</i> | |
| Jonas Carlquist | |
| <i>John skriver och regisserar: skriftspråk i den samtida medieekologin</i> | 37 |
| Johan Elmfeldt & Per-Olof Erixon | |
| <i>Lyssnande – träning och förväntan</i> | 51 |
| Rolf Hedquist | |
| <i>Projektpresentation: Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning</i> | 61 |
| <i>Om läsning och litteraturundervisning</i> | |
| Lena Kåreland | |
| <i>”Hamlet är galen, alltså, men han är rätt smart ändå”</i> | 65 |
| <i>Gymnasister läser en klassiker våren 2005</i> | |
| Bengt Linnér | |
| <i>Vidgat textbegrepp hinder eller möjlighet?</i> | 83 |
| Christina Olin-Scheller | |
| <i>Varför läsa litteratur?</i> | 97 |
| Margareta Petersson | |
| <i>Röster i kanon – Om blivande svensklärares reflektioner över en litterär kanon i svensk skola. En rapport från ett pågående forskningsprojekt.</i> | 113 |
| Maria Ulfgard | |
| <i>Läroboken som lärare</i> | 125 |
| <i>Uppgiftskulturer i läromedel för gymnasieskolan</i> | |
| Sten-Olof Ullström | |
| <i>”Sanningen” som gör läsningen mödan värd</i> | 147 |
| <i>Litteratur med sanningsanspråk och ungdomar med autenticitetskrav</i> | |
| Annette Årheim | |

Förord

Det är med stor glädje vi här i skrift kan förmedla ett urval av föredragen vid Smdi:s fjärde konferens, som ägde rum i Umeå 16-17 november 2006.

Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning, Smdi, startade den 1 januari 2003 med Malmö högskola som världlärosäte. Den 1 januari 2006 tog Umeå universitet över stafettpippen från Malmö. Det övergripande målet för Nätverket Smdi är att verka för tillväxten av forskning och forskarutbildning inom området Svenska med didaktisk inriktning. Som ett led i denna verksamhet ingår Smdi:s årliga konferenser.

Nätverket vill verka för ett utvecklat nordiskt samarbete inom modersmålsundervisningens didaktik. Därför har Smdi:s konferenser den uttalade ambitionen att vara en mötesplats för nordiska forskare inom fältet. Modersmålsdidaktiker i Norden brottas med liknande problem, och vi är i flera avseenden mycket framgångsrika i vår forskning inom området, varför det finns all anledning att öka möjligheterna att lära av varandra. Arbetet med att ge Nätverket och våra konferenser en tydlig nordisk prägel får väl ännu sägas vara i sin linda, men anstalter företas. I Umeå hade vi förutom från Sverige plenarföredrag från Norge, Finland och Danmark; Laila Aases och Torben Brostrøms bidrag har fått plats i föreliggande konferensvolym. Glädjande är att Fakultetsnämnden för lärarutbildning vid Umeå universitet lämnat ett generöst tryckningsbidrag med motiveringen: ”stödande av nordisk samverkan/utbyte inom språk, litteratur och kultur”. För detta bidrag framför vi här vårt varma tack.

Temat för konferensen i Umeå var ”Tala, lyssna, skriva, läsa, lära – modersmålsundervisning i ett nordiskt perspektiv”. De inledande fem honnørsorden i rubriken var inte tänkta som ett eko ur det förflutna, det vill säga från momentsplittringen i de gamla *Lgr 69* och *Lgy 70*, utan fick ge namn åt parallella sessioner där svenskämnets helhet var en självklar utgångspunkt. Forskning om elevers språkutveckling i vid mening stimuleras av en vidare didaktisk syn som inte begränsas till enbart modersmålsundervisning. Forskning om hur man talar, lyssnar, läser och skriver i inlärningsituationer är något vi vill tro kan komma all undervisning till del.

Det finns en risk med att sätta ’språkutveckling’ i fokus, som om studier inom fältet Svenska med didaktisk inriktning vore renodlat språkinriktade. Så är det inte. Forskning om hur skönlitteratur, och andra kommunikati-

onsformer, kommer in i klassrummet är ett centralt forskningsområde som Nätverket vill stödja, vilket läsaren av denna konferensvolym kommer att upptäcka. Rapporter från projektet ”Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning” liksom samtal om framtida möjliga projekt var uppskattade inslag i konferensen. Svenska är det största ämnet i skolan, med vilka mått man än mäter och vilka aspekter man än betonar. I skolämnet Svenska ingår språk- och litteraturstudier. En lektor och lärarutbildare har än så länge normalt bara fördjupad kompetens i en av ämnets delar. Framväxten av forskarutbildning inom Svenska med didaktisk inriktning innebär på sikt en dubbling av kompetensen. Glädjande nog deltog flera doktorander och disputerade inom fältet Svenska med didaktisk inriktning i konferensen, vilket också avspeglas i denna volym.

Ett utvecklat samarbete mellan universitetsämnena nordiska språk och litteraturvetenskap samt med Lärarutbildningen är en självklar förutsättning för utbildning av kvalificerade svensklärare. Vid Umeå universitet studeras nordiska språk och litteraturvetenskap vid en och samma institution, en lösning som bidragit till ett fördjupat samarbete i lärarutbildningen. Representanter från lärarutbildning, litteraturvetenskap och nordiska språk ingår också i ledningsgruppen för Nätverket, vilket bidragit till att arbetet med konferensen och konferensvolymen varit stimulerande och verklighetsförankrat.

Svenskämnets storlek och betydelse gör att behovet av forskning inom både ungdomsskola, lärarutbildningar och andra inlärningssituationer är mycket stort. Nätverkets konferenser ska stimulera till adekvat forskning inom området och vara en naturlig mötesplats för forskare att presentera sina rön. Med konferensvolymen från Smdi:s fjärde konferens tar vi ännu ett steg framåt. Plenarföredragen får inleda volymen, varefter sektionsföredragen kommer i bokstavsordning.

Med gott hopp om stimulerande läsglädje.

Redaktörer:

Anders Sigrell (huvudredaktör)

Jan Einarsson

Rolf Hedqvist

Lena Kåreland

Berit Lundgren

Kerstin Munck

Elevtekst og skriveforskning – noen utviklingslinjer i norsk skrivepedagogikk

Laila Aase

Den norske skrivepedagogikken har fått ord på seg for å være den mest avanserte i Norden. At dette ryktet er ufortjent, vil alle som virkelig driver med skriveopplæring og skriveforskning vite.¹ De nordiske landene er vel egentlig nokså like i sin tilnærming til skriving og har gått gjennom noen parallelle prosesser. Det kan likevel være av interesse å presentere noen sider ved skriving i norsk skole gjennom de siste 20 år som et mulig diskusjonsgrunnlag for felles utfordringer. Hvis nordisk skriveopplæring har gjennomgått mange av de samme prosessene, har vi kanskje også de samme utfordringene videre? Perspektivet vil hovedsakelig være rettet mot praksis, men med noen blikk på hva forskningen har hjulpet oss til å forstå.

Et paradigmeskifte?

Det er vanlig å anføre prosessskrivningen som det virkelige paradigmeskiftet i norsk skrivepedagogikk. På sett og vis er dette rett, det skjedde viktige endringer i forståelsen av hvordan skrivekompetanse kan utvikles gjennom den prosessskrivningen som kom til Norge fra USA i 1985 gjennom et kurs arrangert i Trondheim etter initiativ av Lars S. Evensen, professor i allmenn lingvistikk på NTNU i Trondheim. Mange har undret seg over hvordan dette kurset med ca 25 deltakere fra barneskole til universitet kunne ha så stor innvirkning på utvikling av skriving i Norge (Løkenstgard Hoel 1990). Slik prosessskrivningen ble oppfattet av mange de første årene, var det et tilbud om en ny metodikk for skriveopplæring i skolen, selv om flere nøkkelpersoner innen forskning og lærerutdanning understreket at det ikke var snakk om en metodikk. Etter min mening var ikke metodikken det viktigste. Det viktigste som skjedde, var mer grunnleggende endringer i forståelse for lærerens og elevens ulike roller i skriveopplæringen uavhengig av bestemte fremgangsmåter eller metodikk. En

1 Frøydis Hertzberg og Olga Dysthe framhevet nettopp dette på en konferanse i Trondheim 9.-10. oktober 2006. Vi har mye kunnskap om skriving i Norden, men kunnskapen er tematisk spredt og tilfeldig og dreier seg mest om enkeltstående, kvalitative studier (<http://skriveforsk.hist.no>)

slik ny innsikt var at det var fruktbart å skille veiledning og vurdering, en annen at elevens tekst var en interessant dokumentasjon av elevens skrivestrategier som dermed kunne gi læreren informasjon til å samhandle om tekstutvikling. Dermed ble elevens tekst ikke bare noe læreren skulle forholde seg til for å rette den, men grunnlag for å forstå hvordan han kunne hjelpe eleven til å utvikle sin tekstkompetanse. Gjennom slike perspektivforskyvninger åpnet det seg nye måter å forstå kommunikasjon mellom lærer og elev, nye blikk på elevens tekst, og muligheter for å hjelpe eleven til å få et meta-perspektiv på eget arbeid. Hvis det var snakk om et paradigmeskifte, var det altså fordi det ble utviklet nye forståelsesmåter i skolens skriveundervisning.

Det paradoksale var likevel at nettopp den forholdsvis fastlagte metodikken var noe av årsaken til at endringene kunne skje. Tilbudet om tydelige framgangsmåter kan ikke undervurderes, for kravet om både å forstå underliggende prinsipper for innovasjon og samtidig skulle komme opp med eksempler på praktisk anvendelse, kan være for store krav for en lærer. Prosesskrivingen ga regelstyrte anvisninger for rekkefølge av aktiviteter, hva og hvordan læreren skulle veilede, prosessen fra førskriving, responsgrupper, tilbakemeldinger på utkast, offentliggjøring og evaluering og logg. Dermed fikk lærerne også en følelse av å mestre innovasjonen når de la opp undervisningen etter en slik modell. Mange opplevde dessuten at de gjennom loggskrivningen fikk bedre kontakt med elevene og fikk større innsikt i elevens læringsprosesser. Dermed var de også villige til å bruke mer tid og krefter på tekstarbeidet enn de hadde vært vant til å gjøre.

I tillegg kom det faktum at mange lette etter ny inspirasjon for å utvikle skrivning i skolen i tråd med en ny interesse for elevenes medvirkning i læreprosessene. Dermed ble lærere på alle nivåer i skolesystemet interessert i denne metodikken. Samtidig grep skolemyndighetene på lokalt og nasjonal nivå fatt i denne muligheten for innovasjon og satte i gang kurs for lærere. Og fordi nøkkelpersoner på universitet og høyskoler samtidig grep fatt i dette, var der tilgang på kursholdere til slik kurs. En viktig aktør i dette bildet var også Norsk lærerforening som i tillegg til kursvirksomhet og artikler i medlemsbladet utga en rekke bøker i sin bokserie. Aktiviteten var stor på mange ulike felt samtidig. En av de første bøkene som presenterte og drøftet prosessskrivningen var Olga Dysthe (Dysthe 1987). Hun var samtidig den som introduserte mappemetodikk og skrivning som læremetode på tvers av faggrensene. Slik bidro hun ikke bare til å gjøre skriveprosessen kjent, men også til å utvide perspektivet videre. Flere andre norske fagdidaktikere bidro også med publikasjoner i årene som fulgte (Berge 1988, Løkensgards Hoel 1990, Aase 1988, Skjelbred 1992, Smidt 1996)

Skriving som personlig utfoldelse og som kompetanse

Det var likevel ikke slik at endringen i skriveopplæringen i norsk skole skjedde forutsetningsløst. For det første hadde fagdidaktikken i Norge for alvor etablert seg som et eget undervisnings- og forskningsfelt fra slutten av 70-tallet, og det var kommet en ny gruppe fagpersoner på universiteter og høyskoler som betraktet seg selv som fagdidaktikere, Særlig innen norskfaget var dette en tydelig utvikling. Skriveopplæringen hadde i flere år vært diskutert, og det ble gjort forsøk med nye sjangrer og nye oppgavetyper i videregående skole. (Ongstad 1982, 1997). Diskusjonen dreide seg både om hva skriveopplæringen skulle være til, om hvilke sjangrer som burde inkluderes, hvordan oppgavene skulle vurderes og hvordan elevene kunne bli bedre skrivere.

Elevperspektivet bidro ikke minst til kritikk mot skolens skriveopplæring, særlig på høyere trinn. Ikke minst tekstanalysen, og særlig språkbruksanalysen ble anklaget for å fremme et instrumentelt syn på tekstproduksjon. Elevene løste oppgavene ut fra ferdige modeller, fant virkemidler og intensjoner i tekstene uten å investere egne tanker og refleksjoner i sin egen tekst. Kritikken mot skolens skrivesituasjoner som formalisme og øving uten personlig relevans for elevene, var verken ny eller spesifikt norsk i 80-årene. Men gjennom den prosessorienterte skrivepedagogikken avtegnet det seg tydeligere grupperinger i Norge, fordi prosessorienteringen ofte ble kombinert med et syn på skrijving som personlig utfoldelse. I debatten ser vi på den ene siden en gruppe som legger stor vekt på elevens kreativitet og personlig uttrykksbehov og på den andre siden en gruppe som snakker mer om retorikk, sjangeropplæring og systematikk. Den første gruppen la vekt på at elevens behov og interesser skulle få en større plass i skriveopplæringen at tekstene skulle ha andre mottakere enn læreren, og at andre i klassen, på skolen og utenfor skolen kunne lese og respondere på elevenes tekster. Slik tenkte man seg at både skrivemotivasjonen og mottakerbevisstheten hos eleven kunne styrkes. Prosessskivingen kombinert med elevorienteringen ble på den ene siden en prosess som individualiserte undervisningen, på den andre siden ønsket noen å balansere dette ved å skape kollektive situasjoner i klassen gjennom responsgrupper og felles skriveoppgaver og utveksling av tekster. Lærernes positive elevsyn gjorde dem forsiktige med å invadere elevenes tekster, de stilte spørsmål framfor å komme med endringsforlag eller rette, de møtte elevenes produkter med stor velvillighet og ros. Eleven skulle selv eie sin tekst og bruke den til å formidle egne tanker, ideer og kreativitet. Det er vanskelig å stille seg ensidig kritisk til denne utviklingen. Samtidig er det lett å se at de som sto for en mer for-

malistisk og systematisk opplæring også hadde rett. Dersom undervisningen i stor grad ble basert på den språk- og tekstforståelsen eleven allerede hadde, ville man lett favorisere elever fra ressurssterke hjem med mye tekstfering. Elevenes egne ideer og kreativitet var ikke bare noe de hadde så å si som en a priori eiendom, men noe som var lært og som ble utviklet gjennom ulike læringsprosesser i og utenfor skolen. Skulle skolen fungere demokratisk, var det viktig at alle fikk samme grunnlag for sin kreativitet, og det ville dreie seg om en systematisk opplæring i å skrive tekster for ulike formål. Sjangerbredden i skolens vurderingsformer og slik det ble uttrykt i læreplanene, var ikke minst en pådriver for mer systematisk tekstundervisning.

Sjangrene

Den tradisjonelle skriveoppgaven i norsk skole, hadde fram til ca 1970 vært det vi ofte kaller ”skolestilen”, en sjangersom kunne være enten en artikkel eller et essay, dvs. en sjanger som ga et visst rom for filosofiske resonnerende trekk, men som i regelen var en artikkel. Oppgaveteksten ville vanligvis indikere hvilke sjangermuligheter det ble lagt opp til. Innholdet var vanligvis enten allmenne samfunnsspørsmål eller eventuelt litterært. Fra midten av 60-tallet var litterær analyse blitt en del av oppgavesettet til avgangsprøven i gymnaset, og fra 1970 kom språkbruksanalysen inn. På 80-tallet ble det gjort nye forsøk med et bredere sjangerspekter, novelle, kåseri og essay.

Meningene var delte om verdien av å skrive tekster i flere sjangerer. De som var skeptiske til sjangerbredden, anførte gjerne to argumenter. Det ene var rent utilitaristisk: Elevene måtte lære noe på skolen som de hadde direkte nytte av senere, og da var det saklig framstilling, altså artikkel, som måtte være sjangeren. De som argumentert slik, mente ofte dessuten at det ikke ville være plass til å utvikle god nok skrivekompetanse i flere sjangerer, og måtte en velge, var ”skolestilen” eller en beslektet sjanger f.eks. artikkelen det opplagte valget. De som var for en større sjangerbredde, argumenterte med at det å beherske tekstkulturen måtte innebære forståelse for hvordan skrift ble brukt på ulike måter i ulike situasjoner. Og det å forstå språkbruk, måtte også innebære egen mestring. Argumentasjonen ble med andre ord knyttet til tekstkompetanse og språkforståelse, ikke til direkte nytte. Samtidig ville denne gruppen også ofte bruke argumenter som var knyttet til elevenes motivasjon, ulike interesser og ønske om å oppnå større skriveglede gjennom bredere sjangertilbud. Det ble dessuten anført av motstanderne av sjangerbredden at mange sjangerer ville

være vanskelig å vurdere. Slike argumenter ble for eksempel ofte nyttet mot novellen som eksamenssjanger og mot personlige sjangerer som dagboknotat og essay.

Det vil føre for langt å gå i detalj om denne debatten. Det som er interessant er at diskusjonen om skriveopplæringen og debatten om sjanger kom til å skje samtidig. Sjangerbredden i opplæringen og eksamen ble stående samtidig som lærerne ble mer oppmerksom på hvordan man i undervisningen kunne fremme elevenes utviklingsprosesser gjennom veiledning. Dermed dukket også spørsmålet om sjanger opp som en del av prosessskrivningen. En debatt var om det var viktig å stille krav til sjangerbeherskelse i vurdering av elevtekstene, eller om det var skriveferdighet avhengig av sjanger, som er det viktige. Redselen for formalisme dukket med andre ord opp igjen på en ny måte.

I denne debatten ble det klart at mange hadde en snever oppfatning av hva som kjennetegnet en sjanger: sjanger var for dem lik form. Og det å vurdere en elevtekst med hensyn til sjanger, ble da synonymt med å undersøke om teksten hadde nok sjangertrekk. De som tenkte slik, overså det viktige poenget at en sjanger ikke er en klart definert form, men at ulike sjangerer har mer og mindre klart definerte sjangertrekk. Sjanger blir bestemt dels gjennom funksjon, dels gjennom form, dels gjennom tradisjon (Aase 1996). Sjangrene er dessuten bevegelige, de oppstår der det er bruk for dem og endrer seg over tid. For mange lærere ble det et poeng å undervise sjangerer som om de var forholdsvis klart definerte tekstformer, men samtidig vise stor romslighet i vurderingen for nettopp å få fram at funksjonen er like viktig som formen.

Når interessen for sjanger ble en så viktig del av diskusjonen om skriving i skolen, var det selvsagt på grunn av utviklingen av flere sjangerer i opplæringen og som eksamensskrivning. Men det var også fordi man oppdaget at sjangerbredden krevde at elevene mestret ulike skrivestrategier for ulike sjangerer. Skrivestrategier betyr da at man har et repertoar av fremgangsmåter for å angripe en skriveoppgave. De svake skriverne er nettopp svake skrivere fordi de verken har strategier for form eller for å utvikle et innhold. Som oftest skriver de etter assosiasjonsmetoden, slik at det ene ordet tar det andre. Dermed utvikler de ikke et helhetlig perspektiv på teksten sin eller et samlende fokus. Teksten blir ofte svært muntlig og mangler struktur. Med sjangerbredden ble det tydelig at det trengtes ulike strategier og ulike språkfølelse for å skrive artikler, noveller, essay og kåseri. Dermed måtte man undervise spesifikt i å skrive i en sjanger, altså ikke bare i skriving og i skriveprosesser. Det krevde en ny fagkunnskap hos lærerne der de måtte vise fram et repertoar for ulike tilnæringsmåter for ulike sjangerer. Dermed ble det også et spørsmål om

hvordan man tilegner seg en sjangerforståelse, intuitivt gjennom modeller eller spesifikt gjennom systematisk opplæring, for eksempel gjennom regler. Slik kom et ekko av australsk og amerikansk sjangerdebatt også til oss i Norge. Slik de fleste nå tenker, er sjangeropplæringen en kombinasjon av en intuitiv og en systematisk opplæring. Mange elever kjenner ikke de tekstformene vi ber dem om å skrive, og dermed må elevene få eksempler og modeller, både skrevet av profesjonelle skribenter og av andre elever. Men siden ikke alle elever klarere å bruke en modell, trenger de også å bli hjulpet til å se hva modellen er modell for. Og dermed må de få en systematisk opplæring i å se viktige grep og strukturer i en tekst.

Skriving i alle fag

Som et resultat av interessen for skriving kom også forståelsen for sammenhengene mellom skriving og læring i alle fag. *Writing across the curriculum* ble et begrep som ikke bare innebar en metode for effektiv læring, men som handler om en ny forståelse for språkets viktige rolle for all tenkning, kommunikasjon og læring. I Norge ble dette begrepet introdusert av Olga Dysthe i den første boka hun gav ut om prosessorientert skriving (Dysthe 1987). Inspirert av amerikanske forskere presenterer hun her ulike skriveprosesser for å lære tenke og forstå. I en senere utgave (Dysthe og Igland 1993) utvider hun dette perspektivet. Her introduserer hun blant annet dikotomien ”tenkeskriving” og ”presentasjonsskriving” som ulike skrivehandlinger med ulikt formål.

Med den nye læreplanen i Norge, Kunnskapsløftet 2006, har man tatt konsekvensen av denne språkforståelsen og introdusert fem grunnleggende ferdigheter som skal synliggjøres og utvikles i alle skolens fag: å kunne lese, å kunne skrive, å kunne snakke, å kunne bruke digitale verktøy, å kunne regne. Som man vi se er tre av disse klart språklige, og egentlig også det å bruke digitale verktøy, som også dreier seg om å kunne lese og skrive. Med dette er alle lærere i norsk skole på et vis blitt språklærere, men altså ikke norsklærere. Det innebærer at historielæreren og naturfaglæreren må forstå at også hans felt består av språk og tekst, at elevene lærer gjennom språket i hans fag og at de presenterer kunnskapen sin i språket og i fagspesifikke sjangrer som hvert språk forvalter på sitt vis. Hvordan dette vil bli forstått og utviklet i praksis i ulike fag i norsk skole, gjenstår å se.

KAL-prosjektet

Som sagt innledningsvis er ikke den norske skriveforskningen imponerende i omfang. Dysthe og Hertzberg påpeker at det har vært skrevet mange masteroppgaver, men få doktorarbeid. Likevel er det grunn til å peke på at de doktorgradene som har vært skrevet innen feltet de siste 20 årene, har alle hatt betydning for forståelsen av skriving i skolen og har hatt effekt på skolens praksis. Det vil være uråd å gå inn på alle her. Kort sagt gjelder det Evensen 1986, Løkensgard Hoel 1995, Dysthe 1993 og Ongstad 1997. Det store nasjonale forskningsprosjektet i Norge som i den senere tid har gitt oss mange nye svar på hvordan skriving i norsk skole ser ut, er det såkalte KAL-prosjektet: *Kvalitetssikring av læringsutbytte i norsk skriftlig* (Lars Sigfred Evensen, Frøydís Hertzberg og Wenche Vagle 2005). Dette prosjektet er en undersøkelse av 3368 eksamensbesvarelser fra grunnskolens avgangseksamen i perioden 1998-2001. Studien omfatter elevbesvarelser fra 179 klasser og gir et unikt materiale for å vurdere mange sider ved elevenes skrivekompetanse. Studien omfatter dessuten sensorvurderinger og sensornotater og gir slik informasjon om grunnlaget for vurderingen av disse tekstene.

Den positive fortolkningen av materialet er at elever på dette trinnet har et forholdsvis utviklet tekstbegrep. De kan skrive tekster med begynnelse, midte og slutt, og i fortellende tekster klarer de stort sett å lage intriger med problem og løsning. De beste tekstene er av høy kvalitet. Men det er et problem at elevene i så stor grad velger å skrive fortellinger og ekspressive tekster og i liten grad velger oppgaver som krever resonnementer, forklaringer eller argumentasjon. De dyktigste skriverne skiller seg også i stor grad fra de svakere når de skriver fortellinger. De svakeste skriverne baserer seg i stor grad på hverdags erfaringer og muntlig språkbruk, mens de sterke skriverne viser tydeligere trekk av litterære tekststrategier og bruker også denne sjanger mer til det forskerne framhever som ”et dannelsesprosjekt” der de overskrider hverdagsspråket og hverdags erfaringene. Et interessant observasjon er at det kan synes som om disse skriverne driver med en slags selvkommunikasjon gjennom skrivingen.

Det er påfallende at så få elever skriver sakprosa, og særlig argumenterende prosa der de må tydeliggjøre standpunkter gjennom belegg og logiske resonnementer. Bare ca 15 % velger sakpregete oppgaver. Og mens det er store kjønnsforskjeller i materialet generelt sett, er det også interessant at de få guttene som skriver slike tekster, er helt på høyde med jentene.

Det er også funn at det kan se ut til at skolen har en tekstkultur som favoriserer tema og skrivemåter jenter finner seg godt til rette med. Det dreier

seg om selvrefererende og selvkommuniserende skrivemåter. Dermed kan man stille spørsmål om skolens tekstkultur favoriserer jentene og premierer en feminin skrivekultur. Et annet problem er at elevenes store valgfrihet til å velge fortellingen som eksamenssjanger, svekker eksamens validitet i forhold til å måle skrivekompetanse slik læreplanen beskriver den.

En målsetning i prosjektet var å undersøke sensurens kvalitet. Her fant forskerne et forholdsvis stort samsvar i bedømmelse av tekster, riktignok ikke fullt ut tilfredsstillende, men likevel høyere enn i mange andre internasjonale sammenhenger. Forskerne forklarer samsvaret med et utviklet lærersamarbeid og en dialogkultur i norsk grunnskole der man helt fra læreplanen i 1987 (M87) i stor grad har arbeidet i team og samarbeidet om grunnlag for tekstkvalitet. Det kan ikke påvises at det har vært store endringer i elevenes skriveprestasjoner slik karakterene viser det fra slutten av 80-tallet (M87) til slutten av 90-tallet (L97). Det kan heller ikke påvises store regionale forskjeller mellom prestasjoner i Norge. Slik sett framstår skriveopplæring i Norge som et homogent system. De store forskjellene er knyttet til kjønn og til mestring av et bredt sjangerregister.

Hvor står vi nå?

Når vi nå ser tilbake på 20 års skrivepedagogikk i Norge og i Norden kan vi peke på mange viktige nyvinninger. Der har skjedd flere ting med skolens organisering og innhold i skriveopplæringen. Den regelstyrte prosessorienterte skrivingen ser vi kanskje ikke så mye av lenger, men varianter av den tilpasset enkelte klasserom finner vi. Det betyr at veiledning på utkast og elevrespons som en del av skriveprosessen er vanlige arbeidsformer. I disse 20 årene har vi lært mye om elevenes tekster, særlig de svake skriverne. Vi vet hvor skoen trykker, og vi vet hvordan vi kan veilede på strategisk måte for at enkelte elever kan forbedre teksten sin. Vi har utviklet tydeligere kriterier for tekstkvalitet, ikke minst gjennom nasjonale vurderingskriterier til eksamen. Mange klasserom er i større grad preget av kollektiv samhandling rundt skriveprosesser med utveksling av ideer og kombinasjoner av elevveiledning og lærerveiledning. Kommunikasjon mellom lærer og elever om tekstene er likeledes utbredt, både muntlig og skriftlig. Mange tar i bruk varianter av mappemetodikk og mappevurdering som ledd i skriveopplæringen der selvevaluering og underveisevaluering inngår.

Det er likevel ikke slik at vi synes skriveopplæringen er god nok. KAL-prosjektet viser tydelig at fortellende sjangrer dominerer for mye i norsk

grunnskole. Og det er et tankekors at sjangerorienteringen på ungdomstrinnet ikke viser seg med større tyngde i elevenes eksamensbesvarelser. Vi kan undres på om svaret er at elevene ikke får nok hjelp gjennom undervisningen til å mestre argumenterende og resonnerende tekster, eller om de er blitt så vant til å få velge ut fra personlige preferanser at de ikke er villige til å la seg utfordre av tekstformer som krever andre tilnærminger enn det de er mest fortrolig med.

En pågående debatt i Norge har just dreid seg om norsk skole er preget av det pedagogen Erling Lars Dale kaller *ettergivenessstrategi* (Dale/Wærness 2003). Det betyr at lærere og elever stilltiende aksepterer at kravene til undervisningen blir mindre. Samspillet mellom lærere og elever er preget av lavere forventninger fra lærerens side til arbeidsinnsats, og økt forventninger til at elevene selv skal kunne definere og forhandle om innhold og form i undervisningen. Resultatet blir et vrengebilde av slagordet *ansvar for egen læring*. Eleven blir holdt ansvarlig for at han ikke lærer, og læreren definerer sin rolle som arbeidsleder eller tilrettelegger uten å gi eleven tilstrekkelig tilgang til den fagkompetansen han har, og som er legitimeringsgrunnlaget for hans yrke. Når Dale og Wærness samtidig finner at norske elever trives godt på skolen, er det kanskje fordi norske lærere strekker seg svært langt i forhold til å oppfylle elevenes forventninger om skolen som et hyggelig sosialt miljø. Men hvis elevene bare trives fordi lærerne unnlater å stille krav og unngår vanskeligheter fordi de utgangspunktet tror elever ikke kan lære eller at de ikke vil like vanskelig oppgaver, da har norsk skole et problem.

I den nye læreplanen, Kunnskapsløftet 2006, legges det opp til mer sakprosa, både skiving og lesing på lavere trinn. Det blir krevd at elever ikke bare skal mester en tidsrekkefølgestruktur (fortelling), men også kunne organisere en tekst tematisk eller etter kategorier som kreves for de fleste sakprosaformer. Et slikt tydelig fokus på flere enn en skrivestrategi tror vi er nødvendig for å utvikle en bredere tekstkompetanse i norsk skole. Vi tror dessuten at det er viktig å hjelpe elevene til å utvikle ulike skrivestrategier for ulike tekster. Vi har gjennom disse årene lært mye om hvor skoen trykker for de svake skriverne. Vi vet at de mangler et repertoar for tilnærming til skiving, at de ofte bare går i gang uten å ha en samlende ide om hvilken tekst de skal skrive. Omskriving gjennom flere utkast kan hjelpe dem til å utvikle et blikk på egen tekst, men for de svakeste er ofte dette et tungt arbeid som de helst vil slippe. Et kjennetegn ved tekster av disse skriverne er også innholdsfattigdom. Å klare å utvikle et innhold kan også læres, både hvordan man får en viss systematikk inn i en tekst og hvor og hvordan man leter etter momentene. Andre typiske trekk er

som kjent: mangel på struktur, mangel på sjangerforståelse (skriftlig/muntlig språk), mangel på mottakerbevissthet

Dermed må vi se i øynene den største utfordringen norsk skriveopplæring står overfor: Klarer vi å utdanne lærere som har nok kunnskap og forståelse for alle disse sidene ved elevenes skriveutvikling? Norske lærere har sannsynligvis utviklet et positivt syn på elevens tekst og skaper ofte trygge og gode skrivesituasjoner. Spørsmålet er om de har kunnskap og strategier nok til også å hjelpe elever med selve tekstarbeidet. For det er jo ikke til å komme forbi at læreren må kunne mye om tekst for å kunne være skrivelærer.

I tillegg kommer det stadig nye krav om å forstå hva slags skrivekompetanse elever må ha for å beherske alle tekstformer som de møter i et moderne samfunn. Vi trenger mer viten om hvordan elever bruker skrift og andre multimodale tekstformer i og utenfor skolen. Her er behovet for mer forskning åpenbart. Vi trenger også å vite mer om skriving og tekstkompetanse i et flerkulturelt perspektiv. Å kunne skrive er både en ferdighet og kulturell kompetanse. Eleven må mestre forholdsvis tekniske sider ved tekstproduksjon, han må utvikle forståelse for sammenheng mellom de tekstgrepene han tar og den funksjonen teksten får. I tillegg dreier seg om å kunne være deltaker i et kulturelt felt der det fins implisitte og eksplisitte normer for både hva man skriver om og hvordan man skriver om det. Relevanskriteriene er kulturelt betinget, og for den som ikke har lært det implisitt, trengs det eksplisitt undervisning.

Litteraturliste:

- Berge, Kjell Lars (1988): *Skolestilen som genre. Med påholden penn* Oslo: LNU/Cappelen
- Berge, Kjell L/Evensen Lars S/ Hertzberg, Frøydis/ Vagle, Wenche (red) (2005): *Ungdommers skrivekompetanse* Bind I og II. Oslo(Universitetsforlaget
- Dale, Erling L og Wærness Jarl I (2003): *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringa*.Oslo: Cappelen Akademisk
- Dysthe, Olga (1987): *Ord på nye spor* Oslo: Det Norske Samlaget
- Dyste, Olga og Igland, Mari- Ann (1993): *Ord på nye spor*. 2. utg. Oslo: Det Norske Samlaget
- Dysthe, Olga (1993): *Writing and talking to learn. An interpretative study of language in three classrooms*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø
- Evensen, Lars S (1986): *Den vet best hvor sko(l)en trykker. En deskriptiv suveyundersøkelse av elevers og læreres opplevelse av problemer i språkundervisning i ungdomsskole og videregående skole*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Trondheim
- Evensen, Lars S og Løkensgard Hole, Torlaug (red.) (1997): *Skriveteorier og skolepraksis*, Oslo: LNU/Cappelen
- Løkensgard Hoel (1990): *Skrivepedagogikk på norsk* Oslo: LNU/Cappelen
- Løkensgard Hoel (1994): *Elevsamtaler om skriving i videregående skole : responsgrupper i teori og praksis* . Doktoravhandling, NTNU
- Ongstad, Sigmund (1982): *Prosjekt skolestil. Rapport nr.1*Oslo
- Ongstad, Sigmund (1997): *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier. Et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Trondheim
- Skjellbred, Dagrun (1992): *Elevens tekst*, Oslo: LNU/Cappelen
- Smidt, Jon (1996): *Fornyelsens konflikter. Skriveopplæring i videregående skole i 90-åra* Oslo: LNU/Cappelen
- Smidt, Jon (2004): *Sjangerer og stemmer i norskklasserommet*, Oslo: Universitetsforlaget

Aase, Laila (1996) ” Fra regel til tekst? I Ongstad, Sigmund (red): *Hva gjør vi med sjangrene- og de med oss?* Oslo: LNU/Cappelen

Aase, Laila (1988): *Stilskrivning og Danning* Oslo: LNU/Cappelen

Laila Aase, førsteamanuensis i norsk fagdidaktikk, Nordisk institutt, Universitetet i Bergen, Norge. Laila Aase har arbeidet med hele fagfeltet som utgjør fagdidaktikk, litteraturredidaktikk, skriveopplæring og faghistorie. Hun har særlig interessert seg for spørsmål som angår danning og skolefagets legitimitet.

Kanon eller kaos

Torben Brostrøm

I løbet af året 2005 opdagede danskerne, hvad 200-års fødselaren H.C. Andersen kunne bruges og udnyttes til, nationalt, kommercielt, turistmæssigt og såmænd også kunstnerisk, litterært. Om det også har haft betydning i skolens undervisning, er mere tvivlsomt. Normalt kender en dansker og måske også en skandinav kun et par stykker af hans eventyr, Den grimme ælling (den fula ankungen), Kejserens nye klæder og måske Den lille havfrue (sjöjungfrun). Lad mig tage udgangspunkt i et af de eventyr som garanteret ikke læses i skolen, Lygtemændene er i byen, sagde mosekonen (Lyktgubbarna är i stan, sade kärrfrun).

Det er et skrækscenarie med disse lygtemænd, som er sluppet løs og farer rundt og forvirrer folk med deres blændværk. Det fortæller mosekonen, som sidder på et skab fuldt af poesi på flasker, et rejseapotek, som fandens oldemor har foræret hende. Det er lutter kunstige ekstrakter af den bedste poesi, den fromme salmedigtning, hverdagshistorier og tragedier, som alle kan hentes frem og forsynes med forførende dufte. Parfume og maiduft, hedder det. Alt det fortæller hun til digteren, som har mistet al sin inspiration.

Jeg bruger det som en allegori på den borgerlige regerings forsøg på topstyring af undervisningen i litteratur og hele den kulturkanon, som nu er etableret ved hjælp af udvalgte lygtemænd, villige oplysningsfolk, som forvirrer det frie valg i det enorme udbud af kunst og kultur.

Jeg faldt for denne hasarderede og frie tolkning af eventyret i et forsøg på billedligt og polemisk at sammenfatte den modstand mod den aktuelle kanontænkning, som har fundet sted i den offentlige debat, som på et tidspunkt satte sindene i kog i et omfang, som nærmest matchede pressedækningen af Muhammed-karikaturerne. Den danske kanon-debat har dog ikke haft samme internationale spredningseffekt, men har dog ramt nabolandene, især Sverige, hvor det atter er en borgerlig mærkesag.

Jeg iler med at sige, at jeg ikke deler den *store* uvilje mod kanon-initiativerne, men må anfægte de snævre nationale og nationalistiske interesser, der også ligger bag, side om side med omsorgen for den kulturelle arv. Det vender jeg tilbage til i den besnærende duft af apotek og parfume.

Min betingede velvilje over for fænomenet kanon skyldes bl.a. erfaringer fra litteraturundervisning i gymnasiet og på universitetet. Gennem årene blev

det sværere og sværere både at skaffe tid og skabe interesse for kendskabet til fænomenet skønlitteratur, især den ældre. Der var flere grunde. Nye læseplaner formulerede 'det udvidede tekstbegreb' som i den grad øgede danskfagets emneindhold med triviallitteratur, pragmatiske tekster, pop- og rocktekster, reklamer, tegneserier, billeder, film, ny opmærksomhed for og fremdraging af kvindelige forfatteres tekster. Der blev skåret ned på timetallet og samtidig stillet krav om vægtig brug af ny litteratur inden for de sidste fem år. Det skabte en overvægt af antologier med aktuelle tekster på bekostning af traditionen. Samtidig betød den socialt stærkt udvidede tilgang af elever til gymnasiet et nyt bogfremmed publikum og senere et stærkt islæt fra indvandremiljøer med en ganske anden kulturel baggrund. Mange føler, at den klassiske litteratur er utilgængelig af både sproglige og indholdsmæssige grunde. Så meget mere som læsning indtager en ganske ringe procentdel af de unges fritidsinteresser. Vi gamle, som er opdraget – for ikke at sige opflasket *med* den store nationale litterære tradition – enten den nu er fra fandens oldemors bibliotek eller af ædel sortering, vil kalde det et kulturelt hukommelsestab, et svækkelse af identitet.

Fænomenet litterær kanon, rettesnor for valg af tekster, er velkendt i den danske – og den svenske – undervisningstradition. Der var faste rammer om latinskolernes klassiske pensum, men det måtte tages op til revision, da nationalfølelsen vakte op mod år 1800. Først skulle den historiske sans vækkes. Det blev den så med historikeren, gehejmestatsminister Ove Mallings grundbog *Store & gode Handlinger af Danske, Norske og Holstenere* (1777), der blev udbredt som folkelæsning og fast grundbog i gymnasiet. Det var en bestræbelse for at skabe en fællesbevidsthed (helstatslig!) den national-idealistiske ånd blev stadig styrket, fra 1900-tallets begyndelse styret af litteraturprofessoren Vilh. Andersen, der herskede uindskrænket over universitetets danskfag. Den blev udmøntet i en læsebog, et 3 bind stort tekstudvalg *Falkenstjernes håndbog i dansk litteratur*, som indtil engang i 1970'erne var en nærmest uomgængelig litterær kanon for dem, der kom i gymnasiet. Den indeholdt også en sektion af norsk litteratur på riksnorsk/bokmål. Man skal ikke tro, at den kanoniske Falkenstjerne var folkeeje. Men for disse lykkelige få blev der desuden hurtigt etableret svenske tekstudvalg med et tydeligt markeret pensum. Nu om dage slipper de nemt uden om den ting hele vejen gennem grundskole, gymnasium og universitet. Ligesom der er betydeligt friere tekstvalg, alt efter lærernes og elevernes kunnen og villen, en bred vej mod kaos eller subjektiv orden.

Mens fænomenet kanon altså var et kendt fænomen, er *begrebet* litterær kanon først de senere år kommet i vinden og på markedet, vist lanceret af

Harold Bloom med en eksklusiv liste. Kendte og ukendte kritikere har excelleret i top ti eller top tyve-lister, og medierne har etableret afstemninger om, hvilke værker der er bedst og størst. Et lotteri uden megen substans. Man må forstå det som afstemninger blandt dem, der i forvejen er ihærdige og traditionsbevidste læsere.

Kanonbegrebets aktuelle indførelse i Danmark er et udtryk for en helt bevidst restaurations-bestræbelse. Det er en national selvbesindelse, udgået fra det politiske højre, den borgerlige regering, der siden valget i 2001 har arbejdet på et såkaldt systemskifte. Man kan ikke undgå at se kanontanken i det lys og den debat om 'værdier', som hermed blev sat i gang. Allerede i sin tiltrædelsestale indledte Anders Fogh Rasmussen (v) en kamp mod 'smagsdommerne' – en slags kulturradikale lygtemænd – og rensede snart ud i eksisterende råd, nævn og komiteer, også og ikke mindst i kulturverdenen, for i stedet at samle dem i et regeringsudvalgt og nedsat Kulturråd. Et brud med armslængdeprincippet.

Egentlig er det paradoksalt, at et liberalt parti i den grad har centraliseret den offentlige sektor med statslig indgriben i en nærmest hierarkisk og patriarkalsk ledelsesstil, som i skolesammenhænge baseres på kontrol, på stadige test og evaluering. Modstandere vil let kunne se en klar tendens til ensretning – som i vores sammenhæng altså kan siges at gå direkte ind i valg af litterære tekster i skolen. Ikke så sært, at mange implicerede har protesteret mod denne formynderstil, selvom denne kanon prætenderede kun at skulle dække 25 % af pensummet. Altså hvad man omvendt kunne karakterisere som gode råd og vejledning inden for i øvrigt frie valg.

I første omgang blev det til en litterær 'kanon' over vigtige forfatterskaber, udgået fra undervisningsministeriet. Det hedder sig, at det efter heftige indre stridigheder lykkedes at få den kontroversielle Klaus Rifbjerg medtaget som den yngste.

Kulturminister Brian Mikkelsen (k) nedsatte derefter i december 2004 hele syv udvalg, bestående af hver fem medlemmer, alle egentlig typiske smagsdommere, til fremstilling af en kulturkanon, der angiveligt skulle "fungere som et kompas, der viser retninger og milepæle i en lang og kompleks kulturhistorie". Altså et forsøg på at skabe orden i kaos, eller med et ministerielt ord at styrke 'sammenhængskraften' i den nationale kultur, at gøre os klogere på os selv, "give os referencepunkter og bevidsthed om, hvad der er særligt ved danskere og ved Danmark i en verden, der bliver mere og mere globaliseret, styrke fællesskabet, fordi den viser centrale dele af vores fælles historiske bagage."

Disse syv udvalg, der havde sprogprofessor Jørn Lund som fællesformand, formændenes formand, skulle hver finde frem til 12 udvalgte værker inden for arkitektur, billedkunst, design og kunsthåndværk, film, scenekunst, musik og altså litteratur. Nu altså ikke blot forfattere, men enkeltværker. Disse skulle være ”uomgængelige” kunstværker, dvs. værker som ikke er til at komme udenom. Egentlig en farlig betegnelse. Siger man ’uomgængelig’ om en person, betyder det, at vedkommende ikke er til at omgå! I det hele taget har dette centrale ord en indre dialektik, som røber risikoen ved hele projektet. Hvis man ikke kan komme uden om et af disse værker, blokerer det jo vejen frem og indad. Kort sagt et kanonisk værk kan virke skræmmende og tungt ved sin karakter af tvang.

Processen forløb ikke uden dramatik, bl.a. fordi kulturministeren undervejs triumferende udtalte sig på en snæversynet national måde om denne kulturkamp, da han på de konservatives landsmøde så kanonen som et våben i sit korstog mod middelalderlige træk hos den danske muslimske befolkning. Flere udvalgsmedlemmer truede med at trække sig tilbage, hvis han ikke åd denne opfattelse i sig. Det gjorde han så. Det pikante er da også, at dansk/skandinavisk kultur, som den har artet sig, er utænkkelig uden dyb influens og afhængighed af de store kulturer. Selv om det hele var et kulturkonservativt projekt, var udvalgene ret bredt sammensat, og ikke så få kulturradikale personligheder deltog muntert i arbejdet.

Det litterære udvalg valgte udtrykket ’slidstærke’ værker. Og man indledte med megen courtoisie med en kvindelig forfatter, som det ellers skorter på i den ældre tradition, 1600-tals-kongedatteren Leonora Christinas *Jammersminde* fra hendes 22-årige fængselsophold i Blåtårn. Derefter tre værker fra romantikkens guldalder, noveller af Blicher, Andersens Den lille havfrue og Kierkegaards Enten-Eller. Tre værker fra naturalismens tid: Jacobsens Marie Grubbe, Herman Bangs Ved Vejen og Pontoppidans Lykke-Per. Og med Johannes V. Jensens Kongens Fald som omdrejningspunkt – en roman, der allerede ved en folkeafstemning i Politiken var kåret som den bedste danske bog! – fulgte så tre 1900-tals værker: Karen Blixens Vintereventyr, Klaus Rifbjergs noveller i Og andre historier og Inger Christensens digte Sommerfugledalen.

Så snød man lidt med det tolvte værk: det blev en lyrikantologi med 24 numre fra folkeviser (middelalderballader) over salmer via romantikken til en halv snes fra nyere tid, bl.a. Schade, Frank Jæger, Ivan Malinowski, Per Højholt og Henrik Nordbrandt. Ikke en eneste kvinde! Det er karakteristisk, at alle de ældre digte og dermed langt over halvdelen af digtene er hentet fra førnævnte kanoniske litteraturudvalg for gymnasiet, Falkenstjerne. Det

fortæller lidt om stabilitet i traditionsopfattelsen, om det såkaldt 'slidstærke'. Hvis det da ikke er fantasiløshed og mangel på dristighed.

I øvrigt skal det huskes, at *denne* litterære kanon ikke er specielt rettet mod gymnasiet, men ud til almenheden. Den trækker dog i høj grad på gymnasiets erfaringer. Og er en drøm om at fastholde etablerede værdier. En drøm, som det er svært at realisere, da den er i hård konkurrence med alt det, det moderne samfund ellers byder på af mere uskrevne 'rettesnore': markedets mondæne adfærdskodeks, gruppepresset på de unge, den aktuelle mode, den højtråbende reklame og de letvakte interesser i rockmusik, videoer, computerspil og alle den elektroniske verdens fristelser. Alt det, som et ungt menneske må kaste sig ud i for at være som de andre. Et så gammeldags og langsomt medie som bogen er derfor ude for barske vilkår. Friheden til selv at vælge er for børn og unge i virkeligheden ikke stor. Verden er ikke bare overfyldt af ting. Velfærdsstaten, folkehjemmet, er næsten stoppet fuldt af tvangshandlinger, som ikke af navn kaldes kanon, men er en række tyranniske regelsæt.

Det er derfor en noget billig kritik, som mange frisindede har udtalt over for den aktuelle kulturkanon, at den per definition bare er reaktionær og undertrykkende. Den repræsenterer snarere det undertrykte. Den er i en vis forstand jo en protest, et oprør mod bevidstløsheden. Det er kommet den rent sagligt udtænkte kulturkanon til skade, at den er blevet opfattet som en paraply for Dansk Folkepartis danskhedsopfattelse og en nostalgisk drøm om at genskabe et Danmark, som var engang – eller menes at have været. Men under det, som kaldes en fordums enhedskultur, gemte der sig jo meget store kulturelle og sociale forskelle. Og det var som sagt ikke alle, som havde læst Falkenstjerne.

Alt i alt må man dog sige, at kulturkanonen har været en offentlig succes. Kulturministeriet publicerede resultatet af de syv udvalgs arbejde i et stort, smukt illustreret hæfte med korte motiveringer og karakteristikker af de mange kunstværker. Et udtryk for, hvor meget medierne var optaget af ideen, er det, at Berlingske Tidende producerede en alternativ Kulturkanon i en endnu flottere bog. Her er udvalget foretaget af avisens læsere og præsenteret af faglige medarbejdere – ”som en selskabsleg, en dannelsesrejse eller et kulturelt hovedværk”. Det interessante er, at dette 'alternativ' på en lang række punkter er sammenfaldende med Kulturministeriets og i princippet er af samme kvalitet. Det kunne tyde på, at der blandt interesserede læsere er ganske stor konsensus om kunstnerisk substans. Hvad udgivelser angår, overbød ministeriet så både sin egen og avisens publikation med den endelige, store udformning af stoffet, præsenteret i en 250 sider stor, righoldig

bog, *Kulturkanon med indlagt cd*, udgivet på Politikens forlag, karakteristisk nok associeret den kulturradikale avis. Den er en salgsmæssig succes, ligger på bestseller-listen og kan erhverves for 100 kr.

Succesen kan også måles på, at ideen om kanon bredte sig til andre områder. Undervisningsministeren nedsatte ét udvalg til at udarbejde en Historiekanon. Det blev til en liste over 29 skelsættende begivenheder, som definerer Danmarkshistorien. Jeg kan nævne, at Kalmarunionen fra 1397 under den danske dronning Margrete naturligvis er et vigtigt moment, mens svenskekrigene, som førte til afståelsen af Skåne, Halland og Blekinge, ganske er forbigået. Det var hele Østdanmark, der forsvandt ved Roskildefreden og efterlod hovedstaden København i en udkant. Det er stort set fortrængt i dansk historisk bevidsthed, ligesom svensk bevidsthed nærmest ignorerer det gamle danske tilhørsforhold.

En kendt historiker (Ove Korsgaard) lancerede i Politiken en særlig Demokratikanon i 12 punkter omfattende både værker og begivenheder, indledt med Saxos Danmarkshistorie. Begge de to historiske kanoner er tiltænkt folkeskolen. I ordet kanon ligger da et krav eller ønske om et fast pensum. Begge er blevet velvilligt modtaget, dog mere i medierne end i skolens verden.

Det Kongelige Bibliotek har arrangeret en udstilling af 'kanoniske manuskripter', som endnu et udtryk for bl.a. reklameværdien i begrebet.

Spørgsmålet er: i hvilket lys skal man se disse bestræbelser?

Er det et oplysningsprojekt?

Er det et opdragelsesprojekt?

Inspiration eller tvang. Det er meget afgørende for betydningen, hvor vægten lægges.

Er det en hjælpende hånd eller en pegefinger? Det er et didaktisk spørgsmål.

Min personlige mening er, at en kulturkanon, in casu den litterære, er dødfødt som tvang, men i bedste fald er en inspiration. Det siger sig selv, at et valg af 12 litterære værker må blive konventionelt. Der er da heller ingen egentlige overraskelser. Selvfølgelig kunne der blive tale om at udskifte nogle værker med parallelle værker. Hvorfor Karen Blixens Vintereventyr og ikke Den afrikanske Farm? Det ville måske endda have listet lidt eksotisme ind i lokallandskabet. Og så videre. Flere af de andre udvalg er faldet for populærkulturelle indslag, men nogle kritikere har anket over det generelt ufolkelige præg: "Hvor er bindingsværkshusene, træskoen. Hvor er kolonihavehuset eller det moderne parcelhus? Hvor er cirkusgøglet og Mester Jakel-teatrene?" (Michael Gradenwitz i Pol.: Folket glemte i kanon). Litteraturudvalget repræ-

senterer sandt nok den intellektuelle tradition uden slinger i valsen. Det er det, som svenske Ebba Witt-Brattström har kaldt ”Aftenbøn for virkelighedsfjerne idealister i kulturens eliteghetto” (efter Maria Schottenius i Pol. 13.8.06). Men det er altså, hvad den danske kulturminister har kaldt ”en folkegave”.

Man kan sige at gaven gives ovenfra og ned. Fra elitens ghetto. Dér havde gymnasiet også sit hjemsted før i tiden, ikke nu, hvor det er blevet et flertals vej til uddannelse. Og hvor de etniske danskeres kultur ikke længere er enerådende.

En sejlivet myte fortæller, at når Danmark er truet, så vågner Holger Danske af sin slummer. Til daglig sidder han som gipsfigur i Kronborgs kassekammer med skægget groet fast i bordet. Kanonbegrebet er vakt til live bl.a. som en opvækning af den danske folkeånd til strid for vores egenart. Derfor er der heller intet litterært spor af anden etnisk herkomst, dog mest forklaret ved, at den kronologisk ikke rækker helt ind i nutiden.

Her i efteråret debuterede den unge Maja Lee Langvad med digtsamlingen *Find Holger Danske*. Hun er et koreansk adoptivbarn og har et særligt øje for danskhed. En tekst er udformet som ’Danskerloven’ i ti punkter, svarende til Aksel Sandemoses velkendte ’Jantelov’:

1. Du skal ikke tro, at du er dansker, fordi du er født i Danmark.
2. Du skal ikke tro, at du er dansker, fordi du snakker flydende dansk.
3. Du skal ikke tro, at du er dansker, fordi du er dansk statsborger.
4. Du skal ikke tro, at du er dansker, fordi du bor i Danmark.
5. Du skal ikke tro, at du er dansker, fordi du respekterer de danske love.
6. Du skal ikke tro at du er dansker, fordi dine bedsteforældre tror det.
7. Du skal ikke tro, at du er dansker, fordi du hejser Dannebrog i din have.
8. Du skal ikke tro, at du er dansker, fordi du kalder nogle for nydanskere.
9. Du skal ikke tro, at du er dansker, fordi du vil dø for Danmark.
10. Du skal ikke tro, at du er dansker, fordi du føler dig dansk.

Hun får fortalt, hvor eksklusivt det er at være dansk.

En kanon er et ord med en vis bibelsk klang. Og en kanonisk tekstsamling tolererer ikke apokryfe indslag. Det har været en stående, totalt nedslidt vittighed at forstå det førhen lidet kendte ord som en kanón, som om det altså netop var et stridsord, et skydevåben til brug i krig. Men ordet kanon har heldigvis endnu en betydning, lidt anderledes, men i samme etymologi.

Sikkert alle børn har sunget sangen om 'Mester Jakob', ham der sover og ikke hører klokken. Bim, bam, bum. Den synges flerstemmig, ensartet, men tidsforskudt for de forskellige stemmer. Sangen er kendt på mange sprog.

Med den dansk kulturkanon var det Holger Danske, man tænkte på, og ikke Maître Jacques.

Kanontænkningen satte naturligvis også bogforlagenes tanker i gang, og nye litteraturudvalg blev udtænkt til skolebrug. Gyldendal iværksatte et storstilet projekt, som nu for længst er realiseret med 12 bind tekstudvalg helt fra 1.klasse, deraf tre meget store bind til gymnasiet, redigeret af forfatterne Suzanne Brøgger, Jens Smærup Sørensen og mig. Fællestitlen er *Kanon i dansk*, men med støtte netop i det musikalske kanonbegreb om fælles musikalsk samvirke udvidede vi materialet med nordisk litteratur og verdenslitteratur for at understrege det mellemtekstlige forhold. Motiver og temaer og former går igen fra tid til anden, fra forfatter til forfatter, fra land til land i personligt, eller aktuelt genbrug, med bevidste hentydninger eller i dybereliggende fællesskaber. En stor, stor, helt musikalsk kanon.

Tekstudvalget er direkte rettet til skolens brug, og for ældre teksters vedkommende er retskrivningen 'opdateret', da man ved, at selv små afvigelser fra moderne skriftsprogsnorm virker blokerende for tilegnelsen. Derimod har vi ikke været rædde for at bringe norske og svenske tekster på originalsproget med behørigte noter, og verdenslitteraturen i gode nutidige oversættelser. I redaktionen lagde vi vægt på at respektere en række længst kanoniserede tekster i dansk litteratur, men har ellers valgt af hjertens lyst, den slags vi subjektivt ikke selv ville undvære at kende.

Kompositionen er naturligvis kronologisk, og optakten er den antikke græske og romerske kultur, Homer, Sapfo, Euripides, Platon, Catul, Ovid, Seneca, Petronius, så bliver det historisk mere broget med Biblen, Apulejus, præislamisk nomadedigtning, kinesisk poesi, og først da træder nordisk digtning frem med den ældre Edda ('Vølvens spådom'), Egil Skallagrímsson, Saxo og Snorri Sturluson. Den første svensker er Bellman, så kommer Tegnér, Stagnelius og Almqvist. Af svenske forfattere i nutiden, bind 3, finder vi Harry Martinson, Ekelöf, Lindegren, Aspenström, Stig Dagerman, Sonja Åkesson, Tranströmer, Kerstin Ekman, P.O. Enquist, Tunström og Sonnevi. Teksterne er valgt, så de emnevis kunne være tiltrækkende for ungdommen.

Suzanne Brøgger skriver i sit sammenfattende essay i bind 1 (fra Homer til Whitman): "Digtning er, kort fortalt, et menneskeligt forsøg på at bearbejde erfaringer, hvor de døde/guderne tages til hjælp. En fortolkningsstrategi over for de kaoskræfter og den død, mennesker er udsat for – og som de – vistnok

i modsætning til andre dyr – er bevidste om. Vores grundvilkår har derved en del til fælles med folkeeventyrenes gruopvækkende stedmødre, som forgifter deres smukke stedmødre og svage fædre, der efterlader deres børn hjælpeløse og graver dem ned i en høj – som i 'Pigen med museskindspelsen'. Digtningen er så det lys, der skal hjælpe os til at finde vej i en verden af svig, krig, forræderi, troløshed og bedrag. Litteraturen har gennem tiderne tilbudt forskellige strategier til fortolkning af de kaoskræfter, der hele tiden truer med at vælte vores planer og sprænge vores viljer i luften.”

Citatet er lidt af en programerklæring, der understreger digtningens eksistentielle karakter, som det mægtige lager af erfaringer, man enten kan genkende, eller møde for første gang, ønskeforestillinger eller skrækvisioner, erfaringer som man nødig vil gøre, men som er nødvendige at kende og forstå. Desuden giver vi eksempler på de kombinationsmuligheder, der er mellem tekster til forskellig tid, på tværs af kronologi til en slags motiv- eller temalæsning. F.eks. en sammenstilling af Apokalypsen i Johannes Åbenbaring med Vølvens Spådom, og for at det ikke skal være nok, slutter hele værket med et kort digt af den yngste medvirkende, afdøde Michael Strunge om 'Det kommende', et visionært generationsdigt:

*Det kommende
Er bjerge i flammer af livslyst
Og sangfugle der vil synge spinkelt og stærkt
Om jordens genopstandelse.
Det kommende
Er torden af stemmer
Udråbt over byens før giftdrivende afgrunde
Med styrken fra summen af alle sanser:
"Vi erobrer vor planet på ny
Bryder de stivnede cementdatamaters billeder
Af os.
Vi er det nye folk ..."*

Og hvis man ville gå videre i konfrontationer mellem store syner, kan man blandt meget andet også finde Harry Martinsons *Aniara* og Dantes *Guddommelige komedie*. Og supplere med Sophus Claussens 'Atomernes Oprør'. Syner af personligt sammenbrud og opløftelsen kan man finde ved at læse de to samtidige digterværker (1824), Tegnér's 'Mjältsjukan' og Grundtvigs 'Nyaarsmorgen'. Temmelig avancerede tekster fra romantikken og lige ind i modernismen.

En opgave er ikke blot det pædagogisk-didaktiske valg af tekst mellem de uendelig mange muligheder. Erfaringspædagogikken siger, at man må møde eleverne, dér hvor de er med deres muligheder, men også at overraskelsens mulighed må tages i agt. Det kan måske gøres netop ved sammenstilling af noget kendt med det ukendte. I Poul Martin Møllers lille ufuldendte roman fra 1824, *En dansk Students Eventyr*, finder man portrættet af en ung student, der aldrig kan blive færdig med sin eksamen, fordi hans væsen flimrer i alle retninger, lammet af alle sine muligheder. Hos Søren Kierkegaard viser de mange pseudonymer, hvor svært det er at være et jeg eller som i *Forførelers Dagbog* at samle alle sine kræfter i en eneste selvnydende destruktion.

Det vil slet ikke være muligt at læse hele denne trilogi i modersmålstimerne. Den er i så henseende et klart overbud. Et fristelsernes marked. Så meget mere som timetallet for dansk i den nye studieplan for gymnasiet er reduceret. Tværfaglige aktiviteter kræver ny plads, og de enkeltfaglige studier indskrænket. En kronologisk læsning kan kun gøre brug af en betydeligt mindre del.

En kendt modernistisk påstand går ud på, at 'alt er til stede samtidig'. Den kanoniske sang og musik, intertekstualiteten, går på kryds og tværs, når det drejer sig om den vågnende erkendelse af eksistensens grundvilkår. Shakespeare er vores samtidige. "Vi lever af minder, eksisterer som dele af en universel databank, bekræftes af at møde vores egne erindringsbilleder", står der i den finlandssvenske Lars Huldéns digtsamling *Läsning för vandrare* (1974). I den forstand er vi alle vandrere.

Vi forstår fortiden ud fra vores egne forudsætninger i det store netværk. At vælge tekster er at gå på nettet og på eventyr. I denne antologis fangstnet kan man studere duften af hvidtjørn hos Marcel Proust, og mærke, hvordan kinesisk lyrik og japansk haiku mødes hos Ezra Pound og den dansk-svenske Gustaf Munch-Petersen, hos Jan Erik Vold, Göran Palm og Per Højholt i en samtale om naturelementer, kunst og mennesker.

I mit essay, der afslutter bind tre, har jeg foreslået én blandt mange alternative læsninger til den historiske kronologi. Fra gammel tid har man altid kunnet genkende to forskellige typer fortællere med hver deres sæt erfaringer: den fastboende og den rejsende, bonden og sømanden, den residerende konge og den søfarende viking. Jfr. Erik Gustaf Geijers digte 'Odalbonden' og 'Vikingen', som før i tiden hørte til dansktimernes pensum. For bonden omfatter det både realismen og myten, for sømanden fantasien og eventyret. De to typer kan opspores hele vejen op til i dag. I modernitetens navn må man føje en tredje type til, håndværkeren, der har et særligt øje til fortælle-

kunstens æstetik. Symbolsk er han borgeren, ikke sjældent akademikeren, der koncentrerer sig om sprogets redskab, der derfor også kan blive selve temaet. Han skaber en særlig skriftbevidst digtning, der handler om sig selv.

De tre karaktertyper huserer i alle genrer, prosa, poesi, filosofi. I dansk guldalderlitteratur har vi de tre typer næsten rendyrket: Grundtvig er danskhedens myteskaber, en muldens frænde, hvor 'solen står med bonden op'. H.C. Andersen er den rejsende, eksotiske fortæller, en ballonskipper og skyggefantast, og Søren Kierkegaard inkarnerer spekulatørens med sine sindrige sprogkonstruktioner og eksperimenter med eksistensen.

I modernismen er håndværkeren fremtrædende med sin skrevne virkelighed, hvor teksten spejler sig selv som tekst, sådan hos Borges, Beckett, Burroughs. Det hænger sammen med de omfattende værdiforskydninger, denne omvurdering af alle værdier, der har fundet sted i den vestlige verden. Kakofoni og turbulens. Et litterært kaos, som ingen kanon kan rette op på, men netop rettet blikket mod. Som en identitetsbestemmelse.

Den tjekiske digter Czeslaw Milosz siger det:

*Men bøgerne vil stå på hyldeerne, sande skabninger,
Som engang dukker de op friske, stadig våde
I lighed med blanke kastanjer under et træ om efteråret.*

Og nu vi er ved begrebet identitet. Denne antologi, *Kanon i dansk*, er ment som et forsøg på at udvide dansk identitet som en modbevægelse til den officielle Kulturkanons snævre danskhedsbegreb og den rød-hvide dannebrogfarve.

Som en tilføjelse kan jeg fortælle om endnu et sådant forsøg, jeg har været med som redaktør af en *Nordisk kanon* – som jeg hellere vil kalde 'Nordisk litteratur til tjeneste'. Det er et initiativ, nu fra Undervisningsministeren, sådan at etablere en antologi af tekster fra samtlige nordiske sprogområder, alfabetisk: dansk, finsk, færøsk, grønlandsk, islandsk, norsk, samisk og svensk. Alle anføres på deres originalsprog. De ikke-skandinaviske tekster desuden i norske, svenske eller danske versioner alt efter kulturel tilknytning. Tanken er da, at samme bog, men med forskelligt noteapparat skal kunne anvendes overalt på gymnasialt plan. Bag realisationen står Nordisk Ministerråd. Velsagtens en utopisk bestræbelse, men dog et incitament til større erkendelse af et vist kulturelt fællesskab, som er godt på vej til at falde fra hinanden og splittes. Måske er det derfor, at min medredaktør og jeg er faldet for et bestemt motiv, 'landet Atlantis', det sunkne kontinent, som er behandlet af Gustaf Fröding, af J.H.O. Djurhuus og af Tom Kristensen.

Det bliver naturligvis kun til punktnedslag i historiske perioder fra de ældste tider og frem til nutiden for at understrege karakteristiske ligheder og forskelle. Splittelsestanken kommer symbolsk til udtryk bl.a. i Kalevala, om Lemminkäinen's død, hvor hans lemmer splittes, hos Gunnar Ekelöf stræber digterens splittede lemmer 'mot helheten', og i Ivan Malinowskis digt 'Disjecta membra' nægter de at dø: "Ukueligt er kødet, som klynger sig til sit ben".

Døden, kærligheden i dens mange udgaver, naturen, folkelivet, kunsten, religionen, skolen – og sjælens øvrige anliggender er teksternes oplagte emner.

Jeg skal langt fra påstå, at den aktuelle tekstlæsning i gymnasiet er kaotisk og at den kan frelses med en litterær kanon. Men et minimum af fælles litterære og kulturelle referencer er et uomtvisteligt gode, nationale, nordiske, mondiale. Der er en voksende risiko for, at det litterære kontinent bliver en sunken skat, tilgængelig kun for få fanatiske dykkere eller kendes som tilfældig flaskepost.

Jeg indledte med nogle betragtninger om Andersens eventyr om Mosekønen og skabet med litteraturflaskerne – der jo også kan tolkes som den erfarne pædagog, der sidder på en skat af poesi, som hun fremtryller med nye forførende dufte.

Jeg skal da nævne som en slutpointe, at den inspirationsløse digter ved denne konfrontation med det fantastiske, de skræmmende lygtemænd og mosekønen, atter genvandt humøret og inspirationen til nye eventyr. Måtte det også gælde gymnasiasten ved et intensiveret møde med klassikerne.

Referenceliste:

- H.C. Andersen: Lygtemændene ere i Byen, sagde Mosekonen. 1865. Nye Eventyr og Historier, Anden Række 1861-66
- Ove Malling: Store & gode Handlinger af Danske, Norske og Holstenere. 1777. Udgivet af Erik Hansen. Det Danske Sprog- og Litteraturselskab/Gyldendal 1992
- Vagn Falkenstjernes håndbog redigeredes i mange år af E. Borup Jensen, faginspektør ved Undervisningsministeriets direktorat for gymnasieskolen. Det udgives til stadighed i nye versioner, men er langtfra enerådende.
- Kulturkanon. Særnummer af Kulturministeriets tidsskrift Kulturkontakten, 80 s. ill. Januar 2006
- Kulturkanon. Udg. af Kulturministeriet og Politikens forlag. 225 s. ill. Med indlagt cd. 2006
- Berlingske Kulturkanon. Red. Jakob Høyer. 106 s. ill. Berlingske Tidende 2005
- Michael Gradenwitz: Folket glemt i kanon. Politiken 24.5. 2006
- Om Ove Korsgaards 'Demokratikanon' se Politiken 12.9. 2006
- Maja Lee Langvad: Find Holger Danske. Digte. Borgens forlag 2006
- Kanon i Dansk I/III. Red. Torben Brostrøm, Suzanne Brøgger og Jens Smærup Sørensen. 630 + 618 + 492 s. Gyldendal 2005
- Søren Kierkegaard: Førførerens Dagbog. In Enten – Eller. Et Livsfragment udgivet af Victor Eremita. A.s Papirer. 1843
- Czeslaw Milosz' digtcitat er hentet fra 'Men bøgerne' i udvalget af hans digte på dansk Kort over tiden, oversat af Uffe Harder og Janina Katz. Husets forlag/S.O.L. 1994
- Torben Brostrøm är professor emeritus, tidl. Danmarks Pædagogiske Universitet til 1992, derefter litterær redaktør ved Danmarks Nationalleksikon (Gyldendal). Medredaktør af 'Kanon i dansk I/III' (2005).

Vad lär sig ungdomar när de spelar Half-life? Om datorspelens inverkan på läsning och skrivning

Jonas Carlquist

Att diskutera datorspelande och utveckling av läsning och skrivning kan lätt ses som att diskutera äpplen och päron. Ändå är det en fråga av stor relevans i dagens samhälle. Datorspelande tar allt större tid av ungdomars och vuxnas fritid, eventuellt på bekostnad av utveckling av egna lässtrategier och eget skrivande. Jag vill dock hävda att när människor lär sig spela nya datorspel så lär de sig också en ny sorts literacy, ett nytt sorts skriftbruk. Men detta skriftbruk är inte detsamma som det traditionella.

Tanken är inte ny utan har förts fram av ett flertal olika forskare. Ett typexempel är lingvistikprofessorn James Paul Gee från Department of Curriculum and Instruction in the School of Education vid University of Wisconsin-Madison. I sin bok *What Video Games have to teach us about Learning and Literacy* (2003) arbetar han utifrån 36 inlärningsprinciper som är strukturerande kring följande huvudteman: semiotik, identitet, situationaliserad betydelse (text, intertext, multimodalitet), kulturella modeller och det sociala sinnet.

Centralt är vad Gee kallar för en *Active Critical Learning principle* som innebär att alla aspekter av inlärningsmiljö avser att uppmuntra aktiv och kritisk inläring. Gee menar således att *språk* inte är det enda viktiga kommunikationssystemet. Idag spelar symboler, grafer, diagram, artefakter, och mycket annat en stor roll. Vi måste lära oss att läsa det aktuella språket. Vare sig vi öppnar en lärobok, går runt på ett museum, tittar på film eller hämtar information från Internet så tar vi del av en stor mängd information som inte är språklig i traditionell mening. Detta kan beskrivas som en form av visuellt skriftbruk som innebär att utveckla en förmåga för att kunna läsa symboler. Denna förmåga är av stor vikt för vår intellektuella och sociala utveckling.

Dagens informationssamhälle vilar nämligen på multimodala texter, d.v.s. texter som utgör en blandning av ord och symboler. Symbolerna kommunicerar vanligen andra saker än vad orden gör. Samtidigt är både orden och symbolerna väsentliga för vår förståelse av texten. Typiska sådana exempel möter i journalistiska genrer. I ett kvällstidningsreportage kan bilden vara av lika stor betydelse som det intilliggande reportaget. Då multimodala texter är viktiga för vår samhällsliga förståelse är det viktigt att vi ges möjlighet till att

träna upp sådana förmågor för att kunna utveckla våra läsmål och lässtrategier. Gee sammanfattar detta på följande sätt:

Even though reading and writing seem so central to what literacy means traditionally, reading and writing are not such general and obvious matters as they might at first seem. After all, we never just read or write; rather, we always read or write *something in some way*. (S. 14)

Väsentligt är också att komma ihåg att skriftbruk alltid är mångfaldigt, multipelt. Vårt skriftbruk skiljer sig naturligtvis om vi läser en skönlitterär text eller om vi läser en naturvetenskaplig uppsats eller en superhjälteserie. Vi anpassar våra skriftbrukserfarenheter efter vad vi behöver för att kunna få ut så mycket som möjligt av för vår förståelse. Vi måste lära oss att tänka bortom boktrycket om vi skall förstå hur skriftbruket fungerar idag. Skriftbruk ingår i olika typer av sociala praktiker och det är dessa som vi forskare måste lära oss att tolka. Studiet av skriftbruk utifrån sociala praktiker är redan påbörjat inom många olika genrer, alltifrån juridikens skriftbruk till graffitins. Vi kan inte analysera dessa genrer utan att förstå hur de är kopplade till olika sociala praktiker. Vi måste förstå vilka normer och vilka regler som både producenter och mottagare av text måste ta hänsyn till.

Väsentligt att komma ihåg är att termer och uttryck är beroende av den sociala praktik som en text skall fungera inom. För en person som är initierad i fotboll blir exemplen nedan relevanta och tydliga medan en person som är ointresserad av spelet upplever exemplen som abstrakta.

Prahl, som predikat 4-4-2 i decennier, experimenterade förgäves med 3-5-2 för att få plats med alla stjärnorna.

Du föds till att bli gaisare, du fostras till att bli blåvit och du tvingas bli öisare...

Alla texter är socialt bundna och man måste kunna den sociala biten för att få kontroll över texten. Här menar Gee att skolan kan misslyckas. Han skriver:

In school, many times children are expected to read texts with little or no knowledge about any social practices within which those texts are used. They are rarely al-

lowed to engage in an actual social practice in ways that are recognizable to "insiders" (e.g., field biologists) as meaningful and acceptable, before and as they read texts relevant to the practice. (S. 16)

Detta har enligt Gee att göra med våra förutsatta meningar vad kunskap är. Vad säger vi t.ex. om en person som kan förstå och komponera raplåtar som en distinktiv domän som kombinerar språk och musik på ett visst sätt, samtidigt kan inte denna person skriva text eller noter. Givetvis kallar vi personen "illiterat" och vi bortser från att han eller hon är litterat i den specifika semiotiska domän som utgörs av rapmusik. Vi accepterar alltså inte den kompetens personen besitter utan bedömer den utifrån andra sociala praktiker.

För att vi skall komma längre i våra diskussioner om skriftbrukskompetens är det således viktigt att vi utgår från semiotiska domäner och inte enbart utifrån termer som skrivning och läsning. En semiotisk domän definieras av Gee som "any set of practices that recruits one or more modalities (e.g., oral or written language, images, equations, symbols, sounds etc." (s. 18). Vi bör alltså vara klara över att människor kan vara litterata i vissa specifika domäner som de kan *känna igen*, som en ekvivalent till *att läsa*, och/eller *producera*, som en ekvivalent till *att skriva*, artefakter inom denna domän. Traditionellt skriftbruk är i den moderna världen inte tillräckligt, vi behöver vara litterata i en mängd olika semiotiska domäner för att kunna bemästra det moderna samhället. En av dessa semiotiska domäner som idag har en stor betydelse inom ungdomskulturen är datorspelande.

Utgår vi från den semiotiska domän som datorspel hör hemma i, tolkar den från ungdomskultur och ser datorspelare som mottagare av en specifik form av multimodal text så har vi också en möjlighet att förstå den skriftbrukskompetens som datorspelande ger inom sin specifika sociala praktik. Utifrån denna nyvunna kunskap kommer vi också att kunna bygga upp modeller för att ta vara på datorspelares specifika skriftbruksförmåga och även kunna utnyttja denna kunskap för att bredda datorspelares skriftbruksförmåga in i andra sociala praktiker och semiotiska domäner.

Litteratur:

Gee, James Paul (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.

Jonas Carlqvist är lektor vid Institutionen för litteraturvetenskap och nordiska språk och prodekan vid Humanistiska fakulteten, Umeå universitet. Hans forskningsfokus är literacyforskning, skriftbruksforskning, i ett stort tids-
spann från medeltid till datorspel. Innevarande forskningsprojekt behandlar skriftbruket vid Vadstena kloster.

John skriver och regisserar: skriftspråk i den samtida medieekologin

Johan Elmfeldt & Per-Olof Erixon

I vår studie *Genrer i rörelse. Om texter och kommunikativ förmåga i medielandskapet*, som i sin helhet presenteras i boken *Skrift i rörelse. Om genrer och kommunikativ förmåga i skola och medielandskap* (Symposium) under hösten 2007, fokuseras skrivundervisning i svenskämnet i två gymnasiemiljöer. Den ena kallad Nord utgörs av gymnasieskolorna i en norrländsk kuststad och den andra kallad Syd utgörs av ett medieprogram i en sydsvensk storstadsregion.

Det skrivande vi kommit i kontakt i undersökningen ställs i relation till mediala och medieteknologiska förändringar under sent 1900-tal och tidigt 2000-tal. Det har sin grund i att i det medieteknologiska sammanhang vi idag lever är det inte i första hand läserfarenheterna av det tryckta ordet som för många elever utgör utgångspunkten för det egna skrivandet. Bilder, datorspel, filmer etc. är i många sammanhang och för många elever något utifrån vilket man inte bara tolkar världen, utan också skriver berättelser. Till filmduken och TV-skärmen måste man också lägga datorns eller mobilens skärmar. Medie- och ungdomskulturforskaren Sonia Livingstone (2002) menar följaktligen att mediekulturen är en ”skärmkultur” (eng. *screen culture*). Dessa förändringar står i konflikt med svenskämnets kulturbärande ambitioner förbundna med bruket av ett verbalspråk i form av det latinska alfabetet. Skriven litteratur har av tradition utgjort källa och föredöme för det egna skrivandet. De kulturella hierarkierna har i det avseendet varit självklara: läsning och skrivning har varit två intimt förbundna och överordnade verksamheter.

Det är i en tid som denna som vi satt oss före att undersöka gränssnittet mellan medieteknologiskt bestämda förändringars betydelse för förmågan att kommunicera och olika sätt att hantera och förhålla sig till dessa förändringar bland ett antal svensklärare och deras elever i två gymnasiemiljöer, kallade Nord och Syd. De frågor som stått i fokus för studien har bland annat gällt de sätt på vilka förhållandet mellan skriftspråklighet och mediekultur bland lärare och elever i skrivundervisningen på gymnasieskolan bearbetas och framträder i olika textformat.

I vår studie har vi också undersökt utgångspunkterna för den svenska, och även den på många sätt tongivande norska, skrivpedagogiska forskningen

(se Berge m. fl., 2005). Vi kan konstatera att ett normativt perspektiv på skoltexter varit förhärskande och betygen, eller föreställningar om ”svaga” eller ”starka” skribenter, inte sällan har utgjort måttstock för gruppering av texterna i olika undersökningar. Även om denna forskning under de senaste åren betonat skrivande som en socialt situerad praktik, behandlas enligt vad vi kan se frågor kring ungdomskultur och medier eller medieteknologier i förhållande till skriftspråklighet praktiskt taget inte alls. Och om det sker är traditionen att förbinda vad man ser som bristande läs- och skrivförmåga med mediekulturella och medieteknologiska förändringar stark och exemplen på oro inför vad som kan tänkas pågå är många. Denna tradition rymmer uppfattningen att ett alltför ensidigt tillägnande av andra medier inte bara tar tid från läsning och skrivning, utan även har en direkt negativ och skadlig inverkan på förmågan att läsa och skriva.

Utifrån det medieekologiska sätt att tänka som vi valt för vår studie anlägger vi däremot ett inkluderande perspektiv. För vår del handlar det inte om den påverkan eller om de effekter medier av olika slag kan tänkas ha på förmågan att uttrycka sig i tal och i skrift. Vi tänker i stället utifrån metaforerna ”ekologi” och ”landskap”. Vi menar att vi alla, och därmed alla de olika texter vi producerar, ingår i ”the media-rich ecology of the twenty-first century” för att citera litteratur- och medieforskaren N. Katherine Hayles (2004:273). Det är en metafor också hos Margaret Mackey (2002:37f) när hon tänker sig den samtida mediekulturen som en ekologi i sin undersökning av barns och ungdomars bruk av olika typer av medietexter. Istället för att betrakta medier som något som hämmar eller utvecklar barnets utveckling ser vi alltså medier som en integrerad del av barn och ungdomars kulturella och sociala liv.

Undersökningen

Vår undersökning bygger på ett omfattande empiriskt material. En omfattande kvantitativ enkätundersökning med cirka 1500 gymnasieelever får bilda fond mot de kvalitativt inriktade intervjuerna, klassrumsobservationerna och textanalyserna. I redovisningen av enkätresultatet ingår jämförelser med data från nationella undersökningar av motsvarande slag. Via enkäten kan vi teckna konturerna av det medielandskap unga människor idag rör sig i. I exakta siffror visas hur datorn och andra medieteknologier och medier blivit en del av vardagslivet.

Som en ingång i den kvalitativa undersökningen valde vi att inrikta oss på

föreställningar om genrer. I intervjuer med mer än 60 elever i Nord och Syd framträder en bild som visar att eleverna har med sig genreföreställningar in i klassrummet som inte är entydigt skriftspråkliga. Det handlar här om en populärkulturellt bestämd genremedvetenhet med tillhörande genreförväntningar. Ett stort antal populärkulturella genrer inom musik, film och datorspel kan namnges och definieras. Elevernas genrespektrum sträcker sig från en primärt skriftspråklig litterär genreförståelse över till en alltmer populärkulturell, där genrebeteckningar kan avse både skriftspråklig och visualiserad fiktion, och vidare till en helt annan genre: Melodifestivalen!

Det finns bland eleverna en medvetenhet om att materialet för det egna skrivandet i begränsad utsträckning hämtas från den egna fataburen. Medierna, och därmed också de populärkulturella genrerna, spelar en stor roll när det gäller att finna stoff till egna berättelser. De erfarenheter man bygger på tycks i allt större utsträckning vara upplevelser man förvärvat via olika typer av medier, särskilt spelfilm medierad på olika sätt.

En handskriven uppsats i medielandskapet

Med ett exempel hämtat från vårt insamlade material vill vi presentera en medieekologisk analys av en handskriven uppsats. Analysen visar att elever idag importerar konventioner och grepp över mediegränserna när de inom skolans ramar får i uppgift att skriva uppsatser för hand.

Uppsatsexemplet hämtar vi från den så kallade kommunuppsatsen, som skrevs i Nord under sista veckan i januari 2004. Vid det aktuella skrivtillfället hade eleverna möjlighet att välja mellan fem olika ämnen. Uppsatserna skrevs i klassrum utan tillgång till dator. I instruktionerna till uppgifterna sägs inget om huruvida eleverna förväntas skriva sakprosa eller fiktion. Genrepedagogiskt sett kan man därmed påstå att eleverna befinner sig i ett skrivpedagogiskt vakuum.

Uppsatser från totalt 38 klasser i Nord samlades in. Varje klass finns, med något undantag, representerad med tre texter. Det innebär att totalt 113 texter samlats in. För urvalet av texter stod undervisande svensklärare. Tanken var att två av uppsatserna skulle representera vad varje lärare ansåg vara de ”typiska” uppsatserna för respektive klass. Varje lärare ombads också att välja ut en text från varje klass som ”stack ut”. I sammanhanget betydde det en text som på det ena eller andra sättet skilde sig från de övriga texterna med avseende på form och/eller innehåll, antingen i egenskap av en från lärarens

utgångspunkter bra och förebildlig text eller också mindre lyckad text. Givetvis är de godtyckliga urvalsprinciperna ”typiska” och ”sticker ut” problematiska och kan verkligen diskuteras. Det finns tyvärr inte heller utrymme just nu för att diskutera principerna för hur uppsatserna sedan delats in i sakprosa respektive fiktion. Icke desto mindre är det intressant att konstatera att det urval som blivit resultatet också är det som många svensklärare säkert skulle ha gissat i förväg, något vi vågar påstå utifrån vår egen lärararerfarenhet: ett fritt ämne som bygger på ett minne väljs av de flesta och hamnar därmed på första plats medan ett fåtal väljer ett litterärt ämne som alltså hamnar på sista plats.

Den uppsats vi närmare ska presentera bygger på ett uppsatsämne med rubriken ”Vem bryr sig?”, som tar sin utgångspunkt i tanken om ungdomstiden som psykosocialt elände fylld av i det närmaste existentiell ångest och alienation. Uppsatsinstruktionen har en röst som inte framträder som ett direkt iakttagbart subjekt, typiskt för instruktionen som genre vill vi påstå, och lyder i sin helhet:

Många ungdomar far illa i dagens samhälle. Många känner sig vilslna. Vem ser och hör dem? Är det någon som reagerar? Vem finns att vända sig till? Att prata med? Är det någon som bryr sig?

Instruktionen inleds med påståenden om hur många ungdomar förväntas må. Det är deras påstådda utsatthet i samtiden som aktualiseras. Ingen av de fyra frågorna innehåller visserligen det direkta tilltalets ”du”, men det anonyma subjektets strävan efter närhet till skribenten signaleras ändå via verb som ger uttryck åt relationer och längtan efter ömsesidighet: se, höra, reagera, vända sig till, prata med, bry sig. Frånvaron av det direkta tilltalets ”du” gör dock att skribenten förutsätts att inte så mycket behandla det egna livet utan snarare att som svar på de fyra frågorna mer distanserat behandla vuxenvärldens förmenta likgiltighet inför ungdomen och därmed bristen på generationsöverskridande möten.

En rollspelsförfattares berättelser

Rollspelet, och då avses det rollspel som spelas live, kan betraktas som ett nytt slags berättande, där vårt sedvanliga publikbegrepp är upphävt och där

innehållet i dramat/historien delvis är oförutsägbart och omöjligt att repetera. Spelarna agerar sällan utan pratar och berättar sina karaktärs handlingar med större distans än i improviserat agerande. Fantasy är en av de dominerande genrerna inom rollspelandet. Rollspelare själva kan hänvisa till berättartekniker i film när de beskriver hur de leder och upplever rollspel: det handlar om att tänka i bilder (Gislén, 2004: 146f, 163).

John på Hotell- och restaurangprogrammet är enligt egen utsago en flitig inte bara rollspelare, utan också författare till rollspel. Hans uppsats, ”Vem bryr sig?”, bär tydliga spår av denna genrepraxis – i den mån nu rollspel kan ses som en enda genre, trots alla olika typer av rollspel – men den består också av andra genrer i medielandskapet, i vilka han till synes obehindrat går ut och in. Johns uppsats återges här i sin helhet. Siffrorna inom parentes har vi lagt in för att det ska vara lättare att följa med i analysen.

Vem kan se dig, när ingen tittar?
Vem kan höra dig, när ingen lyssnar?
Vem bryr sig, när du inte finns där? (1)

Ungdomar har genom tiderna försökt att bevisa sin egen existens.

Många far illa p.g.a. detta. Att bevisa existens är lätt, speciellt om det är ens egen. Men bara om man vet hur.(2)

Lilla Maria har ingen att prata med, för att ingen vill lyssna på henne. Inge lägger märke till henne när hon går genom korridoren. Maria undrar om hon är stum och osynlig. Hon börjar tvivla om hon verkligen finns. ”Bra, då kan jag suppa, knarka och sparka gamlingar hur mycket jag vill, för ingen vet att jag finns”, tänker hon. (3)

Vi pausar där så att jag kan klargöra några saker. Sinnens (se, höra etc.) är bara elektriska signaler till hjärnan. Människan lära sig att stänga vissa av dem, när det passar. (4)

Tänk om Maria satt längst bak i klassrummet, medan lärarens synfält var de två första raderna. Maria kunde lätt sätta sig längst fram, men p.g.a. rädslan över att synas så satte hon sig längst bak.

Tänk om Maria ville prata med tjejgruppen, men deras röst överröstade hennes egen. Maria kunde börja känna dem en och en, men hon ville ju känna gruppen. Synd för Maria, hon kunde ha blivit något fint, men en överdos satte stopp för det. Too bad. (5)

Var hon en illusion eller en levande människa. Att hon var en illusion är ju uppenbart. Ingen såg henne, ingen hörde henne, men vänta nu! Hon tänkt för sig själv, och illusioner kan inte tänka. Hon var där, för hon kunde tänka. Om hon bara hade insett det tidigare. (6)

Meningen med det här är att man ska först se sig själv innan man ser på andra, innan man tar hjälp av andra. Bevisa din existens med dig själv. (7)

Redan de tre första raderna sätter den omedelbara genreförståelsen på prov. Vad är det för text vi läser? En uppsats i form av en dikt? Grafiskt sett kan de tre inledande raderna uppfattas som en strof. Ytterligare tecken på det är de tre frågorna, uppdelade på tre olika rader som börjar med samma frågepronomen, ”vem”, och avslutas med ett frågetecken.

Vi vill påminna om den instruktion som är utgångspunkt för skrivandet:

Många ungdomar far illa i dagens samhälle. Många känner sig vilslna. Vem ser och hör dem? Är det någon som reagerar? Vem finns att vända sig till? Att prata med? Är det någon som bryr sig?

Det kan konstateras att John följer dessa instruktioner mycket noggrant. Men han transformerar dem, inte utan retorisk elegans, till tre frågor ställda till ett lyriskt ”du” i form av antiteser: att se ställs mot ”ingen tittar”, att höra ställs mot ”ingen lyssnar”, att bryr sig ställs mot ”inte finns där”.

En snabb blick på den grafiska formen i sin helhet ger vid handen att texten skulle kunna vara en dikt med flera strofer, då den ser ut att vara uppställd i form av nio avgränsade textblock. Men den förväntningen infrias inte. Uppsatsen

är inte en dikt indelad i strofer utan en uppsats indelad i stycken.

Det andra stycket inleds explicit med ett påstående i en form som är främmande för lyriken: "Ungdomar har genom tiderna försökt att bevisa sin egen existens". Hela detta stycke utgör en omedelbar distansering i sakprosans form som bryter med det inledande känslofulla anslaget tre frågor. Det får därmed en metatextuell funktion i förhållande till uppsatstinstruktionen, det första stycket och uppsatsen som helhet.

Om nu det första stycket genremässigt sett skulle kunna ses som lyrik och det andra som en metatext i form av sakprosa, så säger det inget om hur det tredje ska förstås. Här introduceras "Lilla Maria", vars historia vi inte känner och som heller inte närmare utvecklas. I de två första styckena finns varken man eller kvinna, pojke eller flicka. Det enda vi vet är att det är en pojke som står som författare till texten. Men när det nu blir aktuellt att introducera en karaktär är det en flicka, vilket också kan tolkas som en distansering, dvs. det som texten handlar om handlar inte i första hand om författaren, utan om någon annan, dvs. "lilla Maria". Vi anar att hon är elev och att miljön är skolan, där hon "går genom korridoren". Hon får representera en ung människa som "börjar tvivla om hon verkligen finns". Den yttersta konsekvensen av detta förhållningssätt fångas i lilla Marias uppgivenhet gestaltad i direkt anföring:

Bra, då kan jag suppa, knarka och sparka gamlingar hur
mycket jag vill, för ingen vet att jag finns/.../

John gestaltar via den direkta anföringen hur Maria reflexivt tematiserar sin egen problematik. Till det tidigare generaliserande sociala perspektivet i det andra stycket läggs nu på detta sätt också ett individualpsykologiskt. Den problematik som uppsatsen behandlar är inte bara individuell utan också social. En människa som börjar tvivla på "sin existens" riskerar att bli socialt utslagen. Här omsätts andra stycket som metatext i det tredje till en embryonal berättelse. Det handlar alltså om att i det tredje stycket gestalta tanken om ungdomens jakt efter sig själv så som den formulerats i det andra styckets metatext. För det krävs en ny genre som kan ge utrymme åt "fiktionskapande aktivitet" (Elmfeldt, 1997:260-270) i form av "meddiktning och vidaredikning" (Bommarco, 2006:152 ff), som resulterar i en "förhandlad fiktiv verklighet" (Gislén 2004:163). I fortsättningen ger uppsatsen exempel på det.

Den första delen av det tredje stycket är som ett scenario för ett spel

eller ett rollspel, dvs. regianvisningar för en levd berättelse. Om den tanken fullföljs är det som om författaren tänker i form av ytterligare en genre, ett manus:

Lilla Maria har ingen att prata med, för att ingen vill lyssna på henne. Ingen lägger märke till henne när hon går genom korridoren/.../

I fjärde stycket träder berättaren fram med ett direkt till läsaren riktat tilltal:

Vi pausar där så att jag kan klargöra några saker.

Läsarpositionen blir här något oklar. Ger uppsatsen bilden av något man läser eller något man hör och ser? Är detta en talad eller skriven text? Låt oss tänka oss hela situationen som i skrift manifesterad muntlighet, ett antagande som tar sin utgångspunkt i studier som visat att uppsatsskrivande i hög grad bygger på muntliga traditioner (Berge, 2006:30). Då är det som om vi suttit och tittat på ett bildspel som föredragshållaren, för att klargöra sitt syfte och sitt budskap, måste stoppa, ”pausa”, för en kort stund för att få möjlighet att förtydliga. På detta sätt ger texten inte bara en illusion om att vara talad, utan också visualiserad, dvs. talad till ett antal bilder. Det direkta tilltalet har en *Verfremdungseffekt*. John använder sig alltså av ett välkänt dramaturgiskt grepp som av politiska skäl använts för att bryta illusionen. Nu vet vi emellertid att författaren till uppsatsen inte uppfattar sig som läsare, utan snarare som storkonsument av filmer och andra medier, så det kan knappast vara så att han medvetet utnyttjar principerna för Brechts dramaturgi. Men ändå är det ju något snarlikt han gör när han ”pausar”. Den paus det handlar om här kan dock ses som resultatet av tryckningen på fjärrkontrollen, spelkonsolen eller musen. Han för på detta sätt in en medieteknologiskt bestämd praktik som kännetecknas av handfast interaktion med fiktionen, dvs. att kunna just pausa för att stanna upp ett skeende.

Därmed fäster han uppmärksamheten på uppsatsen som medium med hjälp av en metafor som hämtats från andra medier än den handskrivna uppsatsens pappersark, närmare bestämt visuella medier. Metaforen remedierar olika medier i det att en praktik inom visuella medier används i ett verbalspråkligt sammanhang. Sådana remedieringar kännetecknar alla mediers förhållande till varandra och kan sägas ha blivit alltmer påtagliga genom de nya medier

som digitaliseringen möjliggör (Bolter & Grusin, 1999). Mediet, i detta fall en skriven text på papper, hamnar därmed i förgrunden. Mediet blir därmed påtagligt just som medium. På så sätt gestaltar John *mediereflexivitet* genom att laborera med olika genrer i olika medier och genom att ”pausa”. Berättelsen medierad via papper och penna blir ett fönster, som erbjuder en värld att leva i, samtidigt som den blir en spegel, som används för eftertanke och reflektion (Bolter & Gramola, 2003). Resultatet blir en ytterligare distansering från ett känsligt ämne, vilket dessutom förstärks av styckets tankeinhåll. Den känslighet som träder fram omvandlas till elektriska strömmar i de neurala nätverken. Den kyliga reduktionen av känslolivet blir ytterligare ett exempel på metatextualitet. Men berättelsen är ännu inte slut och genreförståelsen ställs inför nya prov.

Berättaren träder i stycke fem fram och ikläder sig något som nu liknar en spelldares roll. Här står Maria åter i fokus. De båda styckena börjar båda med uttrycket ”Tänk om Maria...”, vilket ger uttryck för olika möjliga och tänkta scenarier. Det tycks alltså finnas olika möjliga lösningar på den berättelse som berättas. Berättaren/spelldaren tillåter sig att spekulera öppet om detta. Inte minst i rollspel och i många dator- och TV-spel ordnas på detta sätt olika möjliga vägar genom spelet. Den organiserande principen i uppsatsen är i den meningen hypertextuell i det att läsaren ställs inför olika valsituationer som lämnar utrymme för fiktionsskapande aktivitet eller förhandlad fiktion. Det är en textorganisering som möjliggör olika läsvägar, ett sätt att skapa text som är icke-hierarkiskt och multilinjärt, och därmed associativt snarare än kategoriserande (Elmfeldt, 2004:91). På så sätt förstärks gestaltningen av Johns mediereflexivitet i det att de olika scenarierna både blir fönster in mot världar att låta sig uppslukas av och världar att distansera sig ifrån.

Det hittills sagda blir intressant mot bakgrund av vissa biografiska uppgifter. John berättar i en intervju ingående om sitt fritidsskrivande, som till stor delar just upptas av att skriva rollspel:

Skriver jag någonting själv på fritiden är det självklart fantasy. Det är som min favoritgenre. Jag spelar rollspel också. Då ska jag som ha som en berättelse och då ska man alltså spela efter den. Då försöker jag skriva den som en berättelse, så att man liksom följer med i, så att man hamnar i en handling. Det är mycket beskrivande, vad ska man säga, ja, det är mycket såhär små inslag av äventyr

och allt sånt där, så jag skriver ju som i en berättelse. Men enda problemet är att jag skriver den helt på engelska så det är lite jobbigt att skriva en sån.

På frågan om varför han skriver sina rollspel på engelska, svarar han utan minsta tvekan:

Det är lättare att förklara, för engelskan har ju många gånger mer ord. Jag tror nästan det är dubbla antalet ord. Vissa ord kan vara svåra att förklara på svenska, samtidigt som man har ett perfekt ord på engelska. Man har sett så mycket engelska filmer och man har läst så många engelska texter, så att till slut så börjar man prata engelska. Man kan börja på svenska, men man kan lägga in en massa engelska ord, på grund av att man inte kan det svenska ordet. Och tillslut känner man att man nästan vill prata helt och hållet på engelska, för det går lika bra. Jag pratar nästan bättre flytande engelska än jag pratar svenska.

Trots allt tycks John ändå inte riktigt kunna lämna den linjära diskursiviteten helt. Skälet till det kan vi bara spekulera om. Kanske är det så att den handskrivna uppsatsen och alla de skriftspråkliga konventioner som den omgärdas av sätter käppar i hjulet. I både stycke 5 och 6 sätts nämligen den påbörjade berättelsevägen i fråga genom ett mot den pågående berättelsen begränsande ”men”: Maria sätter sig tros allt längst bak i klassrummet och då lärarens ”synfält” är begränsat till första raderna ser ingen henne. Inte heller kompisarna ser henne och hennes öde synes beseglat och hon dör av en överdos. Kommentaren till detta, ”Too bad”, på engelska nota bene, är ett distanserat konstaterande som sluter alla tänkbara scenarier helt. Det finns inte något utrymme alls för förhandlingar. Återigen är genren oklar och genreförväntningarna infrias inte.

Det sjätte stycket är filosofiskt i den kunskapsteoretiska skepticisms anda och har en metatextuell funktion liksom det andra stycket. Johns reflektion alluderar faktiskt intertextuellt direkt till Descartes bevis för att existensen: jag tänker, alltså finns jag. John skriver:

Hon tänkte för sig själv, och illusioner kan inte tänka.
Hon var där, för hon kunde tänka. Om hon bara hade

insett det tidigare.

Sjunde och sista stycket har även det en metatextuell funktion med en tydlig avslutande sens moral, en inte helt ovanlig konvention. På detta sätt vänder uppsatsen tillbaka till genren föredraget och avslutas med en uppmaning till åhörarna:

Meningen med det här är att man ska först se sig själv
innan man ser på andra, innan man tar hjälp av andra.
Bevisa din existens med dig själv.

Så ser Johns uppsats ut och det är intressant att fundera på var John får sitt skriftspråk ifrån. När han i intervjun får tillfälle att kommentera sin uppsats, är han, som antytts tidigare, noga med att understryka att han läser väldigt lite. Flera av de givna ämnena förkastade han, exempelvis ”Ett möte i böckernas värld” just därför att han, som han säger ”inte läser böcker så mycket, så jag hoppade över det direkt”. Men begreppet läsa kan uppenbarligen betyda flera saker. När John talar om sin begränsade läsning avser han uppenbarligen läsning av böcker, och då kanske särskilt de böcker man ska läsa i skolan och via skolan också på sin fritid som hemarbete. När rollspel kommer på tal avslöjar han att han faktiskt både ser mycket film och läser en hel del. Men det är andra texter och texter på engelska.

Det bli under intervjuns gång uppenbart att John har en mycket begränsad erfarenhet av inte bara traditionell bokläsning, utan också av begrepp som har med traditionellt berättande att göra. På den direkta frågan vad det är för ”typ av text” eller ”genre” som han skrivit, förklarar han först innehållet så här:

Det är som psykologiskt och barnpedagogiskt i det hela.
Jag har inblandat att jag står och kritiserar /.../ Sen finns
det baktankar i det hela.

Det framgår att han inte använder mer traditionellt litterära begrepp som ”tema” och liknande. Därför skapar han istället egna begrepp såsom ”baktankar”. Det John kallar ”baktankar” är det tema som utvecklas i texten. Formmässigt talar han om ”små berättelser” som han ”inplanterat”. De tre inledande diktraderna kallar han ”förtexter” och deras funktion är att ”få en inledning till det hela”. Förtexter är som bekant benämningen på de texter som visas före eller tillsammans med de första sekvenserna i en film eller ett TV-program. Det andra stycket, som utgör ett brott med det lyriska, utgör

enligt John "lite prat om ungdomar". Det mer berättande och fiktiva stycket om lilla Maria beskriver John som "en vanlig text", vilket i sammanhanget kan tolkas som "vardaglig" eller text skriven i skolsammanhang, dvs. uppsatsgenren.

Han föreställer sig inte heller den skrivsituation som är förutsättningen för texten som sådan, dvs. som skrivuppgift i skolan. Istället ger han ord åt den föreställning som hela texten önskar ge, nämligen att berättarjaget "står och kritiserar" något framför en lyssnande publik, snarare än att sitta och skriva för en läsande publik.

John visar med sin uppsats att samtidigt som han bearbetar de begränsningar som tillhör det skrivna språket fäster han uppmärksamheten på olika kommunikativa situationers karaktäristika, såsom föredragshållaren som står framför en publik eller spelledaren som arrangerar ett rollspel eller ungdomen som tittar på en film eller spelar ett rollspel. Texten replikerar på så sätt olika medialiseringar av bild, ljud och rörelse. Uppsatsen får drag snarare av collage än av sammanhållen diskursiv text. Man kan beskriva den collageteknik som används för att bygga upp texten som bestående av visuella tablåer, som etablerar olika scener med deltagare och aktörer.

Referenser

- Berge Kjell Lars; Evensen, Lars Sigfred; Hertzberg, Frøydis & Vagle, Wenche, red. (2005), *Ungdommens skrivekomptanse. Bind II: Norkseksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge Kjell Lars (2006), "Skolens tekstfag og tverfaglig skriveopplæring – en presentasjon og diskusjon av viktige trekk ved en norsk skolereform basert på literacy-tenkning". I: *Svenskans beskrivning* 28. (Förhandlingar vid Tjugoåttonde sammankomsten för svenskans beskrivning. Örebro den 14-15 oktober 2005.) Örebro universitet, humanistiska institutionen.
- Bolter, Jay David & Grusin, Richard (1999), *Remediation. Understanding New Media*. Cambridge MA: MIT Press.
- Bolter, Jay & Diane Gromala (2003), *Windows and Mirrors. Interaction Design, Digital Art and the Myth of Transparency*. Cambridge MA: MIT Press.
- Bommarco, Birgitta (2006), *Texter i dialog. En studie i gymnasieelevers litteraturläsning*. Malmö högskola: Malmö Studies in Educational Sciences No. 25 (ak. avh.).
- Elmfeldt, Johan (1997), *Läsningens röster. Om litteratur, genus och lärarskap* Eslöv: Symposion (ak. avh.)
- Elmfeldt, Johan (2004) "Verklighet och illusion". I: Holmberg, Claes-Göran & Svensson, Jan (red.), *Mediekulturer. Hybrider och förvandlingar*. Stockholm: Carlssons.
- Gislén, Ylva (2004), "Förhandlad fiktion – det berättande rollspelet". I: Holmberg, Claes-Göran & Svensson, Jan (red.), *Mediekulturer. Hybrider och förvandlingar*. Stockholm: Carlssons.
- Hayles, N. Katherine (2004), *Writing Machines*. Cambridge, Massachusetts and London: The MIT Press.
- Livingstone, Sonia (2002), *Young People and New Media. Childhood and The Changing Media Environment*. London, Thousand Oaks and New Dehli: Sage.
- Mackey, Margaret (2002), *Literacies across Media. Playing the Text*. London & New York: Routledge.

Johan Elmfeldt är universitetslektor i svenska med didaktisk inriktning, medverkar i forskarutbildning och är chef för enheten Kultur – Språk – Medier vid Malmöhögskola: Lärarutbildningen. Han har inriktat sin forskning mot mediekulturella förändringars betydelse för språk, litteratur, skola och lärarutbildning.

Per-Olof Erixon, professor i pedagogiskt arbete vid Umeå universitet.

Lyssnande – träning och förväntan

Rolf Hedquist

De basfärdigheter man tränar i skolan är läsa, skriva, räkna, tala och lyssna. Debattens vågor går höga om man lyckas med undervisningen i skrivande och räknande. Läsandet sätts ibland också i fokus. Det i skolsammanhang nygamla ämnet retorik förekommer i många skolor numera, särskilt i gymnasiet. Då och då har någon synpunkter på den muntliga framställningen och kritiserar eller berömmar skolan för dess arbete inom detta område. Lyssnandet är däremot ytterst sällan föremål för debatt eller ens uppmärksamhet. Ändå är ju lyssna en av basfärdigheterna som ska behandlas enligt läroplanen.

En rad frågor kan ställas:

Förekommer undervisning i lyssnande alls i skolan? Förekommer det i alla skolformer och på alla nivåer? Hur sker undervisningen? Vad har man för mål? Hur mäts de? Lyckas skolan bibringa eleverna förmåga att lyssna? Vad betyder det egentligen att lyssna? Hur gör man när man lyssnar? Finns det olika lyssnarstilar likaväl som det finns olika samtalsstilar? Vad finns det för relation mellan tystnad och lyssnande? Måste man vara tyst för att kunna lyssna? Lyssnar man när man är tyst? Kan tystnaden vara kommunikativ? På vilka sätt i så fall?

Finns det läromedel för undervisning i lyssnande? Förekommer lyssnande på schemat? Finns det forskning omkring lyssnande i allmänhet och skolrelaterat lyssnande i synnerhet?

Litteratur om lyssnande.

En litteratursökning i LIBRIS på LYSSNA gav 210 svar. Endast något enstaka hade bäring mot skolan. De flesta handlade om vikten av att lyssna om man är lärare (då skall man lyssna på elever och föräldrar), om man är intervjuare (då ska man lyssna på intervjupersonen), om man är terapeut eller inom vården (då skall man lyssna på patienten), om man är chef (då ska man lyssna på sina anställda), om man arbetar inom omsorgen (då ska man lyssna på de handikappade), om man är förälder (då ska man lyssna på sina barn), om man är försäljare (då ska man lyssna på sina kunder).

Några artiklar/böcker handlar om vikten av att lyssna på sig själv. Det kan man göra av lite olika skäl: för att komma till rätta med sin stress eller sin oro, för att uppnå fonologisk medvetenhet (barn som lär sig läsa), för att lära sig att skapa ljud (barn med talsvårigheter).

Några artiklar/böcker har fokus på talandet, dvs. man ska lära sig tala så att andra lyssnar.

Läromedel som behandlar lyssnande finns. De flesta är avsedda för förskolan. Exempel: Billström *Lyssna och lär* (1996), Dodd *Lyssna och lek* (2004), Ahlén *Lyssna, prata, läsa, förklara och berätta, utveckla och utbilda* (2005) (den sista titeln handlar mest om hur läraren/bibliotekarien kan arbeta, dvs. det är dennes lyssnande som framför allt sätts i fokus).

Andra handlar om att man ska lära sig genom att lyssna. Det är ett antal titlar som behandlar inlärande av norska och danska genom att lyssna på norskt och danskt tal i serien *Svenska nu*.

Läroplanerna

Läroplan för skolan (Lpo 94 Lpf 94) säger om grundskolan: ”Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift”. Elever som genomgått särskola skall ”efter sin förmåga lyssna, läsa och kommunicera”. Elever som genomgått träningskola skall ha utvecklat sin förmåga ”att kommunicera genom språk, symboler, tecken eller signaler”.

Läroplanen för gymnasieskolan nämner inte lika explicit läsning, skrivning, talande och lyssnande. Relevanta målformuleringar är:

Kunna använda sina kunskaper som redskap för att ”formulera och pröva antaganden och lösa problem, reflektera över erfarenheter, kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden”.

I gymnasieskolans nationella program skall eleven kunna ”överblicka större kunskapsfält och utveckla en analytisk förmåga och närma sig ett alltmer vetenskapligt sätt att arbeta och tänka”. De skall ”Öka sin förmåga att självständigt formulera ståndpunkter grundade på såväl empirisk kunskap och kritisk analys som förnuftsmässiga och etiska antaganden”.

”Det är skolans ansvar att varje elev /.../ har förutsättningar för att delta i demokratiska beslutsprocesser i yrkes- och vardagsliv, har förmåga att kritiskt granska och bedöma det eleven ser, hör och läser för att kunna diskutera och ta ställning i olika livsfrågor och värderingsfrågor”

I gymnasieskolans läroplan är lyssnandet således inte explicit uttalat annat än att man ska kunna kritiskt granska det man hör.

Vad är det att lyssna?

Ett kortfattat referat av Trowald (1973:19-20) som behandlar lyssnandet ganska utförligt i studien som har inriktning på de blindas kommunikation. I lyssnandet är *hearing* den första fasen. Det svarar mot ett rent auditivt mottagande av det som når örat, utan någon som helst tolkning. *Listening* är nästa steg i hierarkin. Här blir det fråga om mentala aktiviteter. Uppmärksamheten påverkas. *Auding* är den högsta formen av mental bearbetning av den auditiva informationen. Auding är en process som går ut på att lyssna, känna igen och kognitivt bearbeta det som sägs. Språkförståelse kräver kognitiv bearbetning. En jämförelse kan göras med begreppen *se*, *observera* och *läsa*.

Auding innebär således ett ganska stort mått av aktivitet från lyssnarens sida. Denna aktivitet syns inte alltid. Man kan alltså sitta alldeles överksam, men ändå lyssna aktivt, eller man har en sidoaktivitet, t.ex. stickning eller rita streckgubbar och ändå lyssna aktivt. En hel del studier tyder dock på att de som aktivt arbetar med ett material, skriver stolpar, konstruerar frågor lär sig mer av sitt lyssnande (Trowald 1972).

Trowalds studier handlar om blinda barns lyssnande, men resultaten torde ha stor relevans även för seende barn. Han refererar studier som ger vid handen att aktivitet gynnar koncentration och därmed inläring. Även sådan aktivitet som inte direkt verkar ha med lyssnandet att göra: kaffedrickande, rörelser, stickande. Muskelarbete stimulerar inlärningsförmågan. Att sitta helt passiv verkar förslöande och risken är stor att man tappar koncentrationen. Det finns dock en övre gräns när muskelaktivitet blir störande för inläring. Det handlar kanske om att koncentrationen dras till aktiviteten och inte till lyssnandet.

De aktiviteter som verkar stimulera inläringen bäst är att anteckna, recitera och att konstruera frågor. Dessa tre aktiviteter nämns av många forskare som Trowald nämner (1973:23).

Recitationen görs tyst av lyssnaren under inlagda pauser. Trowalds studier handlar om talbokslyssnande. Pauser för egen recitation kan väl liknas vid vanligt bokläsande när man stannar upp och funderar över det man nyss läst. För högläsning av lärare kan det vara av intresse att pauser, utan att man nödvändigtvis måste samtala om det man läst, verkar ha stor effekt för inläringen.

Lyssnandet har också en viktig social dimension. Det aktiva lyssnandet är, som Trowald påpekar, viktigt för den egna förståelsen av det som sägs, men det är också viktigt för den som talar. Män har enligt en stereotyp uppfattning en ovilja att ge feedback när de lyssnar, något som irriterar kvinnor, som inte tror att mannen lyssnar när han sitter tyst. Med kroppsspråk och andra verbala signaler kan man markera att man lyssnar och att man sympatiserar eller har avvikande uppfattning. Sådan aktivitet från den lyssnandes sida får den talande att känna sig uppmärksammas, och stimulerar hela kommunikationssituationen och det kommunikativa resultatet.

God lyssnarförmåga

Trowald (1973:29) redovisar 11 forskarrapporter som redovisar undersökningar som behandlar begreppet god lyssnarförmåga. Det gemensamma är att de som har god lyssnarförmåga har förmågan att finna den röda tråden. Detta borde betyda att det är särskilt viktigt för en talare att vara tydlig när det gäller den röda tråden för att kompensera för dem som har mindre god lyssnarförmåga. Trowald diskuterar inte vad som händer om en text har otydlig struktur och där det således kan vara särskilt svårt att finna en röd tråd, eller där lyssnaren kanske själv måste konstruera en röd tråd

En intressant aspekt av lyssnandet är att talhastigheten är långsammare än tankeförmågan. Den tidsvinst man gör kan användas för att analysera, relatera till tidigare kunskapsstoff, värdera i förhållande till attityder, formulera frågor etc.

Andra faktorer som har betydelse för om man har god lyssnarförmåga är förmåga att koncentrera sig, att engagera sig, att ställa frågor etc.

Det är svårt att mäta god lyssnarförmåga och att definiera goda lyssnare. Men forskarna är eniga om att man bör kunna träna upp förmågan att lyssna. Instruktion och träning är således viktigt för att man ska kunna bli en god eller bättre lyssnare. Trowald redovisar en rad studier som visar att instruktion ger signifikant bättre lyssnare. (Trowald 1973:30 f)

Experiment med läsande och lyssnande visar att en och samma text uppfattas bättre och minns bättre av läsare än av lyssnare (Trowald 1973:33ff). Andra experiment visar att synskadade minns avlyssnad text bättre än seende. (Trowald 1973:38 ff). Förklaringen anses vara att de synskadade har tränat upp strategier för att minnas och förstå det man hör.

Läromedel för träning av lyssnande.

Det finns ganska mycket läromedel för träning av lyssnande avsett för förskolan och de tidiga åren. Det är fråga om högläsningstexter, som sedan skall bearbetas på olika sätt. Exempelvis genom att eleven ritar det man hört. Högläsningen används också för att barnen skall vänjas vid skriftspråk och högläsningen är således ett steg i riktning mot läsinlärning och vidare läsning.

Granskar man läromedlen närmare ser man att de innehåller en mycket stark övervikt mot läs- och skrivinlärning. Någon enstaka procent av läromedlen avsedda för grundskolans tidiga år har bäring mot lyssnande. Läromedel för förskolan ser annorlunda ut än de som är avsedda för de tidiga skolåren. De innehåller jämförelsevis mera av material för lyssnande som uppenbarligen ses som viktigare än i skolan.

Det finns läromedel för musikundervisningen som syftar till att träna lyssnandet och förståelsen av musik som spelas upp. Man utgår inte från att eleverna själva skall producera musik i någon större utsträckning. Här finns en tydlig skillnad gentemot den verbala förmågan: eleverna förväntas i skolan och senare som vuxna producera text och tal, men de förväntas konsumera och inte producera musik

Sara W Lundsten och Göran Strömqvist har producerat en lärobok med titeln *Lyssna, tänka, tala* (1978). Läromedlet är relativt ålderstiget och det är oklart om det används i skolan. Det förefaller lämpligt att använda i grundskolans tidigare år, knappast för högstadiet och gymnasieskolan. Läromedlet är amerikanskt och är översatt och bearbetat av Göran och Britta Strömqvist. Bokens lärarhandledning diskuterar språklig kommunikation i allmänhet, och har en kortfattad diskussion om tänkande (begreppstänkande, kreativt tänkande, kritiskt tänkande, problemlösande tänkande). Författarna anser att en förutsättning för tanke, tal och skrift är lyssnande. Utan lyssnande ingen begreppsutveckling, inget tal, ingen skrift, ingen läsning, ingen kommunikation. Lyssnandet är således primärt och man framhåller det egendomliga i att man först på senare tid har börjat intressera sig för dess teori och metodik. Läsning och skrivning är lättare att arbeta med och har därmed kommit att hamna i fokus.

Läromedlet tillhandahåller övningar som syftar till att utveckla de olika sätten att lyssna som nämns ovan. Man går systematiskt fram och arbetar med begreppen höra och lyssna. Allt som man lyssnar till är inte begripligt tal, även andra typer av ljud nyttjas och diskuteras och analyseras, t.ex. ljudet som uppstår när man flyttar en stol, skriver med en krita på tavlan, knäpper med en kulspetspenna.

Ett lektionsförslag behandlar det outnyttjade tankeutrymme som uppstår mellan höra och lyssna, alltså den kapacitet som blir över till tankeverksamhet efter att hörselorgan och hjärna uppfattat och registrerat ljudvågorna. Ett av de mål som anges är att eleverna ska kunna veta, benämna och beskriva vad man gör med sitt outnyttjade tankeutrymme när man hör ett budskap.

Ytterligare lektioner behandlar social växelverkan. Dvs. eleverna skall lära sig att visa ansvar och känslor när de lyssnar. Man betonar vikten av att visa sig intresserad när man lyssnar. Författarna framhåller också att lyssnaren har ett ansvar att aktivt medverka till att kommunikationssituationen förbättras, tex. genom att undvika störande ljud eller att påpeka när en talare inte hörs. Andra lektioner behandlar ryktesspridning och kritiskt lyssnade.

Möte med lärare på fältet

För att få lite mer förståelse för hur arbetet i skolan faktiskt bedrivs har jag besökt två skolor i Umeå och i Burträsk. De lärare som jag pratat med undervisar på alla stadier i grundskolan, dvs. från åk 1 till och med åk 9. Samtalen syftade till att få en fördjupad förståelse och kanske kunna fördjupa problemställningarna lite mer. Det är inte fråga om en regelrätt undersökning.

Samtliga lärare uppgav att de arbetade med lyssnande i skolan och att de ansåg lyssnandet vara ett problemområde i ordets alla bemärkelser.

I en klass 8 som ansågs särskilt bråkig hade man regelrätta övningar i att lyssna på varandra. I en annan klass hade man i retorikundervisningen övningar i att studera kroppsspråk som ett led i aktivt lyssnande. Man hade också övningar i att lyssna och anteckna som en del i studietekniken.

I en klass hade man krav att varje elev skulle ha en följdfråga efter en annan elevs redovisning, vilket ställer krav på aktivt lyssnande.

En lärare berättade om hur hon hade övningar där eleverna som lyssnade skulle anstränga sig att verka ointresserade för att den talande skulle erfara hur stressande det kan vara att inte bli lyssnad på. En lärare vittnade om hur man diskuterade avsikter och indirekt mening i yttranden. Detta gjordes dock mestadels i samband med läsning av skönlitteratur.

En hel del övningar och uppmärksamhet ägnades således åt lyssnandet. Ändå upplevda lärarna att lyssnandet är ett problem i skolan. Framför allt gällde det instruktioner. Härvidlag var alla lärare samstämmiga. Det har också efter hand bekräftats av andra lärare som jag pratat med i andra sammanhang.

Elever har alltså svårigheter att ta emot instruktioner. Vissa lärare menar att eleverna sätter i system att inte lyssna så att de kan få individuell instruktion efteråt. En lärare (i en annan skola än de tidigare uppgivna) uppgav att hon i sin tur satte i system att aldrig upprepa en instruktion för att tvinga elever att lyssna ordentligt direkt.

Om orsakerna till oförmågan att lyssna till instruktioner hade man olika uppfattningar. Några tyckte att lärarna hjälper eleverna som frågar för snabbt; de lärs på det sättet att de inte behöver anstränga sig. En annan trodde att det handlar om individualisering, barnen har varit i grupp allt sedan dagis och vill ha individuell hjälp. En annan förklaring var allmän otålighet, man vill veta direkt vad som är viktigast (för den eleven), avbryter instruktionen och frågar innan den är klar.¹ Otåligheten visar sig också i att man inte vill höra en saga om den läses för långsamt. ”Allt ska gå fort, man ger sig inte tid” var en vanlig kommentar.

Några lärare berättade om hur eleverna kräver att bli lyssnade på, särskilt av läraren. En elev tog vid ett tillfälle en lärares huvud mellan sina händer och tvingade henne att titta på eleven medan denne talade.

En fråga som diskuterades var ungdomskultur och ungdomars talstil, som är snabb och ytterst kontextberoende. Skolan verkar ha fokus på det som kallas respekt- och hänsynsstilen, medan ungdomarna snarast verkar fungera efter närhets- och engagemangsstilen. Ingen av lärarna hade arbetat med olika samtalsstilar och de vitt skilda krav på lyssnande som de ställer.

Någon systematik i undervisningen i lyssnande kunde jag inte uppfatta.² Det läromedel som jag tidigare nämnt kände man inte alls till.

1 Detta har jag upplevt i arbetslivet bland vuxna: man uppger att en föredragning på en arbetsplats omedelbart avbryts med frågor så att ett kort och förhoppningsvis klargörande anförande av exempelvis en chef blir till en lång och ostrukturerad dialog som kanske lämnar viktiga frågeställningar obesvarade.

2 Det är inte så underligt att systematiken är bristfällig. I lärarutbildningen har lyssnandet en undanskymd plats. Vid lärarutbildningen i Umeå tog man på 2000-talet fram en kurs som kallades Skriva, läsa, tala. Lyssnandet var uppenbarligen inte viktigt!

Diskussion

Inledningsvis ställdes en rad frågor. Förhoppningsvis har läsaren efter hand ställt ännu fler. Avsikten med denna artikel är inte att besvara utan snarare att väcka flera och skapa underlag för vidare studier och diskussioner i ämnet lyssnade i skolan.

Det man kan konstatera är att lyssnandet är centralt för kommunikation. Kriteriet på en extrovert, kommunikativ person är att denne lyssnar och tar in det som sägs. Förutsättningen för att man ska kunna förstå och kritiskt bedöma för att kanske ge en vidare kommentar är att man har lyssnat och förstått. Förutsättningen för att man ska vara en intressant samtalspartner är att man lyssnar till vad andra har att säga. Förutsättningen för att man ska vara en framgångsrik läkare, advokat, politiker, försäljare, rörmokare, frisör etc. etc. är att man har förmåga att lyssna till andras önskemål, idéer och problem.

Hemmet och skolan har att bibringa ungdomar förmågan att lyssna och vara kommunikativa varelser. Frågan är om skolan lyckas med denna uppgift. Systematiken i undervisningen verkar vara bristfällig även om alla lärare som jag träffade var medvetna om betydelsen av lyssnande. Läromedel i lyssnande används i ringa utsträckning.

Lyssnarstilar verkar vara ett forskningsområde att utveckla. Hur uppfattar ungdomarna sitt eget och andra ungdomars tal? Vilka ideal finns och är de förenliga med vad som kanske kunde bestämmas som det allmänna samhällets ideal?

Oförmågan att uppfatta instruktioner och otåligheten när det gäller att uppfatta det man själv anser viktigast verkar vara ett genomgående problem i såväl skola som arbetsliv. Ställer det helt andra krav på den talande? Ska man kräva att lyssnarna skärper sig? Är bristen på auktoritärt beteende problematisk? Dessa frågor ställer faktiskt hela vårt samhälle i fokus. Skolan är en reflektion av samhället och skolan ska fostra till samhällskompetens och samhällsengagemang. Behöver man ompröva hela den klassiska retoriken för att möta nya krav på mottagaranpassning?

Forskningsfältet lyssnande i skolan verkar efter denna inledande lilla studie vara ett viktigt och oplöjt forskningsfält. Det förefaller också vara ett forskningsområde där forskare och lärare behöver arbeta tillsammans för att nå de resultat som förefaller så viktiga för samhället i stort. Lärarutbildningen är i sammanhanget central.

Litteratur

Ahlén, Birgitta. Lyssna, prata, läsa, förklara och berätta, utveckla och utbilda.
I:BIS 2005:15-18

Billström, Marianne. *Lyssna och lär*. Sthlm 1996

Dahlgren, Marianne. *Lyssna*. Solna 1996

Dodd, Emma. *Lyssna och lek*. Helsingborg 2004

Lundsten, Sara W och Strömqvist, Göran. *Lyssna, tänka, tala*. Stockholm
1978.

Trowald, Nils. *Att lyssna effektivt. En analys av aktivering av talboksläsning*.
SÖ 1973:5

Rolf Hedquist är professor emiritus i Nordiska språk och tidigare dekan vid Fakulteten för lärarutbildning, Umeå universitet. Hans forskargärning har länge haft olika aspekter av retorik i fokus.

Projektpresentation: Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning

Om läsning och litteraturundervisning

Lena Kåreland

Projektet ”Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning. Om läsning och litteraturundervisning” som finansieras av Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté, startade vårterminen 2005 och pågår fram till och med 2007 års utgång. Åtta forskare, sju litteraturvetare och en pedagog, studerar där från olika perspektiv skönlitteraturens roll och betydelse i skolan och inom lärarutbildningen.¹ Projektet har mångdisciplinär karaktär och speglar de specialområden som de olika deltagarna representerar, såsom litteraturpedagogik, genusforskning, receptionsforskning, diskursanalys och barnlitteratur. Resultaten av de undersökningar som görs inom projektet ska presenteras i en antologi, där alla medverkande bidrar med uppsatser. Dessutom avser flera av projektdeltagarna att ge ut egna större arbeten. En avhandling om attityder och litteratursyn hos gymnasieelever av doktoranden Annette Årheim, har till stora delar skrivits inom ramen för projektet och kommer att framläggas vid Växjö universitet.

Svenskämnet är det största och mest omfattande ämnet i skolan, och det är likaså det största ämnet inom lärarutbildningen. Det är vidare ett ämne som kontinuerligt varit föremål för debatt. Det finns många uppfattningar om hur svensklärarens uppdrag ska tolkas. Även svensklärare och forskare inom svenskämnets didaktik har delade meningar om litteraturens ställning, funktion och relevans i dagens skola, liksom på svenskämnets utformning och karaktär. Ska det vara ett identitetsskapande ämne, ett demokratiutvecklande ämne eller ett ämne som ger ökad förståelse för själva det litterära berättandet?

I vårt projekt anläggs ett brett perspektiv vid studiet av skönlitteraturens roll i ungdomsskolan och i den nya lärarutbildningen som startade 2001. Även stadiemässigt finns det inom projektet en avsevärd bredd, då vi studerar litteraturläsning och litteraturundervisning från förskolan till och med lärar-

¹ Följande personer deltar i projektet: Lena Kåreland, projektledare, Uppsala universitet, Lars Brink, Högskolan i Gävle, Ulla Lundgren, Högskolan i Jönköping, Margareta Petersson, Växjö universitet, Staffan Thorson, Högskolan i Malmö, Maria Ulfgard, Linköpings universitet, Sten-Olof Ullström, Oslo universitet, och Annette Årheim, Växjö universitet.

utbildningen i svenska. Vi vill granska relationen mellan skolämne, lärarutbildningsämne och forskningsämnena litteraturvetenskap och svenska med didaktisk inriktning. Svenskämnets innehåll analyseras bl.a. utifrån begrepp som demokrati, värdegrund och genus.

Skolans roll som förvaltare av en litterär kanon och ett nationellt kulturarv har aktualiserats under det senaste året. Den s.k. kanonfrågan, d.v.s. i vad mån det ska finnas några uttalade bestämmelser om vad som ska vara obligatorisk läsning på olika stadier i skolan, behandlas även inom projektet. Där studeras lärares syn på valet av litterära texter i svenska grundskolor och behovet av en svensk skolkanon samt vilka texter lärarna själva använder och skulle vilja använda i dagens undervisning.

Inom de olika lärarutbildningarna har det utvecklats skilda organisationer för undervisningen. Både strukturerna för undervisningen och det faktiska innehållet varierar. Inom vårt projekt studeras sådana skillnader i de lokala tolkningarna och tillämpningarna av statens styrdokument för den nya svensk-lärarytbildningen med avseende på skönlitteraturen. Ett annat förhållande som på olika sätt tas upp inom projektet är den digitala revolutionen som skapat nya textvärldar och en ny miljö för det skrivna ordet. Man talar om det vidgade textbegreppet, vilket innebär att skönlitteraturen inte längre har samma centrala roll i undervisningen. Boken studeras ofta via andra medier såsom dramatiseringar och filmatiseringar. Barn och unga lever i dag i en mediavärld, där konkurrensen om konsumenterna är stenhård.

En viktig pilotstudie för projektet är den enkätundersökning som gjordes med ett antal studenter som påbörjade sin lärarutbildning i ämnet svenska vårterminen 2004. Könsfördelning, ålder, nationellt ursprung, gymnasieutbildning och formell kompetens i svenska har bl.a. kartlagts. Enkätresultaten gör det möjligt att få en översiktlig bild av hur litteraturen hanteras i skolan och vilka föreställningar som finns kring svenskämnet. Enkäterna, som har följts upp vid flera inom projektet aktuella lärarutbildningar, visar att studenternas litteraturerfarenheter många gånger är mycket begränsade. Flera studenter läser nästan aldrig skönlitteratur på sin fritid. Deras uppfattning om skönlitteraturens funktion i skolan är för det mesta utpräglat pragmatisk och instrumentell. Litteraturläsning ses sällan som en aktivitet som bidrar till kritisk reflektion och vidgade vyer. Med hjälp av dessa enkäter kan vi närmare undersöka vad de blivande lärarna har med sig i bagaget från gymnasium och grundskola när de påbörjar sina universitetsstudier. Vad finns det härvidlag för relation mellan elevs bakgrund ifråga om klass, kön och etnicitet och deras fritidsläsning? Studiet av enkäterna ger också underlag för att utröna

hur lärarutbildningens litteraturundervisning anpassats till den gymnasieutbildning som studenterna har fått, till deras bakgrund och egna kulturella preferenser.

Inom projektet läggs särskild vikt vid det mångkulturella samhället och dess konsekvenser för undervisningen. Många av dagens studenter är själva en produkt av detta samhälle, vilket får konsekvenser för skönlitteraturens villkor i skolan och inom universitetet. En allt större mängd ungdomar, som skulle kunna betecknas som ”postnationella”, har utvecklat egna livsmönster. Dessa ungdomar anammar inte utan vidare de sedvänjor och normer som utgår från nationella kulturella referensramar.

Sammanfattningsvis behandlas inom projektet ämnesdidaktisk forskning med inriktning på själva undervisningsformerna samt den textanalys som bedrivs inom ämnet litteraturvetenskap och den s.k. didaktiska läsarten. Metodiskt bygger forskningen inom projektet till stor del på enkäter och intervjuer men också på klassrumsobservationer, diskursanalyser samt receptionsstudier och textanalyser utifrån styrdokument och skönlitterära texter.

Lena Kåreland är professor i svenska, verksam både vid litteraturvetenskapliga institutionen och institutionen för didaktik vid Uppsala universitet. Har främst bedrivit forskning inom barnlitteraturområdet. För tillfället arbetar hon på en bok om kulturdebatten under 1960- och 70-talen.

”Hamlet är galen, alltså, men han är rätt smart ändå”

Gymnasister läser en klassiker våren 2005

Bengt Linnér

Vad händer med text och läsare då ett klassiskt blankversskådespel som Shakespeares drama *Hamlet* läses av en grupp gymnasieelever i vår tid? I fortsättningen ska jag diskutera den frågan inom ramen för några elevers reception av dramat. Jag kommer då att beröra hur de läser och hur de tolkar sin *Hamlet*. Vilket utbyte, vilken transaktion, för att tala med litteraturpedagogen Louise Rosenblatt (2002), mellan texten och elevernas erfarenheter blir resultatet av mötet? Hur går det då textens värld interagerar med elevernas världar?

Först en pedagogisk förutsättning: Hamletläsningen ryms inom ett tematiskt arbete som genomförs i en samhällsvetenskaplig årskurs två med ämnena svenska, psykologi och engelska involverade. Dramat läses och diskuteras på svensklektionerna och får historisk och social bakgrund på engelsklektionerna. Psykologin introducerar Freuds teorier som i en stor avslutande skrivuppgift ska tillämpas på dramat. Redan här kan avslöjas att den avslutande examinationen kommer att bli en svårlöst uppgift. Om detta är eleverna djupt eniga:

Alltså, jag tyckte inte det var tråkigt att läsa *Hamlet*, men jag tycker att det ska bli svårt att skriva. Vi har inte lärt oss så mycket om Freud. (Int GrA 15 febr 05)

Irena svarar på en fråga i en gruppintervju om hur eleverna reagerat på lärarnas sätt att planera och styra projektarbetet. *Hamlet* bereder inte Irena några svårigheter, men framför sig har hon en mycket besvärlig uppgift. Hon ska tolka dramat och personen Hamlet utifrån freudianska teorier. Och, visar det sig, det är ett allt överskuggande bekymmer för Irena och för många andra i klassen. De båda texterna, en höglitterär klassisk 1600-talstext och en psykoanalytikers svårforcerade teorier om människans medvetande, handlingar och drömmar, bjuder motstånd. Uppgiften var att i freudiansk belysning diskutera varför Hamlet agerar som han gör.

I samband med ett större forskningsprojekt, ”Gymnasieelevers menings-
skapande i de många kulturernas skola”, dokumenterade jag och en kollega,
religionsdidaktikern Boel Westerberg, delar av elevernas arbete under tre år i
gymnasieskolan. De elever som i fortsättningen uppträder är anonymiserade
och deras repliker är hämtade från ett intervjumaterial som omfattar både
gruppsamtal och enskilda intervjuer.

Elever möter *Hamlet*

Eleverna är förvisso olika individer. De är mer eller mindre kulturellt olika
men också för den delen ganska lika. Deras litterära socialisation skiljer sig åt
och deras läsarhållningar inför texter av skilda slag varierar. Jag har följt klassen
i arbete och jag har samtalat med eleverna i intervjuer och gruppsamtal. Det
finns påtagliga diskursiva olikheter mellan eleverna i klassen. De konstruerar
sina meningar och sina tolkningar av *Hamlet* men också av andra skolupp-
gifter och ämnesspecifika provningar, genom olika kulturella scheman. Med
nödvändighet är det så. De skapar mening genom olika diskurser kan man
säga. Dessa elever responderar, av kulturella och sociala skäl, olika på skolans
och lärarnas erbjudanden. Att läsa *Hamlet* är inget undantag. Texten, till synes
en och densamma, förvandlas, förändras och blir olik i olika läsningar och
med olika interpretatörer. En sådan textsyn, teoretiskt sett med tydliga drag
av transaktionell receptionsteori, leder till insikten att det knappast finns nå-
gon rätt eller entydig tolkning av en text. Elevernas läsning av dramat skapar
en mångfald av texter, därför att varje läsning av en text i någon mening är
särskild och bygger på det exklusiva mötet mellan en text och en läsare.

Svenskläraren och *Hamlet*

Varför har svenskläraren valt just *Hamlet*? Han ger själv en förklaring:

Mats: Vi... jag som svensklärare har inte mycket att välja
på vad gäller klassuppsättningar av Shakespeares verk och
jag vill att dom ska läsa verken i så att säga helhet. Då har
jag bara *Hamlet* att tillgå på skolan. Så det... själva valet
av *Hamlet* var ganska lätt. (Int Lärgr 11 april 05)

Ofta kan man höra svensklärare förklara sina bokval med ungefär dessa ord. Nöden har ingen lag. Så får litterära texter för klassrummet knappast någon legitimitet utifrån en genomtänkt och funktionell syn på litteraturens uppgifter eller möjligheter. Det är tillgången på texter som avgör valet. ”Att bara ha *Hamlet* att tillgå på skolan”, är ett enkelt svar. Det kan möjligen ses som del av en oengagerad replik i ett vardagligt samtal svensklärare emellan. Här finns ingen problematisering av litteraturvalsfrågan. Svensklärarens motivering för valet av text, såsom det formuleras i min intervju med honom, skulle kunna kopplas till hans, och de flestas, beroende av vardaglig ”teoribildning” eller sunt förnuft. Vi orienterar oss i vardagen och sorterar bland händelser i den med hjälp av vardagsteorier. Utan sådan teori skulle vardagens händelser bli svåra att förstå. Vi skapar också mening med hjälp av det sunda förnuftet, som ger oss sammanhang och tydliga bilder av vad vi upplever. Vardagsteorierna i kombination med det sunda förnuftet är förutsättningar för våra handlingar och överväganden (Bjerg 2000/1998 och Linnér & Westerberg 2004). Beroende på var vi socialt och kulturellt hör hemma kan vi använda oss av olika vardagliga (eller folkliga) teorier, som behövs och aktiveras då vi ger oss i kast med olika grundläggande frågor om vår syn på skola och utbildning, våra uppfattningar i moraliska frågor, barnuppfostran och om vår syn som svensklärare på val av litteratur i undervisningssammanhang. Detta innebär att vardagsteori är det vi alla tar till då vi inte kan luta oss mot någon annan mer vetenskaplig teori (Bourdieu 2001/1994, Bruner 1990, Gee 1999).

Vi kan också förstå svensklärarens svar på ett annat sätt och då kalla det för ett för-givet-tagande: det bara är så och det kan inte vara på annat sätt. Valet förklaras med en blandning av undervisningsslentrian och faktisk tillgång på texter. Samtidigt är det viktigt att hålla fram svensklärarens otvivelaktiga empatiska inställning till sina elever, något som framgår av intervjumaterialet: han vill att hans elever ska läsa *Hamlet*, deklamera blankversens *Hamlet* och få tillfälle att reflektera över denna höglitterära text. Kanske skulle vi våga säga, att han är besjälad av denna önskan att överlämna ett arv, vars betydelse han tar för givet och själv inte ett ögonblick tvivlar på.

Ännu en aspekt på frågan om valet av litteratur för undervisningsändamål är möjlig: Vår lärare finns i ett sammanhang. Han är akademiskt utbildad, han kan sin Shakespeare och sin *Hamlet*. Han har i sin utbildning skaffat sig en viss klassisk litterär bildning och han har säkert arbetat med *Hamlet* tidigare i sin undervisning. Denna erfarenhet finns med honom i klassrummet. Läraren representerar samtidigt otvivelaktigt en kulturell elit. Att vara del av eliten medför maktposition. Läraren har makt – att till exempel göra valet av vad som

ska läsas av eleverna i skolan. Vi vet också att lärare kommunicerar naturligare med de elever vars föräldrar tillhör samma kulturella elit. Eleverna i den här klassen kommer från ett flertal andra kulturer, minoritetskulturer, där det svenska och västerländska kulturarvet inte har en självklar plats. Förhållandet är en komplikation. Jag ser det i mina observationer. Mindre säker är jag på om läraren ser den. För eleverna är den uppenbar. Resonemanget kanske är tillämpligt i än högre grad för den andra västerländska klassikern – Freud.

Hamlet i kulturarvssmedjan

Valet av *Hamlet* blir ett val smitt i den besvärliga kulturarvssmedjan. Där arbetar man med fasta värden och kända normer. Där tenderar innehållet att vara självklart och enkelt. Att gymnasieelever finns nära ett gemensamt kulturarv, varav den klassiska västerländska litterära skatten är en del, är en vanlig och i läro- och kursplaner kodifierad tanke. Detta litterära och estetiska arv är också, menar många, en viktig del av en lika gemensam mer allmän antropologisk kulturell identitet. Men i denna klass har de flesta elever andra etniska tillhörigheter än de svenska och västerländska, de har andra modersmål och därmed andra kulturella artefakter än de som framträder i svensk (litterär) kultur. Det gemensamma tas av läraren för givet. Föreställningen styr bland annat valet av *Hamlet*, som får representera ett självklart gemensamt västeuropeiskt kulturarv. Vi ser ett exempel på en ganska vanlig inskription: diskursen om enhetskulturen, som något för alla uppenbart, som något gemensamt som är till för alla, bör kännas av alla, bör vara accepterat av människor från alla samhällsklasser trots olika kulturella och sociala bakgrunder. Men så är det nu inte. Kultur är aldrig neutral, den bär på värderingar och avsikter. Dess olika uttryck är resultat av gjorda val, av upplevda behov och av medvetna konstruktioner. Kultur skapas av och för människor. Problemet är att tillgången till dess olika frukter är olikt fördelad. Det hänger i stor utsträckning samman med att kulturella uttrycksformer och fördelningen av dem är avhängig sociala, ekonomiska och kulturella förhållanden, som bestämmer fördelningens karaktär och riktning. Kultur blir så också i tillägnandet ett heterogent fenomen.

Det vi ser prov på är en perennialistisk uppfattning av kulturarvet som ett traditionellt innehåll (Englund 1995). Det finns och det är till sitt innehåll väl avgränsat och bestämt. Över tid sker visserligen utbyten, variationer skapas, men mer framträdande är ändå dess konstans och varaktighet. Men en sådan syn på kultur och kulturarv är begränsande och exkluderande.

Kulturarvet och Bourdieu

Med Bourdieu kan vi tala om att det finns kulturella skillnader – distinktioner – som bär på symboliska värden (Bourdieu 1995/1979). Dessa distinktioner betraktas ofta som naturliga och universella men är i själva verket i hög grad socialt och kulturellt betingade. Förstärks distinktionerna i skolan, det vill säga exkluderas elever som kommer från andra kulturella fält än den västerländska högkulturens? Är valet av *Hamlet* uttryck för en sådan distinktion, som först gör skillnad mellan eleverna, för att därefter fungera som något eftertraktansvärt i deras ögon? Det verkar som om det kulturella fält, som i sig demonstrerar makt och betydelse och därmed exkluderar de elever som står utanför fältet, med ens får en dragningskraft, blir erkänt och eftertraktas av dem som står utanför. Den exkluderade vill vara innanför. Högkulturen erkänns paradoxalt nog av de flesta, menar Bourdieu, även om den inte är bekant. Bourdieu talar om, med ett begrepp som han övertagit från Kant och sedan omfunktionaliserat, att människor som står utanför, som är exkluderade, gärna vill visa ”den goda viljan”, genom att vara ivriga att bli inkluderade i det som räknas som kulturellt viktigt, betydelsefullt och högt (Bourdieu 1995/1979). Det finns en intressant dubbelhet i Bourdieus kulturteori: å ena sidan står han för en kritisk genomlysning av konstens och kulturens distingerande mekanismer då de blir exkluderande och statusmarkörer. Tillgången på konst och kultur är olik fördelad. Men, å andra sidan, vilket ofta glöms bort, framträder Bourdieu som en ganska kompromisslös försvarare av konstens autonomi och de estetiska värdenas dynamik och sociala plats i människors liv. Bourdieu fullföljer sitt resonemang bland annat i *An invitation to reflexive sociology* (1992) där han skriver, att det viktiga inte är att kritisera hierarkierna och därmed orättvisorna utan att arbeta för att de omständigheter som gör att de existerar försvinner. Det yttersta syftet är att det som är mest universellt i konst och litteratur också i praktiken skall få en så universell tillgänglighet som möjligt.

Hamlet i lärandekontexten

Man kan undra om *Hamlet* ger resonans i vår kulturellt heterogena elevgrupp. Betyder Shakespeares verk något för eleverna? Visar eleverna ett äkta intresse för *Hamlet*? Ställer de frågor, som skapar dynamik kring texten? Blir *Hamlet* en text som ger eleverna upplevelser, nya kunskaper och perspektiv, idéer och emotionella insikter? I det här fallet känner vi inte särskilt väl deras privata eller

klassrumsoffentliga läsningar av Hamlettexten. I några lektionsobservationer och i deras texter om *Hamlet* och Freud finns en relevant dokumentation, men jag kan inte säga att jag följt deras arbete med dramat tätt i spåren. Jag kommer att bygga framställningen på i första hand intervjumaterial. Dels har jag en lärargrupsintervju att tillgå, dels ett par elevgruppsintervjuer och därtill enskilda individuella intervjuer.

Katederundervisning kontra gruppsamtal

Tyvärr är det tunt med dokumentation från elevernas enskilda eller gruppvisa arbete med *Hamlet* och elevstyrda samtal om dramat. Det hänger i sin tur samman med att den pedagogiska iscensättningen inte gav särskilt mycket utrymme åt sådan aktivitet. Katederundervisning dominerade. Det var läraren som var allenarådande rorsman i denna seglats. I intervjun får svenskläraren en direkt fråga:

I: Jag måste fråga dig en sak Mats. Jag var på flera lektioner i svenska då ni läste Hamlet. Då var det så här: Bok upp! Sedan läste ni. Man skulle kunna kalla det för **din** när-läsning av texten. Samtidigt som du läste så tolkade du den. Mer kanske än att du försökte att **tillsammans** med eleverna tolka den. **Du** läste och **du** tolkade. Hur tänkte du om det? Varför gjorde du så om jag ska fråga enkelt? Vad var syftet med det?

Mats: Ja, det är jag van vid...det kommer sig ur det som jag nyss nämnde att det finns en, flera öppningar, som inte, av erfarenhet säger jag så, som inte eleverna gör, eftersom...pfui...helt enkelt att dom inte har den bakgrundsfaktorn. (Int Lärgr 11 april 05)

Tydligare kan det inte sägas. Vår lärare skall tolka, lägga ut texten och visa vad som står i den. Eleverna får sällan komma till tals. De är i någon mening bortspelade. Allt tal om att arbetet med en text ska vara subjektivt förankrat för att eleverna ska kunna pröva textens möjligheter är som bortblåst i den Hamletundervisning jag följer. Lärarens tolkning ligger som en tät dimma över elevernas huvuden. Följande iakttagelser gjorde jag vid en klassrumsobservation i den aktuella klassen:

Elever kan vara projektlösa av olika skäl. För en del är stoffet frånvarande. Man har inte läst sin Hamlet och utestänger sig därför från medverkan i ett eller annat meningsskapande.

[---] Vilken läroprocess går igång? Hur tänker, meningsskapar de elever, som inte har någon som helst närhet till det litterära stoffet? Vad betyder, och när görs det tydligt i undervisningen, elevernas bakgrunder, egna erfarenheter för flödet mellan text och läsare? Om vi nu vet att just den läsning av *Hamlet* som nu är på tapeten, styrs av en rad faktorer som att texten är ett mångfaldigt erbjudande, att läsarna bär med sig in i läsningen olika erfarenheter och förförståelser, att sociala, kulturella och mer omfattande samhälleliga kontexter är betydelsefulla för läsning och tolkning och förståelse, varför i herrans namn blir inte ens något av detta synligt i textbearbetningen? Varför tycks ingen bry sig om att texten alltid befinner sig i en kontext?

Alltså: inramningen, villkoren för undervisningen är en komplex historia. Det är snarast den som vi bör intressera oss för, inte så mycket vad och hur lärarna betar sig i sin professionella roll. Utan detta: elevernas sätt att förhålla sig till, bedöma, spela med i, meningsskapa mot det som kanske är tänkt som ett helt undervisningserbjudande, men som många elever bara ser i mindre beståndsdelar.

Lärprocesserna? De finns kanske ibland, men är helt frånvarande ibland. Lärandrummet? Hur byggs det? Lärandets objekt? Kan inte vara detsamma för lärare som elever och då är det illa. Det blir egentligen aldrig definierat av aktörerna i klassrummet denna eftermiddag, varken i början eller i slutet. Annorlunda uttryckt: man talar om olika saker. Lärandets subjekt? Interaktionens kännetecken? Villkoren för lärandet, för meningsskapandet? Villkoren som finns både intersubjektivt och intrasubjektivt, men också totalt utanför varje subjekt.

En iakttagelse är ändå: eleverna har ett stort behov av närhet. Men inte till kunskapen, stoffet, innehållet så mycket som till varandra! De betyder mycket för varandra, de uttrycker det behovet på flera sätt, ständigt. Och i det ligger väl också en värdefull lärdom? (Observation 3 februari 05)

Då jag senare i lärargrupsintervjun intresserar mig för dramatiseringarna som eleverna ska göra och avsikten med dem, avvisar Mats tanken på att eleverna skulle läsa och öva scener i ett tolkande perspektiv, som sedan skulle kunna avläsas i deras sceniska gestaltning. Eleverna skulle ur egna munnar höra Shakespeares blankvers ljuda. Det var syftet med den sceniska framställningen. Tolkning av texter kommer att bli aktuell först i sista årskursen. Allt har sin tid.

Varför ska man läsa *Hamlet*?

Jag har nu försökt visa att i valet av *Hamlet* finns en komplex inbyggd problematik, som jag provat att analysera inom ramen för olika diskurser och tolkningsvarianter. Vi har sett att valet av *Hamlet* är lärarens. Valet motiveras på olika sätt. Ett av de viktigare skälen är möjligen att läraren har behov av att legitimera sin yrkeskompetens, sin förmåga att välja undervisningsinnehåll som han bedömer som meningsfullt och värdefullt – för eleverna, men också för att uppfylla litterära kanonrelaterade krav. Dock, och det är en ytterst sannolik förmodan, finns det ingen som helst garanti för att eleverna delar denna syn på vad som är meningsfull undervisning och läsning. Vad säger eleverna? Hur reagerar de på de eventuella meningserbjudanden som finns i *Hamlet*projektet?

Då jag frågar eleverna varför de tror att man ska läsa *Hamlet* ger de olika svar. En del är mycket kortfattade, andra försöker utveckla en tankegång:

I: Varför ska man läsa *Hamlet*?

Lidjia: Jag vet inte. Det är väl att den är känd och Shakespeare är känd, eller... Jag vet inte. (Int Lidjia 23 maj 05).

I: Varför ska man läsa *Hamlet*?

Argita: Mjaaa, många tycker väl att han var en bra författare. (Int Argita 23 maj 05).

I: OK, varför läser man *Hamlet* tror du?

Eva:[---] Manipulation tror jag!

I: Vadå för manipulation?

Eva: Alltså...jag tror man läser *Hamlet* för att där kan du hitta så många saker, till exempel hur en människa reagerar i sorg, hat, vilka människor som finns omkring dig och vilka av dom du kan lita på...sen tror jag...han spelar ett spel...jag trodde att han...att han inte var galen. Han spelade ett spel. Vad säger att spöken inte finns liksom? Man vet ju aldrig, dom kanske finns, man kan aldrig säga att något inte finns...förrän det är vetenskapligt bevisat. Jag tror det för att man ska kunna se hur en människa reagerar och hur du tolkar en människas beteende...det är det som *Hamlet* handlar om, tror jag. Om jag blir galen nu så börjar alla prata och jag börjar spela ut, och blir som *Hamlet*! Pratar och liksom...då märker du vilka som är dina allierade...som t ex Horatius, han stod vid *Hamlets* sida hela tiden. Oavsett vad...när alla sa att *Hamlet* var galen så var Horatius honom trogen liksom.

[---]

Eva: Ja, alltså *Hamlet* är helt annorlunda. Här måste du tänka, måste du försöka sätta dig in i *Hamlets* roll om du nu koncentrerar dig på honom. Du måste känna vad han känner...

[---]

Eva: Därför tycker jag att *Hamlet* är bra för att du kan tolka på olika sätt. (Int Eva 10 juni 05).

För Lidjia och Argita är *Hamlet* en text som man ska läsa på gymnasiet. Så är det bestämt och boken ingår som naturlig del av ett läspensum. Dramat är en del av det val av litteratur som skolan och läraren gör. Och har rätt att göra. Eleverna ifrågasätter varken valproceduren eller valet av text. För Eva är det annorlunda. I intervjusamtalet konstrueras en situation som ger Eva möjlighet att utveckla sina tankar. Då intervjuaren undrar vad "manipulation" står för ger sig Eva in i en argumenterande och utredande diskurs, som hon för

övrigt ofta arbetar inom i klassrummets olika diskussioner. Hon är politiskt intresserad, har lätt för att uttrycka sig och har ofta åsikter om mångahanda ting. Hon kommer rejält igång i samtalet. Det är inte helt lätt att förstå vad Eva egentligen menar med ”manipulation”. En försiktig gissning är att hon tycks mena, att *Hamlet* är bra att läsa för den som vill lära sig att bli eller vara manipulativ. Hon exemplifierar genom att hänvisa till händelser i dramat. Sedan landar hon i en intressant tanke om tolkning. *Hamlet* måste tolkas, annars går man vilse i texten. Den är inte självklar, men är inbjudande, mångfaldig, komplex och måste därför tolkas. Man måste tänka hela tiden då man läser *Hamlet*. Eva talar också om nödvändigheten av att identifiera sig med personer i dramat – annars riskerar man att bli avhängd och inte förstå. Hon tror att en identifikatorisk läsning är nödvändig. Eva menar också att en bok som inte bjuder på mening är tråkig att läsa, men meningen måste man söka i en tolkande och inlevelsefull läsning. Eva jämför med hur det brukar vara i skolans övriga textläsning. Texterna erbjuder ofta redan tolkat material menar hon: ”Ja, i en annan bok är det redan tolkat. Du läser det redan avtolkade, men med *Hamlet*. . . alla vi har tolkat den helt olika. Det är det som är bra med *Hamlet*.” För Eva framstår *Hamlet* som en text med många bottnar. Det är en gåtfull bok, som kräver och tillåter tolkningsinsatser från läsarens sida.

När *Hamlet* bjuder motstånd

Dramat bjuder motstånd för flera elever (Lidjia, Carlo och Mario), men för andra (Irena) är boken en spännande och ”kul” utmaning, som ställer krav på tolkning och tankearbete:

I: Hur har det varit att läsa *Hamlet*?

Lidjia: För svårt alltså, jag fattar fortfarande inte.

Carlo: . . .att man kan förstå liksom. . .det är svårt

Mario: Vissa ord förstår man kanske inte men det går att förstå det mesta.

Irena: Jag tyckte det skulle vara kul att läsa en bok som *Hamlet*. Jag hade hört så mycket om den, så jag trodde det skulle vara mycket svårare. Jag kan berätta om boken, vad den handlar om. Hamlet han är galen, alltså, men han är rätt smart ändå, för hans svar är så invecklade. Man måste tänka till mycket. (Int GrA 15 februari 05)

Elisabeth, en annan elev, är distanserad, något ironisk och avvisande i sin första reflexion över varför man ska läsa *Hamlet*. Den gör hon i början av en gruppintervju. Något senare i intervjun redovisar hon en delvis annan inställning, troligen påverkad av vad andra yttrar. Intervjusituationen är en språklig handling och den skapas gemensamt av intervjuaren och de intervjuade. Den mening och de betydelser, som svaren och frågorna får, skrivs in i och påverkas av den konkreta kontext som byggs av de inblandade. Den sociala kontexten – intervjusituationen – kan alltså påverka frågor och svar, kan ge ny text, och i detta fall är det Elisabeths text, eller om man så vill, ”Hamlettolkning”, som får nya betydelser. Först avvisar hon:

Elisabeth: Dom ville kanske att vi skulle lära oss lite om Shakespeare eller nåt...det är väl en stor författare...typ.
(Int GrB 15 februari 05)

sedan blir hon något mer positiv, men fortfarande betraktar hon *Hamlet* med skepsis som ”en bok i mängden”:

Elisabeth: Alltså...det är väl kul att läsa boken. Men för mig är det som vilken annan bok som helst. Jag har läst så många böcker så...detta är ingen av dom bästa böckerna jag läst, men för mig är det bara en bok i mängden. Och jag hade nog inte valt att läsa den om det inte var för skolan. (Int GrB 15 februari 05)

Då jag långt senare träffar Elisabeth i en individuell intervju och åter talar om *Hamlet* och varför man ska läsa just den boken verkar det som om hon tagit till sig kanonargumentet och finner det självklart att läsa litteraturhistoria under svensklektionerna på gymnasiet. Hamletläsningen då? Jo, hon gillade att läsa boken och tycker att den är ”intressant”, men hon är mycket tveksam och osäker på vad som gör den intressant:

I: Varför tror du att ni skulle läsa *Hamlet*?

Elisabeth: Det är väl litteratur? Shakespeare är ju känd!
Han ska vi läsa.

I: Det var därför tror du?

Elisabeth: Jag vet inte. Det var ju svenskan så jag tror i alla fall att det var för att vi skulle lära oss vad det finns

för olika...alltså hur man skriver på den tiden och olika sorts litteratur.

I: Gillade du Hamlet?

Elisabeth: Ja, det gjorde jag.

I: Var det en bra text?

Elisabeth: (*suck*) Det är väl inte vad jag läser i vanliga fall men den var väl intressant.

I: På vilket sätt var den intressant då?

Elisabeth: Jag vet inte. Innehållet liksom...jag vet inte riktigt. Så kan du inte fråga mig!

I: Tyckte du att den hade nåt med dig att göra?

Elisabeth: Nej. Alltså, jag har läst jättemycket. Jag menar man kan kanske inte just säga vad det är som får en att fastna för en bok. Är den bra så är den bra, är den dålig så är den dålig. Den här hamnar väl mitt emellan. Ja.../---/
(Int Elisabeth 24 maj 05)

Hennes enkla kategorisering av litteratur i ”bra” eller ”dålig” vittnar om att hon dels är trött på mina frågor, dels att hennes syn på litteraturläsning, både skolans och fritidens, är infälld i en värderande och förenklad föreställning om skönlitteratur, dvs den är bra eller dålig. Jag kan förstå att Elisabeth läser, eller har läst, mycket. Hon talar om sig själv som en storläsare. Hon är van vid den fiktiva världen och har litterär erfarenhet. Men det är mycket osäkert vilken medierande kraft och betydelse denna läsning har för henne. Med en avvärjande replik sätter hon stopp för vidare spekulationer: ”Så kan du inte fråga mig!”

Jenny är ännu en elev som är besvärad av två givna förutsättningar för arbetet med Hamlettexten. Den ena har vi redan diskuterat. Hon, som många andra, är störda av det ämnesövergripande greppet. Hon vill att ämnena ska hållas isär. Men det andra villkoret är värre tycker Jenny. Hon hade önskat att få skriva sin egen analys av *Hamlet* utifrån sin egen läsning av dramat. Hon hade gärna spekulerat och tolkat, brett ut sin emotionella läsning och skrivit fram sin värdering av *Hamlet*. Hon får inte det. Nu ska *Hamlet* i stället tolkas utifrån teorier som i sig är svåra att förstå och ännu värre att tillämpa på en litterär text. Uppgiften är så ogenomtränglig, att Jenny måste gå till de båda lärarna för att få klara besked om vad som ska göras. Hon markerar tydligt sin oro inför uppgiften då hon säger: ”Freud är svår i sig själv och *Hamlet* är ännu svårare att läsa som bok och sen ska vi blanda in en massa...Freuds sätt

att se på allting i *Hamlet*, som är en oklar bok. Det blir liksom...jag tror inte att det kommer att ge oss någonting speciellt”.

Hamlet som skolkanon

Flera av de elever jag intervjuat upplever arbetet med klassikern *Hamlet* som något som har en självklar plats i skolan. *Hamlet* är som text universaliserad just genom sin egenskap att vara en välkänd, av många läst språklig artefakt. *Hamlet* läses och spelas som drama snart sagt överallt i den litteraturläsande världen. Med Bourdieu kan vi tala om att i elevernas sociala och kulturella rum, i deras livsvärld bör man känna till Shakespeare och *Hamlet*. Eleverna visar ”den goda viljan” och vill in i de vuxnas värld. De har ”sinne för spelet” då *Hamlet* hamnar på deras bord (Bourdieu 2001/1994). Eleverna har fått med sig en motivering, från hemmet eller skolan, som ger den klassiska litteraturen, här representerad av *Hamlet*, ett värde i sig. Med Roland Barthes och hans tankar om det semiotiska tecknet som en sammansmältning av form och innehåll eller budskap, kan vi tala om *Hamlet* som en mytologiserad och symbolisk text som bär på värden genom historien (Barthes 1999/1957). Det är dessa värden som till exempel legitimerar en lärares initiativ och handling att läsa *Hamlet* i en gymnasieklass. Här följer ytterligare några elevröster om varför man ska läsa *Hamlet*; man kan urskilja etableringen av ”en skolkanon” i elevernas medvetande:

I: Varför ska man läsa *Hamlet*...och Freud?

Irena: Det är väl historiskt. Ja det är nog det, att det är historiskt att han var så känd, Shakespeare och *Hamlet*. [---] Men *Hamlet* det tror jag är mer så historiskt att man lär sig det. Det är så... min mamma har läst det och min gamlamormor har säkert också läst det. Ja, så det är någonting man gör hela tiden. Alltså, jag tror alla gör det. Det spelar nog ingen roll vilken linje man går, man går igenom det. (Int Irena 23 maj 05)

I: Varför ska man läsa *Hamlet*?

Mario: (*lätt förvånad*) Varför? För att det är en känd bok. (Int Mario 23 maj 05)

I: Varför läser man *Hamlet*?

Jenny: För att...framför allt tror jag att det är för att det är en av världens mest omtalade böcker, för att den är så himla udda, allting finns liksom med i den. Hat och kärlek och mord och det är liksom mycket! Den är bra!

I: Och det tyckte du också att den var?

Jenny: Ja, jag tyckte att den var jättebra. Faktiskt. (Int Jenny 24 maj 05)

Marco är en elev som omfattar en mytologiserande diskurs:

I: Varför ska man läsa *Hamlet*?

Marco: ...för att utveckla ... mmm... utveckla sina tankar eller sin förmåga att förstå gamla berättelser, som kanske är viktiga eller som dom flesta gillar och det kan hjälpa en lite olika – kanske man blir smartare av det. Men det är ju så många svåra ord och det kanske man förstår senare och kanske har nytta av mer i framtiden. Och sen så är det ju dom mystiska delarna av historien som får en att tänka och kanske man kan dra slutsatser ifall man jämför sig med personen och den här Hamlet. (Int Marco 23 maj 05)

Hamlet kan Marco inte komma förbi, men samtidigt är hans sätt att förstå valet och läsningen av *Hamlet* bredare, mer filosofiskt begrundat. För Marco betyder mötet med *Hamlet* att han får tänka och han har föreställningar om att det han nu läser som ung gymnasist ska han ha användning för i framtiden. Intressant är också hans sätt att se på *Hamlet* som en litterär berättelse som bär på ”mystiska” tecken som måste tolkas. Marco uttrycker ett mänskligt och existentiellt behov av att se mening med både liv och text. Marcos läsning kännetecknas av en önskan att undersöka, att utforska och upptäcka både textens och sina egna möjligheter. Hamletläsningen lockar honom till tankar och överväganden som kanske kan ha betydelse för hans sätt att handla i världen, han vill kunna dra slutsatser då han jämför sig själv med Hamletgestalten. Visserligen är *Hamlet* en svårläst och svårtydd text, men arbetet med den kan ge resultat. Det är meningsfullt att läsa och försöka begripa de budskap som finns inbäddade i det gamla dramat.

Ännu en elev är Mirja. Hon närmar sig *Hamlet* på ett delvis annat sätt. Hon fokuserar personen Hamlet och brottas i sin läsning med hans beteenden, hans handlingar och hans ibland märkliga och svårtolkade yttringar. Mirja är intresserad av människan Hamlet och den psykologiska sidan av honom. Det är kanske inte så egendomligt att det är så. Eleverna läser ämnet psykologi parallellt med svenskan i ett integrerat projekt där Freud tar stor plats. Det är sant. Men hos Mirja verkar det finnas en grundläggande nyfikenhet på det psykologiska spelet människor emellan som både liv och fiktion bjuder exempel på. Ett diskursivt meningsskapande verkar för Mirja röra sig inom det psykologiska fältet. Hon har dessutom ett utvecklingsperspektiv på historien och ser, att mycket har förändrats sedan den tid då *Hamlet* skrevs. Nu är det mer komplicerat att leva och det måste man hantera som människa. För Mirja är en gammal litterär 1600-talstext fullt möjlig att hämta inspiration från och att bruka som ett medierande redskap för att orientera sig i världen, den egna, och för att förstå sig själv och nuet.

Analysarbete och instrumentalism

Slutligen den elev, Leila, som av svensk- respektive psykologiläraren fick de bästa vitsorden efter avslutat arbete med *Hamlet* och Freud:

Leila: Jag lärde mig mycket. Jag har aldrig analyserat något så djupt som vi gjorde på **Hamlet**, jag har aldrig...lik-som jämfört med...olika saker...och...t ex analyserat hur Hamlets förhållande till kvinnor är...och...min syn på Hamlet...det var svårt men roligt. För att resultatet blev så bra tycker jag. Så det var roligt, men det var svårt att ...

I: Gick det bra för dig?

Leila: Ja!

I: Var det **därför** det var roligt?

Leila: Ja! (Int Leila 25 maj 05)

Leila har lärt sig att analysera. Hon är nöjd med de resultat hon presterat i projektet, och hon är glad för den positiva bedömning som lärarna gjort av hennes olika insatser. Dessa har gett henne höga betyg. Hon är också nöjd med att det är klart och avslutat. Leila är en rationell elev, med fokusering på

sitt skolarbete. Uppgifter finns i skolan och dem ska man snabbt lösa, lämna in och helst lyckas med. Hon är målmedveten och betraktas som en duktig elev. Hon har lyckats med sin analys av *Hamlet* i freudianska termer, och det är uppenbart att den omständigheten gjort att hon nu så förbehållslöst kan understryka att ”jag lärde mig mycket, inte minst att analysera”! Då jag ber Leila att peka på ytterligare något som arbetet med *Hamlet* givit henne, förstår hon inte riktigt frågan. Det är som om hon menar att *Hamlet* är hon klar med då uppgiften är löst. Dramat behövs inte mer.

Men här finns ytterligare en dimension. När vi diskuterat uppgiftslösningen i intervjun, ställer jag en möjligen alltför ledande fråga, som resulterar i att Leila ger sig in i en konstruktion av ytterligare mening med det här Hamletarbetet. Det var inte bara att analysera i största allmänhet som hon lärde sig genom arbetet. Hon har förstått att analysen är ett redskap som kan användas på många sätt och i många sammanhang och hon har insett att Hamletgestalten kan analyseras inte bara på ett utan på många sätt. Insikten, att en fråga eller en uppgift har mer än ett svar, verkar för Leila vara en viktig konsekvens av och kanske ny insikt efter arbetet med *Hamlet*.

Några reflektioner

För en del elever har *Hamlet* en självskriven plats i svenskämnet. De har lärt att dramat tillhör den klassiska litteraturen och eleverna har inte svårt för att urskilja lärarens kanoniserande textstämpel. De är lojala mot projektet och med det kulturella fält som Hamlettexten befinner sig i och de bekräftar att ett kulturellt kapital i form av en text kan ha och har en mening och ett symboliskt värde. De har vad Bourdieu kallar ”sinne för spelet”. De accepterar villkoren för undervisningen och de ifrågasätter inte, åtminstone inte i offentligheten, de val som lärarna gör av innehåll och uppgifter. Arbetet med *Hamlet* ger mening för dessa elever bland annat därför att de förväntar sig att en klassisk text som *Hamlet* **har** en mening och därför att det förväntas att elever ska ge mening åt en sådan text. Som sagt, de har sinne för spelet, och identitetsmässigt är de kanske på väg att inlemmas bland dem som integrerar denna kultur, detta klassiska litterära bildningsgods i sina framtida liv.

Några elevsvar gör att jag kan tillåta mig att lägga ett mer fenomenografiskt perspektiv på det som yttras i intervjuerna. Dessa elever bjuder, om än självklart selektivt, in mig i sina livsvärldar. De talar om *Hamlet* som en text som betytt något för dem, som haft en mening och som i deras tolkning fått

karaktär av en meningsbärande symbolisk artefakt. *Hamlet* är inte rätt och slätt en text, en berättelse, utan den bär på anade potentialer som går att komma åt i en tolkande process. I det här fenomenografiska perspektivet handlar det lika mycket om att förstå *hur* de menar som att få tag på *vad* de menar i sina yttranden och reflexioner om *Hamlet*. Svaren på vad-frågorna hittar man i de texter som elevernas tankar om *Hamlet* bildar, i tal och i skrift, men svaren på hur-frågorna måste man tolka fram i läsningen av dessa elevtexter.

För ytterligare andra elever ger läsningen av *Hamlet* ingen mening. De kan inte uppfatta att de har någon kulturell bonus av att känna till *Hamlet*. Att *Hamlet* skulle kunna betraktas som en meningsbärande symbolisk enhet, nödvändig att tolka visserligen, är inget reellt alternativ för dessa elever. *Hamlet* är ingen motiverad text. Det är möjligen en berättelse bland många, men svår att läsa och svår att förstå. Den kan vara bra eller dålig, underhållande eller tråkig och i en sådan läsning eller reception handlar texten inte om symboliska tecken utan snarare om konkreta individer som handlar, gör misstag eller har framgång, personer som man kan tycka om eller ta avstånd från. De kryper i sina läsningar nära personerna och deras handlingar. Båda kan man som läsare sympatisera med eller känna misstro inför. Andra frågor av mera existentiell och svårtolkad karaktär väcker inte läsningen för just dessa elever. Samtidigt är det så, som vi sett, att hjälp med en sådan läsning får inte eleverna.

Intervjuer har varit mitt huvudsakliga material då jag nu försökt förstå elevernas och lärarnas tankar om *Hamlet* och vilka föreställningar de har om varför man valt just *Hamlet* för läsning. Jag har också varit intresserad av att ta reda på vad denna läsning har betytt för eleverna och vi har sett att betydelsen kan variera. Det är dags att lämna Hamletläsningen och sätta punkt. Men denna analys av en Hamletreception ingår i ett större arbete som bland annat kommer att innehålla ett kapitel om de texter som eleverna skrev utifrån uppgiften att tolka Hamletgestalten i skenet av freudianska teorier. Det var elevernas slutexamination kan man säga. De skulle där visa att de förstått både *Hamlet* och Freud. Om det är så att eleverna i sina egna texter blir tydligare och mer närvarande subjekt, som går in i skrivandet med upprättad diskursiv makt, vilket de alls inte hade i det övervägande muntliga klassrumsarbetet med Hamlettexten, återstår att se. Det är möjligt att eleverna kommer att använda språket, det egna skrivna språket, för att ge uttryck åt sina tankar om *Hamlet* och Freud på ett annat sätt än vad intervjuens muntliga diskurs tillåter dem att göra. Det skrivna språket kanske används av eleverna som ett medierande redskap för att tydliggöra sina meningar. Möjligheten finns, men det återstår att se.

Litteraturförteckning

- Barthes, R. (1999/1957). *Mytologier*. New York: Hill & Wang.
- Bjerg, J. (2000/1998). *Pedagogik. En grundbok*. Stockholm: Liber AB.
- Bourdieu, P. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1995/1979). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dömmekraften*. Oslo: Pax forlag.
- Bourdieu, P. (2001/1994). *Afpraktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handlen*. Köpenhamn: Hans Reitzels forlag.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge (Mass.), London: Harvard University Press.
- Englund, T. (1995). "På väg mot undervisning som det ordnade samtalet". I: Gunnar Berg, Tomas Englund & Sverker Lindblad (red.) *Kunskap, organisation, demokrati*. Lund: Studentlitteratur.
- Gee, J.P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. London and New York: Routledge.
- Linnér, B. & Westerberg, B. (2004). "Den här texten kommer inte till mig... och jag kommer inte till den". I: *Texter i svenska med didaktisk inriktning. Andra nationella konferensen*. (red.: Staffan Thorson) Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Linnér, B. (2006). "Med Hamlet i bakfickan". I: *Stark kvinna på sju bokstäver. Vänskrift till Solveig Hammarbäck*. (Red.: Sofia Ask och Gunilla Byrman). Växjö University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration*. Fifth Edition. New York: The Modern Language Association of America.

Not:

Denna artikel är en bearbetad version av en artikel i vänskriften till Solveig Hammarbäck *Stark kvinna på sju bokstäver*. Växjö University Press (2006).

Bengt Linnér är professor i Svenska med litteraturdidaktisk inriktning vid Lärarutbildningen, Malmö högskola. Han är för närvarande projektledare för ett tvärvetenskapligt/UVK-finansierat forskningsprojekt "Att undervisa är att välja" och för projektet "Gymnasieelevers meningsskapande i de många kulturernas skola". Bengt Linnér är också ansvarig för forskarutbildningen Svenska med didaktisk inriktning (Smdi) i Malmö/Lund.

Vidgat textbegrepp hinder eller möjlighet?

Christina Olin-Scheller

Genom olika slags texter skapar vi mening i våra liv och förståelse av oss själva och vår omvärld. Möten med fiktionstext påverkar, berör och utvecklar oss som människor och spelar en viktig roll i ungdomars identitetsbygge (Hydén 2003). Inom svenskämnet är undervisning om och med fiktionstext ett centralt inslag och styrdokumentet för ämnet svenska tar utgångspunkt i en vidgad syn på begreppet text. Hur lyckas då litteraturundervisningen möta elevers förväntningar på och tidigare erfarenheter av fiktionstext? Vilken roll spelar dessa texter i elevers identitetsbygge i och utanför klassrummet? På vilket sätt använder elever fiktionstext när de konstruerar genus (Hirdman 2001)? Under tre år har jag följt fyra gymnasieklasser – en elklass, en naturvetarklass, en samhällsvetarklass och en omvårdnadsklass – för att försöka besvara dessa frågor. I denna artikel, som bygger på avhandlingen *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar* (Olin-Scheller 2007), presenteras en del av mina resultat. I avhandlingen har jag bland annat undersökt elevernas och lärarnas förhållningssätt till olika texttyper utifrån ett vidgat textbegrepp. Förutom skönlitteratur belyser jag också elevernas möten med TV-serier, film och datorspel. Mitt empiriska underlag har kursen Svenska B i fokus och består huvudsakligen av deltagande observationer, intervjuer och dokumentation av skrivet och muntligt material om text och läsning.

Mötet mellan texten och läsaren

Ett brett textbegrepp innebär också en vidgad betydelse av verbet läsa. Ordet hör samman med latinets ”legere”, att foga samman olika element till en ny helhet. Denna aktivitet, att legera, sammanfoga, är inte nödvändigtvis begränsad till bokstäver och siffror, utan kan även inbegripa ljud och bilder. Läsning innefattar därmed den aktivitet det innebär att tolka och tillägna sig mening i alla slags texter. En läsare är således en aktiv medskapare av de betydelser som dessa texter erbjuder.

I studien utgår jag ifrån ett sociokulturellt synsätt som betraktar läsakten som en dynamisk process där läsaren skapar mening mellan liv och text. I läsningens olika faser konstruerar läsaren litterära föreställningsvärldar som

hjälp till förståelse och lärande (Langer 1995). Föreställningsvärldarna skapar sammanhang och betydelse i läsprocessen. De ändras, byts ut och utvecklas i takt med att läsaren bygger upp uppfattningen av verket. Mötet mellan läsaren och texten är ett nära och hela tiden pågående samspel, en transaktion, som påverkas av en rad faktorer (Rosenblatt 2002). Inte minst kan läsaren välja olika lässtrategier beroende på syfte med läsningen.

Vid läsning av faktatexter dominerar vanligtvis en efferent läsart med syfte att hitta information, medan en estetisk, personlig lässtrategi oftast överväger vid mötet med fiktion. I den estetiska läsningen domineras upplevelsorna av de stämningar, scener och situationer som skapas genom transaktionen. Läsaren genomlever således här det personliga och känslomässiga sammanhang som texten frammanar. I undervisningssammanhang är denna lässtrategi viktig för att eleverna via fiktionen ska få förutsättningar att utveckla sin förmåga till rationellt tänkande om egna och andras känslomässiga reaktioner. Denna förmåga gör att man lättare kan förstå sin omvärld ur andra perspektiv än de invanda, vilket också kan ses som grundläggande och nödvändigt i en demokrati.

Svenskämnets möjlighet att vara ett viktigt ämne för unga människors utveckling och lärande är stor. Studiens resultat är därför nedslående. En genomgående attityd hos eleverna i undersökningen var nämligen att skol-läsningen uppfattades som tråkig och utan större relevans för deras liv. Detta gällde fiktionstext i allmänhet, men det litteraturhistoriska stoffet i synnerhet. Undervisningen i de fyra klasserna bidrog inte heller nämnvärt till personliga estetiska lässtrategier hos eleverna. Istället dominerades deras förhållningssätt till texterna av en opersonlig, efferent läsart där skoluppgifterna skulle utföras med minsta möjliga kraftinsats. En orsak till detta var att frågor och uppgifter kring texterna ofta fokuserade på detaljer och reproduktion och sällan lyckades skapa meningsfulla litterära föreställningsvärldar hos eleverna.

Läsarens och textens repertoarer

Ytterligare en orsak till att eleverna ofta avvisade undervisningens fiktionstexter var att deras förförståelse av och förväntningar på läsningen befann sig för långt ifrån lärarnas. Med hjälp av McCormicks teorier kan detta skeende beskrivas som en kollision mellan repertoarer (McCormick 1994). I läskten interagerar läsaren och texten utifrån ideologiska positioner som manifesteras i olika repertoarer. Såväl text som läsare agerar utifrån dels en allmän, dels en

litterär position. Båda är avhängiga av allmänna bakomliggande ideologiska strukturer, ofta omedvetna och självklara. Dessa hållningar är verksamma i läsningen genom läsarens respektive textens allmänna och litterära repertoarer. Mötet mellan dessa positioner är spänningsfyllt, där textens och läsarens olika föreställningar formligen drabbar samman.

I klassrummet har också läraren en repertoar av stor betydelse för undervisningens utformning. Denna repertoar kan huvudsakligen sägas bestå av lärarens uppfattning om texters betydelse, funktion och värde i ett institutionellt sammanhang.

I den process som uppstår i mötet mellan texten och läsaren kan repertoarerna samspela/matcha. Men spänningen mellan repertoarerna kan också helt utebli om avståndet mellan dem är för stort. Resultatet blir då en kollision och läsaren avvisar eller missförstår texten.

I min studie lyckades inte elevernas litterära repertoarer, det vill säga deras uppfattningar och föreställningar om litteratur, tidigare litterära erfarenheter och förmåga till olika lässtrategier, i någon större utsträckning matcha repertoarerna hos svenskämnet's fiktionstexter. Varken urvalet av texter eller den undervisning som omgärdade läsningen gav flertalet av eleverna några större möjligheter att läsa med igenkänning och identifikation, urskilja texternas teman och intertextualitet, fylla i tomrum eller tolka bildspråk. Mest påtagligt var detta hos pojkarna. Det var också bland dem som jag återfann det största avståndet mellan fritidens och svenskämnet's textvärldar. Hur kan då de textvärldar som eleverna bär med sig in i klassrummet beskrivas? Och, inte minst, på vilket sätt skapar dessa texter mening för sina läsare?

Fritidens textvärldar

Elevernas fritidsläsning går att betrakta utifrån en princip där textens kulturella värde avgörs av den enskilde läsaren (Fiske 1989). Kan denne använda texten på ett sätt som uppfattas som kreativt har den ett positivt bruksvärde och blir därmed meningsfull och relevant. I studien lyfter jag fram fritidstexternas utrymme i elevernas litterära repertoarer och denna fiktionläsnings funktion för elevernas identitetsbygge. Detta innebär dock inte att jag okritiskt tillskriver populärkulturen enbart positiva värden. Både kulturindustrin som helhet och enskilda texter som eleverna beskrev kan i många stycken bära på värderingar som inte är förenliga med mina, eller lever upp till skolans värdegrund. Att betrakta ungdomars fritidsläsning utifrån textanalytiska kul-

turkritiska perspektiv är självfallet intressant och betydelsefullt. Här nöjer jag mig dock med att beskriva elevernas textval och skildra på vilket sätt läsningen är meningsfull för dem.

De texttyper som dominerade elevernas fritidsläsning var multimedier som film, såpoperor och liknande TV-produktioner. Bland pojkarna var dessutom digitala hypertexter en vanligt förekommande och betydelsefull texttyp, framförallt i form av datorspel. För en del av eleverna framstod mediet som avgörande för textvalet och många valde exempelvis aktivt bort skönlitteratur. För andra var det dock inte viktigt i vilket medium berättelsen presenterades. Istället var det tematiska innehållet i texten den avgörande faktorn vid urvalet. Detta gällde exempelvis för en stor grupp fantasy-läsande pojkar som inte nämnvärt brydde sig om i vilken form berättelsen presenterades. De tog del av *Sagan om Ringen* oavsett om texten var i bokformat, film eller datorspel. Även andra texters tematiska innehåll framstod som avgörande för läsoplevelsen och hade ett meningsfullt bruksvärde för läsarna. Åtskilliga flickor valde exempelvis ”verklighetsbaserade” faktionstexter i bokform.

Att konstruera genus via fiktionen

En gemensam beröringspunkt mellan fritidens texttyper var att de i många fall fungerade som en gemensam plattform för elevernas samtal om frågor som berörde dem. Utifrån fiktionens karaktärer och innehåll kunde ungdomarna relatera till egna och andras uppfattningar, värderingar och erfarenheter. En avgörande faktor för elevernas attityder till fiktionstexterna var de läsarhållningar, eller läsarroller, de intog (Appleyard 1991). Dessa roller, som erövrats stegvis, är kulturellt förankrade och innefattar förståelsen för olika former av berättande och djupare insikter om genrer, litterära former och stilistiska grepp.

Elevernas läsarroller är ett viktigt inslag i de litterära repertoarer som manifesteras i mötet med litteraturundervisningen. Bland pojkarna i studien dominerade rollen ”läsaren som hjälte/hjältinna”. Här förväntar sig läsaren en traditionellt berättad äventyrsberättelse med en handlingskraftig, och i pojkarnas fall alltid manlig, hjälte i förgrunden. För flickorna var den mest förekommande rollen istället ”läsaren som tänkare”. Från att tidigare ha velat bli uppslukad av en berättelse vill den tänkande läsaren reflektera över det som berättas. Nu efterfrågar läsaren en berättelse ”based on a true story” och vill gärna läsa om dramatiska öden och utsatta människor. Karaktärerna, deras handlingar och reaktioner, uppfattas ofta som om de vore verkliga

människor. Den tänkande läsaren ställer frågor om trovärdigheten hos de skildrade karaktärerna och söker insikter om egna och andra människors sätt att agera i olika situationer

Pojkarnas hjälteläsande hållning var tydlig i deras möten med filmmediet i allmänhet och filmer som *Braveheart* och *Gladiator* i synnerhet. För många av pojkarna var det viktigt att skriva in sig i ett specifikt kulturellt fält där de kunde uppfattas som "filmmänniska". De identifierade sig med mediet som de gav manliga konnotationer. Men film utgjorde också ett betydande inslag i flickornas litterära repertoarer. För många framstod mediets många gånger känslomässigt starka melodramatiska inslag betydelsefulla för deras textval. En del av filmens lockelse handlade också om längtan efter den känslomässiga aktivitet och krav på omedelbar tolkning som mediet skapar genom sin narrativa struktur.

Det melodramatiska inslaget är också framträdande i såporna, en annan populär texttyp bland eleverna. Dessa texter, som i studien innefattar såväl traditionella såpoperor som dokusåpor och TV-serier, erbjöd eleverna ett starkt känslomässigt engagemang. Genom detta gavs de möjligheter att testa och variera en rad emotionella och moraliska situationer – att skaffa sig förebilder och motbilder.

Förhållningssättet till de olika programformerna inom genren skilde sig dock något åt mellan pojkarna och flickorna. Pojkarna konstruerade manlighet genom att välja bort vad de kallade "tjejsåpor", alltså traditionella såpor utan egentligt slut, till förmån för dokusåpor med en tydlig dramaturgisk struktur. I mötet med dessa texter använde sig pojkarna också här övervägande av en spänningssinriktad lässtrategi. På så vis fördjupade denna läsning deras litterära repertoarer men gav få möjligheter till att utveckla andra läsarter. Majoriteten av flickorna valde såväl dokusåpor som traditionella såpor och TV-serier där kvinnor var i fokus. Via denna läsning präglad av identifikation och igenkänning konstruerade de genus. Såpoperans oavslutade och segmenterade narrativa struktur erbjuder andra läsarter än dokusåpans spänningssinriktade dramaturgi. Genom mötena med de olika texttyperna utvecklade därför flickorna flera lässtrategier. Detta både vidgade och fördjupade deras litterära repertoarer.

Digitala hypertexter

Utöver filmer och såpoperor beskrev eleverna ofta ytterligare en multimedial texttyp – olika digitala hypertexter. En stor del av eleverna uppgav att de til-

lbringade mycket tid framför datorn, men det var huvudsakligen pojkarna som sysslade med läsning av digitala fiktionstexter. Bland dessa dominerade olika sorters datorspel, en texttyp som kan betecknas som ergodisk (Aarseth 1997). Begreppet är hämtat från fysiken och sätter fokus på användarens aktivitet. Etymologiskt härstammar ordet från grekiskans ”ergon” – (kroppsligt) arbete och ”hodos” – gångstig (Aarseth 1997:1).

Ergodiska texter kräver att läsaren är delaktig på en intensiv nivå och han måste också på ett aktivt sätt skapa sig en väg genom texten genom att välja olika alternativ. Som aktör i exempelvis ett datorspel måste man, för att undvika att ”dö”, aktivt välja åt vilket håll man ska springa eller vilken fiende man först ska angripa.

I den ergodiska förmågan rymms en aktivitet som involverar läsaren på ett sådant sätt att den utgör en väsentlig del av läsoplevelsen. Bland pojkarna var upplevelsen av att få fatta egna beslut och agera ergodiskt en viktig faktor för textvalet. Den övergripande drivkraften i datorspel kan beskrivas som det dynamiska förhållandet mellan stilfigurerna aporia – spänningen att stå inför ett problem) och epifani – känslan av att ha löst det (Aarseth 1997:90ff). Som ergodisk läsare befinner man sig under långa perioder i aporia eftersom berättelsen inte som i traditionella texter är förutbestämd. På varje nivå som läsaren lyckas ta sig igenom uppnås epifani, och spelet kan gå vidare. Genom sin narrativa struktur och interaktivitet skapade spelen ett känslomässigt engagemang och en stark här- och nu-upplevelse, vilket gav pojkarna en betydande känsla av delaktighet.

Genom olika attityder till de digitaliserade fiktionstexterna konstruerade pojkarna och flickorna genus. För pojkarna förmedlade datorspelen upplevelser med manliga konnotationer som att ha ”kontroll över tingen” och en närhet till maskuliniserande våld. Flickornas använde texterna i sitt identitetsbygge genom att visa ointresse för såväl spelen i sig som de aktiviteter som var förknippade med dem.

Fantasy och faktion

Skillnader utifrån kön i elevernas förhållningssätt till texttypen fantasy förekom också. För samtliga elever innehade Tolkiens *Ringens*-trilogi en särställning och uppfattades i mer eller mindre omfattning som en ”måste-text”. Dessa texter i bok-, film- och datorspelsformat fungerade som ett sätt att socialisera in sig i ungdomssfären. Bland pojkarna förekom dock även en rad andra fantasytexter,

främst heroisk fantasy av författare som David Eddings och Robert Jordan, men även komiska varianter som Douglas Adams *Lifarens Guide till galaxen*. Pojkarnas läsupplevelser fungerade som ett socialt kitt och genom ett positivt förhållningssätt till genren kunde de tillsammans använda texterna till att bygga identitet och genus. Flickornas förhållningssätt till fantasy påminde om deras attityder till datorspel – berättelser om hjältar i fantastisk miljö och via datorskärmen uppfattades som något som främst sysselsätter pojkar.

I sin reception lyfte flickorna istället ofta fram frågor som rörde relationer och relationsproblem. Detta hittade de bland annat i en texttyp som ibland benämns faktion, vilket av Peter Harms Larsen definieras som:

[A]lle former for medieprodukter hvor blandingen av ”fakta” och ”fiktio” er interessant og problematisk, og hvor denne blanding har spillet en rolle – enten for publikums måde at opfatte og modtage budskabet på – eller for afsenderens måde at producere og fremstille sit stof på – eller, for det meste, for begge dele (Larsen 1990: 12).

Bland faktionstexterna var speciellt en typ av berättelser vanligt förekommande, vilken jag har valt att benämna ”dokuroman”. Dessa texter med titlar som *Gömda*, *En blomma i Afrikas öken* och *Pojken som kallades Det*, har självbiografiska ambitioner och författarnamnet på bokens omslag är detsamma som namnet på bokens huvudperson. Berättelsen är dock genomgående tolkad och nedtecknad av en annan person, ofta en journalist. Dokuromanerna handlar om enskilda individer och människoöden. Hos flickorna skapade texttypen en närhetskänsla som de kunde använda för generella tolkningar av stora sammanhang. De upplevde att de fick både en känslomässig estetisk upplevelse och kunskaper om hur det är att växa upp och leva under olika förutsättningar. På så vis kombinerade de en estetisk läsart med en efferent. Många av flickorna tolkade texterna utifrån ett feministiskt perspektiv präglad av ett personligt tema där maktfrågor stod i fokus. Läsningen handlade om att utforska områden av betydelse för konstruktionen av identitet i allmänhet och genus i synnerhet.

Svenska som bildningsämne

Hur kan då den undervisning som kom till uttryck i de fyra klassrummen beskrivas? En stor del av det stoff som lyftes fram och bearbetades var påver-

kat av lärarnas uppfattningar om svenskämnet bildningsuppdrag. Lärarna betraktade epokstudierna som centrala för svenskämnet. Under B-kursen förespråkade de, i syfte att förmedla bildning, en kronologisk litteraturhistorisk undervisning där kännedom om litterära verk från olika tider stod i fokus. De fyra lärarnas uppfattning om begreppet bildning framstod mer som en ytlig allmänbildande kompetens, än som en rörelse där man i lärandet utgår från det man redan känner till, närmar sig det okända och sedan för tillbaka nya erfarenheter till sig själv (Gustavsson 1996).

När det gällde kursinnehållet uttryckte lärarna oro över att de inte i den utsträckning de ville, hann med det stoff de såg som nödvändigt. Detta innehåll kan i sin tur betraktas som en nedbantad variant av den litteraturkurs som lärarna sannolikt tagit del av under sin svenskläro-utbildning. Lärarnas ämnesuppfattningar och implicita norm för B-kursen påminde om ”ett högt bildningsämne” (Malmgren 1992, 1999). Här betonas kronologisk litteraturhistoria, epokstudier och historiska nyckeltexter i syfte att ge bildning. Denna norm tycktes dock i praktiken enbart gälla för de studieförberedande programmen. På de yrkesförberedande programmen förordades istället en starkt beskuren litteraturundervisning med inslag av ”bildning light”. I praktiken framstod också svenskämnet främst i den pojkdominerade elklassen snarare som ett färdighetsämne, än ett litteraturhistoriskt bildningsämne.

Filmens roll i undervisningen

Lärarnas uppfattningar om B-kursen medverkade till att undervisningens textval dominerades av skönlitteratur. Utöver tryckt typografisk text förekom också film i undervisningen, men alltid med den skönlitterära texten som norm. Det vanligaste skälet till att en film användes i de fyra klassernas svenskundervisning, var att den illustrerade en epok eller ett skönlitterärt verk.

Ytterligare ett sätt att förhålla sig till film i undervisningen, företrädesvis vid tematiska upplägg, var att använda sig av denna texttyp som ett komplement eller stöd till skönlitteratur. Här förekom filmen ofta som utfyllnad mot slutet av arbetsområdet. Ett tredje förhållningssätt innebar att jämförande studier mellan en eller flera skönlitterära texter och en film gjordes. Oftast handlade det om att i filmen känna igen den äldre, klassiska skönlitteratur som undervisningen just då bearbetade.

De två yrkesförberedande programmen använde sig i större omfattning än de studieförberedande av film i undervisningen. Omvårdnadsklassen

och naturvetarklassen varierade mellan de olika bevekelsegrunderna för att använda sig av film, medan elklassen enbart valde film som illustration av en skönlitterär text eller litterär epok. I denna klass fanns också tydliga kompensatoriska inslag där film ersatte en mer ”komplicerad” läsning av tryckt typografisk text. Undervisningens förhållningssätt till texters olika värde går att beskriva i termer av ”högt” och ”lågt”. Genom att lärarna i sin undervisning behandlade skönlitteratur på ett sätt och andra former av fiktionstext på ett annat, tydliggjorde de svenskämnets kulturella fält.

Två textvärldar

I min undersökning kolliderade alltså elevernas och lärarnas repertoarer ofta. Förväntningarna på fiktionsläsning präglades hos samtliga intervjuade elever av ett starkt känslomässigt engagemang, ofta via multimediernas förmåga att skapa närhet och intensitet i läsningen. Undervisningen, vars texter huvudsakligen bestod av skönlitteratur, stöttade inte eleverna tillräckligt i deras bygge av litterära föreställningsvärldar.

Vanligt var också att eleverna uppvisade instrumentella förhållningssätt gentemot litteraturundervisningen. Framförallt pojkarna utvecklade olika knep för att låtsas vara intresserade och pålästa, eller struntade helt enkelt i att genomföra uppgifterna. Pojkarnas dominerande hållning ”läsaren som hjälte” och deras aktiva val av multimedier, var faktorer som påverkade receptionen. Ytterligare en betydelsefull faktor för pojkarnas möten med svenskundervisning var att deras litterära repertoarer framstod som djupa, men alltför snäva i relation till lärarnas.

De negativa uppfattningarna dominerade också bland de intervjuade flickorna, dock med fler nyanser. Ett par av flickorna, båda flitiga romanläsare, ställde sig i huvudsak positiva till litteraturundervisningen. Generellt sett kunde flickornas litterära repertoarer beskrivas som betydligt bredare än pojkarnas och därmed hade de också något större framgång än pojkarna i mötet med undervisningens fiktionstexter. Till viss del berodde detta på att deras dominerande hållning, ”läsaren som tänkare”, stundtals matchade lärarnas repertoarer. Flickorna saknade dock ofta kvinnliga perspektiv i undervisningen, något som de istället fann i fritidstexterna.

Den skarpaste skiljelinjen mellan läsarna i studien gick således mellan flickor och pojkar. En annan, dock inte lika tydlig, fanns mellan olika program. Bland de elever som beskrev åtminstone delar av litteraturundervisningen

som positiv, gick fyra av fem på studieförberedande program. Samma antal beskrev sig, till skillnad från de övriga intervjuade flickorna och pojkarna, som vana läsare av skönlitteratur. Därför gick ytterligare en gräns att urskilja, den mellan vana och ovana läsare av tryckt typografisk fiktionstext.

Didaktiska slutsatser

Min studie visar att det finns en rad svårigheter förknippade med att undervisa utifrån ett vidgat textbegrepp. Inte minst handlar dessa om att lärarna i sin yrkesroll har uppfattningar om och erfarenheter av text som avsevärt skiljer sig från elevernas. Lärarna påverkas också såväl av lärarutbildningen som av enskilda skolors och kollegors uppfattningar om innehåll och undervisningsmetoder. Elevernas litterära repertoarer rymde förväntningar på och kunskaper om fiktionstexter som lärarna genom sin utbildning och traditionella yrkesroll inte fått tillfälle att tillägna sig. Konstruktiva diskussioner om multimediernas roll i svenskundervisningen tycks inte heller vara prioriterade i skolan. Olika texttyper relevans och värde problematiserades dessutom inte särskilt ofta när lärarna planerade, genomförde och utvärderade undervisningen. Verksamheten i de fyra klassrummen är därför också ett exempel på de många gånger ogynnsamma förutsättningar dessa svensklärare hade för att undervisa i sitt ämne.

Är det då rimligt att svenskundervisningen tar utgångspunkt i ett vidgat textbegrepp? Ska svensklärarna genomföra detta uppdrag får det en rad organisatoriska och innehållsmässiga konsekvenser såväl för skolor som för utbildning av nya och fortbildning av redan verksamma lärare. Trots dessa följder menar jag att fördelarna med ett brett textbegrepp överväger.

Kompetensen att läsa och skriva tryckt typografisk text innefattar visserligen både en oumbärlig del av de förmågor människor i vårt samhälle måste behärska och ett viktigt kulturellt redskap för kommunikation och förståelse (Vygotskij, 1999). Till de allra mest grundläggande uppgifterna för skolan hör därför att barn och ungdomar tillägnar sig skriften som ett redskap för reflektion och kommunikation. Men en väsentlig del av svenskämnets ansvar är också att utveckla elevernas kunskaper om text och berättande. Detta inte minst för att läsning av fiktionstext ger människan redskap att strukturera sina erfarenheter narrativt och expressivt. Att här dra en skarp gräns mellan litterära och andra texter vore olyckligt. Min studie visar att om undervisningen ska vara meningsfull för eleverna, måste den anknyta till deras litterära

repertoarer. Detta innefattar kompetenser som inte begränsas till det skrivna ordet. Lika viktigt är att utveckla elevernas förmåga att tolka, aktivt ta del av och kritiskt förhålla sig till berättelser bestående av såväl tryckt typografisk text, som ljud och bilder.

De didaktiska slutsatser jag drar av studien är alltså att undervisningen i högre grad måste möta elevernas litterära repertoarer. Litteraturpedagogikens syfte bör vara att vidga dessa repertoarer och få eleverna att erövra nya läsroller. Undervisningen måste då erbjuda eleverna textanalytiska verktyg, problematisera relationen mellan fiktion och faktion och fokusera mer på att utveckla det som McLaren benämner ”critical literacy” (McLaren 1988). Uppfattningar om såväl högt och lågt, som den tryckta typografiska texten som norm måste också lyftas fram i klassrummet. För att eleverna ska kunna bygga tillräckliga litterära föreställningsvärldar i klassrummet, måste de bli känslomässigt engagerade. Ett sätt är att den metodiska gestaltningen är dialogisk och utmanar till både efferent och estetisk läsning.

Ytterligare slutsatser som kan dras av studien är att lärarnas förutsättningar att arbeta utifrån ett vidgat textbegrepp är begränsade. För att ett viktigt ämne som svenska, i mångas ögon skolans viktigaste, ska kunna möta dagens och morgondagens elever, krävs att utbildningen av nya och fortbildningen av verksamma lärare behandlar läsning av fiktionstext ur nya perspektiv.

Referenser

- Adams, Douglas, 1982. *Lifstarens guide till galaxen (The Hitchhiker's Guide to the Galaxy, 1979, övers. Thomas Tidholm)*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Aarseth, Espen J., 1997. *Cybertext. Perspective on Ergodic Literature*, Baltimore och London: The John Hopkins University Press.
- Appleyard, Joseph A., 1991. *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Braveheart*, 1995. Regi: Mel Gibson. 20th Century Fox och Paramount Pictures.
- Dirie, Waris, 2001. *En blomma i Afrikas öken (Desert Flower, 1998, övers. Eva Trädgårdh)*. Malmö: Bra Böcker.
- Gustavsson, Bernt, 1996. *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gladiator*, 2000. Regi: Ridley Scott. Universal Pictures.
- Fiske, John, 1989. *Understanding Popular Culture*. London: Routledge.
- Hirdman, Yvonne, 2001. *Genus – om det stabila föränderliga former*. Malmö: Liber.
- Hydén, Lars-Christer, 2003. "Att känna igen sig själv i den moderna världen." I: Kylhammar, Martin & Jean-François Battail (red.), 2003. *På väg mot en kommunikativ demokrati. Sexton humanister om makten, medierna och medborgarkompetensen*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Larsen, Peter Harms, 1990. *Faktion – som uttryksmiddel*. Köpenhamn: Amanda
- Langer, Judith A., 1995. *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. New York/London: Teachers College, Columbia University.
- Malmgren, Gun, 1992. *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*. Lund: Didaktikseminariet. /Diss/.
- Malmgren, Gun, 1999. "Svenskämnets identitetskriser – moderniseringar och motstånd." I: Thavenius, Jan (red.), 1999. *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.

- Marklund, Liza, 2001 (1995). *Gömnda*, Stockholm: Piratförlaget.
- McCormick, Kathleen, 1994. *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester/New York: Manchester University Press.
- McLaren, Peter, 1988. "Culture or Canon. Critical Pedagogy and the Politics of Literacy." I: *Harvard Educational Review* vol. 58 no. 2. Cambridge, Mass.: Harvard Educational Review.
- Olin-Scheller, Christina, 2007. *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Pelzer, Dave, 2001. *Pojken som kallades Det (A Child called "It", 1995, övers. Ulf Gyllenhak)*. Stockholm: Forum.
- Rosenblatt, Louise M., 2002 (1938). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Tolkien, John Ronald R., 1959. *Sagan om Ringen (The Lord of the Rings, 1954, övers. Åke Ohlmarks)*. Stockholm: Almqvist och Wiksell AB.
- Tolkien, John Ronald R., 1960. *Sagan om de två tornen (The Two Towers, 1955, övers. Åke Ohlmarks)*. Stockholm: Almqvist och Wiksell AB.
- Tolkien, John Ronald R., 1961. *Sagan om kungens återkomst (The Return of the King, 1956, övers. Åke Ohlmarks)*. Stockholm: Almqvist och Wiksell AB.
- Vygotskij, Lev S., 1999. *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Christina Olin-Scheller arbetar sedan slutet av 1990-talet med såväl lärarutbildning som utvecklings- och forskningsfrågor vid Karlstads universitet. Tidigare arbetade hon som grundskole- och gymnasielärare i svenska, engelska samt idrott och hälsa under mer än 20 år. 2007 disputerade Christina Olin-Scheller på avhandlingen *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar* vid Karlstads universitet.

Varför läsa litteratur?

Margareta Petersson

Har skönlitteratur något värde? Med värde menar jag det Nationalencyklopedins ordbok karaktäriserar som en ”(viss) grad av (allmän) begärlighet eller nyttighet”. På ett plan är det självklart. Det begärliga manifesteras på den litterära marknaden, där något som erkänns som ett värde av alla inblandade parter cirkulerar; det köps och säljs. Insatserna är ofta höga. På denna marknad kan det vara lönsamt att etablera sig som författare. Jag har framför allt sysslat med skönlitteratur från Indien i min forskning, och här kan man se en förskjutning när det gäller synen på litteraturens värde. Tidigare försökte välmående medelklassföräldrar i Indien få sina barn att läsa teknik, medicin eller marknadsföring vid amerikanska universitet. Nu är det lika vanligt att de försöker få in sina barn på skolor för kreativt skrivande, hävdar Arundhati Roy, författare till bästsäljaren *De små tingens gud* (Roy 2001, s. 103). Det finns alltså ett institutionellt sammanhang, en litterär börs, där lärare, kritiker och förläggare rangordnar och bedömer litteratur; de utnämner emellanåt vissa verk till klassiker eller mästerverk och skapar därmed den kanon som det uppväxande släktet ska ta till sig. Det finns alltså starka samhällsekonomiska, kulturella och didaktiska aspekter på litterärt värde.

Men handlar litteraturen om något viktigt eller intressant, har den alltså något mera abstrakt värde i sig själv, utanför marknaden, om man kan föreställa sig en sådan tillvaro? I varje fall märker vi ibland att det finns delar av världen där litteraturen tas på största allvar. När Salman Rushdie placerar den nakna och hedniska Hind mellan sidenlakan i profeten Muhammeds säng i *Satansverserna*, låter honom matas med vindruvor och dessutom gestaltar Abraham som en slaktare, får effekterna oss att inse att det inte är överallt i världen som litteraturen läses i avskilda rum. Litteraturen har periodvis varit så viktig att den bränts på bål och dess författare har fängslats och avrättats.

När nu författare understöds liksom litteraturvetare och litteraturundervisning, är det då nyttigheten eller begärligheten som dominerar? Tänker man sig att man får någon speciell sorts kunskap eller någon typ av erfarenhet eller beredskap genom att läsa skönlitteratur, eller handlar det mer om att stödja en mera oprecis bildning, som i sig själv är god? Menar man att läsandet av litteratur bidrar till samhällsbygget på ett eller annat sätt? Tittar man i material kring lärarutbildning eller skola hittar man alla typerna av motiveringar.

Man bör under vissa perioder läsa av politiska skäl (exempelvis nationella eller demokratiska), för att uppöva en teknisk läsförmåga eller för att utveckla den egna personligheten. Allt detta skulle kunna sammanfattas som i olika avseenden nyttiga effekter.

Det är nödvändigt att här infoga ett par reservationer inför själva frågan om varför man eventuellt ska läsa litteratur. Det kan verka som om jag menar att det normala är, att man läser skönlitteratur för att uppnå något specifikt mål. Jag har värdet ”nyttighet” i centrum och därmed ett instrumentellt förhållningssätt. Motsatsen till ett instrumentellt läsande är det som under de senaste två hundra åren benämnts estetiskt och som utgår från det Kant kallade intresselöst välbehag. Konsten kräver, menade han, att vi reserverar ett område utanför det rationella förnuftet, att vi läser eller lyssnar utan specificerat syfte. Konst är ett värde i sig själv. Läsning skänker välbehag.

Vårt moderna litteraturbegrepp uppstod just på 1700-talet. Då lösgjorde sig konsten från sin instrumentella funktion i kyrkorna och vid hoven – och betraktades som en självständig del av samhället, konstaterar Jan Thavenius i en tankeväckande bok, där han diskuterar estetik som en av flera sociala kategorier (Thavenius 2001, s. 191). Romantikerna såg konsten som den unika och originella kärnan hos den skapande människan. ”Konsten representerade för dem en högre och värdefullare värld” (Thavenius, 2001, s. 17). Man började nu precisera det man uppfattade som konstens egenart. Vi fick alltså samtidigt och parallellt en specifik grupp texter, som betraktades som litteratur och speciella förhållningssätt till dessa texter. Det centrala begreppet i sammanhanget var estetik. Avvikelsen från äldre och andra sätt att förhålla sig till litteratur, bestod främst i betoningen av just det intresselösa. I äldre poetiker talade man om föreningen av nytta och nöje, *utile dulci*, och såg alltså det nyttiga eller instrumentella som en viktig aspekt av värdet.

Under ett par hundra år har man därefter betraktat konsten som autonom. Den tycktes existera i ett sorts frirum i vårt samhälle och förverkliga upplysningens ideal om öppenhet och obundenhet. Den var en av modernitetens viktigaste uppfinningar, skriver Thavenius (2001, s. 16f). Fortfarande finns något av detta kvar. Konstens område är ett juridiskt fredat rum – där mycket kan tillåtas (Thavenius 2001, s. 191). En dödsdom mot Rushdie faller utanför ramarna. Konst och politik har med detta synsätt inte med varandra att göra. Rushdie gör inga politiska inlägg; hans verksamhet förvisas till ett isolerat rum.

Thavenius förstår litteratur på ett annat sätt. Han betonar med skärpa estetikens politiska dimension:

Det estetiska har aldrig varit neutralt. En mängd intressen har alltid varit inblandade. Verkligheten ges form och betydelse med hjälp av estetiska medel. I den mediekultur vi lever i svämmar bilderna och berättelserna över oss. Där pågår 'en kamp om representationerna' av verkligheten och det är en kamp om makt. Vad man med bestämdhet kan säga om estetiken i dag är att den är en central del av de striderna. (Thavenius 2001, s. 175)

Som Thavenius framhåller många i diskussioner idag att intresselöshet egentligen är uttryck för en distans, en abstrahering från såväl konstnärligt innehåll som publikens inlevelse. Den kopplas gärna samman med en vilja till universalitet, en kategori som inte har någon självklar status idag. Det är inte heller lika enkelt att tala om den estetiska erfarenheten i singular (Thavenius 2001, s. 14ff). Det förefaller också rimligt att hävda att om moraliska eller politiska perspektiv betraktas som ointressanta, kan ett skönlitterärt verk reduceras. Om man alltför starkt betonar det välbehag litteraturen skänker, kan den också trivialiseras. Några av de starkaste konstverken idag väcker helt andra känslor.

Ändå värjer sig gärna litteraturvetare, liksom ofta författare, mot instrumentella svar på frågan om varför man ska läsa. ”Poesi är inte helbräddgörande medikamenter som rätt doserade kan återställa ett sjukt samhälle, konstnären är inte samhällets läkare”, betonar den danska poeten Pia Tafdrup i sin poetik (Tafdrup 1997, s. 122). Och detta gäller förstås lika mycket för alla konstarterna.

Johann Sebastian Bach fick en central roll i Tyskland först under den stora nationalistiska vågen på 1800-talet, skriver J. M. Coetzee, 2005 års nobelpristagare. Behovet av samlande symboler för nationen var stort och Bach fanns till hands.

Coetzee berättar i en föreläsning som handlar om vad en klassiker egentligen är, om hur han som 15-åring gick omkring i sin trädgård i en förort till Kapstaden, när han plötsligt hörde musik från huset intill: ”Medan musiken varade stod jag som fastfrusen. Jag vågade inte andas. Denna musik talade till mig på ett sätt som ingen annan musik någonsin gjort.” Det han lyssnade på var Bachs Wohltemperierte Klavier, något han insåg först senare. Han kom inte från någon musikalisk familj eller från en familj som lyssnade på musik. Det var ett ögonblick av största betydelse i hans liv. Men varför?

Den fråga jag ställer mig själv [...] är följande: Finns det någon substantiell bemärkelse i vilken jag kan säga att Bachs ande talade till mig tvärs genom århundradena, tvärs över haven, och ställde mig inför vissa ideal; eller var det som verkligen hände i detta ögonblick att jag symboliskt utvalde den europeiska finkulturen, och behärskandet av denna kulturs koder, som en väg för att ta mig ut ur min klasstillhörighet inom det vita Sydafrika [...]. Med andra ord, var upplevelsen sådan som jag förstod den – en intresselös och i viss mening opersonlig estetisk upplevelse – eller var den i själva verket det dolda uttrycket för ett materiellt intresse? (Coetzee 2001, s. 15-17)

Motiveringar till litteraturläsning kan självfallet beskrivas på flera nivåer. Läsningen kan ses i ett socialt och politiskt sammanhang och fyller då, enkelt uttryckt, en uppgift i en maktkamp eller i formandet av samhället. Man anpassas genom fostran till sin sociala grupp och dess intressen. Eller man väljer en gruppstillhörighet bland annat genom sitt val av litteratur och musik. Litteraturens värde kan man se som en smakfråga och denna är kanske ytterst socialt bestämd.

Kategorier som det intresselösa och den autonoma litteraturen är alltså starkt ifrågasatta idag – samtidigt föreställer vi oss gärna att litteraturen har samma värde som på 1700-talet. Det gör att starka spänningar i förståelsen av konsten är tydliga: å ena sidan utopiska förhoppningar om konstens förändlande inverkan – å den andra tanken att konsten inte har något ändamål utöver sig själv. Från denna spänning växer de paradoxala anspråken på ”att det ändamålslösa är det mest ändamålsenliga för att förändra människan och samhället”, som Thavenius uttrycker det (Thavenius 2001, s. 192).

Just nu lämnar jag frågan om ifall litteraturens värde ytterst finns i den litterära texten eller i betraktarens öga – utom i det avseendet att jag citerar några skönlitterära författare – visserligen från olika håll men inte desto mindre som grupp betraktad socialt och historiskt besläktade. En rimlig hypotes är att författare och läsare tillskriver litteraturen ett mycket starkt positivt och existentiellt värde. Med Bourdieu kan man hävda att vi alla bekräftar det litterära fältets vikt och värde. Vi menar gärna att man lär sig något genom att läsa litteratur. En god bearbetning av litteratur kan också frigöra den potential, man utifrån denna utgångspunkt gärna menar att litteraturen har.

Ett annat problem med sättet att ställa frågan om varför man ska läsa litteratur är, att den tycks utgå från att det skulle vara möjligt eller meningsfullt att urskilja *ett* enda övergripande skäl eller syfte till litteraturläsning. Det vi kallar skönlitteratur är ju ingen särskilt enhetlig företeelse, den förekommer i en mängd sammanhang och under skiftande historiska epoker. Det förefaller därför rimligt att tänka sig litteratur som en öppen och historiskt föränderlig kategori. I stället för *ett* svar kan man alltså finna flera, från ytliga behov till djuplodande, som har med förståelsen av en själv och samhället att göra (Knapp 1993, s. 89). Jag går här inte in i diskussionen om olika litterära kulturer. Thavenius konstaterar att i skolan är det den så kallade finkulturen som gäller (Thavenius 2004, s. 85ff). Möjligen har han fortfarande rätt, men litteraturens roll förefaller av olika skäl alltmera oklar.

Jag har försökt konkretisera frågan om litteraturläsning genom att titta på ett område, svenska i lärarutbildningen. Här tar jag upp en detalj i denna undersökning. I skolan har litteraturläsning varit stark i hundra år, men mitt intryck är dess ställning ifrågasätts. Jag deltog under hösten 2005 och våren 2006 i Högskoleverkets utvärderingsgrupp för litteraturvetenskap, där vi också kom att beröra svenskundervisningen i lärarutbildningen. Vi överraskades av att den litterära delen av svenskämnet på många håll ägnades så lite obligatorisk tid, som lägst åtta veckor för blivande gymnasielärare, och över att litteraturlistorna på de lärosäten där litteraturen fick utrymme ofta liknade urvattnade versioner av grundkurserna i traditionell litteraturvetenskap. Det kan tänkas att dessa förhållande bidrar till lärarkursernas låga status bland litteraturvetare.

Jag deltar också i ett projekt kring skönlitteratur i skola och lärarutbildning. Detta projekt inleddes med en enkätundersökning, som genomfördes under våren 2004 vid sex lärosäten bland blivande svensklärare under den första termin de läste ämnet svenska. Enkäten besvarades av 350 studenter varav drygt 85 % var kvinnor. Merparten av studenterna var mellan 20 och 27 år gamla. Men spridningen i bakgrundsfaktorer var stor. Hälften av studenterna hade läst in gymnasiet på komvux, alternativt kompletterat gymnasiebetygen. Man kan också notera att enbart en tredjedel hade läst svenska under tre år (svenska C) på gymnasiet.

Enkäten innehöll frågor av lite olika slag. Jag ska bara ta upp ett par aspekter. Det viktigaste intrycket av nybörjarstudenterna är deras totala förvirring inför frågan om varför man läser litteratur i skolan. De flesta hävdar att de aldrig fått några skäl från sina lärare, eller förmått genomskåda eventuella skäl. De antar att det står någonstans att man ska läsa litteratur. De retar sig

på att de inte får välja böcker själva och tror att de varit utsatta för illvilliga lärares subjektiva val. Pliktskyldigt framhåller de vissa kognitiva mål som det troligen viktigaste skälet till läsning; allmänbildning, språkutveckling och historisk kunskap.

Liknande resultat finns i flera av de litteratur- eller svenskdidaktiska avhandlingarna och undersökningarna från senare år (Olin-Scheller 2006, Arfwedson 2006, s. 48f). Staffan Thorssons enkät bland 50 blivande svensklärare i Göteborg (2000) förstärker bilden. Här finns också ett förslag till lösning. Det innehåll i svenskämnet som de blivande lärarna betonar som mest centralt handlar om färdighetsträning samt analys av film och reklam. ”Litteraturen bör få mindre plats”, citerar han (Thorsson 2000, s. 50). Bildningsaspekter är helt underordnade. Ett instrumentellt förhållningssätt till litteraturen dominerar.

En förväntan, som vi som genomförde enkäten hade, var att de blivande svensklärarna möjligen på något sätt skulle avvika från genomsnittssvensken, när det gäller läsvanor och möjligen också litteratursyn. Det visade sig emellertid att ungefär 20 % av de blivande svensklärarna i vår enkät knappast läser skönlitteratur över huvud taget. Detta avviker inte från normalsvenskens läsvanor. Den litteratur de väljer visar inte heller några drag som avviker från normalsvenskens. De frågor jag ställer till enkäten är om de blivande svensklärarna då identifierar sig som litteraturläsare och om de uppfattar litteraturvetenskap som en central ämneskunskap. Hur ser de på litterärt värde?

Det finns ett väletablerat sätt att resonera kring litteraturens värde. Eftersom vår förståelse av vad litteratur är härstammar från romantikernas 1700-tal, bygger också de traditionella kategorier som litterärt värde brukar delas upp i på den här förståelsen, men de kan ändå fungera som utgångspunkt. Man talar om kognitiva, emotionella och formella eller estetiska värden. Detta är naturligtvis ett sätt att förenkla. Kategorierna är sällan renodlade utan flyter ofta samman. Det är också möjligt att vissa värden görs osynliga genom kategoriseringen. I det följande kommer jag bara att ta upp den kognitiva dimensionen, som ofta sammanflätas med eller förstärks av den emotionella. Det handlar alltså om ifall litteratur kan betraktas som en värdefull källa till någon form av kunskap och om litteraturens moraliska eller etiska innehåll.

Nästan två tredjedelar av studenterna i vår enkät, som svarat på frågan om orsaker till skolläsning, angav olika typer av kognitiva skäl. Inte sällan kan också författare formulera en kunskapsintention med sitt skrivande: Den italienske författaren Italo Calvino skriver exempelvis: ”jag är van att betrakta

litteraturen som ett sökande efter kunskap” (Calvino 1999, s. 42). Det är inte givet att han och studenterna menar samma sak.

Den kognitiva kategorin är nämligen bred och omfattar i enkäten svar som har att göra med allmänbildning, kunskap om litteraturhistoria, klassiska författare, epoker och genrer, vidare språk och språkutveckling. När man ser litteraturvetenskap som ett bildningsämne är det tydligt att man ibland tänker på det allmänbildande faktavärde som finns i litteraturhistorien, ibland på de mera svårfångade aspekter som ligger i läsningen och bearbetningen av litteratur. Några svar rymmer viss ironi. För studenterna har skolundervisningen handlat om att de bör bli ”kulturella”; en tämligen vanlig, om än intetsägande, motivering från lärarna tycks ha varit att böckerna ska läsas för att de är klassiker. Här finns också en del uppenbart instrumentella skäl av handfast art: ”Läsning främjar inläring på andra områden sas det”. Framför allt har det då handlat om att öka läslusten, att man som elev ska bli bättre i tal och skrift. Många studenter ser litteraturläsningen som ett medel för att utveckla förmågan att diskutera, analysera, recensera och jämföra. Då handlar det om bearbetningens värden, litteraturpedagogiska eller litteraturvetenskapliga värden.

Det är svårt att bedöma om den kognitiva aspekten slår igenom så starkt i vår enkät, därför att den svarar mot studenternas förståelse av skolverkligheten eller om det hänger samman med hur litteraturen bearbetats och examinerats i skolan. En orsak kan vara att undervisningen haft en tyngdpunkt i litteraturhistorien – eller att uppgifter och skrivningar inriktats mot olika dimensioner av mer eller mindre lättträttade faktakunskaper. Här ger vår enkät inga svar.

Faktakunskaper uttrycks inte sällan som traditionell påståendekunskap. Det man då lär sig är att placera Shakespeare rätt i tiden och titlarna på några av hans verk. Den kunskap Calvino talade om tycks vara av annan art. Kunskapsproblemet kan vi följa genom hela vår historia. Trots att de gamla grekernas litteratur var av en helt annan karaktär än vår, söker vi gärna fortfarande argument och förståelse hos dem. I antik poetik är konsten som avbildning, mimesis, central. Vad det betyder är inte självklart. Platon var skeptisk till poeterna, eftersom han menade att de avbildade en skuggvärld, inte de rena idéernas värld. De avbildade alltså inte verkligheten direkt utan en avbild av en avbild. Därmed kom de långt från sanningen. Platons lärjunge Aristoteles hävdade tvärtom diktningens existensberättigande och värde genom att definiera den som avbildning. Men det var inte vilken avbildning som helst. Han polariserade den mot historikernas avbildningar. Historiker söker ge en bild av vad som faktiskt hänt, vad bestämda personer sagt och gjort, menade

han. Diktaren ger en bild av något mera allmänt, av vad som kan eller skulle kunnat hända. Han använde mimesis för att beteckna steget från händelsernas sociala värld, från livet, till dikten. Detta steg tillmätte han stor vikt.

Meningar och satser i historia och vetenskap har ofta en så kallad propositionell karaktär. Caesar mördades 44 f.Kr. I en roman kan det lika gärna stå att han dog 48 f.Kr. eller vid vilket annat årtal som helst. Samuel Beckett säger i en av sina romaner att en kvinna har blödarsjuka. I en not lägger han till: "Blödarsjuka är, liksom prostataförstoring, uteslutande en manlig sjukdom. Men inte i det här verket" (Beckett 1965, s. 126). Salman Rushdie låter briterorna utkämpa Vietnamkriget i *Marken under hennes fötter*. Detta går bra i en roman. Men man hävdar sällan att den konstnärliga sanningen där ligger på en sådan faktisk nivå. Det som skulle ha varit ett misstag hos en historiker är (för det mesta) avsiktligt hos Rushdie. Därmed har han en helt annan frihet än en historiker.

Det som direkt och uppenbart för alla står på en boksida har helt enkelt ingen påståendekaraktär i en roman. Ändå är litteraturen full av satser som formellt ser ut som påståendesatser men inte är det. "Han kom som ett yrväder en aprilafton och hade ett höganäskrus i en svångrem om halsen". Denna mening är inte avsedd att utsäga något om faktiska sakförhållanden. Man kan inte kontrollera sanningshalten. Det skulle vara meningslöst att hävda att Carlsson i *Hemsöborna* kom en majafton i stället för en aprilafton eller att det var någon annan typ av krus han hade om halsen.

Men skulle man inte kunna hitta sanningar av påståendekaraktär i litterära verks tematik? Flera problem är förknippade med detta. Försöker man omsätta eller sammanfatta litterära verks budskap eller tematik i en enstaka fras, som någon form av propositionell sanning, handlar det dels om en tolkningsakt, dels blir "sanningen" vanligen banal. Högmod går före fall – en sådan sammanfattning av "sanningen" eller "kunskapen" om den grekiska tragedien, gör egentligen verket onödigt, kunskapen finns redan i folkmun i form av till exempel ordspråk (Stolnitz 2004). Den uttrycks bättre och klarare utanför litteraturen.

Och om en författares mening vore att förmedla ett "budskap" med denna innebörd, måste han visa och försäkra oss om att det är just detta han vill, som en historiker som skriver om Caesar. Den sortens tydlighet och intention är ovanlig i litteraturen, i varje fall idag.

Många menar att det leder helt fel att leta efter propositionella sanningar av allmän eller filosofisk art i litteraturen. Sådana sanningar i litteraturen kommunicerar helt enkelt inte kunskap, de bidrar inte till vår förståelse av

världen (Wilson 2004, s. 324). Man kan i stället tänka sig att en skönlitterär författare upprättar en specifik sorts kommunikation (Anders Pettersson 2000, s. 69ff) – eller att de historiskt betingade konventioner, som styr såväl läsande som skrivande, gör avkodningen eller tolkningen besvärlig, beroende av såväl författarnas som läsarnas tid och rum. Det var tydligt i den diskussion om tolkning som följde på Rushdies *Satansverser*. När muslimska kritiker beskyllde Rushdie för att påstå osedliga ting om profeten Muhammeds nattliga privatliv eller för att framföra vanvördiga antydningar om den gudslöshet som Abraham visade, när han var beredd att offra sin egen son, så följer de inte läskonventionerna, hävdade man från europeiskt håll. Allt är ju fiktion och kan inte läsas som direkta utsagor om verkligheten. De muslimska läsarna gjorde ett kategorifel. Kanske borde man i stället betona att det inte finns några universella regler för hur romaner ska läsas.

Vilken sorts kunskap kan det då vara som Calvino menar? Jag tycker mig se åtminstone tre relaterade aspekter. En är kunskapsteoretisk och handlar om den propositionella kunskapens karaktär. En utgår från fantasin och dess förmåga att skapa sammanhang. Den tredje skulle kunna kallas erfarenhetskunskap. Här vill jag bara säga något om den första och den tredje aspekten.

I en central scen i inledning till Salman Rushdies *Midnattsbarnen* kommer en ung man som är läkare för att undersöka en ung kvinna. Han förs in i ett stort och något förfallet hus, in i ett halvmörkt rum med spindelväv i vråna, där två kraftigt byggda kvinnor står och håller upp ett lakan. De liknar brottare. Den unge mannen ser ingen patient, men får upplysningen att hon står bakom lakanet. Som kvinna och muslim kan hon inte visa sig för en man. Men man har gjort ett *hål* i lakanet och genom detta hål kan han undersöka hennes sjuka kroppsdel.

Han kallas många gånger till den unga kvinnan. Och sådan är hennes uppfinningsrikedom att hon aldrig är sjuk två gånger på samma ställe. Lakanet flyttas fram och tillbaka över hennes kropp, från de mer perifera delarna till de mer intima. Mannen blir naturligtvis hejdlöst förälskad.

En sådan här scen i en roman kan läsas på flera plan. Först och främst på ett omedelbart verklighetsplan – i eller utanför fiktionen. Då handlar den om en lätt komisk och historiskt specifik beskrivning av en mans väg till en kvinna. Men det är också lätt att se att scenen har en annan och vidare betydelse. Förekomsten av hål i lakan och hjärtan, i minne och rekonstruktion, återkommer i författarskapet.

Lakanet fungerar som en metafor för berättandets och kunskapens villkor. Helhet, sammanhang och överblick är något som inte är omedelbart tillgäng-

ligt i verkligheten utan skapas i den unge läkarens föreställning. Berättaren återger i romanen *Indiens historia* under 1900-talet genom att låta hålet i lakanet successivt lysa upp olika partier av historien. Han påpekar att andra delar för tillfället är osynliga. Och helhetsbilden? När den unge mannen till slut får se den unga kvinnan får han smärtsamt uppleva att helheten är något helt annat än detaljerna.

Litteratur tycks inta en egendomlig position mellan den stumma verkligheten och påståendena om denna, skriver Anders Pettersson (Pettersson 2000, s. 116). Att läsa litteratur är bland annat att på ett sorts indirekt sätt tänka om verkligheten (Pettersson 2000, s. 36). Man kan lockas av Rushdie att fundera över historikernas problem, över verklighetsframställning i allmänhet, vad som finns med och vad som saknas, vad som avrundas, läggs till rätta eller slipas bort för att en traditionell historia ska skapas, där allt hänger samman enligt lagen om orsak och verkan, och hur mycket av berättarens egna livsvillkor som influerar det han skriver. Kunskap om historien framstår som instabil, villkorlig och i grunden bräcklig.

Det finns också en annan dimension av kunskap som litteraturen möjligen kan ge, nämligen det Aristoteles kallar *fronesis*, praktisk visdom eller tyst kunskap. Stämmer detta är tanken att läsningen fungerar på ungefär samma sätt som när man får erfarenheter i den verkliga världen: man får intryck och impulser, man observerar och drar slutsatser. Detta gör vi när vandrar genom stan, umgås, lagar mat men också när vi läser tidningar och tittar på TV. Men erfarenheterna vi får har här en indirekt karaktär

Det är Martha Nussbaum som aktualiserat den aspekten. Hon menar att en central förmåga, som varje människa behöver i den svårtolkade och svåröverblickbara värld vi lever i, är att kunna improvisera, att fatta beslut i konkreta fall, som inte riktigt passar in i givna kategorier, att med Aristoteles använda en böjlig linjal, om det som ska mätas är ojämnt. Det handlar alltså om förmågan att tillämpa de allmänna reglerna och betingelserna på det konkreta fallet. De konkreta fall man hinner möta i livet är få. ”Utan skönlitteraturen är vår erfarenhet för begränsad och provinsial. Litteraturen utvidgar den genom att få oss att reflektera och känna kring sådant som kanske annars skulle vara utom räckhåll för våra känslor. Vi får inte underskatta vad detta betyder för såväl moralen som politiken” (Nussbaum 1995, s. 65f).

Men stämmer detta, kan man erfara hur det känns att bli kär, förlora ett barn, flytta från ett land till ett annat, ha en annan hudfärg eller ett annat kön? Är detta litteraturens kunskapsdomän? ”Att läsa är att vara villig att lämna

det igenkännbara och bege sig in i främmande rum”, skriver Pia Tafdrup i sin poetik (Tafdrup 1997, s. 139).

Martha Nussbaum har starkt pläderat för att litteraturen har en empatisk potential. Narrativ fantasi är en förutsättning för demokratin, menar hon. Det handlar om att leva sig in i och förstå den andra. Hon menar att romaner får oss att upptäcka olika möjliga moraliska ståndpunkter och värden. Poängen med läsning av skönlitteratur skulle så kunna sägas vara en träning i att etablera en rikare psykologisk och etisk subjektivitet. Det finns forskare idag som betonar, att just subjektivitetens område har tunnats ut i postmodernism och i det som brukar kallas den språkliga och kulturella vändningen, där subjektet lätt reduceras till en fånge i språket eller i den sociala maktens diskurser (Farrell 2004, s. 50).

Ett sista exempel. Ett av de problem som plågar oss idag är den internationella terrorismen. Ofta får denna en religiös förklaring, vi hänvisar när det gäller människor med muslimsk tillhörighet till det vi uppfattar som deras övertygelse om det heliga kriget. Ett annat sätt att förklara terrorismen är att se sambandet mellan globaliseringens gränslöshet kulturellt och kommersiellt och de nya gränser och avgränsningar som etableras, som skydd, som identitet. Från och med 1980-talet kan man se glimtar av en sådan politik och sådana potentiella terrorister i de indoengelska romanerna. Hurdana är de? Hur tänker de? Har de några känslor?

Nadeem Aslam gestaltar pakistanska invandrare i Storbritannien i *Kartor för vilsna älskande*, 2004. I romanen står hedersmord i centrum och drabbar flera karaktärer. Vi får mycket nära följa de människor som gör sådana mord möjliga. En av huvudpersonerna är Kaukab, mor till tre barn och gift med en tolerant, sekulariserad muslim, som hon känner sig främmande för. Självt är hon djupt troende. Till och med när hon vaknar mitt i natten, nyser hon så som profeten föreskrivit. Hon förlorar långsamt sina barn, de anpassar sig till brittiska livsformer och revolterar mot hemmet. Hon ringer ofta den yngste sonen, inte för att prata, för han svarar aldrig, men för att lyssna på hans röst i det intalade meddelandet.

Ett av de starkaste hedersmorden drabbar en av karaktärerna, Kaukabs svåger Jugnu, som presenteras tidigt i romanen som fjärilsforskare. Aslam skapar en stark sympati för honom. Barnen i familjen älskar honom. Trots att den vita omgivningen är fientlig fylls de av livsglädje när Jugnu tar med dem på fjärilsjakt. De skimrande livfulla fjärilarna fungerar för dem som en stark kontrast till den stelbenta och hårda muslimska lagen hemma. Jugnu flyttar ihop med en kvinna, som varit gift två gånger, och inte fått ut skilsmässa från den andre

mannen, som gifte sig bara för att få uppehållstillstånd i Storbritannien och sedan försvann spårlöst. Därför kan hon inte gifta sig igen enligt de muslimska lagarna, betonar författaren, utan tvingas leva i synd (Aslam 2006, s. 70). När romanen inleds är båda försvunna, polisförhör pågår, och först mot slutet av romanen bekräftas det som alla fruktat. Båda har mördats av hennes bröder.

Kaukab spelar en stor roll i det fördömande av Jugnu som antyds ha avgörande betydelse för den här utvecklingen. Redan innan Jugnu flyttat ihop med kvinnan har Kaukabs skepsis mot honom väckts. Liksom hennes make är Jugnu inte religiös. Han visar detta på ett sätt som provocerar och som kan påminna om Rushdies. Jugnu och hans tidigare brittiska flickvän är på besök. Vi har följt Kaukabs oro inför besöket – vad ska hon ha på sig? ”Aldrig förut hade hon träffat en vit människa på ett så intimt plan som hon skulle göra nu i kväll och i flera dagar hade hon funderat på vilken av sina *shalwar kamez* hon skulle ta på sig och fastnat för den blå med mönster av vit äppeblom” (Aslam 2006, s. 47). Hon sprutar parfym i armhålorna och klappar ut puder kring ögonen för att dölja rynkorna. Hur ska hon nu kunna komponera en måltid som ska passa den vita flickan? Vi står med henne i köket, känner hennes oro, svett blandas med matångor av potatis, lök, chili och mynta. Vi vet också det ingen av de andra vid matbordet ännu anar, nämligen att äldsta sonen väntar barn med en vit flicka – och om nu Jugnu uppträder likadant, så demoraliserande, hur ska det då gå för den yngre sonen... ”Måtte din son gifta sig med en vit kvinna” är en förbannelse i trakten (Aslam 2006, s. 142).

Till hennes förskräckelse visar det sig att också mannen planerat för måltiden. De har med sig en flaska vin. Och så faller Jugnu under den ansträngande kvällen en replik om Muhammed.: ”Man kan inte vänta sig att jag ska tro på vad en illitterat köpman och lycksökare till predikant – för skolad teolog var han då inte – i arabiska öknen på sexhundralet hade att säga om livets ursprung” (Aslam 2006, s. 51). När Kaukab hör detta drabbas hon av förtvivlan och ursinne. Om Rushdie sa man att han med *Satansverserna* öppnat islams hjärta inifrån och inbjudit hela världen att skratta. Kaukab tycker att Jugnu säljer ut allt hon värder, det som ger henne mening i livet, som ett billigt skämt, för att få uppmärksamhet från den vita kvinnan. Den enda hon kan åstadkomma är en kökets revolt. Hon placerar fyra skor på en bricka och öser upp bönblandningen i skorna, som om de vore tallrikar och ställer ner dem på bordet med en smäll. Vid det här laget är man som läsare så djupt inne i hennes tankevärld att detta känns befriande.

Detta är en främmande värld för de flesta av oss, men tillräckligt många situationer presenteras för att vi ska känna igen oss: kärleken mellan unga som

motarbetas, de ungas revolt mot förtryckande konventioner, en mors längtan efter sina vuxna barn, den sociala avgränsningen från främmande hot. Just *igenkännandet* brukar betraktas som viktig, om tanke- och känslprocessen kring litteraturen ska komma igång. Skildringen skulle i vissa stycken ha kunnat handla om oss själva.

Vi möter inte den här historien bara ur Kaukabs perspektiv. Mot hennes berättelse, som är hennes enda trygghet i en värld hon inte förstår och som inte bryr sig om henne, placeras makens och Jugnus annorlunda minnesbilder och upplevelser. Man tvingas därför som läsare att följa mer än ett spår, att byta perspektiv, att solidarisera sig än med de förtryckta unga, än med den övergivna och hjälplösa gamla modern, förloraren.

Genom att läsa Nadeem Aslams eller Salman Rushdies böcker, skulle vi, om teorin om litteraturens värden stämmer, lära oss något centralt om liv, värld och samlevnad. Gör vi då det? Är effekten garanterad? – ”Nussbaums litteratursyn är i själva verket en fjälluftsteori. Den är ett uttryck för föreställningen att god litteratur är välgörande för var och en som kommer i kontakt med den”, påpekar Merete Mazzarella (1999, s. 196, Jfr Thavenius 2001, s. 26). Hon hänvisar till att nazismens bödlar älskade Beethoven, Goethe, Schiller – ”vilket inte hindrade dem att samvetsgrant utföra sitt blodiga hantverk” (Mazzarella 1999, s. 197).

Nussbaums fjälluftsteori balanseras i viss mån i hennes böcker av att hon har ett starkt didaktiskt drag; hon betonar undervisningens centrala roll. Detta bortser man ofta från när hennes teorier kritiserar. Ser man läsandet av litteratur som en potentiell möjlighet till utveckling av erfarenhet, blir sättet att läsa eller bearbeta litteratur betydelsefull. Kombinerar vi Nussbaum med Joseph Appleyards, Judith Langers, Aidan Chambers eller Lars-Göran Malmgrens insikter om hur central den personliga utgångspunkten i litteraturläsning är, kan undervisningen få en väsentlig startpunkt. Ingen av dessa forskare menar dock att man ska stanna i det personliga och att det är tillräckligt i sig självt. De talar om tänkande läsare, om nödvändig distans, om estetisk analys och om komparation. I traditionell litteraturvetenskap är det i stället stor risk att man hoppar över den personliga nivån och går direkt på analysen. Mark Edmundson diskuterar i *Why Read?* de utvärderingar hans litteraturstudenter gett honom och deras syn på litterär kunskap. De har lärt sig samla fakta kring litterära texter, skriver han, och de kan sätta in dessa fakta i historiska och andra kontexter. Litteraturläsning har prägel av informationsökande och har ingen dimension av det som brukar kallas kunskap eller visdom (Edmundson 2004, s. 15).

Det verkar dock inte vara detta som dominerar i svenskundervisningen i skolan idag. Ett preliminärt resultat av enkäten är att litteratur inte betraktas som central ämneskunskap. Litteraturen tycks ha förvisats till en marginaliserad museal tillvaro; det blir allt svårare att rättfärdiga dess existens. Och kanske ska litteraturen höra hemma där, om den bara är en förevändning, en omväg, till diskussioner om något annat, som samlevnad eller mobbning. Eller om man betraktar litteraturen som ren upplevelseläsning, som en plats för subjektiva fantasier. Ett område utanför den kritiska reflektionen. Såväl lärare som elever tycks idag stå frågande inför ämnet.

Jag tror inte själv att konsten i sig själv är så homogen och entydig att den kan sammanfattas som nyttig eller god. Jag tror inte att den har någon magisk förmåga att producera effekter eller skänka tillfredsställelse. Men det betyder inte att litteraturen saknar värde eller funktion. Vi behöver inte heller idag begränsa oss till en definition av estetiska erfarenheter som utesluter moraliska eller politiska intressen. Det kanske inte finns några rum som är fria från sociala och politiska perspektiv. "Litteraturen "som sådan" eller "i sig" finns inte inom skolans väggar", skriver Thavenius (2001, s. 199) och kanske ingen annanstans heller. Men det verkar ändå finnas en sorts frihet under läslampan, vilka diskurser som än styr i kulturen (Thavenius 2001, s. 102) och litteraturen kanske faktiskt har något i sig självt unikt, poängterar Calvino, något som inte finns i bildmedierna. Det har med värde att göra men också med en specifik förmåga. Han varnar för "att vi håller på att förlora en grundläggande mänsklig egenskap: förmågan att se med slutna ögon, att få färger och former att springa fram ur rader av svarta bokstäver på ett vitt papper och att *tänka* i bilder" (Calvino 1999, s. 112).

Referenser

- Gerd B. Arfwedson, *Litteraturdidaktik från gymnasium till förskola*, Vetenskapsrådets rapportserie 11:2006
- Aristoteles, *Om diktkonsten*, övers. Jan Stolpe, Göteborg 1994
- Nadeem Aslam, *Kartor för vilsna älskande* [2004], övers. Ann Björkhem, Stockholm 2006
- Samuel Beckett, *Watt* [1963], övers. Torsten Ekbohm, Stockholm 1965
- Italo Calvino [1994], *Sex punkter inför nästa årtusende. Amerikanska föreläsningar*, övers. Sven Åke Heed, Stockholm 1999
- J. M. Coetzee, *Främmande stränder. Texter om litteratur* [1993], övers. Jim Jakobsson, Stockholm 2001
- Mark Edmundson, *Why Read?*, New York 2004
- Frank Farrell, *Why Does Literature Matter?*, New York 2004
- Steven Knapp, *Literary Interest. The Limits of Anti-Formalism*, Cambridge, Massachusetts 1993
- Merete Mazzarella, *Där man aldrig är ensam. Om läsandets konst*, Stockholm 1999
- Martha Nussbaum, *Känslans skärpa, tankens inlevelse. Essäer om etik och politik* [1990], övers. Zagorka Zivkovic, Stockholm 1995
- Christina Olin-Scheller, *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar*, Karlstad 2006
- Anders Pettersson, *Verbal Art. A Philosophy of Literature and Literary Experience*, Montreal and Kingston 2000
- Arundhati Roy, *Priset för att leva*, övers. Lars Andersson, Nora 2001
- Salman Rushdie, *Midnattsbarnen* [1981], övers. Cai Melin, Stockholm 1983
- Salman Rushdie, *Satansverserna* [1988], övers. Thomas Preis, Stockholm 1989
- Jerome Stolnitz, "On the Cognitive Triviality of Art", *Philosophy of Literature. Contemporary and Classic Readings. An Anthology*, red. Eileen John och Dominic McIver Lopes, Oxford 2004
- Pia Tafdrup, *Över vattnet går jag. Skiss till en poetik* [1991], övers. Anders Palm, Lund 1997

- Jan Thavenius, *Det oavslutade och andra essäer om estetik*, Stockholm 2001
- Jan Thavenius, ”Den modesta estetiken”, *Skolan och den radikala estetiken*, red. Lena Aulin Gråhamn, Magnus Persson och Jan Thavenius, Lund 2004
- Staffan Thorson, ”Studenten och litteraturen – Om blivande svensklärares syn på skönlitteratur och bildning”, *SLÅ* 2000
- Catherine Wilson, ”Literature and Knowledge”, *Philosophy of Literature. Contemporary and Classic Readings. An Anthology*, red. Eileen John och Dominic McIver Lopes, Oxford 2004

Margareta Petersson är professor i litteraturvetenskap i Växjö. Hon har bl.a. skrivit ett par böcker om indoengelsk litteratur, och arbetar nu i det didaktiska projektet ”Den skönlitterära texten”, som leds av Lena Kåreland.

Röster i kanon – Om blivande svensklärares reflektioner över en litterär kanon i svensk skola: En rapport från ett pågående forskningsprojekt

Maria Ulfgard

Denna rapport ingår som ett delprojekt i det nationella forskningsprojektet *Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning – Om läsning och litteraturundervisning*. Fokus i detta delprojekt rör frågor som gäller utbildningen av svensklärare och här utgör rapportens undersökning bara en liten del av ett större komplex av undersökningar. Jag har för mitt delprojekt valt lärarutbildningar som omfattar lärare för hela skolan, vilket innebär att jag undersöker lärarutbildningar som vänder sig till blivande lärare från grundskolans första år till och med gymnasiet tredje år. Med begreppet skola avses i denna rapport således både grundskolan och gymnasieskolan. Vidare innefattar begreppet lärarutbildning både högskola och verksamhetsförlagd utbildning.

Bakgrund

I delprojektet ingår tre lärarutbildningar som jag har funnit relevanta då jag studerat deras övergripande akademiska organisation, den enskilda utbildningens uppbyggnad samt den geografiska och sociokulturella kontexten. Ett motiv för att genomföra detta urval har varit att få spridning och variation. Ett av skälen till att jag har valt utbildningar som omfattar hela skolan är att det är av intresse att studera organisationen av utbildningen; huruvida man undervisar de olika åldersinriktningarna (från år ett i grundskolan till och med gymnasiet tredje år) tillsammans eller om undervisningen är organiserad i skilda grupper med olika ämnesinnehåll. Jag kommer här kort att presentera de tre utbildningarna genom att relatera dem till urvalskriterierna: den övergripande akademiska organisationen, den enskilda utbildningens uppbyggnad samt den geografiska och sociokulturella kontexten.

Den första lärarutbildningen ligger i medelstor stad och utbildar svensklärare inom ramen för en högskola. Utbildning till svensklärare sker vid en utbildningsvetenskaplig institution samt vid en institution för humaniora och samhällsvetenskap. Här deltar samtliga åldersinriktningar i undervisning i litteraturvetenskap vid institutionen för humaniora och samhällsvetenskap

och alla följer undervisning vid samma utbildningsvetenskapliga institution. Undervisningen sker till en början med integrering av åldersinriktning.

Den andra lärarutbildningen är belägen i en storstad. Här genomförs utbildningen av svensklärare vid två olika lärosäten: en lärarhögskola och ett universitet. Här hålls åldersinriktningarna isär såtillvida att grundskolans tidigare år skiljs från övriga åldersinriktningar. De blivande tidigarelärarna undervisas vid en särskild institution inom lärarutbildningen, medan övriga undervisas vid en annan. Samtliga följer någon kurs vid universitetets litteraturvetenskapliga institution.

Den tredje lärarutbildningen finns i en större stad och här sker utbildningen av svensklärare vid ett universitet där två olika utbildningsområden genomför undervisningen. Det ena utbildningsområdet har humanistisk inriktning där undervisningen i litteraturvetenskap sker och det andra utbildningsområdet har en utbildningsvetenskaplig inriktning. Svensklärarutbildningen är sammanhållen för samtliga åldersinriktningar under det första året och undervisning ges både inom ämnet litteraturvetenskap och inom det utbildningsvetenskapliga området.

Jag utgår från att undervisningen gestaltas på skilda sätt och med olika perspektiv, eftersom betingelserna för undervisning skiljer sig så tydligt åt. Dessutom måste det beaktas att undervisningen påverkas av de individer som är involverade. Det är därför troligt att jag finner variation och till och med särdrag då jag undersöker de tre lärarutbildningarna, men att det också finns samstämmighet. Mitt intresse gäller litteraturundervisning och litteraturläsning med fokus på vad som förmedlas i lärarutbildningen. De övergripande frågeställningarna för mitt delprojekt är:

- A. Vilka litteraturvetenskapliga perspektiv, som litteraturteori, analysmetod, receptionsperspektiv och aspekter på litteraturens roll i skola och samhälle förmedlas vid utbildningen av svensklärare?
- B. Hur didaktiseras dessa perspektiv i lärarutbildningen och ställs de i relation till skolans undervisning i svenska?
- C. Formuleras i utbildningen klara syften för skolans litteraturläsning?
- D. Vilka konstruktioner av litteraturundervisning i skolan förmedlas och utvecklas vid utbildningen av svensklärare?

- E. Skiljer svaren på A–D sig åt beroende på till vem och var i utbildningssystemet (lärosäte eller verksamhetsförlagd utbildning) som frågorna ställs?

Inom ramen för dessa frågeställningar kan frågan om en kanon för den svenska skolan placeras, eftersom synen på litteraturens roll i skola och samhälle kan innefatta kanonfrågan. Kanonfrågan kan i sin tur inordnas under frågan om litteraturläsningens syften i skolan.

Kanonfrågan

Jag hade vid planeringen av mitt delprojekt inte tänkt behandla kanonfrågan då jag önskade en avgränsning mot Lars Brink som också är verksam som forskare inom projektet *Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning – Om läsning och litteraturundervisning*. Brink har som en av sina forskningsuppgifter att undersöka kanon och studerar denna fråga hos aktiva lärare i skolan. I Sveriges tycktes det inte heller vid tiden för projektets igångsättande, våren 2005, förekomma någon allmän diskussion i kanonfrågan. Detta intryck styrktes av en erfarenhet som jag gjorde genom de blivande svensklärare som jag undervisade vid denna tidpunkt. De menade att någon större medvetenhet om kanonfrågan inte verkade finnas ute på de skolor där de hade sin verksamhetsförlagda utbildning. De blivande svensklärarna kom ofta tillbaka från den verksamhetsförlagda utbildningen med kommentarer om att de funnit att de verksamma lärarna ofta inte visste vad begreppet kanon stod för och att de haft svårt att föra en diskussion om ämnet. Inte heller förekom det några större politiska utspel i frågan. Men scenariot kom att ändras.

Under den intensiva debatt som ägde rum i medierna under främst sommaren 2006, föranledd av ett politiskt utspel, fann jag frågan relevant och kom därför vid höstterminens början att genomföra den enkät och de intervjuer som jag nedan kommer att redogöra för. Jag rådgjorde med Lars Brink, som inte såg några hinder. Enkäten genomfördes vid de tre lärarutbildningarna och i några fall skedde också intervjuer. Intervjuer gjordes med ett litet antal studenter. Jag kommer att citera några av dessa intervjuer som ett komplement till svaren i enkäten.

De problemställningar som låg bakom enkätens frågor kan kort sammanfattas i följande två punkter:

1. Hade debatten om kanon engagerat de blivande svensk-lärarna och hade de bildat sig någon ståndpunkt i frågan?
2. Om de hade bildat sig en ståndpunkt, vilken ståndpunkt hade de i så fall kommit fram till?

Enkätens utformning

Enkäten anknöt i den första frågan till den pågående kanondebatten: ”Den pågående kanondebatten i svenska medier berör mest ett av skolans ämnen: svenskämnet. ”Vilka är Dina tankar som blivande svensklärare när det gäller en kanon för svensk skola?” Här gavs ett generöst utrymme för att kunna formulera ett personligt svar.

Därefter följde en fråga om studentens ståndpunkt i kanonfrågan. Här fanns möjlighet att svara antingen ja eller nej. Jag valde att inte ge tillfälle till ett svar som kunde uttrycka tveksamhet eftersom jag ville få grepp om det personliga ställningstagandet. Jag bedömde det också som att polariseringen skulle bli mindre om jag gav möjlighet till ambivalens. Jag var medveten om att mitt val att utesluta ett tredje svarsalternativ skulle kunna bli styrande för utfallet på frågan, eftersom avsaknaden av detta alternativ kunde provocera fram ett ställningstagande.

Avslutningsvis gavs också en fråga om skönlitteraturens roll i skolan: ”Vilka skäl finner Du för att man ska läsa skönlitteratur i skolan?” I likhet med den första frågan var utrymmet för egen reflektion stort. Utfallet av denna fråga kommer jag inte att redovisa i denna rapport eftersom den kommer att ingå i en annan diskussion. Jag vill bara kort nämna att många studenter tog tillfället i akt att skriva sin mening i denna fråga.

Röster i kanon

Antal enkätsvar är 136 och samtliga lärarutbildningar som deltar i undersökningen finns representerade i dessa svar. De flesta studenter menar att de har bildat sig en uppfattning i frågan genom att visa att de antingen är positiva eller negativa till en kanon. Inte mindre än 101 studenter uppger ett tydligt ställningstagande och antalet positiva och negativa svar väger tämligen lika då 48 studenter säger sig vara för en kanon och 53 studenter säger sig vara

emot. Antalet osäkra (en del skriver detta) och studenter som inte har svarat uppgår till 35.

Det finns en tydlig skillnad i svaren beroende på om det är studenternas första termin inom svensklärarytbildningen eller om studenterna har kommit till den senare delen av sin utbildning. Det största antalet studenter som menar sig ha tagit ställning finns bland dem som har kommit långt i sin utbildning. Likaså finns en skillnad i antalet positiva och negativa svar. Av de 48 studenter som ställer sig positiva till en kanon följer inte mindre än 30 sin första termin inom svensklärarytbildningen och av de 52 studenter som är negativa återfinns 33 bland dem som kommit till den senare delen av utbildningen.

Någon möjlighet att åtskilja blivande grundskolelärare från blivande lärare i gymnasieskolan går inte att göra, eftersom enkäten är anonym och flera av de grupper där enkäterna utförts har en sammanhållen utbildning. Då materialet inte visar på någon större skillnad i inställning till kanonfrågan beroende på lärosäte, ämnar jag heller inte redovisa tillhörighet till lärosäte i denna rapport. Den enda differens som är tydlig är den ovan redovisade som kan relateras till var någonstans i utbildningsgången studenterna befinner sig.

Osäkerhet i frågan, okunskap eller uteblivet svar

Av de 35 som uttryckt osäkerhet eller som har avstått från att svara, finns reflektioner under enkätens första fråga "Vilka är Dina tankar som blivande svensklärare när det gäller en kanon för svensk skola?". Här framgår osäkerhet eftersom man inte har kännedom om sakfrågan: "Vet inte ens vad det innebär eller är för något" (student mot slutet av sin utbildning). Direkta frågor formuleras som i följande fall: "Vad är kanon?" (även detta en student mot slutet av sin utbildning). Osäkerhet om vad saken gäller framgår också vid intervjuer: "Jag vet inte...vad är det för något?" (student i slutet av sin utbildning) och "Vet inte vad det handlar om" (student i slutet av sin utbildning).

Det visar sig också att man inte vill framstå som att man inte vet vad frågan gäller och att man inte har engagerat sig: "För att svara ärligt så måste jag säga att jag inte haft några som helst tankar över detta hittills, samt att jag inte är helt insatt i frågan" (student i början av utbildningen). Den egna osäkerheten om var man står visas också, som hos följande student: "Jag uppskattar debatten mellan ja och nej och lägger tillförsikt till att något gott växer fram ur debatten. [---] Jag är positivt nekande/negativt jakande till kanon"

(student mot slutet av sin utbildning). Gruppen av osäkra är vid samtliga lärarutbildningar den minsta.

De avgjorda

Vissa teman är återkommande i studenternas svar och olika studenter argumenterar ibland för eller emot samma sak. I följande redovisning av de avgjordas svar på frågan ”Vilka är Dina tankar som blivande svensklärare när det gäller en kanon i svensk skola?” kommer jag att följa några teman och kontrastera dem mot varandra. Jag är medveten om att andra teman skulle ha kunnat väljas och att studenternas svar skulle ha kunnat ges större rättvisa genom att underställas en djupare analys.

Ordning och reda kontra valfrihet och flexibilitet efter individens behov

Svar: Jag ser kanon som ramar som håller i litteraturen. Ramarna måste finnas för att upprätthålla ordning. De kan liknas som en form av kursplan. Man bör vara noga med att förklara för eleverna vad litterär kanon innebär, vem/vilka som bestämmer kanon samt att alla får tycka fritt om litteraturen.

Jag är för en kanon.

(Student i slutet av sin utbildning)

Svar: Jag tror visserligen att det är bra med böcker som valts ut av förhoppningsvis skickliga forskare/pedagoger, men det får inte gå till överdrift. Barnen behöver själva få bestämma, i viss mån bestämma, exempelvis böcker efter intresse. Att hitta böcker ”på rätt läsnivå” kan vara svårt för barnen.

Jag är emot en kanon.

(Student i början av sin utbildning)

Kulturarv kontra kulturell relativism och lust

Svar: Vi riskerar att tappa vårt kulturarv om vi inte arbetar mer med kanon i skolan. Men kanske måste vi förstå att vi måste närma oss den på ett nytt sätt och inse att den inte är huggen i sten.

Jag är för en kanon.

(Student i slutet av sin utbildning)

Svar: Spelar det egentligen någon roll vad barnen läser? Är inte det viktigaste att de läser? Läsandet borde inte vara påtvingat utan komma som något kul och naturligt. Klassiker ska förstås läsas men det behöver inte utesluta annat

och alla behöver inte gilla eller förstå Strindberg.

Jag är emot en kanon.

(Student i början av sin utbildning)

Kulturarv men ... ifrågasättande av en patriarkal västerländsk kanon

Svar: Jag tror att det är bra att eleverna i skolan läser böcker som tillhör det svenska kulturarvet, eftersom jag anser det väsentligt att läsa det tidigare generationer har läst. Dock tycker jag att det är viktigt att vi även läser böcker ur andra kulturer för att ge oss en bredare litteratursyn.

Jag är för en kanon.

(Student i början av sin utbildning)

Svar: Jag tycker det är positivt med diskussionen, och jag tror att en kanon kan vara till stor hjälp i skolan, både för lärare och elever. Den stora frågan är förstås vilka normer som ska styra kanoniseringen, och man kan förstå att många är oroliga – vi har en historia där främst vita män står representerade som särskilt läsvärda ... Kommer våra invandrarförfattare att synliggöras nu?

Jag är för en kanon.

(Student i början av sin utbildning)

Läsningens nöje kontra tvång grundat på förutfattad litteratursyn

Svar: Jag tror att det kommer bli mycket svårt att avgöra vilka böcker som ska ingå i kanon. Dessutom tror jag att eleverna skulle känna en betydligt större press på sig att läsa dessa böcker, vilket skulle förstöra nöjet med själva läsningen. Jag anser att det är bättre att man bygger upp sin egen personliga kanon med böcker som passar var och en.

Jag är emot en kanon.

(Student i början av sin utbildning)

Svar: Kanon låser fast elever och lärare i förutfattad mening om vad som är litteratur.

Jag är emot en kanon.

(Student i slutet av sin utbildning)

Individens frihet kontra litterär gemenskap inom det nationella projektet

Svar: Jag motsätter mig begränsningar och framförallt att tala om för elever vad som är god litteratur. Detta är upp till de individer jag undervisar att välja själva.

Jag är emot en kanon.

(Student i slutet av sin utbildning)

Svar: Det känns positivt att bilda ”ramar” för att tydliggöra vad som bör räknas till svensk kanon – speciellt de texter som riktar sig till barn och ungdomar. Liknande litteraturval i samtliga svenska skolor – och för alla elever oavsett etnisk bakgrund – borde vara både en rättighet och en skyldighet. Gemensam kanonisering främjar litterär gemenskap även för barn, ger bilder av ett Sverige som kulturarv och genom att elever kan samtala om litteraturen ökar kanske deras läslust.

Jag är för en kanon.

(Student i slutet av sin utbildning)

Ett tema som jag inte utnyttjat i kategoriseringen ovan är frågan om vad som är litteratur och vad som är god litteratur. Detta tema återkommer i flera av svaren.

Vad innebär en kanon i skolan?

Avsikten med enkäten var att utröna huruvida de blivande svensklärarna var förtrogna med kanonfrågan, om de hade någon kunskap om innebörden av en skolkanon samt om de hade tagit ställning i frågan. På grund av dessa skäl valde jag att inte förklara begreppet kanon och att inte heller gå in på vilka konsekvenserna skulle kunna bli om en kanon infördes i den svenska skolan. Detta förfarande har fått konsekvensen att jag inte alltid är säker på vad studenterna avser i sina svar när de använder begreppet kanon.

Begreppet litterär kanon i skolan är svårdefinierat och det finns skilda meningar om hur det ska uppfattas. Innebär en kanon i skolan att litteraturen är obligatorisk eller gäller valfrihet? Vad konstituerar en litterär skolkanon etc.? Det råder osäkerhet inte bara hos blivande svensklärare. Ett aktuellt exempel ges i en C-uppsats vid Linköpings universitet där det redovisas hur å ena sidan en grupp verksamma gymnasielärare utgår från att en skolkanon innebär valfrihet, medan å andra sidan en annan grupp ser ett obligatorium (David Vinnersten, *Gymnasiets utvalda skönlitteratur – En kvantitativ studie av urvalsmönster inom Svenska B*, 2007-03-02). Viktiga bidrag i diskussionen om förhållandet litterär kanon och den moderna svenska skolan har kommit från forskare som Lars Brink i *Kanon och tradition: Ämnesdidaktiska studier om fysik-, historie- och litteraturundervisning* (2006) och Boel Englund i *Skolans tal om litteratur. Om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt återskapande med utgångspunkt i en jämförelse av texter för litteraturundervisning i Sverige och Frankrike* (1997) och deras forskning kan

med fördel användas i lärarutbildningen då frågor om litterär kanon tas upp. Ur ett historiskt perspektiv belyses kanonfrågan av Jan Thavenius i bl.a. *Svenskämnets historia* (1999). Denna bok brukas som lärobok vid många av landets lärarutbildningar.

I fallet med de studenter som deltagit i min undersökning kan jag inte helt veta vilken innebörd de lägger i begreppet och inte heller alltid förstå vilka konsekvenser de ser om en litterär kanon skulle realiseras i den svenska skolan. De flesta torde dock anse att en litterär kanon innebär obligatorisk läsning, men följande student är av annan mening:

Svar: Jag anser att en mycket omfattande kanon bör finnas, den finns redan, varur professionella lärare själva väljer vilka verk de presenterar vilken elevgrupp.

Ingen politisk inblandning alltså!

Jag är för en kanon.

(Student i början av sin utbildning)

En intervjuröst

Denna intervju hade inte som huvudfokus att avhandla kanonfrågan, men studenten valde själv att tidigt under intervjun styra in på denna. I slutet av intervjun tog jag själv upp frågan enligt den intervjuguide som jag följde. Studenten är i slutet av sin utbildning. Studenten har inte deltagit i enkäten.

Fråga: Vad anser du vara det viktigaste som du har fått lära dig i litteraturundervisningen här i lärarutbildningen?

Svar: Att jag själv blir intresserad. Jag måste själv ha passion för litteraturen. Lärarna har varit jätteduktiga på detta. [---] Om man tänker på hur lätt det är att arbeta med litteraturen ... Om man tänker på hela den där kanondiskussionen ... Man kan visst läsa avancerad litteratur på fordonsprogrammet. När lärare säger att man bara kan läsa *Berts betraktelser* på fordon. Jag läste Shakespeare under min VFU med eleverna på fordon.

[---]

Fråga: Hur ser du på kanonfrågan?

Svar: I skolan! Det finns en dold kanon i skolan. – Gud, vad den finns! Och manliga författare! Vi har absolut en dold kanon nu.

Min syn på kanon är dubbel. Dold finns. Jag blir arg på Ebba Witt-Brattströms uttalande om vår utbildning! Vi, blivande gymnasielärare, har jättemycket bra i bagaget.

Är det viktigt att rapa saker? Visst kan det vara en fördel med en kanon – men vad ska ingå? Vem ska vara smakdomare? Också finns frågan att definiera populärlitteraturen. Kanon blir bara samma som bra litteratur.

– Var jag står i kanonfrågan? Det beror på vilka glasögon jag har.

Fråga: Har ni tagit upp kanonfrågan i utbildningen?

Svar: Nej. Men den kommer i svenska D.

Att studenten är engagerad i litteraturundervisning framgår tydligt. Studenten utmanar det som hon uppfattar som förutfattade meningar om läsning i gymnasieskolan och hävdar att en dold kanon är förhärskande. Manliga författarskap ifrågasätts och populärlitteraturen lyfts fram och studenten är så väl insatt i den pågående kanondebatten att hon kan ge utlopp för sin frustration över en av dess aktörer. Studenten menar att hon inte är konsekvent i sin syn på kanonfrågan, men det är ändå tydligt att hon på flera punkter vänder sig mot en kanon som är grundad på en patriarkal tradition där populärlitteraturen är utdefinierad.

Om kanons aktualitet idag

Att kanonfrågan lever vidare och att försök till att förverkliga en kanon sker idag, ett halvt år efter den intensiva debatten, framgår av följande notis i Dagens Nyheter:

'Mio, min Mio', på Kunskapsskolans kanon
Astrid Lindgrens 'Mio, min Mio', ligger i topp på Kunskapsskolans litterära kanon. I går hade skolan anlitat Horace Engdahl från Svenska Akademien, som i en kommitté på fem personer fick ta ställning till 46 nominerade titlar. Nominerat hade 600 medarbetare gjort. Åtta klassiska verk valdes in i denna kanon, tänkt att användas från sjätte till nionde klass. Förutom 'Mio, min Mio' valdes bland andra 'Kometen kommer' av Tove Jansson, 'Oliver Twist' av Charles Dickens och 'Kallocain' av Karin Boye.
– Tanken bakom en kanon är att barn och unga läser för

lite. Som representant för vuxenvärlden har vi möjlighet att uppmuntra och styra vad vi tycker är lämplig litteratur, säger Kunskapsskolans informationschef Cecilia Alpstig.

Kunskapsskolan är Sveriges största friskola.

(DN 2007 02 14, Kulturdelen sid. 2.)

Bland de blivande svensklärare som deltagit i min studie om kanon finns med säkerhet röster som stämmer in i Kunskapsskolans uppmuntran och styrning till läsning av vad man betraktar som lämplig litteratur. Men som också framgått av de svar som redovisats finns andra röster bland de blivande svensklärarna som hävdar en motsatt ståndpunkt. Undersökningens motstridiga röster speglar det omgivande samhällets kluvenhet i frågan, så som denna kommit till uttryck i medierna. Resultatet av min studie kan i likhet med samhällets debatt ses som en kanon med oförenliga röster. Det skorrar.

Maria Ulfgard, FD, universitetslektor vid Institutionen för kultur och kommunikation, Linköpings universitet, forskare i projektet ”Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning – Om läsning och litteraturundervisning”.

Läroboken som lärare Uppgiftskulturer i läromedel för gymnasieskolan

Sten-Olof Ullström

”Lärobokstexten är fortfarande undervisningens dominerande opersonliga medium” konstaterade Tomas Englund (1997, s. 127). Villkoren för skolans verksamhet och undervisningspraxis må ha förskjutits under de senaste åren. Men läroboken är fortfarande ett minst lika fundamentalt pedagogiskt redskap som förr. Den utövar fortfarande ofta en stark, mer eller mindre styrande inverkan på verksamheten i klassrummen.

Detta är en bild som många läromedelsdidaktiskt intresserade forskare delar men den har knappast lämnat många avtryck i forskningen. Den ämnesdidaktiska läromedelsforskningen är ”i förvånansvärt hög grad” eftersatt, skrev Englund i samma artikel (1997, s. 127). Ingen avgörande förändring har heller inträffat sedan dess. Läroboken förtjänar därför ökad uppmärksamhet och bör bli föremål för fler systematiska studier.

Jag inskränker mig här till att diskutera ett förhållandevis typiskt exempel på läromedel, för att peka på några problem inom det bredare forskningsfält, som berör läromedel om litteratur inom svenska i gymnasieskolan. Inledningsvis kommenterar jag kort läroboken som generellt redskap inom pedagogisk praxis. Därefter diskuterar jag det ämnesdidaktiska begreppet *uppgiftskultur*, som en väg att beskriva skolans undervisningsverksamhet. Till sist anför jag några konkreta exempel på uppgiftskultur i ett aktuellt läromedel i svenska för gymnasieskolan, delvis med utgångspunkt från en tidigare amerikansk studie av James D. Marshall.

Läroboken som redskap – konstant och föränderlig

Det finns ett antal grundliga studier som på olika sätt anlägger ett skol- och ämneshistoriskt perspektiv på litteraturundervisning och läroböcker eller antologier för gymnasiet (t.ex. Thavenius 1989, 1991, 1995; Martinsson 1989; Danielsson 1988; Brink 1992; Englund 1997; Ullström 2002). Men bilden av dagens texter är begränsad. Utifrån min pågående studie där jag undersöker hur litteratur presenteras i nio olika läromedelspaket, som 2005 marknadsfördes för bruk i gymnasieskolans svenskundervis-

ning¹ kan jag konstatera att dagens läroböcker i svenska eller i litteratur skiljer sig i flera avseenden från varandra beträffande sitt sätt att gruppera lärostoffet. Några håller fast vid den klassiska uppdelningen i en litteraturhistoria och en antologi, medan andra låter olika teman styra framställningen. Några integrerar språkliga och litterära moment, medan andra i huvudsak behandlar litteraturen för sig. Flertalet förhåller sig traditionellt till själva litteraturbegreppet, men några söker, genom referenser till film, TV eller bildkonst, anpassa stoffet till kursplanens markering att texttillägnelse ”inte alltid behöver innebära läsning utan även avlyssning, film, video etc.”. En egenskap är dock gemensam: dagens läroböcker innehåller olika typer av studiefrågor eller arbetsuppgifter, som eleverna förutsätts utföra och som strukturerar stoffet i viss riktning. I den mån man låter dessa frågor styra den faktiska undervisningen, fungerar de som en rekommenderad, idealtypisk studiegång. Den litterära lärobokens opersonliga undervisningsdiskurs baseras uppenbarligen på arbetsuppgifter och studiefrågor.

Sedan de stora gymnasierreformerna under 1960-talet sorteras stoffet för litteraturundervisningen vanligen i s.k. läromedelspaket.² Genom begreppet ”paket” artikuleras ett tolkningsföreträde som också inrymmer ett undervisningsideologiskt anspråk. I paketet förklaras ofta explicit, i förord eller baksidestext, att det handlar om en heltäckande och väl avvägd tolkning av gällande nationella styrdokument. Ett läromedelspaket förmedlar de generella riktlinjerna i ett slags ”färdigt skick” genom att omsätta dem till text och arbetsuppgifter. Den som följer läroboken, följer samtidigt gällande riktlinjer. Detta anspråk bidrar till att läromedelspaketet per definition framstår som ett filter mellan läroplans-, kursplane- och klassrumsnivån. I praktiken blir läroböcker ofta en normativ uttolkare med betydligt större genomslagskraft än gällande styrdokument.

1 Följande läromedel ingår i studien: Monica Ahlenius & Annika Leibig, 2002–2004, *Svenska spår*. Stockholm: Bonnier Utbildning, Anita Danielsson och Ulla Siljeholm, 2002, *Svenska i tiden*, Stockholm: Natur och Kultur, Hans-Eric Ekengren och Brita Lorentzson-Ekengren, 2002–2003, *Ekengrens svenska*. Stockholm: Natur och Kultur, Leif Eriksson Maria Green, Christer Lundfall, 2003–2004, *Om Existens, Om tidevarv, Om texter A och B*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, Runo Lindskog och Anna Widing Niemelä, *Dialog*-serien, Stockholm: Natur och Kultur 2000–2001, Ulf Jansson, 2005, *Den levande litteraturen med Levande texter*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, Ulf Jansson och Martin Levander, 1998, 2002, *Litteraturen. Epoker och diktare* med antologier. Stockholm: Almqvist & Wiksell, Svante Skoglund, 1999–2000, *Svenska timmar*. Malmö: Gleerups och Svante Skoglund, 1998–2005. *Texter & tankar*. Malmö: Gleerups.

2 Det klassiska läromedelspaketet i svenska, som länge behöll vad som närmast var en monopolställning och som blev riktningsgivande för många efterföljare, var det s.k. Brodowpaketet, dvs. Bengt Brodow, Sven-Gustaf Edqvist, Carl Kavaleff och Bengt Öh, 1966, *Svenska för gymnasiet*, senare *Svenska för gymnasieskolan*. En föregångare var Rolf Hillman, Nils Hänninger, Einar Lilie, Erik Lindström, Ernst Werner, 1942, *Vår litteratur och dess historia*. Stockholm: Svenska bokförlaget (i senare bearbetningar *Vårt språk och vår litteratur*).

Texttypens komplexitetsgrad har tilltagit. Böckerna i paketen tenderar att öka i antal, liksom den mängd olika funktioner de sägs kunna uppfylla. Hård konkurrens på läromedelsmarknaden spelar in. Ett läromedel med hög elasticitet, som kan användas i en rad undervisningssituationer och är förenligt med olika koncept och ekonomiska förutsättningar, har bättre utsikt att nå fler klassrum än smalare varianter som förutsätter en enda lärogång. Många gånger finns därför ett slags baspaket med en rad komplementära titlar. Olika faktorer medverkar vidare till att delar av ett läromedelspaket gärna samsas med andra läroböcker. Via kopierade texter och klassuppsättningar möter eleverna stoff och arbetsuppgifter från flera olika paket, något som ibland beskrivs som "läromedelslöst" arbete. Men läroboken har därför inte minskat i betydelse inom verksamheten. Det kan istället lika gärna handla om ett ökat läromedelsberoende.

En bild av en sådan läromedelsdikterad undervisning förmedlar den rapport, som för ett tiotal år sedan presenterade resultaten från en nationell kvalitetsgranskning av läs- och skrivundervisningen i skolan (*Nationella kvalitetsgranskningar 1998, 1999*). Den omfattade samtliga nivåer inom det svenska skolväsendet från förskoleklass till gymnasieskola. Utvärderingen har en sådan omfattning och är ännu så förhållandevis färsk att den sannolikt fortfarande ger en aktuell bild av svensk skola. Resultaten vittnar om en förhärskande undervisningsmiljö, där få texter är rika och stimulerande och där läroböckerna för det mesta dominerar eller "driver" verksamheten. Här verkar det uppenbart att läroböckerna normalt styr verksamheten mer påtagligt än läroplaner och kursplaner. Vad *Lpo- och Lpf-94* beträffar, fann man att "kopplingen mellan de nationella styrdokumenterna och vardagspraktiken" många gånger var oklar (1999, s. 125).

Läroböckernas roll var desto klarare. I flertalet läromiljöer (betecknade som B- och C-miljöer till skillnad från de A-miljöer som uppvisade ett rikare mönster) använde man sig nästan uteslutande av "färdigproducerade läromedel". I åtskilliga av dessa fall, C-miljöerna, var beroendet sådant att undervisningen betecknades som "läromedelsdriven" (1999, s. 116 och 118). Det betyder att den underordnades läroboken och dess villkor i "lärarstyrda eller tysta klassrum" (1999, s. 118).

Det är ett komplicerat och tidsödande arbete att skriva läroböcker. Läromedelsforskaren Staffan Selander har därför en poäng när han varnar forskare för frestelsen "att göra enkla poänger av läroböckernas brister" (i Fredmark 2005).

Läroböcker i svenska är heller inga hastverk, tvärtom är de oftast välskrivna och genomarbetade. Författarna är normalt aktiva, erfarna och engagerade

lärare. Läroböcker kan därför betraktas som koncentrerade uttryck för den faktiska undervisningskulturen. Kritik av brister eller pedagogiska tillkortakommanden drabbar därmed i första hand själva undervisningskulturen, inte de enskilda textförfattarna. Det för forskningen intressantaste är att den kan hjälpa oss att få syn på delar av undervisningskulturen.

Läromedel i gymnasieskolans uppgiftskulturer

I artikeln ”Uppgiftskulturer i svenska. Läromedel och läroprocesser i kritisk belysning” diskuterade jag tillsammans med Nils-Erik Nilsson problemet med en läromedelsdriven uppgiftskultur (Nilsson & Ullström 2004, s. 140–154). Vi konstaterade att mycket skolarbete baseras på att besvara studiefrågor eller likartade former av uppgiftslösning.

Norska forskare har på liknande sätt konstaterat, hur det för det mesta handlar om tydligt markerade ”arbetsuppgifter” eller ”studiefrågor” men uppgiftskulturen kan också manifesteras sig mindre explicit. Normalt fyller studieuppgifterna en så tydligt strukturerande och styrande funktion, att man i likhet med Asle Gihre Dahl kan tala om skolans ”oppgavekulturer” (Dahl 1993). Dahl undersökte läroböcker i handels- och kontorskunskap och fann här att arbetsuppgifterna utgjorde det mest bestående draget i skolböckerna. Med ”oppgavekulturer” avser Dahl därför något som är konstitutivt för genren lärobok. I arbetsuppgiften möts de centrala undervisningselementen förmedling, produktion och evaluering. Man anar inte sällan att själva lärostoffet selekterats fram och strukturerats för att kunna ligga till grund för frågebatterier i klassrummet eller vid skriftliga prov. I sådana fall kan man tala om att uppgiftstänkandet, genom att formulera de underförstådda förutsättningarna för läsning och bearbetning av den litterära texten, bestämmer utformningen av vad som träffande kallas ”skolans tal om litteratur” (Boel Englund 1997).

Även den norske språkdidaktikern Sigmund Ongstad (2004) har betecknat skolans verksamhet som en ”oppgavekultur”. Ongstad talar då om skolkulturen i dess helhet. Uppgiftsverksamheten vilar, menar han, till stor del på tysta men djupt rotade förväntningar att lärande i skolan i själva verket är lika med uppgiftslösning. Skoldiskursen består därför av en kombination av olika uppgiftsgenrer. Skilda frågetyper möter eleverna i klassrummen. Frågorna premierar inte bara vissa svarstyper utan föreskriver också bestämda förhållningssätt till lärostoffet (Ongstad 2004,). Frågorna signalerar i praktiken vad

som ska göras samt, vilket har stor betydelse, vad som slutligen ska bedömas och som därför kommer att ligga till grund för betyget.

Skrivande och förståelse för litterära texter

Bilder av en problematisk uppgiftskultur framträder också tidigare genom en nordamerikansk studie om förhållandet mellan skrivande och litteraturundervisning (Marshall 1987, s. 30-63, Ullström 2002, Nilsson & Ullström 2004). James D. Marshall begagnade här en rad olika parametrar för att belysa relationen mellan olika typer av skrivande om skönlitteratur i förhållande till kunskapsutveckling och litterär förståelse hos ett 80-tal gymnasieelever i Kalifornien. Hans utgångspunkt var att skrivande i sig är betydelsefullt för lärande samt att textläsning och skrivande också i praktiken är intimt förbundna i skolan: "[f]rom the middle years of elementary school and beyond, students are assigned writing tasks which center on their experience of literature" (Marshall 1987, s. 30). Han underströk att skrivandet som sådant besatt en särskild potential som redskap för att bearbeta och utveckla litterära upplevelser. Men skrivandet i skolan yttrar sig på en rad olika sätt, menade han, och inte heller i USA vet man särskilt mycket om skrivuppgifternas inverkan på textförståelsen, eller hur de, rent generellt, inverkar på attityderna till skönlitteratur (Marshall 1987, s. 30).

Marshall's experimentella undersökning omfattade ett 80-tal elever och deras lärare i en gymnasieklass vid en medelklassdominerad skola i Kalifornien. Av störst intresse beträffande uppgiftskulturen i skolans läromedel är den elevgrupp, som till skillnad från två andra grupper, vilka fick utveckla mer essäistiska och analytiska skrivsätt, fick till uppgift att arbeta med just korta studiefrågor, som påminner om de instuderingsuppgifter man vanligen finner i svenska läroböcker.

Kortfrågorna besvarades i anslutning till läsningen av några noveller (ur J. D. Salingers *Nine Stories*). Till varje läst novell hörde åtta korta frågor som kategoriserades under "short answer responses" eller "restricted writing assignments". Frågorna, var komponerade på olika sätt för att tillsammans fordra olika slags intellektuella operationer från eleverna (tre av dem betecknades som deskriptiva, tre som explikatoriska, och två frågor, slutligen, som generaliserande till sin karaktär). En fjärdedel av deltagarna fungerade som kontrollgrupp. De läste samma noveller som övriga men utan uppföljning i undervisningen, varken genom skrivande, muntliga förhör eller diskussioner.

Olika aspekter av elevernas textreception, bl.a. deras behållning efter läsningen, attityder och sätt att förstå novellerna, bedömdes senare med hjälp av intervjuer och, vid två olika tillfällen, efterprovningar ”posttests”. De olika skrivuppgifterna visade sig verkligen få olika kognitiva konsekvenser. De uppmuntrade eleverna att närma sig novellerna och tänka kring dem på skilda sätt genom att avfordra dem olika läsarter. Marshall sammanfattar:

In their formal analytical writing – as directed – the students stayed close to the text, locating more-or-less objective evidence to support their arguments. In their personal analytical writing, on the other hand, the students drew upon the text, but also upon their own histories and reactions. The personal assignments apparently gave them scope to include both reader and text in their arguments (Marshall, 1987, s. 52).

De båda elaborerade skrivsätten tycktes på så sätt uppmuntra eleverna att utveckla skilda typer av litterära repertoarer, liksom olika sätt att förhålla sig till skönlitteratur. Här skrev eleverna som väntat betydligt mer än vid kortfrågeskrivandet; fler ord men också längre semantiska meningar. Dessutom kännetecknades dessa texter av koherens och en högre komplexitetsgrad. Av allt att döma utgjorde de resultat av en större mängd analytiska operationer. De innehöll också en högre andel texttolkande utsagor än kortfrågorna.

De elever som arbetade med kortfrågorna skrev färre ord och färre meningar än i de andra fallen. Till sitt innehåll uppvisade kortfrågesvaren, trots Marshalls strävan att variera frågekonstruktionen, färre analytiska operationer och tolkningsutsagor än i övriga fall. Mest anmärkningsvärt i posttestutfallet var dock jämförelsen mellan kortfrågegruppen och kontrollgruppen: de elever som ingenting skrev, klarade posttesterna lika bra som eleverna i kortfrågegruppen.

Marshalls resultat tyder på att en uppgiftskultur liknande den man finner i många svenska litteraturläromedel, gör föga nytta för att väckas elevers intresse eller befordra deras litterära kompetens. Kontrollgruppens goda behållning av Salingers noveller väcker frågan om huruvida skolans uppgiftskulturer alls har några positiva effekter som bildningsinstrument, i varje fall när det gäller att skapa förståelse eller utveckla läsarens behållning av litterära texter.

Exempel på frågekultur i ett läromedel

Ett aktuellt läromedelspaket i gymnasieskolan heter *Svenska i tiden*. Bortser man från lärobok och lärarmaterial för den språkligt inriktade C-kursen samt overheadmaterial och handbok för vuxna vid undervisning inom komvux, består det av en lärobok i två parallella varianter för A-kursen respektive B-kursen. De kallas *Lärobok A Röd* och *Lärobok A Grön* respektive *Lärobok B Röd* och *Lärobok B Grön*. Därtill kommer två häften med ”lärarmaterial”, *Svenska Blad A* samt *Svenska Blad B*. Dessutom ingår en slags uppslagsbok för eleven, *Elevens handbok. Kurs A+B*. Läroböckerna är författade av två erfarna svensklärare, Anita Danielsson och Ulla Siljeholm (2002).³

Här diskuterar jag några exempel från de båda versionerna avsedda för A-kursen, *Lärobok A Röd (Röd)* respektive *Lärobok A Grön (Grön)*, av läroboken för A-kursen med tillhörande lärarhäfte *Svenska blad A*. Båda versionerna inleds av ett förord, ”Till eleven”. Båda har en likartad tematisk orientering genom att vara indelade i sex tematiska huvudavsnitt. Huvudrubrikerna ”Resor”, ”Utmaningar”, ”Kriser”, ”Kärlek, Myt och Saga” samt ”Att äga ett språk” pekar på hur innehållet grupperats. Flertalet teman är litterärt orienterade och böckerna domineras därför av essäer, journalistiska reportage och framför allt fiktionstexter. Samtidigt avspeglar olika arbetsuppgifter en tydlig strävan att integrera språkundervisningen och litteraturstudiet med varandra.

Lärarhäftet *Svenska blad A* innehåller ett förord till läraren men författarna betonar att texten därför inte utgör en egentlig lärarhandledning. I stället tillhandahåller man via häftet, ”[s]om en hjälp i undervisningen”, ett kopieringsunderlag ”för olika typer av material som visat sig användbart t.ex. för att underlätta individualisering eller för att ge ytterligare infallsvinklar och idéer i arbetet med de olika temana” (Danielsson & Siljeholm, 2002c s. 4). Lärarhäftet är därför tryckt i A4-format och följer i stort sett läroböckernas tematiska uppläggning. (I tillägg finns ett inledande batteri med färdighetsinriktade språkövningar, bl.a. övningsuppgifter i stavning, konsten att använda ordlistor och rättstavning, samt om ordklasser, syntax, syftningsfel m.m.) Till läromedlet hör vidare ljudband med sånger och uppläsningar av texter på norska och danska, samt två tematiska fördjupningshäften ”med varierande svårighetsgrad”, nämligen *Öar* och *Livslust* (Danielsson & Siljeholm, 2002d).

3 Förlaget, Natur och Kultur, presenterar läromedlet och dess författare på en hemsida för Svenska i tiden. *Natur och Kultur*. [Elektronisk]. <http://www.nok.se/laromedel/svenskaitiden/kontaktforum/forfattare.html>. [2006-09-19].

Bortser man från kopieringsmaterialet i *Svenska Blad A* samt de rekommenderade fördjupningshäftena handlar det för eleven om en enda enhetlig lärobok, den må då vara versionen *Röd* eller *Grön*. Den beprövade uppdelningen i lärobok + antologi + eventuell övningsbok är alltså övergiven till förmån för en text där ”allt är i ett”. Det bidrar till att bokens textbegrepp framstår som förhållandevis brett. Även om litterära texter dominerar så speglar urvalet också de i verkligheten vaga gränserna mellan fiktionsprosa och bruksprosa, inte minst genom att man förhållandevis ofta låtit journalistik från dagspressen ingå. Hänvisningar till film och TV förekommer.

Det mest originella (och sannolikt mest kontroversiella) draget hos läromedlet är själva det faktum att det föreligger i två parallella varianter. Nivågruppering är en problematisk företeelse, och författarna använder heller inte det begreppet. I presentationen ”Till läraren” motiverar författarna istället de två versionerna med att de skapar en ökad bredd och större valfrihet. De fortsätter:

De båda versionerna har samma teman, vilket gör det möjligt att vid behov använda dem i samma klass. Texter och uppgifter i den röda versionen är något mer avancerade än i den gröna (Danielsson & Siljeholm, 2002c, s. 4.).

Här finns inte plats för en närmare jämförelse. Men det är klart att en sådan skiktning av stoffet och lärgångarna framstår som särskilt diskutabel inom kärnämneskurser som Svenska A och Svenska B. Båda riktar sig ju till samtliga landets gymnasieungdomar och i begreppet kärnämne finns ett anspråk att samtliga elever ska tillägna sig en likvärdig kompetens. Om båda versionerna ska användas i samma klassrum, gynnas dessutom vissa arbetssätt medan andra försvåras eller i praktiken utesluts.

Textläsningen är ackompanjerad av skrivuppgifter, där eleven förutsätts producera texter med olika ambitionsnivå och inom olika genrer. Det finns därför gott om skriv- och diskussionsuppgifter i både *Röd* och *Grön*. Läsande och skrivande ingår uppenbarligen i den verksamhet böckerna ska inspirera till.

Attityden rimmar väl med den principiella hållning till svenskämnet som kommer till uttryck i *Kursplaner 2000*. Under rubriken ”Ämnets syfte” framhåller kursplanetexten att ”[d]en kulturella identiteten uttrycks bl.a. i språket och litteraturen” och fortsätter:

Språket är av grundläggande betydelse för lärandet och en väg till kunskap. Genom språket sker kommunikation med andra och genom läsning och eget skrivande tillägnar sig eleverna nya begrepp och lär sig att se sammanhang, tänka logiskt, granska kritiskt och värdera. Genom språket bildas kunskap och genom språket görs kunskapen synlig och hanterbar. Förmågan att reflektera över, förstå, värdera och ta ställning till företeelser i omvärlden växer (Skolverket, 2007).

Här anknyter kursplanen till olika traditioner inom sociokulturell teoribildning. Språket, tänkandet och lärandet hänger ihop (t.ex. Vygotskij 2001; Wertch 1998; Bachtin 2000). Texten är en arena där mening skapas. Lärande har en individuell, social och kulturell dimension. Det utvecklas i kommunikativa processer, eftersom det ”har med relationer att göra; lärande sker genom deltagande och genom deltagarnas samspel; språk och kommunikation är grundläggande element i läroprocesserna”, skriver Olga Dysthe (2003 s. 31). Hon betonar att själva ”balansen mellan det individuella och det sociala är en avgörande aspekt på varje läromiljö” (Dysthe 2003, s. 31).

Men skrivandet i sig förstärker inte lärandet per automatik. Det måste organiseras på ett medvetet sätt, så att det kan ingå i funktionella sammanhang, just för att mening ska skapas. Judith Langer har framfört kritiska synpunkter i den riktningen på undervisningsmaterialet i amerikanska läroböcker:

Ibland föreslås en skrivuppgift före själva läsningen och ibland erbjuds undervisning i skrivprocessen. Även om dessa metoder får eleverna att skriva mer än de skulle ha gjort tidigare är läsandet och skrivandet ändå fortfarande åtskilda [sic!] i tid och syfte. Skrivandet används sällan som en del i meningsskapande och läsande används sällan som ett sätt att dela med sig av sina uppfattningar (Langer, 2005, s. 166 f.) .

I båda varianterna av *Svenska i tiden*, *Röd* respektive *Grön*, kategoriseras uppgifterna med hjälp av återkommande rubriker: Språk- och skrivövningar, Diskutera, Närläsning av texten, Finn fakta samt Om du har tid. Varje temaområde avrundas dessutom med avslutande uppgifter med förslag till gruppuppgifter eller olika uppsatsämnen.

Närläsning av texter?

En rubrik, som Närläsning av texten, leder naturligt tankarna till nykritikens ”close reading”. Man förväntar sig därför att finna arbetsuppgifter inom en textanalytisk tradition. Men man möter i stället kortfrågor som mer påminner om ”restricted writing” i Marshalls undersökning. Frågorna återkommer regelbundet i anslutning till de olika texterna. I *Röd* uppgår de knappt till 120, i *Grön*, som har ett något mindre omfång, är de något färre.

Jag har valt ett uppgiftsexempel som har hämtats från *Grön* (s. 52). Även *Röd* (s. 92) innehåller ett liknande fastän något mer omfattande frågebatteri. Exemplet avser frågor till ett fyra sidors utdrag ur Per Olof Sundmans roman *Ingenjör Andréés luftfärd*. Rubriken på uppgiften är ”Jag var ännu ung” och den ingår i temat ”Utmaningar”. Texten introduceras kort genom att begreppet dokumentärroman förklaras. Läsaren får veta att Andréés medarbetare Knut Fraenkel är förebilden till romanens ”jag” och att Jan Troell senare omskapat berättelsen till film. Utdraget illustreras också med ett svartvitt fotografi från Troells filmatisering.

1. Vad håller berättaren ”jag” på med?
2. Varför är det så viktigt att veta hur mycket proviant som finns kvar?
3. Berättaren dricker kaffe två gånger i detta avsnitt ur boken. Första gången är det svagt, andra gången starkt. Varför?
4. Håller berättaren med Andrée om att de ”måste starta”? Varför måste de det i så fall?
5. Varför skyddar Andrée sin dagbok så väl?
6. Vad är skörbjugg? Varför hade de fruktat den?
7. Varför klagar Andrée över värmen? Är det verkligen varmt?
8. Varför är det så svårt för berättaren att bygga den nya snöhyddan?
9. Hur märks det att männen börjar tappa kontrollen över tillvaron?
10. Hur märks den kommande arktiska vintern?
11. Hur förstår läsaren att Andrée har dött?
12. Varför sätter berättaren på sig en svart rosett, och varför ler han åt att han gör det?

13. Vilka detaljer kan Sundman ha hämtat direkt ur dagböckerna?
(Danielsson & Siljeholm, 2002a, s. 52)

Jämför vi med Marshalls sätt att konstruera kortfrågorna i hans experimentella studie, kan den första av ovanstående frågor, där det gäller att göra reda för vad jag-berättaren håller på med, kategoriseras som deskriptiv. Den sista frågan fordrar å sin sida en generalisering, eftersom den handlar om Sundmans dokumentaristiska arbetsmetod och efterfrågar detaljer som ska visa hur textutdraget som helhet har konstruerats. Övriga frågor rör måhända enskildheter men befinner sig till övervägande delen på en explikatorisk nivå. De förutsätter alla att eleven tolkar uppgifter i texten och på basis av dem drar egna slutsatser.⁴ Ingen tolkande fråga befinner sig dock på en mer generell textnivå, där eleven utmanas att förhålla sig till hela textens betydelse eller mening.

Mängden frågor i förhållande till textutdragets blygsamma omfång är kanske det första som slår en kritisk läsare. Kortare utdrag ur längre skönlitterära texter, något som förvisso förekommer i alla litterära läromedel, är nog så problematiska i sig. Även om, i detta fall, utdraget ur *Ingenjör Andréés luftfärd* kan förmedla känsla och atmosfär från romanen, så blir utdraget en annan text, ett annat yttrande, i en annan genre än romanen i sin helhet. Ju kortare utdrag, desto svårare borde det dessutom vara att göra den ursprungliga texten rättvisa.

Tolv frågor i förhållande till fyra sidor text är ett högt antal. Läsprocessen förutsätter ett ständigt syntesskapande (Langer 2005), men här skapas ett intryck av långt driven fragmentarisering. Den som närmar sig texten med hjälp av frågorna får rimligen svårigheter att just närläsa och tolka texten. Inte heller de explikatoriska frågorna, som visserligen alla fordrar en slutledning, handlar egentligen om texttolkning, där en läsare skapar mening i mötet med Sundmans text. Det är naturligare att uppfatta dem som rena kontrollfrågor. Som sådana ligger de egentligen närmare den deskriptiva nivån än den explikatoriska. Det handlar i huvudsak om sådana tolkningsoperationer man måste genomföra för att sedan kunna parafasera delar av texten. Den som inte kan göra reda för varför Andrée klagar över värmen, att det är hans död som skildras i utdraget eller, som ytterligare en kontroll, varför berättaren

⁴ Exemplet är inte helt representativt i detta avseende. De deskriptiva frågorna är den mest frekventa kategorin i de båda böckerna, eftersom de enligt min bedömning uppgår till närmare 40 procent. De explikatoriska och generaliserande frågorna fördelar sig sedan i stort sett jämnt inbördes.

anlägger den svarta rosetten, har antingen inte läst texten eller bara ögnat genom den med annat i tankarna. Kortfrågornas kontrollfunktion riskerar enligt min uppfattning till att bidra till en atmosfär där ungdomarna känner sig underskattade som läsare, och i värsta fall vänder sig bort från skolläsningen och kanske litteraturläsning generellt.

Till utdraget ur Sundmans roman, *Ingenjör Andréés luftfärd*, och tidskriftsartikeln ”På liv och död”, av Peter Gissy, som föregår romanutdraget och behandlar samma ämne hör också sju olika uppgifter under rubriken ”diskutera”. De har följande utformning:

- Varför blir man äventyrsproffs? Skulle du själv kunna tänka dig att bli ett sådant?
- Vilka egenskaper bör man ha för att klara olika äventyrliga situationer?
- Vilka fördelar har en nordpolsfarare i dag jämfört med på Andréés tid?
- Vilket tycker du är mest intressant att läsa om: ökenfärder, polarfärder, bergsklättring, ensamsegling eller djuphavsdykning? Motivera.
- Sundmans bok *Ingenjör Andréés luftfärd* kan rubriceras som en halvdokumentär. Vad är skillnaden mellan den och Gissys artikel? Vilken föredrar du? Varför?
- Vilken stämning har fotografen fått fram i bilden från Jan Troells film? (Se sidan 51).
- Vilket intryck får du av de tre männen som deltog i Andréé-expeditionen? Bilder finns på sidan 43. (Danielsson & Siljeholm, 2002a, s. 53)

”Diskutera” leder tankarna till elever och lärare som interagerar, genom muntliga diskussioner i helklass eller i olika konstellationer av grupper, men frågorna kan naturligtvis också besvaras skriftligt av enskilda elever. Bland uppgifterna är de tre sista inriktade på text eller bild och fordrar att eleven förhåller sig till generella egenskaper hos texten eller bilden. De motsvarar närmast den generaliserande nivån hos Marshall. I två fall handlar det om bildanalys, något som i övrigt förekommer ytterst sparsamt i läroböckerna. Bilderna ges (högst motiverat) ett egenvärde och betraktas inte enbart som illustrationer till Sundmans text eller Gissys artikel. Den första bilduppgiften leder eleven att analysera bildens egenskaper närmare och att beakta såväl

bildskaparens intention som sin egen reception. I den sista diskussionsuppgiften ligger fokus enbart på betraktarens subjektiva intryck av fotografier av Andrée, Fraenkel och Strindberg. Även här kan man tänka sig en givande diskussion. Ingången är relativt öppen och det verkar därmed ovisst var man till slut kommer att hamna.

Den diskussionsfråga som mest påminner om Marshalls elaborerade skrivuppgifter handlar om att jämföra romanutdraget med tidskriftsartikeln om samma tema. Frågan inbjuder till reflektion över den egna läsningen. Dessutom borde den kunna utmana elever att dels upptäcka nya sidor i de båda texterna och att dels reflektera över vilken inverkan en viss genre kan ha på text och läsare.

De fyra första diskussionsuppgifterna är mer problematiska. De har visserligen en tydlig apostrof till eleven och, för att tala med Martin Nystrand, en autenticitet (Nystrand 1997). De vänder sig ju till eleven och frågar om sådant som ingen annan vet svaret på. Avsikterna är säkert goda, och vetskapen om betydelsen av att utgå från elevens erfarenheter är väl så viktig. Men problemet blir att frågorna stannar vid denna utgångspunkt. Istället för att utmana, polarisera olika tolkningsmöjligheter mot varandra eller på annat sätt inleda en dialog mellan text och läsare, föreskriver uppgiften en synnerligen allmän diskussion. Den förpliktigar till väldigt litet och har på sin höjd ett vagt samband med texten. Texten förblir en startpunkt, och läsaren lämnas kvar. Frågorna handlar därför varken om texten eller läsarens läsning utan är en språngbräda ut mot något annat.

Denna typ av frågor finner man inte enbart i läromedlet *Svenska i tiden*. De är tvärtom anmärkningsvärt frekventa i moderna läroböcker. I *Svenska i tiden* dominerar de i uppgifter under rubriken ”diskutera”. Men, lite paradoxalt, kan man, under ”Närläsning av texten” till utdrag ur Håkan Nesser, *Kim Novak badade aldrig i Genesareths sjö*, även finna frågor som ”Varför använder man ofta smeknamn på klasskompisar? Är det någon skillnad på pojkar och flickor i det avseendet?” (Danielsson & Siljeholm, 2002a, s. 138).

Ett problem med *Svenska i tiden* och flera andra läromedel är att pake- ten i praktiken rör sig i olika riktningar. De ger uttryck för skiftande, ibland motsägelsefulla hållningar till såväl litteraturpedagogik som lärande. Det tematiska anslaget i *Svenska i tiden* vilar på en god idé om att närma sig skönlitteratur, brukstexter och bilder utifrån deras tematiska uttryck. Det är rimligen därför som olika texter i olika genrer grupperas så som skett för att underlätta ett studium utifrån de besläktade innebörder som olika texter kommunicerar. Den tematiska läsningen möjliggör jämförelser och under-

lättar att förankra texterna i den omvärld till vilken de relaterar sig. En del frågor vittnar också om att man är varse att läsarens personliga premisser inverkar vid läsningen.

Det är å andra sidan sällan man i arbetsuppgifterna lyckas länka samman komponenterna text, läsare och läsning. Frågekulturen beskriver istället en pendelrörelse. Det ena ytterligheten är de allmänna frågor som leder bort från texten. Avsikten må vara god men genom att släppa taget om texten uppmuntrar frågorna oftare till löst, subjektivt tyckande än till en seriös, utmanande och därmed utvecklande diskussion. Litterär kompetens kan det inte vara tal om att utveckla. Den andra ytterligheten är slutna, färdighetsinriktade kontrollfrågor, där eleven ska visa att hon eller han läst texten och i en rätt snäv mening har förstått vad där står.

Vilken hållning dominerar i bokens tilltal? Vem får sista ordet? I de båda varianternas förord, riktat "[t]ill eleven", är det öva-kulturen som gäller. Eleven får först ta del av sju målformuleringar. De handlar om att uppöva språkliga färdigheter, lära sig finna information, få träning i att göra egna bedömningar (av skön- och saklitteratur) eller att lära sig "känna igen några vanliga myter och litterära motiv". Det tematiska anslaget underordnas på så sätt den färdighetsträning som eleven i huvudsak ska bedriva individuellt. Kvantitet och snabbhet är viktiga element:

Med hjälp av varierade texter och uppgifter inom olika teman tränar och förbättrar du dina färdigheter. Du hinner antagligen inte göra alla uppgifterna. Välj det du är intresserad av och det du vet att du behöver öva. Det är viktigt att du gör så mycket du hinner. Om du vill läsa snabbare, skriva bättre och tala ledigare och mera övertygande måste du ägna en del tid åt att öva de färdigheterna (Danielsson & Siljeholm, 2002a, s. 7).

På liknande sätt är det med den slutgiltiga kontrollfunktion som ingår i paketet. Den framgår i lärarhäftet *Svenska blad A*, där man finner ett antal testuppgifter till texterna inom varje övergripande temaområde, att brukas som förlagor vid kopiering. De kan användas vid diagnostisering men även vid prov. Bland 13 olika "Frågor med alternativsvar" till läroboken *Grön* finner man två uppgifter med anknytning till utdraget ur *Ingenjör Andréés luftfärd*:

12. Vilken titel har Sundmans bok om Andréé?
1 Ingenjör Andréés luftfärd
x Ingenjör Andréés polarfärd
2 Ingenjör Andréé och Öرنen
13. Vilken regissör gjorde filmen med boken som underlag?
1 Ingemar Bergman
x Jan Troell
2 Bo Widerberg
(Danielsson & Siljeholm, 2002c, s. 93)

På motsvarande sätt finner man bland nio frågor till motsvarande text i läroboken *Röd*:

7. Hur försökte ingenjör Andréé ta sig till Nordpolen?
1 med båt
x med slädspann
2 med luftballong
(Danielsson & Siljeholm, 2002c, s. 90)

Under "Frågor att besvara" finner man i *Grön* bland elva frågor:

11. Vad menas med dokumentärroman? Ge något exempel
(Danielsson & Siljeholm, 2002c, s. 93).

Och i *Röd* finner man bland fem frågor:

4. Vad är en dokumentärroman? Ge exempel på någon.
5. Välj någon nationell hjälte och redogör för hans eller hennes betydelse.
(Danielsson & Siljeholm, 2002c, s. 91).

Det är rimligt att det finns lärare som uppfattar dessa testfrågor som förslag till skrivningsfrågor. I varje fall utgör de ett instrument för att avgöra i vilken

grad eleverna tillägnat sig innehållet i den *egentliga skoltext* de producerat med hjälp av läroboken (Anward 1983, Ullström 2002). Ser man det så, förstärks bilden av en öva-kultur grundad på behavioristiska antaganden om lärande. Flervalsfrågorna behöver knappast någon kommentar. Men inte heller i ”Frågor att besvara” ska eleven som läsare samspela med texten. Vid valet av ”någon nationell hjälte” uppstår dels frågan: Vad menas med nationell? och dels frågan: Vad menas med hjälte? Eleven kan visserligen hämta inspiration eller stoff från Sundmans eller Gissys texter, men uppgiftstypen påminner snarast om de allmänna uppsatsämnen som tidigare förekom i real- eller studentexamen. Den litterära texten är i varje fall långt borta. Med texten försvinner också läsaren, därmed i praktiken också tilliten till läsarens läsning.

Slutord

Författarna till dagens läromedel verkar ense om vikten av *att* elever skriver, och jag vill åter understryka att skrivande *kan vara* en kraftfull form av lärande. Elever i den svenska skolan behöver generellt sett tillgång till fler skrivtillfällen än vad som nu är vanligt, inte färre. Men det som skrivs måste rikta sig till någon och handla om någonting, som skribenten uppfattar som relevant, m.a.o. ha tydliga kommunikativa mål och syften. Vi slipar vår förmåga att använda de språkliga redskapen, när vi använder dem för något, när vi talar och skriver i funktionella kommunikativa kontexter:

[W]riting is a way of meaning-making. It is a human semiosis where meaning is created. And through mediation it is structured in some way or another; it is negotiated and further developed in an ongoing interaction process – as all forms of meaning-making are (Berge, 2000, s.157) .

Det fordras därför en ökad reflektion över effekterna av det skolskrivande som uppgiftskulturen premierar. Det behövs också en konstruktiv diskussion om hur en sociokulturell pedagogisk praxis för litteraturläsning och skrivning i funktionella sammanhang kan utformas, där eleven inviterats att reflektera över stoffet, den egna textreceptionen och över sin egen läroprocess. Ja, förstås, till mer skrivande samt till mer läsning av skönlitteratur och annan textläsning i skolan! Mer tonvikt vid de kollektiva läroprocesserna! Och färre

tysta klassrum! Men då fordras att vi som lärare tillägnar oss en genomtänkt hållning till vad man bör skriva om, och vad man bör tala om. En didaktiskt grundad läromedelsforskning kan bidra till att belysa förhållandena i svenskundervisningen. Läromedlen visar indirekt fram en sida av skolan såsom den är och berättar sådant om dagens pedagogiska praxis som vi behöver veta mer om. I förelängningen handlar läromedelsanalysen därmed också om hur denna praxis skulle kunna vara.

Litteratur

- Ahlenius, Monica & Leibig, Anna. (2002–2004). *Svenska spår*. Stockholm: Bonnier Utbildning.
- Anward, Jan. (1983). *Språkbruk och språkutveckling i skolan*. Lund: Liber.
- Aukrust, Vibeke Grøver. (2003). Klassrumssamtal, deltagarstrukturer och lärande. Teoretiska traditioner och aktuell forskning kring lärarstyrda samtal. I Olga Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (ss.167-191). Lund: Studentlitteratur.
- Bachtin, Michail. (2000). *Författaren och hjälten i den estetiska verksamheten*, Gråbo: Antropos.
- Berge, Kjell Lars. (2000). From utterance to text, again. Theoretical reflections on the notion of “text” based on empirical studies of writing in different contexts. I Patrick Coppock (Red.), *The Semiotics of writing* (ss.157-182). Bologna: Brepols.
- Brink, Lars. (1992). *Gymnasiets litterära kanon. Urval och värderingar i läromedel 1910–1945*. Uppsala: Uppsala universitet. Litteraturvetenskapliga institutionen. Avdelningen för litteratursociologi.
- Brodow, Bengt, Edqvist, Sven-Gustaf, Kavaleff, Carl och Öh, Bengt. (1966–69). *Svenska för gymnasiet* (senare *Svenska för gymnasieskolan*). Stockholm: Biblioteksförlaget.
- Dahl, Asle Gihre. (1993). *Oppgavekulturen i den videregående skolen, studieretningen for handels- og kontorlag. Et fagdidaktisk studium av oppgavens rolle og funksjon i undervisningen*. Hønefoss: Statens Lærerskole i Handel og Kontor.
- Danielsson, Anita & Siljeholm, Ulla. (2002a). *Svenska i tiden. Grön*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Danielsson, Anita & Siljeholm, Ulla. (2002b). *Svenska i tiden. Röd*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Danielsson, Anita & Siljeholm, Ulla. (2002c). *Svenska i tiden. Svenska Blad A*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Danielsson, Anita & Siljeholm, Ulla. (2002d). *Svenska i tiden. Öar och Livslust*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Danielsson, Annica. (1988). *Tre antologier – tre verkligheter. En undersökning av gymnasiets litteraturförmedling 1945–1975*. Lund: Lund University Press.

- Dysthe Olga. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I Olga Dysthe. (red.). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur, s. 31–74.
- Dysthe, Olga. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekengren, Hans-Eric & Lorentzson-Ekengren, Brita. (2002–2003). *Ekengrens svenska*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Englund, Boel. (1997). *Skolans tal om litteratur. Om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt återskapande*. Stockholm: HFS Förlag.
- Englund, Tomas. (1997). Undervisning som meningserbjudande. I Michael Uljens (Red.), *Didaktik – teori, reflektion och praktik* (ss.120-145). Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, Leif, Green, Maria, Lundfall, Christer, (2003–2004). *Om Existens, Om tidevarv, Om texter A och B*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Fredmark, Fredrika. (2005). *Läroboken måste BJUDA IN läsaren*. Skolporten.com – för skolans lärare och ledare. [Elektronisk]. <http://www.skolporten.com>. [2006-09-19].
- Hansson, Gunnar. (1995). *Den möjliga litteraturhistorien*. Stockholm: Carlsons förlag.
- Hillman, Rolf, Hänninger, Nils, Lilie, Einar, Lindström, Erik, Werner, Ernst. (1942). *Vår litteratur och dess historia*. Stockholm: Svenska bokförlaget (i senare bearbetningar *Vårt språk och vår litteratur*).
- Jansson, Ulf och Martin Levander. (2002). *Litteraturen. Epoker och diktare med antologier*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Jansson, Ulf. (2005). *Den levande litteraturen med Levande texter*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Langer, Judith. (2005). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Lindskog, Runo % Niemelä, Anna Widing. (2000–2001). *Dialog-serien*, Stockholm: Natur och Kultur.
- Marshall, James D. (1987). The Effects of Writing on Student' Understanding of Literary Texts. *Research in the Teaching of English, Vol.21, No. 1, February*.

- Martinsson, Bengt-Göran. (1989). *Tradition och betydelse. Om selektion, legitimering och selektion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865–196.*, Linköping: Tema Kommunikation, Linköpings universitet.
- Natur och Kultur*. [Elektronisk]. <http://www.nok.se/laromedel/svenskaitiden/kontaktforum/forfattare.html>. [2005-09-19].
- Nilsson, Nils-Erik & Ullström, Sten-Olof. (2004). Uppgiftskulturer i svenska. Läromedel och läroprocesser i kritisk belysning. I Staffan Thorson. (red.). *Andra nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Göteborg 8-9 januari 2004* (ss. 140-154). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Nystrand, Martin, Robert Kachur, Gamoran & Prendergast, Catherine. (1997). *Opening dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York and London: Teachers College, Columbia University.
- Ongstad, Sigmund. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk resurs*. Bergen: Fagboksförlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Skoglund, Svante. (1999–2000). *Svenska timmar*. Malmö: Gleerups.
- Skoglund, Svante. (1998–2005). *Texter & tankar*. Malmö: Gleerups.
- Skolverket. (1999). *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. Skolverkets rapport nr 160. Stockholm: Liber distribution.
- Skolverket. (2007). *Gymnasieutbildning. Svenska*. [Elektronisk]. <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&infotyp=8&skolform=21&id=SV&extraId=> .[2007-09-19]
- Thavenius, Jan. (1989). *Modersmålsundervisningen i Sverige 1800–1950. En bibliografi*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings förlag Symposion.
- Thavenius, Jan. (1991). *Folkbildning och klassfostran. Om litteraturundervisningens traditioner*. Stockholm/ Stehag: Brutus Östlings förlag Symposion.
- Thavenius, Jan. (1995). *Den motsägelsefulla bildningen*. Stockholm/ Stehag: Brutus Östlings förlag Symposion.
- Ullström, Sten-Olof. (2002). *Likt och olikt. Strindbergsbildens förvandlingar*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings förlag Symposion.
- Wertch, James V. (1998). *Mind as Action*. New York and Oxford: Oxford University Press 1998.
- Vygotskij, Lev S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Sten-Olof Ullström är fil. doktor inom forskningsfältet svenska med didaktisk inriktning. Han är verksam som førstelektor i nordisk litteraturvetenskap vid Universitet i Oslo. Ullström deltar för närvarande i forskningsprojektet Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning, där han studerar litterära uppgiftskulturers roll i nutida läromedel.

”Sanningen” som gör läsningen mödan värd Litteratur med sanningsanspråk och ungdomar med autenticitetskrav

Annette Årheim

Under de allra sista åren av 1900-talet undersökte professor Ulla Johnsson Smaragdi 1 600 svenska barns och ungdomars medievanor. Rapporten *Young People & New Media in Sweden* stod klar 2001 och i den skriver hon att tonårsrummet håller på att bli ”the technified bedroom” – när det gäller pojkar så är det rent av redan en realitet (2001:12). Många hushåll är vid millennieskiftet redan inne på sin andra uppsättning hemdator och om den gamla fortfarande fungerar placeras den i tonårsrummet. När TV:n och videon ska bytas ut, tillfaller de äldre apparaterna också barnen. En del familjer köper rent av nya kompletterande små TV-apparater för placering i köket. År 2001 känns för de flesta av oss fortfarande nära i tid, medan den beskrivna verkligheten känns mer fjärran. Idag är det inte ovanligt att alla familjens medlemmar, var och en, har möjlighet att inom husets väggar följa olika TV-kanaler samtidigt. Kampen om fjärrkontrollen är för många ett minne blott.

I min licentiatavhandling *Medier och identitet i gymnasisters mångkulturella vardag*, undersöker jag hur ungdomar använder sig av medieerfarenheter i identitetsskapandet (Årheim, 2005a). Man kan säga att jag med hjälp av en kvalitativ studie och en tvärvetenskaplig teoretisk ansats, utgick från den verklighet som Johnsson Smaragdis kvantitativa studie beskriver, med ambitionen att öka förståelsen för vad ungdomars allt större tillgång till olika medietexter betyder för konstruktionen och förståelsen av både jaget och främmande kulturer. Utifrån mitt forskningsmaterial kan jag bekräfta att Johnsson Smaragdis framtidsanalys i mångt och mycket besannats. Även om de ungdomar som deltar i min studie bara är 30 till antalet och tillhör samma Samhällsvetenskapliga gymnasieklass, så finns där en god spridning när det gäller sociokulturell bakgrund. Jag har följt ungdomarna genom svenskundervisningen från deras första termin på gymnasieutbildningen fram till studenten. Redan vid den inledande enkätundersökning jag gjorde i klassen hösten 2003, häpnade jag över hur mycket medieelektronik som trängdes i ungdomarnas rum – dator, musikanläggning, TV, video, i vissa fall DVD, TV-spel etc. Mest förundrades jag dock över att det i tonårsrummen faktiskt, medietätheten till trots, ändå tycktes rymmas en egen liten privat boksamling, men så var faktiskt fallet. För en del av ungdomarna i min studie visade det sig dock naturligt nog att det privata bokbeståndet till största delen utgjordes av klenoder från barndomen.

Johnsson Smaragdi (2003) finner i sin longitudiella studie om förhållandet mellan TV och bokläsning inte något stöd för att boken skulle ha utkonkurrerats just av moderna bildmedier. Det är dock ett faktum att många ungdomar idag bara läser skönlitteratur om läraren tvingar dem – somliga inte ens då. Orsakerna till den minskade bokläsningen menar Johnsson Smaragdi står att finna i samhällets förändrade attityder gentemot läsning.

I min licentiatavhandling (Årheim, 2005a) tecknar jag ett antal porträtt av några gymnasieungdomar, vars kulturella bakgrund och mediepreferenser skiljer sig åt. Den som sedan dess rönt störst intresse bland de lärare och lärarstudenter som tagit del av studien är 17-åriga *Tomas*. Jag har fått intrycket att intresset beror på att många av dessa läsande lärare har uttalade erfarenheter av elever som helt eller delvis påminner om *Tomas* och ett stort behov av att ventilera den speciella didaktiska utmaning som dessa elever utgör. *Tomas* har enligt egen utsago valt bort skönlitteraturen, därför att han tycker att det tar alldeles för lång tid innan upplevelsen infinner sig i läsningen, om den alls gör det. Han är fullt upptagen med att reda ut sakförhållandena kring Sveriges mångkulturella tillstånd, vilket han finner problematiskt. Han söker aktivt ”fakta” kring ämnet via exempelvis främlingsfientliga hemsidor på internet, men också i Liza Marklunds ”dokumentära roman” *Gömnda* (1995). *Sarah* (liksom många av klassens flickor) menar att hon förvisso fortfarande läser böcker på eget initiativ då och då, men när så sker ska det också vara dokumentära eller självbiografiska romaner som avslöjar hemska ”sanningar” och förmår skaka om den egna ordnade tillvaron en stund. *Ajla* däremot, som kom till Sverige som bosnisk krigsflyktning tillsammans med modern och storasystemen 1991 medan fadern satt kvar i serbiskt fångläger, berättar gärna sådana traumatiska historier. Hon har ända sedan tidig ålder läst mycket och regelbundet men läser endast undantagsvis hemska berättelser ur ”verkligheten”. När det händer förefaller det vara för att hon anser det vara varje människas plikt att lyssna till utsatta människors vittnesmål. Får hon själv välja vill hon dock i läsningen komma bort från traumatiska verkligheter:

Ajla: För mig är det nog så, jag håller med dig lite där. Då tror jag man kan finna sig lite i boken och känna precis som författaren skriver. Men när det gäller fantasi, om jag skulle läsa en bok som till exempel *Gömnda*, som jag också läst, den är ju hemska egentligen. Även om det är verklighetsbaserat, då känner jag ibland liksom, även om jag tycker om verklighetsbaserade böcker, så tycker jag

att jag kan få nog av verklighet och vill komma bort från den hemska verkligheten och läsa fantasi istället. Det är därför jag tycker om det, för ibland vill jag komma bort från det hemska och leva i en egen värld. Tycker jag i alla fall (*skrattar*).¹

Att läsa skönlitteratur framstår för många ungdomar idag som en krävande aktivitet. Det är ett långsamt medium i jämförelse med exempelvis film och datorspel, som många menar ha förmågan att ge snabbare tillgång till fiktiva världar. Om läsningen ska vara mödan värd bör den för många ungdomar, som exempelvis *Tomas*, förmedla något som upplevs ha ett direkt bruksvärde i vuxenblivandets vardag.² *Ajla* illustrerar här undantaget. Bevekelsegrunderna för att läsningen ska komma till stånd är som vi ser i högsta grad individuella och beroende av självupplevda erfarenheter. Gemensamt för ungdomarna utifrån resultaten i min licentiatavhandling är dock att litteraturläsningen förefaller fungera terapeutiskt och bekräftande för de fördomar som ungdomarna redan har med sig in i läsningen.³ Avsikten i min doktorsavhandling som beräknas stå klar i slutet av 2007, är därför att snäva in diskussionen till vad som har hänt med skönlitteraturläsningen i det unga tvåtusentalets medialiserade verklighet. Det är, menar jag, hög tid att inom litteraturdidaktiken vässa argumenten för varför skönlitteraturläsning fortfarande är viktig som källa till kunskap i det medietäta 2000-talet.

En enkel fråga...

Under min tre år långa materialinsamling, bestående av kontinuerliga samtalsintervjuer, observationer och enkäter, så har alltså ständigt en typ av litteratur återkommit i ungdomarnas resonemang om böcker som väcker deras intresse. Själva talar ungdomarna omväxlande om denna litteratur som "självbiografisk" eller som böcker med "verklighetsbakgrund". Denna typ av litteratur

1 Gruppintervju 2006-03-23.

2 Jag har tidigare problematiserat ungdomars tendens att läsa dokumentära romaner som fakta i en artikel i *SLÅ 2005* (Årheim 2005b).

3 Hans-Georg Gadamer menar att läsarens förståelse styrs av "transcendent meningsförväntningar med ursprung i det menades förhållande till sanning" (1992:345). Förförståelsen, som han benämner fördomar, har "intagit interpretens medvetande, [men] står honom inte fritt till förfogande. Han är inte spontant förmögen att själv skilja på produktiva fördomar, som möjliggör förståelse, och de fördomar, som förhindrar förståelse och leder till missförstånd" (a.a. 347).

betraktas, som redan nämnts, av många rent av som faktabaserad kunskapskälla. För att gå på djupet med detta intresse och vad det kan tänkas betyda, stal jag fem minuter från en lektion för att genomföra en snabbenkät. Jag ville inledningsvis få verifierat att intresset för litteratur med sanningsanspråk kan knytas till individer och inte var ett fenomen genererat ur gruppsyck. Enkäten var mycket enkel och den enda fråga jag ställde var: *Om du fritt får välja en skönlitterär bok att läsa, vilken genre eller typ av bok väljer du då helst? Välj tre av alternativen nedan och rangordna dem med siffrorna 1, 2 och 3 i rutorna.* Det kan ur litteraturvetenskaplig synvinkel tyckas vara en något märklig genreindelning jag utsatt ungdomarna för. De olika alternativen som erbjudits i enkäten är dock genererade ur ungdomarnas egna sätt att benämna olika typer av skönlitteratur i de intervjuer, enkäter och observationer som jag genomfört under tre års tid för att studera deras medieerfarenheter. En korrekt och adekvat lista med genrealternativ på vetenskaplig grund skulle, förutom att ha blivit väldigt lång, kunnat leda till att valen blev vanskliga för ungdomarna. Det föreföll mig därför rimligare att utgå från deras egna genreindelningar, för att sedan gå vidare med att undersöka vad som enligt dem själva ryms inom de olika kategorierna. Resultatet av enkäten utföll enligt tabellen nedan:

| Genre/kategori | Totalt | Förstaval | Andraaval | Tredjeval |
|--|---------|-----------|-----------|-----------|
| Deckare | 13 (27) | 3 | 4 | 6 |
| Romantik/kärlek | 5 (27) | 2 | 1 | 2 |
| Fantasy | 8 (27) | 2 | 5 | 1 |
| Science fiction | 1 (27) | 1 | 0 | 0 |
| Skräck/rysare | 7 (27) | 3 | 1 | 3 |
| Thriller | 11 (27) | 2 | 4 | 5 |
| Självbiografi/verklighetsbakgrund | 14 (27) | 8 | 4 | 2 |
| Historiska romaner | 1 (27) | 1 | 0 | 0 |
| Äventyrsberättelser | 11 (27) | 2 | 4 | 5 |
| Klassiker | 3 (27) | 1 | 0 | 2 |
| Egna alternativ: Samtidsskildringar | 2 (27) | 1 | 0 | 1 |
| Rollspelsböcker | 1 (27) | 0 | 0 | 1 |
| Vanliga romaner | 1 (27) | 0 | 1 | 0 |
| Ungdomsberättelser (drama) | 1 (27) | 1 | 0 | 0 |

När jag först sammanställde siffrorna för det totala utfallet, så föreföll min tes gå i stöpet. Det finns många kategorier av litteratur som fått nästan lika många röster som ”självbiografi/verklighetsbakgrund”. Men vid en närmare analys av hur många av rösterna som är första-, andra- och tredjehandsval,

blir resultatet emellertid ett annat. Då står det klart att de kategorier som konkurrerar med ”självbiografier/verklighetsbakgrund” i första kolumnen, får flertalet av sina röster först som andra-, eller i de flesta fall rent av som tredjehandsval. Vad jag också kan konstatera är att ungdomarnas intresse för fantasy sjunkit markant under de fem terminer som förflutit sedan de påbörjade sin gymnasieutbildning. I artikeln ”Det ska ha hänt i verkligheten” (2005b), som bygger på den empiri som insamlades under första gymnasieåret slår jag fast att de ungdomar som med nöje läser dokumentära romaner, med lika stor entusiasm läser fantasy. De båda genrerna föreföll vid den tiden komplettera varandra, men så är alltså inte längre fallet. Endast en av de som fortfarande, två och ett halvt år senare, läser ”självbiografier/verklighetsbakgrund” har också angett fantasy som en av de tre mest intressanta genrerna och det är just *Ajla* vars röst återgavs ovan.

Med det här enkätresultatet som utgångspunkt genomförde jag grupptintervjuer på temat fritidsläsning med de fjorton elever som visat intresse för litteratur med sanningsanspråk. Jag delade in dem i tre grupper och försökte få spridning i dessa grupper gällande kön, hur mycket man läser och huruvida man placerat kategorin som första-, andra- eller tredjehandsval. Tanken bakom gruppindelningen var att ungdomarnas individuella perceptuella hypoteser om genren i mötet med andras föreställningar skulle stimuleras till reflexion och artikulation kring de ”sanningar” och ”verkligheter” som litteratur med sanningsanspråk har möjlighet att förmedla. För att börja med vad som framstår som gemensamt för ungdomarna vid grupptintervjuerna, så gäller det i första hand vilka boktitlar som man menar ryms inom kategorin ”självbiografier/verklighetsbakgrund”. Jag hade preparerat grupprummet där samtalen skulle äga rum, genom att placera högar med all upptänklig litteratur med olika grad av sanningsanspråk, mitt på det bord som vi samlades runt. Det var intressant att betrakta vilka böcker ungdomarna nyfiket drog ut ur högarna – vände, vred och läste baksidestexter på. Kjell-Olof Feldts *Alla dessa dagar* (1991) petades snabbt och bestämt åt sidan, medan titlar som Liza Marklunds *Gömda* (1995), Dave Pelzers *Pojken som kallades Det* (1995), Jan Guillous *Ondskan* (1981), Jonas Gardells *En komikers uppväxt* (1992) och Johanna Nilssons *Hon går genom tavlan ut ur bilden* (1996) var de som man läst och menade var goda exempel på ”sanna berättelser”. Vad som bör tilläggas här är att intresset för just denna typ av litteratur inte på något sätt kan förklaras utifrån lokala eller åldersrelaterade faktorer. Det favoriserade litterära genrevalet bland ungdomarna överensstämmer enligt bokklubbarnas topplistor i stort med den bokläsande allmänhetens. Annelis Jönsson & Bibi Eriksson

publicerade 2003 också en rapport om lärarstudenters läsvanor, som visar att flera av de titlar som nämns ovan toppar listan över vad blivande lärare anser vara särskilt läsvärd litteratur (2003:21). I en liknande färsk och ännu opublicerad enkätundersökning, specifikt utförd bland *svensklärarstudenter* vid sju svenska lärosäten, visas samma resultat.⁴

Christina Olin Scheller (2006) nämner också i stort samma titlar när hon i sin nyutkomna avhandling *Mellan Dante och Big Brother* undersöker fyra gymnasieklassers fritidsläsning av det hon kallar ”dokuromaner”. Hennes forskningsintresse tangerar i många avseenden mitt eget men utgångspunkter och bevekelsegrunder skiljer sig åt. Termen ”dokuroman” har Ohlin Scheller valt att använda på grund av de likheter hon tycker sig finna mellan ungdomars reception av litteratur med sanningsanspråk och televisionens dokusåpor. Att samla den litteratur som ungdomarna ovan menar är sanna berättelser under kategorin ”dokuroman” menar jag emellertid signalerar att intresset för att skriva och läsa den här typen av litteratur skulle vara ett fenomen sprunget ur vår samtid.⁵ När jag analyserar produktion och reception av samma fenomen i min kommande avhandling *När realismen blir orealistisk* har jag dock för avsikt att beskriva denna litterära hybridgenre och dess popularitet ur ett mediehistoriskt och intermedialt perspektiv. Jag studerar hur de nya tolkningsgemenskaper som skapas i reality-trendens spår på olika sätt styr ungdomarnas reception av såväl fritidsläsningens ”sanna” berättelser, som av realismens klassiker i svenskundervisningen.⁶

4 Enkätundersökningen är utförd vid åtta svenska lärosäten bland färska lärarstudenter inom ramen för det av Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté finansierade projektet *Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, under ledning av professor Lena Kåreland, Uppsala universitet.

5 Olin Schellers val av ”dokuroman” som samlingsterm för litteratur med sanningsanspråk skulle också kunna leda läsaren fel, eftersom det idag också finns en växande flora av skönlitteratur där dokusåpor både tematiseras och lånar ut narrativa strategier till romanen.

6 Begreppet ”tolkningsgemenskaper” har jag hämtat från Stanley Fish. En författare, menar Fish, ”vågar sig på sin projektion inte på grund av något ”i” det han nedtecknat utan på grund av något som han antar finns i läsaren” (1991:190). I den mån vi talar om samma text, menar Fish att detta bara är en produkt av att flera läsare har ”likartade tolkningsstrategier” – man tillhör alltså samma tolkningsgemenskap. Tolkningsgemenskaper har inte sin grund i läsningen, utan i gemensamma föreställningar om hur texter bör skrivas och utformas för olika syften (a.a.187f.).

Provocerande och reflekterande gruppsamtal

Utifrån enkäten och den förhandsinformation jag vid tillfället hade angående ungdomarnas läsvanor går det inte att bakom de höga siffrorna påvisa någon markant skillnad gällande intresset för kategorin ”självbiografier/verklighetsbakgrund”, beroende på om ungdomarna läser mycket eller lite på fritiden. Intresset förefaller vara lika stort oberoende av läsvanor. Vid gruppintervjuerna visar sig dock stora skillnader när det gäller ungdomarnas förhållningssätt till den här typen av litteratur och de eventuella ”sanningar” som där presenteras.

Jag ställer stundom en del provocerande frågor i grupperna för att försöka förstå genrens gränser och vari själva intresset består. Att jag ibland under gruppintervjuerna förhåller mig fritt till intervjuguiden och ställer saker på sin spets, beror på att jag upplevde det som oerhört komplicerat att få ungdomarna att alls betänka dokumentära och självbiografiska romaners ”sanningar” och ”verkligheter” som konstruktioner. Bland annat förbryllar det mig att Johanna Nilssons *Hon går genom tavlan...* för flickorna tycks ha status som författarens sanna berättelse om sin egen uppväxt, utan att några sådana intentioner finns angivna:

Ilona: Ja den tyckte jag var jättebra!

Unisont: Jaaaa... [---]

AA: Ok. Alltså här ger ju sig inte den här författaren ut för att skriva om sitt eget liv. Johanna Nilsson säger ju ingenstans att det här är något som hon upplevt själv.

Ilona: Men det är det väl? (Nervöst skratt) Det trodde jag. Men man går väl tillbaka hela tiden till vad hon gör nu?

Lotta: Ja.

Ilona: Är det inte så?

(Ilona ser sig oroligt om efter tolkningsstöd)

AA: Ja, jag vet inte men det står ingenstans här. Om ni tänker er, om jag tar den här så står det ”En fruktansvärd och sann historia” och på baksidan står det att det är Dave Pelzer som skriver om sitt eget liv. Då finns där ju på något sätt ett kontrakt med läsaren att så här är det. Men här står det inte ett ord om att det är Johanna Nilssons liv det handlar om.⁷

7 Gruppintervju 2006-03-23.

I dialogerna framkommer ett mycket komplext mönster. De unga som ägnar mest tid åt bildbaserade medier, de som väldigt sällan ägnar sig åt fritidsläsning eller de som kanske läser lite mer men uteslutande inom den här genren, tycks ha utvecklat en speciell lässtrategi. Allt som kan relateras till redan kända fenomen i vardagen, exempelvis mobbing och psykisk sjukdom som tematiseras i Nilssons roman, förefaller av dessa läsare att uppfattas som självupplevda utsagor från författaren. *Ilona* ovan framhåller sig som ”typ ingen bokläsare”, men visar sig ändå i gruppintervjuerna ha läst de flesta av de titlar som diskuteras. Hon och flera av de ungdomar som visar samma mönster läser nämnda böcker av exempelvis Nilsson, Marklund och Pelzer som de läser morgontidningen – som en ”uppdatering av verkligheten” (Anders Pettersson, 2000:36). Men det finns undantag. För att ge ytterligare en försmak av gruppintervjuerna, som delvis ligger till grund för min doktorsavhandling ges här ett exempel på en dialog jag för med *Jerker* och *Petronella* om den verklighet som gestaltas i Dave Pelzers självbiografi *Pojken som kallades Det*:

Jerker: Det är ju mer intressant om dom skriver själva.

AA: Det tycker du?

Jerker: Ja, så det inte är någon annan som gör det. Då blir det ju mer att dom vet exakt hur det gick till och så.

AA: Så du räknar alltså med det att om dom skrivit om det själva så kommer du närmare sanningen?

Jerker: Ja, det känns så.

Petronella: Alltså, biografier tycker jag nästan är bättre, för när man skriver självbiografier blir det så, så blir ju allt så jättelätt att man upphöjer sig själv till något, alltså som något högre ljus. Jag tycker att det kan vara mer intressant att läsa när någon annan skrivit om det. Det känns som om dom flesta självbiografier är typ, ”jag har haft ett sådant hemskt liv”, typ, ”jag blev våldtagen när jag var liten” och det blir lite tröttsamt. [---] Så ska det ju vara bra skrivet och det kanske dom inte kan själva. Ibland kan jag tycka, han Dave Pelzers bok tycker jag är ganska dåligt skriven. Så han hade nog vunnit på att ha en journalist till att skriva den. [---]

AA: Ok. Hur viktigt är det då att man håller sig till sanningen i den här typen av berättelser?

(Lång tystnad)

Jerker: Jo men alltså, ska det vara självbiografiskt så ska det ju vara sanningen alltså.

Unisont: Mmmm.

Jerker: Det är ju det som är meningen. Så det är ganska viktigt.⁸

Ingen blir säkert särskilt överraskad över det faktum att *Petronella* läser skönlitteratur av varierande slag så gott som varje dag medan *Jerker*, som aktivt söker tolkningsstöd av kamraterna ovan, är den som mer sporadiskt och då på rekommendation av kompisar gör sig omakett att läsa en bok. Det är inte så att han inte konsumerar fiktion men då finns, som tidigare nämnts, snabbare vägar dit – i *Jerkers* fall företrädesvis genom filmen. Det tryckta ordet och läsningen är för honom förbundet med allvarliga ting och han menar rent av längre fram i samtalet att ”om det inte är sant så får man ju säga det”. Genresignaler som ”roman” på bokens omslag i kombination med preciserande förled som ”dokumentär” eller ”självbiografisk”, förefaller för Jerker och flera av hans kamrater att ha förlorat sitt kommunikationsvärde. *Petronella* däremot, som med liv och lust läst många klassiker på fritiden innan svenskläraren introducerade dem, förefaller dock ha genomskådat sanningarnas subjektiva prägel i litteratur med sanningsanspråk.

Dokumentarismen som aldrig försvann

Ungdomars autenticitetskrav på litteraturen har inom den litteraturdidaktiska forskningen, menar jag, hittills trivialiserats som ett övergående stadium i individens läsutveckling, förutsatt att man inte överger litteraturläsningen.⁹ Sällan behandlas heller läsarens autenticitetskrav i förhållande till den receptionshistoriska forskning som följer med litteraturvetenskapliga studier i exempelvis genreproblematik och om litterära strömningar. Jag har valt att analysera det ovan beskrivna fenomenet dels med utgångspunkt i den omfattande självbiografiforskningen (Lejeune 1989, Hættner Aurelius 1996, Larsson 2001), dels i den forskning som bedrivits om den dokumentarism som växte fram under 1960- och 70-talen (Malmgren 1977, Olsson 2002,

8 Gruppintervju 2006-03-09.

9 Se exempelvis Joseph Appleyards stadieteorier om tolkning som används av bland andra Christina Olin Scheller (2006).

Yrliid 2002). Dokumentarismen, menar Rolf Yrliid (2002), försvann under 1980-talet som en litterär parentes, vilket förvisso må vara sant om man enbart knyter fenomenet till det kulturella etablissemanget. Jag menar dock att andra grupper av skribenter stod beredda att rida vidare på den dokumentära vägen när de etablerade författarna återvände till fiktionsskrivandet och att dokumentarismen står under en paradoxal utveckling i vår samtid. Jag syftar då på den medieövergripande så kallade "reality-trenden". Trend är för övrigt en tvivelaktig benämning idag. Reality-kulturen tycks väl förankrad i de flesta medier och kanske finns det fog för att i framtidens historieskrivning benämna det som den "reality-strömning" som tog vid efter den dokumentära.

Vad som är mest utmärkande för reality-trendens texter, oavsett medier, är att de är en härdsmälta av fakta och fiktion. Jag väljer att medieövergripande kalla dem *faktionstexter* – ett begrepp lånat från Bo G. Jansson (2001). I dessa texter blandas berättarens röst med intervjuer, rekonstruktioner och vittnesmål, starkt regisserade för att skapa illusionen om en slags hyper-reality där själva mediet som filter osynliggörs. Tolkningsaktiviteten förefaller meningslös – det är så att säga bara att ta emot och registrera mediernas utsnitt ur "verkligheten" (Andersson 1999). Vad som framkommer i mina gruppintervjuer med ungdomar, som är högkonsumenter av exempelvis dokusåpor av olika slag, är att man är högst medvetna om just bildmediers möjligheter att manipulera verkligheten. Fotografikonstens referentiella och dokumentaristiska natur ifrågasätts allt mer. Möjligen kan *Ilonas* och *Jerkers* och många av deras kamraters autenticitetskrav på litteraturen förklaras utifrån detta – att det tryckta ordet återfått sin forna status som kunskapsbärare och att ungdomarna där förväntar sig finna en slags "verklighetens botten" (Olsson 2002:26).

Ur ett produktionsperspektiv däremot, kan man se den myckna litteratur med sanningsanspråk som idag trängs på bokmarknaden, som ett resultat av en dokumentarismens bakvända logik. Floran av rapportböcker som publicerades under 60- och 70-talen hade i sig en didaktisk prägel. Dess tänkta funktion var att ge tidigare ohörda grupper i samhället röst och att läsningen skulle leda till klassmedvetenhet och emancipation. Så blev dock inte alltid fallet – avgrunden kan vara bråddjup mellan idealläsaren och den faktiske läsaren. Det visade exempelvis Lars-Göran Malmgren i sin avhandling om *Göran Palms LM-böcker* (1977), där han analyserar såväl rapportboks författarens intentioner, som de faktiska läsarnas receptioner – i det här fallet LM-arbetarna själva. Malmgren redogör för recensenternas svidande kritik av Göran Palms tilltag att varva porträtten av verkliga fabriksarbetare med porträtt som var fiktiva. En del porträtt, skulle det visa sig, var ett hopkok av flera

personer som Palm mött under sitt år på verkstadsgolvet. När LM-arbetarna själva läste *Ett år på LM* (1971) hade man emellertid en långt mer förlåtande attityd än recensenterna. En författare, menade dessa läsare, har rätt att lägga till och dra ifrån, det är något man rent av förväntar sig och som ses som helt legitimt. De tyska receptionsforskare som Malmgren menar tidigt gav sig i kast med rapportböckerna, förklarade de fiktiva inslagen i rapporterna med att rent dokumentärt återgivande och beskrivande leder till en eländeslitteratur, där verklighetens alla dimensioner och nyanser osynliggörs. För att motverka detta krävs, enligt Palm, inslag av fiktion, litterär gestaltning och levandegörande av kött och blod.

Rapportböcker av det slag Palm skrev är inte vanliga idag. Bland de ”dokumentära romaner” som ungdomarna i min studie föredrar att läsa, råder en delvis omvänd logik. Den här typen av litteratur skrivs idag företrädesvis av personer med journalistisk bakgrund. Som exempel kan nämnas Jan Guillou, Liza Marklund och Lena Katarina Swanberg – listan kan göras mycket lång om vi går utanför Sveriges gränser. Vad som är slående är att dessa journalister tycks drivas av en politisk ambition som delvis liknar 60-talets rapportförfattares. Marklund skriver exempelvis i ett förord till *Gömda* att hennes intention är att ge röst åt kvinnor som misshandlas och avslöja ”samhällets totala oförmåga att handskas med problem som förföljelse och kvinnovåld”. Intressant är dock att notera att strategin i många fall, tvärt emot rapportboks-författarnas, är att utgå från fiktionens regelverk och kryddar trovärdigheten genom inslag av fakta, välkända från kvällstidningarnas löpsedlar. I ljuset av detta ter det sig inte särskilt märkligt att dokumentära romaner av många konsumeras med samma läsart som dagstidningar. För om LM-arbetarna i Malmgrens studie förväntar sig fantasier i författaren Palms rapport, vad förväntar sig då dagens ungdomar av journalisterna i deras ”dokumentära romaner”? Jag tycker sanning och objektivitet låter rimligt, med tanke på journalisternas granskande uppdrag. Annika Olsson beskriver i sin avhandling hur litteratur som avsvär sig fiktionen och signalerar sanningsanspråk framstår ”som en specifik yttring av en sedan mitten av 1800-talet återkommande form av västerländsk kris-hantering” (2002:19). Liksom jag har Olsson också uppmärksammat 1990-talets ”nyvakna intresse för det dokumentära i allmänhet inom både litteratur, journalistik och film”, samt genom ”de ’dokusåpor’ (’reality’) som använder dokumentära grepp för att återge en slags fikcionaliserad hyperverklighet i syfte att underhålla” (a.a.23). Intressant blir i min avhandling att undersöka vilken typ av ”kriser” som ungdomarna i min studie hanterar i sin läsning av det förment dokumentära.

Illusion om direktkommunikation kontra främmandegöring

Philippe Lejeune (1989) kallar styrande element, som exempelvis *Gömdas* undertitel ”En sann historia” i sina teorier för en *självbiografisk pakt*. Denna pakt definieras som en inbyggd illusion i den självbiografiska genren – en illusion om direktkommunikation mellan författare och läsare, likt den som ovan beskrevs som karakteristisk för faktionslitteratur i stort. Inom forskningen om det mer medieöverskridande fenomenet dokumentarism talar man istället om *performativa signaler*, som i grunden handlar om samma fenomen – styrning till en ultimata läsning, enligt författaren eller hans medproducenter (Olsson 2002). Dessa pakter eller signaler ger sig oftast till känna redan i paratextuella meddelanden, både inom och kring en bok, som Genette (1997) beskriver dem. Jag utgår i min studie från att paratexter i vår samtid i allt högre grad styr läsarens reception och att den aktiva tolkningsakten får allt mindre utrymme. Den hårda konkurrensen från nya, snabba, berättande bildmedier har framtvungat en aggressivare marknadsföring av litteraturen. Pocketmarknadens framgångar har exempelvis gett bokomslagen allt mer utrymme för sanningspakter – dessa böcker är idag snarast fullklottrade med meddelanden, ämnade att väcka intresse för och styra läsningen. Framgångsrika författare tvingas också till hårdare medieexponering för att sälja i den tuffa konkurrensen (Årheim, 2005c). Dagens litteraturläsare, vana såväl som ovana, ges allt mindre utrymme för att utveckla sina lässtrategier. Medieindustrins läsanvisningar reducerar publikens möjligheter att gå vidare från det som Appleyard i sin stadieteori benämner ”läsaren som hjälte/hjältinna” till att bli ”tolkande” eller rent av ”pragmatiska” läsare (Olin Scheller 2006:35). Ur ett didaktiskt perspektiv måste det ses som oerhört problematiskt, för att inte säga rent katastrofalt, att inte kunna skilja mellan dikt och verklighet i vår tids faktionstäta medielandskap.

I min ambition att fördjupa förståelsen för faktionslitteraturens karaktär och dragningskraft på dagens läsare intresserar jag mig inte enbart för ungdomarnas reception av densamma, utan också för formspecifika drag i den här typen av litteratur. Stöd för en sådan komplementär hållning finner jag i Paul Ricoeurs teorier. Han ser ”läsningen [som] den konkreta handling genom vilken textens bestämmelse *fullbordas*” (1988:64, min kurs.). Ett sådant synsätt innebär att läsarens intention är att se som *en* av flera meningsskapande enheter och jag önskar alltså svar på frågan *vad* det är som ungdomarna i min studie fullbordar. Ricoeur menar att om man ser formanalysen som en motsättning till läsarens intention i den hermeneutiska traditionen, så utesluts

relevanta relationer. Han förespråkar istället ett dialektiskt förhållningssätt, där förklaring och förståelse förutsätter varandra på ett epistemologiskt plan (a.a. 98). Möjligen är det rent av fruktbart att damma av (och utifrån dagens situation utveckla) den ryska formalismens teorier om det litterära verkets egenart. Viktor Sklovskij ([1917]1993) som var en av initiativtagarna till denna textorienterade riktning beskriver diktning som en avautomatisering och intensifiering av perceptionsprocessen genom *främmandegörande grepp* – ett medvetet försvarat och *bromsat språk* (Kittang 1997:83f.). Atle Kittang (1997) diskuterar Sklovskijs teorier i ”Text och tolkning”. Han citerar där Cleanth Brooks som, liksom Sklovskij, menar att diktarens uppgift är att ”återuppväcka ett slitet och utarmat språk, så att det åter kan förmedla mening med kraft och precision” (1997:93). En omedelbar reflexion utifrån ovan sagda är att dagens unga läsare av den faktionslitteratur som behandlats ovan, sällan möter främmandegöring genom ett språk som är särskilt bromsat. Där är det just slentrianmässig vardagsprosa, textuella ready-mades, mycken dialog och filmiska scenanvisningar som är utmärkande:

Babyn vaknade och grät. Han slet ner mig på golvet, jag landade hårt på höften.

– Snälla, snälla.

Mardröm, mardröm, jag vaknar snart, jag vaknar snart.

– Tror du att du kan behandla mig hur fan som helst!

Smärta. Skräck. Skrik.

— Vad har jag gjort, vad har jag gjort?

Han tog tag i halsringningen på den stora t-shirt jag sovit

i. I ett enda tag rev han sönder den från axelsömmen till nedre fällen (*Gömda* s. 141)

En fråga som jag i ljuset av detta också vill gripa mig an i min avhandling är vad som händer när vi i litteraturundervisningen sätter en skönlitterär klassiker med ”främmandegörande grepp” och ett ”bromsat språk” i händerna på unga läsare, präglade av faktionslitteraturens vardagsprosa och illusoriskt oförmedlade verklighet. Utan att föregå resultaten i min kommande avhandling, kan jag säga att ungdomarna i min studie tillskrev Émile Zolas *Thérèse Raquin* ([1867] 1994) en ur historiskt perspektiv ny mening – nämligen att *realismen är orealistisk*.

Referenser

- Andersson, Lars Gustaf. (1999) Kulturell identitet, *Skolan och de kulturella förändringarna*. red. Lars Gustaf Andersson. Lund: Studentlitteratur. s. 101-115.
- Feldt, Kjell-Olof. (1991) *Alla dessa dagar... I regeringen 1982-1990*. Stockholm: Norstedts.
- Fish, Stanley. (1991) Att tolka Variorumupplagan. *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion. Del 2*. red. Claes Entzenberg & Cecilia Hansson. Lund: Studentlitteratur.
- Gadamer, Hans-Georg. (1992) Tidsavstånd, verkningshistoria och tillämpning i hermeneutiken. *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion. Del 1*. red. Claes Entzenberg & Cecilia Hansson. Lund: Studentlitteratur. s. 342-363.
- Gardell, Jonas. (1992) *En komikers uppväxt*. Stockholm: Norstedt.
- Genette, Gérard. (1997) *Paratexts. Thresholds of interpretation* [1987]. övers. Jane E. Lewin. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guillou, Jan. (1981) *Ondskan*. Stockholm: Norstedt.
- Hættner Aurelius, Eva. (1996) *Inför lagen. Kvinnliga svenska självbiografier från Agneta Horn till Fredrika Bremer*. Lund: Lund University Press.
- Jansson, Bo G. (2001) *Världen i berättelsen. Narratologi och berättarkonst i mediaåldern*. Högskolan Dalarna.
- Johnsson Smaragdi, Ulla. (2001) *Young People & New Media in Sweden*, Rapport nr 11/2001, Institutionen för samhällsvetenskap, Växjö universitet.
- Johnsson Smaragdi, Ulla & Jönsson, Annelis. (2002) *TV och bokläsning – samspel eller konkurrens. Bokens ställning i mediekonkurrensen över tre decennier*. Rapporter om utbildning 3/2002. Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Jönsson, Annelis & Eriksson, Bibi. (2003) *Lärarstudenters läsvanor – hur mycket och vad läser blivande lärare?* Rapporter om utbildning 4/2003. Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Kittang, Atle. (1997) Text och tolkning. *En introduktion till den moderna litteraturteorin*. Eslöv: B. Östlings bokförlag. s. 79-106.

- Larsson, Lisbeth . (2001) *Sanning och konsekvens. Marika Stiernstedt, Ludvig Nordström och de biografiska berättelserna*. Stockholm: Norstedt.
- Lejeune, Philippe. (1989) *On Autobiography*. övers. Katherine Leary. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Malmgren, Lars-Göran. (1977) *Göran Palms LM-böcker. Två industrireportage och deras mottagande*. (diss.) ISBN 91 7054 209 0.
- Marklund, Liza. (2000). *Gömnda* [1995]. 2:a upplagan. Stockholm: Piratförlaget.
- Nilsson, Johanna. (2000) *Hon går genom tavlan ut ur bilden* [1996]. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Olin Scheller, Christina. (2006) *Mellan Dante och Big Brother*. (diss.) Karlstad universitet.
- Olsson, Annika. (2002) *Att ge den andra sidan röst. Rapportboken i Sverige 1960-1980*. (diss.) Uppsala universitet.
- Palm, Göran. (1972) *Ett år på LM*. 2:a upplagan. ISBN 91 7054 086 1.
- Pelzer, Dave. (1995). *Pojken som kallades Det* [1995]. övers. Ulf Gyllenhak. Stockholm: MånPocket.
- Pettersson, Anders. (2000). *Verbal Art. A Philosophy of Literature and Literary Experience*, Montreal: McGill-Queen's University Press
- Ricoeur, Paul. (1988) *Från text till handling. En antologi om hermeneutik*, red. Peter Kemp & Bengt Kristensson, Stockholm & Lund.
- Sklovskij, Viktor. (1992) *Konsten som grepp* [1917]. *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion. Del 1*. red. Claes Entzenberg & Cecilia Hansson, Lund: Studentlitteratur. s. 15-32.
- Swanberg, Lena Katarina. (2002) *Hedersmordet på Pela. Lillasystemen berättar*. Stockholm: Forum.
- Yrliid, Rolf. (2002) *Dokumentarismen som försvann. I ordets smedja. Festskrift till Per Rydén*. red. Karl Erik Gustafsson. Stockholm: Carlsson bokförlag. s. 331-345.
- Zola, Émile. (1994). *Thérèse Raquin* [1867]. övers. Ann Bouleau. Stockholm: Klassikerförlaget.
- Årheim, Annette. (2005a) *Medier och identitet i gymnasisters mångkulturella vardag*. (lic.) Institutionen för humaniora, Växjö universitet.

- (2005b) Det ska ha hänt i verkligheten. Om den självbiografiska genren i litteraturundervisningen. *SLÅ Svenskläraryrskriften 2005*. red. Sofia Ask. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur. s. 110-119.
- (2005c) Alla känner vi Tomas. Om litterärt vakuum och regressivt identitetsskapande. *SLÅ Svenskläraryrskriften 2004*. red. Richard Nordberg. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur. s. 61-80.

Empiriskt material:

Enkäter, transkriberade observationer och intervjuer av och med gymnasieungdomar från ht-2003 till vt-2006 (i författarens ägo).

Annette Årheim är gymnasielärare i ämnena Svenska och Media och är för närvarande anställd som doktorand i Litteraturvetenskap: alternativet svenska med didaktisk inriktning vid institutionen för humaniora, Växjö universitet.