Om litteraturläsningen i en svensklärarutbildning

Våra röster har mötts, stött emot varandra och skapat en gemensam förståelse för många av texterna samtidigt i att vi sitter här och pluggar till lärare, men också att vi har väldigt olika erfarenheter om litterära diskussioner har handlat om allt från berättarnivå till existentiell ångest. Vi har pratat om kultur, om skillnader mellan olika kulturer, likheter. Vi har gjort jämförelser med våra egna liv, med kultur och etnicitet. Vi har diskuterat ansvar och skuld och även orättvisor och globaliseringsdidaktiska utmaningarna och vi har tillsammans klivit in och ur Langers faser. Jag tycker att vi har tvingats att slipa våra argument, lyssnat och omprövat våra egna tolkningar av texterna och filmen berättat för oss. Ofta så kom vi till seminariet med en föreställningsvärld som var klar för oss själv ifrån med en annan. Förståelsen för texterna hade ändrats. När jag läste texterna på egen hand i fas 2 eller 3 och det var först under seminarierna som jag kunde kliva in i fas 4 och tack vare dialog blev mer objektiv analytisk blick och ifrågasätta mina egna tolkningar och föreställningar. Berättelserna, eftersom de allra flesta har väckt starka emotioner hos oss i klassen. Behovet att diskutera sina egna tolkningar och ställa de frågor som har väckts har varit väldigt starkt, vilket har underlättat miljön. Behovet av att dela med sig och få hjälp med att förstå har varit väldigt autentiskt och stöttecknas, inte av ett behov utan mer ett begär hos oss att få prata om det som vi har läst eller sett och filmens dragningskraft, på dess oerhörda potential att lära oss om varandra, om andra och om oss själva.

LIV I TEXTEN

Malmö Studies in Educational Sciences No 80

© Copyright Marie Thavenius 2017

Textmontage: Mårten Thavenius

ISBN 978-91-7104-776-2 (tryck)

ISBN 978-91-7104-777-9 (pdf)

ISSN 1651-4513

Holmbergs, Malmö 2017

MARIE THAVENIUS

LIV I TEXTEN

Om litteraturläsningen i en svenskläroarutbildning

Malmö högskola, 2017
Fakulteten för lärande och samhälle

Publikationen finns även elektroniskt på:

<http://dspace.mah.se/handle/2043/22898>

Till mina föräldrar Jan och Cecilia

INNEHÅLL

TACK	11
1 INLEDNING	12
Utgångspunkter	15
Vad är litteratur?	15
Litteraturens funktioner	19
Syn på text och läsare	22
Utbildningspolitisk kontext och mediekulturella förändringar ..	24
Syfte och frågor	27
Disposition	28
2 TEORETISK RAM OCH CENTRALA BEGREPP	30
Läspraktik	30
Social praktik	31
Läsning som social praktik	33
Dikotomiska konstruktioner av läsarter	39
Institutionell inramning	40
Naiv och kritisk läsning	42
Estetisk och efferent läsning	44
Fyra "modes of textual engagement"	45
Litteratur och verklighet	47
Olika sorters litteraturvetenskaplig läsning	50
Diskurs och ideologi	52
Sammanfattande diskussion	60

3	TIDIGARE FORSKNING OCH LITTERATURDIDAKTISKA	
	BRÄNNPUNKTER	63
	Svensklärarytbildning	63
	Pedagogiska gruppen	73
	Litteraturdidaktiska brännpunkter	78
	Egenvärde eller användning	79
	Litteraturens och litteraturläsningens förhållande till verkligheten	89
	Förståelse	91
	Sammanfattande diskussion	95
4	METOD OCH MATERIAL	100
	Metodologiska frågor	100
	Utbildningen	103
	Studentgruppen	104
	Lärarytbildarna	107
	Insamlingsmetoder och material	107
	Analysmetoder	112
	Etiska överväganden	117
5	STYRDOKUMENT	120
	Skolans kursplan och ämnesplan för svenska	120
	Svensklärarytbildningens styrdokument	133
	Manschetttext	134
	Kursplaner	141
	Sammanfattande diskussion	157
6	VARFÖR LÄSA SKÖNLITTERATUR?	159
	Om motiveringar för att läsa skönlitteratur	160
	Varför studenterna (inte) läser litteratur på fritiden	168
	Lärarytbildarnas motiveringar för litteraturläsning	172
	Studenternas motiveringar för litteraturläsning i utbildning	175
	Sammanfattande diskussion	185
7	VAD LÄSES?	190
	Om urval och urvalsprocesser	190
	Vad studenterna läser på fritiden	196
	Lärarytbildarna om val och urval av texter	198
	Studenterna om val och urval av texter i utbildningen	200
	Sammanfattande diskussion	205

8 HUR LÄSES LITTERÄRA TEXTER?	210
Om några teoretiska begrepp	210
Läsakt	211
Läsart	212
Läspraktik	216
Läspraktiker i fritidsläsningen	217
Lärarytbildarna om läspraktiker	219
Studenterna om läspraktiker i utbildningen	221
Vad är analys och vad gör man när man analyserar?	221
Varför analyserar man texter?	228
Vad är inte analys?	232
Vad är tolkning?	236
Andra aspekter av läspraktikerna	241
Sammanfattande diskussion	247
9 LÄSPRAKTIKER I UNDERVISNINGEN	253
Tre samtal om <i>Samma hav</i>	254
Gruppdiskussion	254
Uppföljande diskussion i hela gruppen	279
Muntlig examination	281
Läspraktiker i de tre samtalen om <i>Samma hav</i>	284
Samhällsfråga, genre och berättarteknik	292
Styrning	295
Hamlet ur olika perspektiv	298
Analys och användning	304
Sammanfattande diskussion	310
10 AVSLUTANDE DISKUSSION	313
Diskurser	313
Läspraktiker	319
Litteraturredaktiska brännpunkter	323
Litteraturläsning i utbildning	326
Liv i texten	327
SUMMARY	329
1 Introduction	329
2 Theoretical framework and key concepts	330
3 Previous research and core issues in research on literature education	332
4 Methods and empirical material	334

5 Guidance documents	334
6 Why read literature?	336
7 What to read?	336
8 How to read literature?	337
9 Reading practices	338
10 Discussion	340
REFERENSER	343
BILAGOR	358
Bilaga 1: Översikt, ljudinspelningar	358
Bilaga 2: Enkät, studenter	361
Bilaga 3: Enkät, lärarutbildare	363
Bilaga 4: Intervjuguide 1, studenter	365
Bilaga 5: Intervjuguide 2, studenter	367
Bilaga 6: Intervjuguide 3, studenter	368
Bilaga 7: Intervjuguide, lärarutbildare	369
Bilaga 8: Sammanställning av studenternas medievanor	371
Bilaga 9: Författare som studenterna gärna läser.	372

TACK

Ibland är det ensamt att skriva en avhandling, men jag har ofta haft sällskap av och känt stöd och uppmuntran från många människor. Tack till er!

Ett särskilt stort och varmt tack vill jag rikta till de studenter och lärarutbildare som så generöst delade med sig av sina tankar och släppte in mig i sin undervisning.

Tusen tack till mina handledare Magnus Persson och Johan Elmfeldt för spännande, utmanande, roliga och uppmuntrande handledningstillfällen.

Tack Christina Olin-Scheller för värdefulla synpunkter under slutseminariet.

Smdi-seminarierna vid Malmö högskola och de årliga träffarna med forskare och doktorander från Linköping har varit viktiga och givande – tack till alla.

Tack till kollegor på KSM för uppmuntran och kloka tankar.

Tack till Cecilia Olsson Jers för korrekturläsning.

Thank you so much, John Rack, for comments on the English summary.

Tack mina föräldrar Cecilia och Jan för livet, litteraturen och läraryrket. Och så mycket annat.

Tack till min bror Mårten Thavenius som gjort omslaget.

Tack min fina familj: Kjell, Ludvig, Frans och Joel.

Duved och Lund i augusti 2017

1 INLEDNING

Den här avhandlingen handlar om litteraturläsning i en svensk-lärarytbildning. Min utgångspunkt och det som genomgående har varit i centrum för mitt intresse är att undersöka hur blivande svensklärare talar om litteratur och läsning i utbildningen och att utforska de läspraktiker som blir synliga i olika undervisningssituationer. Jag har därför följt en grupp studenter under fyra terminer i utbildningen till svensklärare för grundskolans år 7-9 och gymnasieskolan.

Avhandlingen skrivs inom forskarutbildningsämnet Svenska med didaktisk inriktning och det är en litteraturredidaktisk avhandling på så sätt att både litteraturen och didaktiken ses som viktiga och dessutom sammanvävda. Det innebär att i den här avhandlingen är litteraturen och framför allt läsningen av den i centrum. Andra fiktionstexter, såsom film, och andra aspekter av svenskämnet finns också med ibland för att komplettera bilden eller för att de blivande svensklärarna eller lärarytbildarna kopplar ihop dem med litteratur och läsning.

Litteraturläsning kan karakteriseras på många olika sätt och den kan ha skiftande syften och effekter, men jag menar att det alltid är viktigt att ha följande i åtanke:

Det finns en avgörande fråga när det gäller all litteratur, oavsett genre, giltig både för författare och läsare att ställa: Finns det liv i texten? (Ström 2016)

Så skriver Eva Ström i en bokrecension från 2016 och hon fångar i några ord det som jag menar är viktigt att alltid ha med sig i litte-

raturundervisning och litteraturdiaktisk forskning. Mening och liv är centralt. Det innebär, menar jag, att utforskandet, analysen och tolkningen av litterära texter måste bygga på, vävas samman med eller leda till en upplevelse av mening och liv i texten. Den turkiske författaren Orhan Pamuk skriver i en essä att romaner är alternativa liv och att de avslöjar ”nyanserna och komplikationerna i våra egna liv, och de är fyllda av människor, ansikten och föremål vi tycker oss känna igen” (Pamuk 2010:11). Han menar vidare att den fiktiva världen ibland upplevs som mera verklig än verkligheten själv och att vi vill att det ska vara så trots att det är en illusion. Vi vill att den ”ska fortsätta väcka känslor av påtaglighet och autenticitet. Trots allt vi vet om fiktion blir vi irriterade och bekymrade om en roman misslyckas med att uppehålla illusionen av att faktiskt vara verkligheten” (Pamuk 2010:11). Pamuk talar alltså här om alternativa liv, upplevd verklighet, igenkänning samt känslor av påtaglighet och autenticitet. Hans resonemang konkretiserar en del av det som jag ser som innehållet i uttrycket eller formuleringen ”liv i texten”. Det innebär inte att jag ser detta liv i texten som enbart uttryck för realism eller personlig igenkänning.

Jag tar också hjälp av Lina, en av de blivande svensklärare som jag har följt, för att utveckla de här tankarna vidare:

Våra litterära diskussioner har handlat om allt från berättarnivå till existentiell ångest. Vi har pratat om kontext för dom olika texterna, om kultur, om skillnader mellan olika kulturer, likheter. Vi har gjort jämförelser med våra egna liv, problematiserat representationer av genus, kultur och etnicitet. Vi har diskuterat ansvar och skuld och även orättvisor och globaliseringens problem. Vi har också pratat om dom didaktiska utmaningarna och vi har tillsammans klivit in och ur Langers faser.¹ Jag tycker att vi har hållit igång diskussionerna. Att vi har tvingats att slipa våra argument, lyssnat och omprövat våra egna tolkningar av texterna och filmerna när vi har fått andra tolkningar berättat för oss. Ofta så kom vi till seminariet med en föreställningsvärld som var klar för oss själva, med den givna texten, och så kom vi därifrån med en annan. Förståelsen för texterna hade

¹ Lina syftar här på Judith Langers faser (stances) i byggandet av föreställningsvärldar (se Langer 1995).

ändrats. När jag läste texterna på egen hand eller såg filmerna stannade jag oftast i fas 2 eller 3 och det var först under seminarierna som jag kunde kliva in i fas 4 och tack vare dialogen med gruppen se texterna med en ny lite mer objektiv analytisk blick och ifrågasätta mina egna tolkningar och föreställningar. Berättelserna har varit väldigt tacksamma att diskutera, eftersom de allra flesta har väckt starka emotioner hos oss i klassen. Behovet att diskutera sina upplevelser och att få dela tankar och pröva tolkningar och ställa de frågor som har väckts har varit väldigt starkt, vilket har underlättat processen för att skapa en flerstämmig miljö. Behovet av att dela med sig och få hjälp med att förstå har varit väldigt autentiskt och starkt. I många fall skulle jag säga att det kännetecknas inte av ett behov utan mer ett begär hos oss, att få prata om det som vi har läst eller sett. Och detta tycker jag visar på litteraturens och filmens dragningskraft, på dess oerhörda potential att lära oss om varandra, om andra och om oss själva.

Detta är en del av ett förberett, men muntligt, inlägg som Lina gör i en examination där studenterna ska analysera och diskutera en seminarierie, under vilken de har samtalat om litteratur och film utifrån olika teman. Enligt Linas uppfattning har seminarierna innehållit en mångfald av förhållningssätt och praktiker. Hon menar att studentgruppen har undersökt narratologiska aspekter, samhällsfrågor, existentiella problem och representationer i texterna. De har också diskuterat didaktiska utmaningar och gått utanför texterna till tillkomstkontexter, sina egna liv och andra samhällskontexter. Hon lyfter också fram hur tolkning och förståelse har växt fram genom att de har argumenterat, lyssnat, ställt frågor, prövat tolkningar och sedan omprövat dem i gruppen. En mera objektiv, analytisk blick har existerat jämsides med ett begär att få prata om det de har läst. Men Lina beskriver senare också en diskussion som dog ut ganska snabbt och där tycks just orsaken vara att studenterna inte fann liv och mening i den litterära texten.

Linan beskrivning innehåller som sagt en mångfald av förhållningssätt till litteraturen och läspraktikerna tycks skifta och vara innehållsrika. En drivkraft under avhandlingsarbetet har varit att

försöka få syn på och förstå just olika läspraktiker, hur de kopplas ihop eller hålls isär och vad de kan tänkas innebära och leda till.

Utgångspunkter

Inom litteraturteori och litteraturredaktisk forskning diskuteras ofta frågor om litteraturens egenskaper och funktioner, men också frågor om relationen mellan text och läsare och vad som kan tänkas finnas i texten respektive vad läsaren gör i läsningen. Det är komplicerade frågor som ofta leder till filosofiska resonemang. Nedan följer några korta avsnitt kring de här frågorna för att ge några inblickar i diskussionerna och sedan landa i den hållning eller det perspektiv som jag har och varför jag har det. Det handlar om relativt pragmatiska definitioner och hållningar, men det är också hållningar som är konsekvenser av vad jag inriktar mig på i min studie och av den ram av teorier som betonar det sociala i form av sådant som situation, inramning, interaktion och kontexter i stort och som genomsyrar avhandlingen. Därför finns också ett avsnitt som mycket kort diskuterar två kontexter på ett mera samhälleligt plan, nämligen utbildningspolitik och mediekulturella förändringar.

Vad är litteratur?

Torsten Pettersson (2015a) skriver att det under 2000-talet har skett en termförskjutning så att litteraturvetenskapen allt mer har börjat använda sig av termerna ”fiktio” och ”fiktionslitteratur” i stället för ”(skön)litteratur”. Han förhåller sig positiv till denna förskjutning och motiverar det så här:

Dels fångar de en betydande del av litteraturens egenart, dels övervinner man den terminologiskt klumpiga och allmänskulturellt allt mindre motiverade tudelningen i ”populärlitteratur” respektive ”skönlitteratur”/”högre skönlitteratur”/”finlitteratur”/”kvalitetslitteratur”. (Pettersson 2015a:14)

Jag kommer trots denna termförskjutning att använda mig av termerna skönlitteratur och litteratur, inte minst för att det är de som övervägande används i mitt empiriska material. De två termerna används också synonymt och med dem avses både så kallad popu-

lärlitteratur och så kallad kvalitetslitteratur. Därmed inte sagt att det är enkelt att avgränsa vad som är litteratur, men man kan också fråga sig hur meningsfullt det är att försöka definiera ett så omfattande och föränderligt begrepp som litteratur. Det går inte att komma fram till en entydig och precis definition, men det behöver inte vara det som är syftet med att ställa frågan. Däremot kan en diskussion av olika definitioner visa på begreppets mångskiftande innehåll och på olika perspektiv och syn på litteratur och läsning. Jonathan Culler menar att man måste fråga sig vad det är för slags fråga man ställer:

It might be a question about the general nature of this object, literature [...]. What sort of object or activity is it? What does it do? What purposes does it serve? Thus understood, 'What is literature?' asks not for a definition but for an analysis, even an argument about why one might concern oneself with literature at all. (Culler 1997:20)

Culler framhåller alltså att genom att ställa frågan behöver man inte vara ute efter en definition i första hand utan snarare en analys och diskussion. Han talar också om litteratur som både objekt och aktivitet. Dessutom kopplar han frågan om vad litteratur är till litteraturens syften och frågan om varför vi ska bry oss om litteraturen överhuvudtaget.

Att låta frågan leda till en bred diskussion med kopplingar till läsning och funktion är som jag ser det en produktiv väg för litteraturdidaktisk forskning eftersom den inte begränsar sig till litteraturen i sig, utan också inbegriper läsningen och användningen av den i undervisningssammanhang. Att försöka göra en avgränsad definition är också behäftat med svårigheter. De som ägnar sig åt detta kan ha olika utgångspunkter. Det finns de som har försökt peka på vilka inneboende egenskaper litteratur kan tänkas ha; andra har jämfört litteratur med å ena sidan andra medietexter och å andra sidan andra verbalspråkliga tryckta texter. Dessutom kan man undersöka litteraturens funktioner för att kanske komma åt vad litteratur kan vara.

Att försöka definiera begreppet och fenomenet litteratur genom att peka på vilka inneboende egenskaper litteraturen eventuellt har,

är som sagt ingen lätt uppgift. Peter Widdowson (1999:1ff) visar genom att gå igenom ett antal definitioner från bland annat uppslagsböcker och lexikon att antingen är definitionerna så breda att litteratur innefattar allt skrivet och tryckt eller så innehåller de värderingar som handlar om sådant som estetisk kvalitet och skönhet hos formen. Hur avgörs det och vem avgör det? kan man fråga sig. Dessutom handlar det om den högkulturella litteraturen och då skulle förmodligen en stor del av det de flesta av oss kallar skönlitteratur bli diskvalificerad.

Även Terry Eagleton (1983:1ff) visar hur vanligt förekommande definitioner av begreppet litteratur oftast inte håller vid närmare granskning. En definition som tar fasta på litteraturens inneboende egenskaper är att litteratur skulle vara fiktion, någonting som är påhittat och inte sant, som är skapat i fantasin. Problemet med den definitionen, anser Eagleton, är att det är svårt att dra gränsen mellan fantasi och sanning. En del faktabaserade texter har dessutom historiskt sett kallats romaner eller litteratur. En annan definition handlar om litteraturens språk, det vill säga att det litterära språket skiljer sig från vardagsspråket, kanske till och med deformerar vardagsspråket, och att det resulterar i en särskild effekt som är främmandegörande. Eagleton hävdar att även den definitionen är missvisande eftersom den bygger på att det finns *ett* vardagsspråk, men i vardagsspråket existerar i själva verket många olika diskurser och sociolekter. Ett annat problem är att även andra typer av texter kan ha en främmandegörande effekt. Den tredje definitionen som Eagleton diskuterar är att litteratur skulle vara en icke-pragmatisk diskurs. Inte heller den definitionen fungerar särskilt bra, menar han, eftersom andra texter också kan sakna ett omedelbart praktiskt syfte och litterära texter kan dessutom ha praktiska syften. Jag tänker mig att problemet här också handlar om vad man avser med "praktiskt syfte".

Liksom Widdowson resonerar även Eagleton (1983:11) kring definitioner som innehåller värderingar och påtalar att det inte finns några texter som är värdefulla i sig själva.

Rita Felski (2008) menar att många är överens om att litteraturen på något sätt är unik och skiljer sig från världen eller verkligheten och andra sätt att göra världen begriplig, men att det innebär att resten av världen klumpas ihop och homogeniseras (s. 6). I stäl-

let för att försöka definiera begreppet litteratur diskuterar hon i stället litteraturens funktioner och här breddar hon sin diskussion och menar att funktionerna också gäller för många andra medietexter som till exempel film (s. 21).

Ett annat problem med att definiera litteratur och försöka lyfta fram dess unika egenskaper, är att man ofta fokuserar på vad litteratur *är* och inte vad den *gör* med våra liv eller som Felski (2008:5) uttrycker det: "The case for literature's significance, it seems, can only be made by showcasing its impotence". Dessutom hamnar man ofta i en diskussion där litteraturens unika egenskaper ställs i motsats till andra medietexters egenskaper, vilka dessutom uppfattas som hotfulla och negativa jämfört med litteraturens goda egenskaper.

Om man ser historiskt på begreppet litteratur så blir det tydligt att det är en historiskt konstruerad kategori, snarare än en essentiell och naturlig sådan. Dels har begreppet litteratur inte alltid använts för den typen av texter som vi oftast benämner litteratur idag, utan det gängse begreppet fram till 1800-talet var "poesi", dels har fenomenet litteratur definierats på olika sätt under olika tider (Widdowson 1999:8). Eagleton (1983:9) menar att litteratur är en funktionell term, inte en ontologisk. Det handlar alltså inte om någon objektiv definition av vad litteratur *är*, utan en text är litterär eller litteratur när någon bestämmer sig för att läsa den som litteratur. Stanley Fish (1980:10-11) för ett liknande resonemang:

Literature, I argue, is a conventional category. What will, at any time, be recognized as literature is a function of a communal decision as to what will count as literature [...] In other words, it is not that literature exhibits certain formal properties that compel a certain kind of attention; rather, paying a certain kind of attention (as defined by what literature is understood to be) results in the emergence into noticeability of the properties we know in advance to be literary.

Diskussionen om vad litteratur kan tänkas vara och om den har något unikt som skiljer den från andra texter visar att det är svårt att komma fram till någon definition. För det första är våra uppfattningar om vad som är litteratur föränderliga och olika och för

det andra visar sig litteraturen ha mycket gemensamt med andra texter. Men trots det menar Elaine Showalter (2003:22) att "many teachers continue to wrestle endlessly with the impossible task of definition, and to twist themselves into semantic knots" och hon hävdar att det är som att ge sig in "a long dark tunnel from which very few teachers, let alone clear ideas about literature, emerge" (s. 21). Då kan det tyckas som en enkel utväg att använda sig av en pragmatisk definition av litteratur men en sådan definition är inte heller oproblematisk. Den skulle kunna ses som relativistisk och så läsarorienterad att texten i alla sammanhang underordnas läsaren. Jag menar att det i många sammanhang är intressant att diskutera vad en litterär text är och gör, även om det kanske snarare betyder vad läsare tillskriver texten och låter den göra. Men i min undersökning, som framför allt fokuserar på svensklärarstudenters litteraturläsning, fungerar Eagletons och Fishs definition att litteratur är det som läsare läser som litteratur utifrån den definition av litteratur som föreligger just där och då. Sedan hindrar inte det att frågan bör kopplas till en diskussion om litteraturens syften och funktioner, som Culler och Felski på olika sätt är inne på.

Litteraturens funktioner

Vad ska vi ha litteraturen till? Vad *kan* vi ha litteraturen till? Vilken roll kan den spela för människor och samhälle? Det är frågor som har med litteraturens funktioner att göra.

Det finns de som anser att litteratur och litteraturläsning inte tjänar några syften eller är fullständigt onyttiga och att litteraturens värde ligger i det. Felski uttrycker förvåning över sådana påståenden och undrar: "How can art ever exist outside a many-sided play of passions and purposes?" (Felski 2008:8). Hon menar samtidigt att det inte går att göra enkla kopplingar mellan litteraturen och till exempel politiska effekter och att det är svårt att förutse vilka effekter litterära verk kan få (s. 8-9). Samtidigt vill hon inte undvika det politiska utan hävdar att "any 'textual politics' worth its weight will have to work its way through the particularities of aesthetic experience rather than bypassing them" (s. 11). Som jag förstår Felski så vill hon inte välja mellan det politiska och det estetiska i texter, utan anser att de hänger ihop. Jag tolkar "det poli-

tiska” här som att litteraturen har/ges koppling till eller gestaltar samhälleliga frågor och problem.

I *Theories of Reading: Books, Bodies and Bibliomania* (2006) diskuterar Karin Littau hur litteraturvetare de senaste hundra åren har inriktat sig på vad en text betyder mera än vad den gör med läsare. För såväl formalister som receptionsforskare så handlar det i första hand om tolkning av texten. Littau menar att detta är ett relativt nytt sätt att se på läsning och litteratur. Under tvåtusen år dessförinnan fokuserades textens förmåga att beröra människor känslomässigt. Då var läsningens fysiska sida viktig. Men sedan allt fler börjat läsa allt mer under 1800-talet, till följd av bland annat borgarklassens framväxt, den ökade läskunnigheten och romanens uppkomst, började kritisk distans ses som ett sätt att skydda sig från det känslomässiga och från en överdriven och tvångsmässig läsning. Att då förneka eller förringa den känslomässiga effekten av litteraturläsning var ett sätt att försöka ta kontroll över texten och sin kropp. Då skedde förflyttningen från tanken om vad en text gör med sin läsare till vad en text kan betyda. Denna förändrade syn på litteraturen har kanske inte direkt med litteraturens funktioner att göra, men man kan fråga sig vad synen på läsning som en intellektuell aktivitet leder till för syn på litteraturens funktioner och på samma sätt kan man fråga sig vad synen på läsningen som en mera kroppslig och känslomässig aktivitet leder till för sätt att se på litteraturens funktioner.

Eagleton (1983:22ff) diskuterar hur synen på litteraturens funktioner länge varit intimt förknippad med ideologi och social makt. Han menar att under senare delen av 1800-talet ansågs litteraturen kunna ta över religionens funktioner som ett socialt kitt och kunde ha en lugnande inverkan på de så kallade massorna. Genom litteraturens förmedling av eviga sanningar skulle människor bli toleranta och därmed hindras att göra uppror. Litteraturen kunde också förmedla andrahandserfarenheter och det kunde ge den effekten att människor inte krävde så mycket förstahandserfarenheter.

En bit in på 1930-talet blev en av de funktioner som lyftes fram att litteraturen gav bildning och dessutom att människan blev god av att läsa god litteratur (Eagleton 1983:31ff). Denna föreställning om den goda litteraturen som skapar goda människor lever i allra

högsta grad kvar i dag. Magnus Persson ger i sin bok *Den goda boken. Samtida föreställningar om litteratur och läsning* (2012) exempel på att denna myt, som han benämner den, lever i många sammanhang, inte minst i utbildningssystemet. Viktiga egenskaper hos myten är att det handlar om högkulturell litteratur och att denna goda högkulturella litteratur har automatiska effekter på sina läsare (Persson 2012:27f). Myten skapar en syn på läsaren som passiv mottagare av det goda. Persson talar, liksom Eagleton, om de disciplinerande effekterna. Eagleton diskuterar också litteraturens transformerande funktion som bland annat psykoanalysen har lyft fram. Det kan handla om att litteraturen transformerar våra djupaste rädslor och önskningar till socialt accepterade betydelser, men det kan också handla om att transformera läsaren till en bättre människa. Eagleton menar att denna transformerande kraft ofta är överdriven och betraktas som isolerad från en avgörande social kontext. Dessutom är det svårt att definiera vad som menas med en "bättre människa" (Eagleton 1983:207). I Martha C. Nussbaums diskussion om litteraturens, och då framför allt den anglo-amerikanska realistiska romanens, funktioner skymtar också myten om den goda litteraturen som skapar goda människor. Hon skriver att populärlitteraturen ofta innehåller värderingar som avhumaniserar andra och att det därför är viktigt att göra etiska bedömningar av texter om läsningen av dem ska kunna bli politiskt givande. Det verkar alltså som om hon anser att litteraturen i viss mån har en direktverkan och att den högkulturella litteraturen, eller åtminstone delar av den, kan skapa goda människor (Nussbaum 2000:363).

Att Eagleton anser att synen på litteraturens funktioner är ideologisk och politisk framgår också när han påstår att den liberala humanismen anser att litteraturens funktion är att fördjupa, berika och vidga våra liv medan socialister och feminister visserligen håller med om det men menar att det också måste medföra "the transformation of a society divided by class and gender" (Eagleton 1983:210). Jag menar att han här pekar på en viktig konflikt i synen på litteraturens funktion, nämligen om det i första hand ska handla om individens identitetsutveckling eller om det ska handla om samhällets utveckling. Att de här två synsätten dessutom ofta beskrivs som oförenliga ser jag som ett problem. Ett annat problem

är om de här funktionerna beskrivs som litteraturens direkta effekter eller som Herbert Marcuse (1980:38) uttrycker det: "Konsten kan inte förändra världen, men den kan bidra till att förändra medvetandet och drifterna hos de män och kvinnor som skulle kunna förändra världen".

Litteraturens funktioner kan alltså vara många och i diskussionen av dem ligger man också nära frågan om varför man läser eller ska läsa litteratur, som jag kommer att diskutera längre fram.

Syn på text och läsare

Även diskussioner om textens ontologiska status blir ofta komplicerade. Försök att definiera vad som finns respektive inte finns i till exempel en litterär text är en nästintill omöjlig uppgift. Christian Mehrstam har närmat sig problemet genom att försöka överbrygga det som han ser som "en textteoretisk spricka mellan interaktionella och transaktionella perspektiv på läsning" (Mehrstam 2009:14). Han polariserar dessa perspektiv och menar lite grovt uttryckt att i interaktionell teori är texten gemensam för alla läsare och i transaktionell teori är den unik för individen och lästillfället. "Mellan dessa perspektiv försvinner möjligheten att i receptionsundersökningar *beskriva* texten som en del av läsupplevelsernas förutsättningar, eftersom varken det universella eller det individuellt unika kan visas av forskaren" (Mehrstam 2009:14-15). För honom tycks det alltså viktigt att kunna beskriva texten i betydelsen "någoting som är skilt från både artefakt och läsupplevelse och som har karaktären av att påverka läsupplevelsen" (Mehrstam 2009:15). Detta har beskrivits som apellstruktur (se t. ex. Iser 2006:60, 63f och Agrell 2009:22) och responsförberedande struktur (se t. ex. Tengberg 2011:28). Gemensamt för de som använder dessa begrepp är att de ser på texten som innehållande någon form av struktur som varje läsare möter i läsningen och som möjliggör och begränsar läsupplevelsen och/eller läsarerna. Det är dock – som Mehrstam påpekar – mycket svårt, för att inte säga omöjligt, att beskriva denna struktur. Samtidigt talar människor ständigt om texter och upplever ofta att de förstår varandra. Då kan Stanley Fishs (1980) begrepp *tolkningsgemenskaper* var användbart som ett sätt att förklara detta. Fish menar att en tolkningsgemenskap består av människor som har samma tolkningsstrategier för att

”constituting their properties and assigning their intentions” (Fish 1980:171). Dessa tolkningsstrategier finns redan innan själva läs-akten äger rum och styr därför vad som tar form i läsningen. För Fish handlar det alltså inte om att hitta något som finns i texten och tolka det, utan med hjälp av tolkningskonventioner startar tolkningen omedelbart. Kritiken mot Fishs tolkningsgemenskaper har framför allt gällt att de är diffusa (se t.ex. Beach 1993:107). Fish säger själv att tolkningsgemenskaper givetvis inte är statiska, att varje individ ingår i flera tolkningsgemenskaper och fortsätter:

It is the fragile but real consolidation of interpretive communities that allow us to talk to one another, but with no hope of ever being able to stop. (Fish (1980:172))

Lika lite som man kan beskriva eller fånga en texts apellstruktur, lika liten tycks möjligheten vara att uttömmande beskriva tolkningsstrategier i en tolkningsgemenskap och framför allt dra gränsen mellan olika gemenskaper. Mitt fokus i den här avhandlingen är alltså inte att försöka beskriva och avgränsa tolkningsgemenskaper i svenskläro-utbildningen, utan snarare att betrakta tolkningsgemenskaper som en del av det synsätt som genomsyrar avhandlingen genom att perspektivet dels har en anknytning till teorier som betonar den sociala kontexten på så sätt att han ser på tolkningsstrategier som något vi tillägnar oss i ett sammanhang, i olika sociala praktiker, dels öppnar för en läsarorientering utan att hemfalla åt total relativism. Fish påpekar också att själva språket bygger på sociala konventioner som vi är någorlunda överens om och tolkningsgemenskaper ligger i linje med detta (Fish 1980:318-321). Samtidigt är vi så vana vid att tala om texter som om de innehöll något oberoende av läsare. Att tala om text som innehållande något kan trots det innebära att man avser det många med mig, men inte alla, konstruerar i läsningen. Felski skriver visserligen om texters inneboende drag, men menar att de inte säger oss så mycket om hur texterna läses, läsarnas responser på dem och förståelse för dem eller hur de kan påverka ett socialt fält (Felski 2008:9).

Frågan är kanske snarare om det är viktigt att kunna avgöra vad som finns i texten eller vad den består av. Vi kan som sagt tala om

texter med varandra och uppfatta det som meningsfullt och som om vi talar om samma sak även om vi inte uppfattar allting på samma sätt och vi kan också tala om att texter påverkar oss på olika sätt. Men jag ser det som om detta snarare ligger i gemensamma repertoarer, tolkningsgemenskaper och överhuvudtaget i socialisationen.

Utbildningspolitisk kontext och mediekulturella förändringar

Johan Öhman skriver att "all utbildning måste förstås i relation till en samhällelig politisk moralisk dimension" (Öhman 2014:42) och "det som sker i klassrummet är relaterat till politiska maktförhållanden och ideologiska strömningar i samhället" (s. 39). En sådan syn på utbildning innebär att litteraturläsning i svenskläroverutbildning inte kan undersökas som ett isolerat fenomen utan måste contextualiseras på olika sätt. Det innebär i den här undersökningen att sådant som utbildningspolitiska strömningar, mediekulturella förändringar, styrdokument för både skola och svenskläroverutbildning samt litteraturredaktisk forskning och debatt på olika sätt används som kontexter för litteraturläsningen i svenskläroverutbildningen. I det här avsnittet följer korta diskussioner av utbildningspolitik och mediekulturella förändringar.

Tomas Englund (2012) urskiljer under de senaste decennierna tre faser i svensk utbildningspolitik och läroplansutveckling. Den första fasen (1980-talet) benämner han jämlikhetsorienterad centralism och den karakteriserades av "en avsevärd satsning på kompensation av de svagpresterande och för ökad social mobilitet" (s. 21) och utbildning för "public good" (s. 22), det vill säga för samhörighet och gemenskap. På många skolor var klasserna heterogena men skillnaderna i kunskapsprestationer mellan skolor var relativt liten. Från slutet av 80-talet och under 90-talet skedde förändringar som innebar att skolan decentraliserades. Valfrihet blev ett nyckelord och föräldrar fick en ny roll. De skulle ha rätt till auktoritet i utbildningsfrågor. Valfrihetstanken var också en grund för inrättandet av friskolor. Englund menar att under 90-talet blev skolklasserna i Sverige alltmer homogena men det blev däremot större skillnader mellan skolor, ett segregeringande skolsystem. Vi fick en övergång till utbildning för "private good" (s. 22), för egen nytta. Under de senaste åren har vi gått in i en tredje fas av recent-

ralisering. Men det är en annan typ av centralisering än den före 1990 och Englund benämner den monopolistisk centralism. Den består av top-down arrangemang och starka instrumentella strävanden med stark standardisering. Starkare organisatorisk differentiering och betoning av avgränsade faktakunskaper är andra karakteristiska drag. ”Detta innebär att makten över skolans verksamhet förläggs ovanför och utanför lärarens kontroll och också att lärarnas professionalism riskerar att försvagas” (s. 28). Vi har fått ökade marknadsinslag där till exempel anställningsbarhet blir viktigare än medborgarbildning och demokratifostran. Framväxten av koncernskolor kan också ses i detta ljus. Idag har vi en mål- och resultatstyrd läroplan och Englund menar att resultatstyrningen betonas alltmer. Lärare ses som ”verkställare och kontrollanter av strikt bestämda mål och dessutom som dokumenterare av de processer som måluppfyllelsen handlar om” (s. 29).

Nihad Bunar målar upp en liknande bild av de senaste decenniernas utbildningspolitiska utveckling i boken *När marknaden kom till förorten* (2009) där han också använder nyckelorden valfrihet, konkurrens, privatisering, och decentralisering. Även han framhåller att decentraliseringen på senare år kombinerats med en centralisering ”med avseende på kontrollen (nationella inspektioner) och det pedagogiska innehållet” (s. 12).

Både Bunar och Englund menar alltså att utbildningspolitiken karakteriseras av en rörelse från centralisering till decentralisering på 90-talet men att det samtidigt funnits centraliseringstendenser på senare tid när det gäller läroplansstyrning, kontroll och inspektion. När det gäller begreppsparet public good och private good lyfter Englund (2012:22) framför allt fram skillnaden mellan kollektiv och individ i begreppen medan Bunar också kopplar dem till demokrati och rättvisa (public good) respektive reproduktion av klasspositioner (private good) (Bunar 2009:71).

Länge har man talat om skolans dubbla uppdrag som både föst-rare och kunskapsförmedlare. På senare tid har snarare begreppen demokratiuppdraget respektive kunskapsuppdraget använts (se t. ex. Molloy 2007). Men enligt både Englund och Bunar tycks alltså demokratiuppdraget ha hamnat i skymundan under 2000-talet.

En annan utgångspunkt för avhandlingen är de mediekulturella förändringarna i samhället och vad de kan tänkas innebära för

människors läsning. Det är en bakgrund i bemärkelsen att det är något som har fått mig att se hur angeläget och viktigt det är att fråga sig varför vi läser skönlitteratur, men man skulle också kunna se det som en förgrund i avseendet att det kanske snarare är den skönlitterära boken som har hamnat i bakgrunden för andra medier i människors vardag. Gunther Kress (2003:1) talar om en förskjutning från bokmediets dominans till skärmmediets dominans. Många använder begreppet medialisering för att diskutera mediekulturella förändringar. Stig Hjarvard och Line Nybro Petersen (2013:2) skriver följande om medialisering (mediatization):

In addition to a globalization and commercialization of culture, we are also experiencing a mediatization of culture, which has brought both everyday culture and high arts into new social contexts. This not only makes them available to a larger portion of society but also transforms the very nature of these cultural practices.

Hjarvard och Nybro Petersen hävdar dock att mediers betydelse för kulturella förändringar inte är något entydigt fenomen. Medier kan ha skiftande roller i dessa förändringar och förändringarna kan också vara av olika slag (s. 2). Även Johan Fornäs (2011) menar att den process vi kallar medialisering varken är särskilt enkel att definiera eller dra slutsatser utifrån:

Visst växer antalet medier, men det är inte helt uppenbart att kvantitet och kvalitet (omfång och betydelse) följs åt. Mediebruket löper ju ofta parallellt med andra aktiviteter: det ersätter sällan annat utan överlagras och integreras i andra sociala och kulturella processer. (Fornäs 2011:6)

Jag vill därför egentligen inte uttrycka mig så svepande om medialisering och nya mediers betydelse, men eftersom nya mediers inflytande är någonting som ofta diskuteras blir det ändå angeläget att diskutera vad man läser, hur texterna läses och varför de läses inom lärarutbildning och skola. Jag har däremot ingen önskan om att skapa några vattentäta skott mellan skönlitteratur och andra berättande eller poetiska medietexter. Jag har heller inte för avsikt

att undersöka sådant som medialiseringens eventuella inverkan på litteratur och litteraturläsning.

Syfte och frågor

Syftet med avhandlingsprojektet är att bredda och fördjupa förståelsen för litteraturläsningens praktik och funktion i en svensklärarytbildning. Syftet är också att kontextualisera litteraturläsningen i denna svensklärarytbildning genom att föra diskussioner om litteraturdidaktik mera allmänt. Mina forskningsfrågor utgår från de tre didaktiska frågorna *Varför?* *Vad?* och *Hur?* Det handlar med andra ord om motiveringar för litteraturläsningen och litteraturläsningens syften. Vidare handlar det om vilka texter eller vilka slags texter som läses och hur de läses. De didaktiska frågorna utgör kärnan i de tre huvudfrågorna.

Den första frågan handlar om *varför* man läser skönlitteratur och den har två preciserande frågor:

- Varför läser man skönlitteratur i svensklärarytbildningen?

Vilka motiveringar har kursplanerna för litteraturläsning och hur kan dessa motiveringar förstås?

Vilka motiveringar för litteraturläsning anger lärarutbildare och svensklärarytstudenter och hur kan dessa motiveringar förstås?

Den andra och tredje frågan handlar om *vad* man läser och *hur* man läser och använder skönlitteratur. Även här finns några preciserande frågor:

- Vilka litterära texter läses i svensklärarytbildningen?

Vad kan man utläsa ur kursplanerna angående urval av litterära texter och hur kan dessa urval förstås?

Vad säger lärarutbildare och svensklärarytstudenter om urvalet av litterära texter och hur kan dessa utsagor förstås?

- Hur läses litterära texter i svensklärarytbildningen?

Vad kan man utläsa ur kursplanerna om hur litteraturen ska läsas och hur kan dessa utsagor förstås?

Vad säger lärarutbildare och svensklärarstudenter om hur litterära texter läses och hur kan dessa utsagor förstås?

Vilka läspraktiker kan urskiljas i svensklärarutbildningen och hur kan dessa läspraktiker förstås?

Ibland hänvisar jag till de tre huvudfrågorna genom att för enkelhetens skull benämna dem varför-frågan, vad-frågan och hur-frågan.

Disposition

Avhandlingen består av tio kapitel. I detta första kapitel har jag angett och diskuterat några utgångspunkter för undersökningen samt preciserat syfte och forskningsfrågor. I kapitel 2 redogör jag för avhandlingens teoretiska ram och några centrala begrepp. Där kombineras teoribildningar inom New Literacy Studies, litteraturreception och diskursanalys och några centrala begrepp är läspraktik och diskurs.

I kapitel 3, "Tidigare forskning och litteraturredidaktiska brännpunkter", sätts avhandlingen in i ett forskningssammanhang genom att tidigare och nu aktuell forskning presenteras och diskuteras. Kapitlet består av tre delar. Det första avsnittet behandlar tidigare forskning om litteraturläsning och svensklärarutbildning, alltså det snävare fält inom vilket avhandlingen befinner sig. De två följande avsnitten behandlar delar av det bredare fältet litteraturredidaktik. I det andra avsnittet diskuteras några, som jag uppfattar dem, viktiga punkter i Pedagogiska gruppens litteraturredidaktiska forskning. Detta görs bland annat som en viktig närhistorisk översikt, för att den sedan används i mina analyser och för att den delvis fungerar som en kontrast till den aktuella litteraturredidaktiska forskningen, vilken diskuteras utifrån några teman i det tredje avsnittet under rubriken "Litteraturredidaktiska brännpunkter".

Rubriken för kapitel 4 är "Metod och material" och där diskuteras hur val av teori och metod hänger samman. Dessutom present-

eras den svensklärarytbildning samt den studentgrupp och de lärarytbildare som jag har följt under två års tid. Resonemang kring insamlingsmetoder, material, analysmetoder och etiska överväganden finns också i detta kapitel.

Eftersom jag också på olika sätt vill kontextualisera litteraturläsningen i en svensklärarytbildning undersöks i kapitel 5 dels delar av styrdokumentet för skolans svenskämne, dels delar av styrdokumentet för den undersökta svensklärarytbildningen.

Sedan följer ytterligare fyra empiriska kapitel. I de tre första av dessa kapitel analyseras enkäter och framför allt intervjuer och de är kategoriserade utifrån de tre forskningsfrågorna. Varje kapitel inleds med ett avsnitt som diskuterar kapitlets fråga eller problemområde och/eller teoretiska begrepp som sedan används i analysen. I kapitel 6, "Varför läsa skönlitteratur?" undersöks motiveringar för litteratur och litteraturläsning i enkäter och intervjuer och i kapitel 7, "Vad läses?", analyseras det som sägs i enkäter och intervjuer om text(ur)val och urvalsprocesser. I kapitel 8 med rubriken "Hur läses litterära texter" analyseras intervjuer utifrån denna fråga. Ljudinspelningar av undervisning av olika slag analyseras i kapitel 9 med fokus på läspraktiker och så som jag använder det begreppet så innefattar det frågan om *hur* litteraturen läses, men det är bredare än så och inbegriper också olika förhållningssätt till litteratur och läsning. Det innebär att resultaten i alla empiriska kapitel ingår i och används för diskussionen av läspraktiker. I de empiriska kapitlen urskiljs och diskuteras också diskurser.

I bokens sista kapitel sammanfattas och diskuteras avhandlingens viktigaste resultat.

2 TEORETISK RAM OCH CENTRALA BEGREPP

Litteraturläsningens praktik och funktion i en svensklärarytutbildning är ämnet för den här avhandlingen. Litterära texter, studenters läsararter och reception är naturligtvis viktiga i en sådan studie men ses inte som isolerade fenomen, utan snarare som något som är inbäddat i och genomsyrat av det sociala sammanhanget. Därför består den teoretiska ramen av teorier som har det gemensamt att de ser texter och praktiker som socialt situerade. Det handlar framför allt om teoribildningar inom litteraturteori, litteraturreception, literacitetsforskning och diskursanalys. I det här kapitlet tecknas en teoretisk ram med hjälp av dessa teorier och med fokus på vilka begrepp som kommer att användas i analysen av materialet. Den teoretiska ramen byggs framför allt upp kring centrala begrepp som läspraktik, diskurs och i viss mån ideologi. Dessa tre begrepp ligger nära varandra och är ofta mer eller mindre överlappande beroende på hur de definieras. Det är inte heller självklart om något av dem ska ses som överordnat de andra. Eftersom läspraktik är det mest centrala begreppet i min undersökning kommer jag att starta med det. Sedan följer en diskussion av olika sätt att läsa som ofta konstrueras som dikotomier. Därefter diskuteras begreppen diskurs och ideologi.

Läspraktik

I den här avhandlingen undersöks vad lärarytutbildare och framför allt svensklärarytstudenter säger om litteraturläsningen i svensklärarytutbildningen och då inte bara om deras respons på eller reception av texter eller hur de läser litterära texter för att förstå dem, utan också i ett bredare perspektiv som inbegriper sådant som litte-

raturens roll och funktion i utbildningen. Det handlar alltså också om vad litteraturen i kurserna betyder för studenterna och hur de använder den. Därför blir det relevant att använda begreppet läspraktik. För att tala om litteraturläsning och olika aspekter av den används olika begrepp i den här avhandlingen. De olika begreppen ses inte som avgränsade från varandra, utan ingår snarare i varandra eller är överlappande. Läsning och litteraturläsning används mer allmänt för fenomenet. Läsakt, läsart och läshändelse ses som delar eller aspekter av läspraktiken och de två första begreppen definieras och diskuteras mera utförligt i kapitel 8 för att sedan användas i analysen. Här nöjer jag mig med att kort definiera läsakt som den faktiska läsningen när läsaren möter en text och läsart som sätt att läsa eller läsarens förhållningssätt i läsningen. Eftersom läspraktik är det centrala begreppet definieras det redan i det här kapitlet tillsammans med läshändelse som hänger nära samman med det. De båda sistnämnda begreppens definitioner rekapituleras sedan i kapitel 8.

Jag ser alltså litteraturläsning som en mångdimensionell situerad social praktik och börjar därför med att diskutera vad en situerad social praktik kan tänkas vara.

Social praktik

Mike Baynham skriver att läsning är situerad "because of its dependence on the interaction of linguistic knowledge, background knowledge and interpretative work" (Baynham 1995:207). Olga Dysthe (2003:16) använder ordet kontextuell som synonym till situerad och man kan alltså enkelt uttrycka det som att litteraturläsning alltid sker i ett sammanhang och står i relation till olika aspekter av detta sammanhang. När Baynham poängterar kontextens betydelse för till exempel läsning avser han både den omedelbara situationen i vilken till exempel litteratur läses men också socioekonomiska och ideologiska strukturer (Baynham 1995:71).

Begreppet *social* kan tyckas självklart men är mer komplicerat än man kanske först tänker sig. Baynham (1995:207) menar att läsning är social på flera sätt. Den utförs ofta socialt och har sociala syften men även när läsning utförs i ensamhet så kan den inte äga rum utan påverkan från kunskap som skapats socialt. Här kan man urskilja två betydelser eller nivåer hos begreppet *social* som är

användbara i diskussionen av begreppet social praktik och naturligtvis i analyser av sociala praktiker. Även Dysthe talar om två liknande betydelser hos *social* där den ena handlar om att "ha relationer och att vara i interaktion med andra människor" (Dysthe 2003:9) och den andra om "att vi alla är förankrade i en kultur och i en gemenskap, och att det sätt på vilket vi tänker och handlar påverkas i alla situationer av denna kulturförankring" (Dysthe 2003:9). Jag ställer mig visserligen frågande till formuleringarna *en* kultur och *en* gemenskap, vilka leder tankarna till statiska och avgränsade fenomen där individer tillhör *en* sådan avgränsad gemenskap, men om man modifierar formuleringen så utvecklar den Baynham's definition av social. Den ena betydelsen hos social har alltså i det här fallet att göra med att läsning är en praktik som kan äga rum i interaktion med andra människor och den andra handlar om att läsningen har utvecklats i den/de kultur/er och sociala gemenskaper som vi lever i och genom de kunskaper och erfarenheter vi har skapat och fått där. Roger Säljö formulerar det på följande sätt:

Mänskliga handlingar är situerade i sociala praktiker. Individen handlar med utgångspunkt i de egna kunskaperna och erfarenheterna och av vad man medvetet eller omedvetet uppfattar att omgivningen kräver, tillåter eller gör möjligt i en viss verksamhet. Detta är den grundläggande analysenheten i en sociokulturell tradition; handlingar och praktiker konstituerar varandra. (Säljö 2000:128)

Säljö betonar alltså även ömsesidigheten i att våra handlingar konstituerar praktiker, men att också praktiker formar våra handlingar. I detta framgår också att handling och praktik inte är samma sak för Säljö. Handlingar är en del av en praktik, men praktikbegreppet innehåller också andra dimensioner.

För att diskutera olika dimensioner av praktikbegreppet vänder jag mig först till Etienne Wenger (1998). Han förespråkar en teori om lärande som utgår från att människor är sociala varelser och att det är en viktig aspekt hos lärandet. Det handlar alltså om lärande som socialt deltagande. Deltagande är för Wenger både att handla och att tillhöra. Praktikbegreppet innefattar handling, men

handlingar är ingenting som utförs isolerat, utan i historiska och sociala kontexter och därför är praktik alltid social praktik, menar Wenger (1998:47). Att delta i en praktik innefattar både handling och vetande på samma gång och praktikbegreppet innehåller en mängd aspekter:

Such a concept of practice includes both the explicit and the tacit. It includes what is said and what is left unsaid; what is represented and what is assumed. It includes the language, tools, documents, images, symbols, well-defined roles, specified criteria, codified procedures, regulations, and contracts that various practices make explicit for a variety of purposes. But it also includes all the implicit relations, tacit conventions, subtle cues, untold rules of thumb, recognizable intuitions, specific perceptions, well-tuned sensitivities, embodied understandings, underlying assumptions, and shared world views. (Wenger 1998:47)

Begreppet praktik som Wenger definierar det innehåller både det uttalade och det outtalade och förutom språk innefattar det redskap, texter, bilder, roller, kriterier, koder, regler och regleringar, relationer, antaganden, uppfattningar och förståelse.

Wenger anser vidare att "[p]ractice is, first and foremost, a process by which we can experience the world and our engagement with it as meaningful" (Wenger 1998:51). En praktik är alltså inte mekanisk och involverar inte bara användning av kropp och tanke, utan också det som ger mening åt kroppsrörelse och tankearbete.

Läsning som social praktik

Om man ser läsning som en social praktik och använder Wengers definition så skulle det innebära att litteraturläsning ses som något mycket mera än färdigheter och litterär kompetens i snäv mening. För att karakterisera och diskutera olika läspraktiker behöver man därför involvera många aspekter som vilka redskap eller artefakter som är involverade i läsningen, vilka bilder som illustrerar, kompletterar eller ersätter texten men också vilka inre bilder eller föreställningar vi bär med oss om läsning. I dessa föreställningar kan också finnas regler för eller regleringar av läsningen och olika pro-

cedurer för den. Vilka antaganden och uppfattningar har svensklärarstudenterna om läsning? Vilken världsbild och vilka värderingar finns hos dem? Vilka positioner eller sociala identiteter antar de? De två sistnämnda begreppen används i stället för roll och identitet för att markera att det inte handlar om något fast och färdigt, utan snarare något rörligt som inbegriper förhandling och experiment (jfr Elmfeldt 1997:33-35, Gee 2014:47).

Men en läspraktik har inte en självklar avgränsning. Man kan använda begreppet om läsningen i ett visst institutionellt eller socialt sammanhang och då tala om exempelvis skolans läspraktik, men man kan också tala om att denna praktik i sin tur innehåller olika läspraktiker. Dessutom ingår läspraktiker i andra sociala praktiker. Staffan Thorson menar att

[l]äsning är en social och kulturell praktik, vilket innebär att läsförmågan präglas av skiftande sociala gemenskaper och diskurser, och läsning äger alltid rum i ett konkret sammanhang. Över tiden har olika föreställningar om vad texter och läsning är diskuterats och vad de kan användas till, det går också att identifiera de sammanhang där de olika föreställningarna har praktiserats och praktiseras. (Thorson 2005:12)

Thorsons definition betonar läsningens kontext. Thorson lyfter också fram frågan om vad texter och läsning kan användas till. Lotta Bergman och Magnus Persson diskuterar också begreppet läspraktik i en artikel om författarbesök i skolan: "Begreppet läspraktik är centralt. Enkelt uttryckt fångar begreppet att läsning är en *handling* som äger rum i ett *socialt sammanhang*. Vidare implicerar begreppet att läsning kan praktiseras på många olika sätt med skiftande syften" (Bergman & Persson 2013:123, kursivering i original. Not med hänvisning till Barton 2007 borttagen). Även här lyfts kontexten fram men också betoningen av att det är en *handling* som kan praktiseras på många olika sätt. Persson skriver om läspraktiker också i artikeln "Att läsa runt omkring texten" (Persson 2015a). Han anser att läspraktikernas mångfald bör fokuseras mera inom litteraturdidaktiken. Han använder Italo Calvinos begrepp att *läsa runt omkring texten* och ställer frågan vad det innebär:

En sådan frågeformulering tvingar oss att ta läsningens inramningar och andra faktorer som tenderar att förpassas till marginalen på allvar. Det kan handla om platsen för läsning, texten som fysiskt objekt, andra människor, aktiviteter och artefakter som blir betydelsefulla i praktikerna. (Persson 2015a:22)

Persson lyfter alltså fram olika inramningar för läsningen, vilka måste ses som en del av läspraktiken och han förespråkar också ett skifte av fokus, för att ”inte bara koncentrera sig på läsakter, lässtrategier eller läsarter, utan på läspraktiker som mångdimensionella helheter” (s. 22).

För att ytterligare definiera och diskutera läsning som social praktik kommer jag nu att vända mig till *New Literacy Studies* (NLS). Jag vill redan här tala om att denna teoribildning liksom Wengers praktikbegrepp i första hand används för att ringa in begreppet läspraktik och det innebär att dessa teoribildningar inte kommer att användas direkt, utan snarare indirekt, i analysen av det empiriska materialet.

New Literacy Studies är en term som använts om forskning från 80-talet och framåt och som representeras av bland andra David Barton, John Paul Gee, Mary Hamilton och Brian Street. *Litteracitet* (literacy) är inte ett begrepp som har en enkel och entydig definition men Barton och Hamilton skriver följande:

Literacy is primarily something people do; it is an activity, located in the space between thought and text. Literacy does not just reside in people's heads as a set of skills to be learned, and it does not just reside on paper, captured as texts to be analyzed. Like all human activity, literacy is essentially social, and it is located in the interaction between people. (Barton & Hamilton 1998:3)

Litteracitet ses här som någonting som människor *gör* och som äger rum mellan tanke och text och i interaktionen mellan människor. I forskning från 80- och 90-talen är litteracitet ofta begränsat till typografisk text, men senare har textbegreppet vidgats hos många forskare och litteracitet kan också handla om vad männi-

skor gör med andra typer av texter som film och data-/TV-spel. På senare tid har begreppet ibland fått stå för kunskap inom en rad områden och aktiviteter som till exempel i *media literacy*, *oral literacy*, *health literacy* och *digital literacy*. Eftersom jag studerar litteraturläsning kommer jag att använda litteracitetsbegreppet utifrån Bartons och Hamiltons definition och med koppling till just litteraturläsning. Att använda begreppet litteracitet med denna innebörd och se på det som social praktik och i förlängningen läspraktik innebär inte bara att man använder en bredare definition av läsning och sätt att läsa, utan det innebär också att man antar ett sociokulturellt perspektiv på litteraturläsning.

Street (2003) skriver så här om synen på litteracitet och litteraciteter som sociala praktiker:

What has come to be termed the "New Literacy Studies" (NLS) [...] represents a new tradition in considering the nature of literacy, focusing not so much on acquisition of skills, as in dominant approaches, but rather on what it means to think of literacy as a social practice [...] This entails the recognition of multiple literacies, varying according to time and space, but also contested in relations of power. NLS, then, takes nothing for granted with respect to literacy and the social practices with which it becomes associated, problematizing what counts as literacy at any time and place and asking "whose literacies" are dominant and whose are marginalized or resistant. (Street 2003:77)

Inom NLS blir alltså litteracitet någonting mera än färdigheter och man talar om litteraciteter i plural för att markera att vi till exempel läser på olika sätt och använder litteraturen på olika sätt beroende på tid och rum. NLS kopplar också litteracitet till maktrelationer och intresserar sig för vems litteracitet som dominerar och vems litteracitet som är marginaliserad.

Även Barton (2007) skriver att litteracitet är en social aktivitet och att begreppet bör användas i plural, eftersom människor använder olika litteraciteter i olika situationer. Om litteracitetspraktiker skriver han följande:

What do people mean by practices? There are common patterns in using reading and writing in a particular situation. People bring their cultural knowledge to an activity. It is useful to refer to these ways of using literacy as literacy practices [...] Another way of thinking about it is to start from more general notions of social practices and to view literacy practices as being the social practices associated with the written word. This can help us to see how social institutions and the power relations they support structure our uses of written language. (Barton 2007:36-37)

För Barton handlar det alltså om hur vi använder läsning (och skrivande) i olika situationer och i likhet med Baynham, Dysthe och Säljö skriver han att vi tar med oss kulturell kunskap till en aktivitet som till exempel läsning och att det också handlar om hur sociala institutioner organiserar hur vi använder det skrivna språket.

Utifrån det här perspektivet kan därför litteraturläsning inte betraktas som någon neutral eller isolerad färdighet, utan en social praktik där läsningen har en funktion utöver att läsaren ska förstå texten och denna sociala praktik präglas av och präglar kulturella, sociala och institutionella förhållanden.

Mike Baynham (1995) skriver om litteracitetspraktiker att det handlar om vad människor gör med språk och texter, men också vad de uppfattar att de gör och hur de värderar det samt vilka ideologier som omger det. Sociala praktiker är alltså mångfacetterade, komplexa och ideologiskt laddade. De är såväl språkliga konstruktioner som sociopolitiska.

Street skiljer mellan ”’autonomous’ and ’ideological’ models of literacy” (Street 2003:77). Den första modellen har en syn på litteracitet som innebär att den i sig själv har (goda, självklara, universella, neutrala) effekter på andra sociala och kognitiva praktiker. Street förhåller sig kritisk till detta synsätt och presenterar därför en annan modell, den ideologiska, som betraktar litteracitet som en social praktik som alltid är inbäddad i socialt konstruerade epistemologiska principer och därför varierar och kan ha olika effekter. Han ser alltså litteracitet som social praktik men också som något

som är inbäddat i andra sociala praktiker i till exempel en utbildningskontext:

The ways in which teachers or facilitators and their students interact is already a social practice that affects the nature of the literacy being learned and the ideas about literacy held by the participants, especially the new learners and their position in relations of power. (Street 2003:78)

Street föreslår också att vi ska skilja mellan *litteracitetshändelse* (*literacy event*) och *litteracitetspraktik* vid analys av ett empiriskt material på så sätt att händelsen är en mera konkret situation där skriven text används för interaktion och tolkning, men i åtminstone någon definition som Street formulerar tycks denna händelse också ses ingå i en litteracitetspraktik som förutom händelser även innehåller uppfattningar om hur man läser och skriver.² Genom att observera till exempel läshändelser kan man förstå läspraktiken/läspraktikerna som de ingår i. Men det är inte helt enkelt att skilja mellan två begrepp där det ena ingår i det andra. Det blir uppenbart i en artikel av Berit Lundgren & Liz Botha, "Reading Events from Child to Student", där de tycks lösa detta genom att tydligare skilja begreppen åt och låta läspraktikerna bli, som jag uppfattar det, rena abstraktioner. Det innebär att läshändelsen nöjesläsning (*reading for enjoyment*) motsvaras av läspraktiken nöjesläsningens kultur (*a culture of reading for joy*) (Lundgren & Botha 2010:297). Andra exempel på läshändelser från deras undersökning är läsning vid skolstarten (*the age of starting school*) och tyst läsning. Deras läshändelser utgår från vitt skilda aspekter av läsning som syfte, situation och form och blir därför, som jag ser det, svåra att jämföra.

Men Barton och Street glider lite, som jag uppfattar dem, när de diskuterar hur de två begreppen förhåller sig till varandra. Ibland tycks det snarare som om litteracitetshändelse får stå för den konkreta nivån och litteracitetspraktik bara avser en mera abstrakt nivå som när Street skriver att "[l]iteracy practices, then, refer to

² Street skriver till exempel så här: "I later elaborated the term to take into account both 'events' [...] and of the social models of literacy that participants bring to bear upon those events and give meaning to them" (Street 2003:78).

the broader cultural conception of particular ways of thinking about and doing reading and writing in cultural contexts” (Street 2003:79). Barton använder sig av termer som allmänna eller gemensamma (common) mönster i till exempel läsning och det antyder en mera abstrakt betydelse, men han och Hamilton skriver också att ”[i]n the simplest sense literacy practices are what people do with literacy” (Barton & Hamilton 1998:6).

Jag använder läshändelse för de tillfällen i utbildningen där studenterna på olika sätt möter och bearbetar texter, det vill säga läsakter och deras förlängningar i till exempel diskussioner under litteraturseminarier. Läshändelsen är i sin tur en del av läspraktiken. Det innebär att begreppet *läspraktik* så som jag använder det innehåller både uppfattningar om och olika handlingar kopplade till litterära texter. Begreppet *läshändelse* kommer inte att användas i så stor utsträckning och jag strävar inte heller efter att avgränsa läshändelserna. Att det överhuvudtaget används beror på att jag menar att läsning av en eller flera texter inte kan eller bör ses som begränsad till själva läsakten och att det varken är möjligt eller önskvärt att se när den börjar eller slutar.

Vikten av att studera litteracitetspraktiker empiriskt är något som Baynham (1995) ständigt återkommer till och han menar att en undersökning av läspraktiker innefattar att dokumentera vilka texter som läses, hur texterna används och genom etnografisk metod undersöka relationen mellan vad som sägs offentligt och vad som pågår i till exempel undervisningssammanhang. Men det innebär också att utforska vad deltagarna uppfattar att det är som pågår och vilken roll till exempel litteraturläsningen spelar. En viss del av dessa uppfattningar och ideologier kan kopplas direkt till läsarter och dikotomiska och hierarkiska konstruktioner av dessa, som sedan i sin tur ofta formar människors sätt att se på olika sätt att läsa. Därför kommer jag i nästa avsnitt att diskutera sådana konstruktioner.

Dikotomiska konstruktioner av läsarter

Inom litteraturteorin och litteraturredaktiken används, som sagt, dikotomier för att kontrastera olika sätt att läsa eller olika sätt att förhålla sig till litterära texter. Dikotomierna består ofta av en naiv, personlig eller immersiv läsart och en mera analytisk, reflek-

terande eller kritisk, men de skiljer sig också åt i utgångspunkt för denna uppdelning, beskrivningen av de olika sätten att läsa och värderingen av dem. Det finns också andra typer av begreppspar eller kategoriseringar.

Institutionell inramning

Jag inleder med att citera Michael Warner (2004) när han beskriver hur hans studenter läser litteratur på alla möjliga sätt som de inte ”bör” enligt litteraturvetenskapens konventioner:

Students who come to my literature classes, I find, read in all the ways they aren't supposed to. They identify with characters. They fall in love with authors. They mime what they take to be authorized sentiment. They stock themselves with material to show off, or for performing class membership. They shop around among taste-publics, venturing into social worlds of fandom and geekdom. They warm with pride over the national heritage. They thrill at the exotic and take reassurance in the familiar. They condemn as boring what they don't already recognize. They look for representations that will remediate stigma by giving them "positive self-images". They cultivate reverence and piety. They try to anticipate what the teacher wants, and sometimes to one-up the other students. They grope for the clichés that they are sure the text comes down to. Their attention wanders; they skim; they skip around. They mark pages with pink and yellow highlighters. They get caught up in expense. They laugh; they cry. They get aroused (and stay quiet about it in class). They lose themselves in books, distracting themselves from everything else, especially homework like the reading I assign. (Warner 2004:13)

Man kan förhålla sig på olika sätt till Warners sätt att beskriva studenters läsararter eller läspraktiker. Warner använder dem som kontrast till det som akademien kallar kritisk läsning och som det är hans uppgift att lära studenterna, men menar vidare att denna polarisering eller dikotomi behöver diskuteras för, frågar han sig, vad är egentligen kritisk läsning? Warner visar hur det kan få olika betydelser i olika sammanhang och olika tider och ställer sig också

frågan om det kanske inte ens handlar om läsning utan kanske "an ideological description applied to people who are properly socialized into a political culture, regardless of how (or whether) they read" (Warner 2004:15), men fortsätter, lite mera välvilligt, med att det kanske handlar mera om en diskurs om läsning än läsning i sig och att det dessutom handlar om att visa skillnaden mellan vanliga icke-skolade läsningar och mera kultiverade och professionella. Warners resonemang är bra att ha med sig eftersom begreppet *kritisk läsning* använts ganska flitigt på svenska och det är inte alltid självklart på vilket sätt läsningen är just kritisk.

John Guillory (2000) utgår också från den institutionella inramningen för läsningen och skiljer mellan professionell läsning i akademien och en lekmanamässig läsning utanför akademien. Läsning i akademien kännetecknas enligt Guillory av att den är ett arbete, en disciplinär aktivitet, som styrs av konventioner och tekniker. Den tar gärna avstånd från njutningsläsning och konsumtion och det är en kollektiv praktik eller en praktik som rör andra människor som ska lyssna till eller läsa om litteraturvetarens läsning. Läsning utanför akademien kännetecknas, enligt Guillory, i stället av att den utförs på fritiden utifrån andra läskonventioner och den motiveras av att det är roligt och njutningsfullt. Denna läspraktik beskrivs också som en ensamaktivitet. Rita Felski (2008) förklarar den här tankefiguren – och säkert också i flera avseenden verkliga praktiken – med att det finns ett behov hos litteraturvetare att dra en skarp gräns mellan en distanserad, kritisk och professionell läsning och en njutningsfull och uppslukande fritidsläsning. Samtidigt är långt ifrån all litteraturläsning inom litteraturvetenskapen eller i utbildning kritisk läsning, men Felski (2015:4) menar att "our language for describing and justifying these various activities remains remarkably underdeveloped". Syftet med den här undersökningen är just att beskriva och utveckla förståelsen för de läspraktiker som blir synliga i utbildningen. I samband med det blir det också intressant att undersöka om en skarp gräns mellan läsning i utbildning och läsning på fritiden är närvarande hos svensklärarstudenterna och i svensklärarutbildningen som jag har undersökt och hur den i såfall formuleras och karakteriseras.

Naiv och kritisk läsning

Naiv och kritisk läsning är ett annat begreppspär där beskrivningen av kritisk läsning ofta liknar den beskrivning som Guillory har av läsning i akademien och naiv läsning på samma sätt har många drag gemensamma med läsningen utanför akademien, även om inte alla gör uppdelningen i läsning som arbete och läsning på fritiden. Joseph Hillis Miller (2002) använder ett begrepp som han hämtat från Kant, "reading as Schwärmerei", för det som annars ofta benämns den naiva läsningen (se t.ex. Elmfeldt & Persson 2010:65) och han menar att den läsningen ofta är snabb och kan liknas vid barndomens oskuldsfulla läsning där "[t]he work comes alive as a kind of internal theater that seems in a strange way independent of the words on the page" (Hillis Miller 2002:118). Läsaren överlämnar sig reservationslöst åt läsningen. I den långsammare kritiska läsningen bryts denna magi när läsaren undersöker textens stilistiska grepp (rhetorical reading) eller hur texten förmedlar ideologiska föreställningar (cultural studies) och det blir därmed en mera distanserad läsning.

Cristina Vischer Bruns (2011) diskuterar på liknande vis två sätt att läsa, det immersiva (immersive mode) och det reflekterande (reflective mode). Hon definierar dem som: "the process of constructing an imaginary world from the text and immersing oneself into it" respektive "the process of stepping back from the text in order to reflect on some aspect of it" (Vischer Bruns 2011:51). Den reflekterande läsningen inkluderar olika sätt att undersöka texten och läsningen kan vara till exempel misstänksam, kritisk eller analytisk. Vischer Bruns anser att den immersiva läsningen hotas av den reflekterande eftersom den innebär en distansering från texten. Hon menar visserligen att den reflekterande delen av läsningen är viktig, men den har en mera stöttande roll för att utveckla den immersiva läsningen, medan den immersiva läsningen omsluter den reflekterande och ger den mening:

While the reflective mode is meaningless without the immersive, the immersive without the reflective is insufficient or ultimately impossible since all texts necessarily entail a distance from the original event of communication. (Vischer Bruns 2011:78)

Vischer Bruns menar med hänvisning till Ricœur att man alltid bör börja i en immersiv läsning och sedan gå över till att undersöka denna läsning i en reflekterande läsning för att till sist återvända till en immersiv läsning för att se hur den har förändrats. Hon ser inte detta som tre faser utan snarare som en mera flytande interaktion eller oscillering mellan dessa olika läsarter (Vischer Bruns 2011:66-68). Denna syn på läsning kan liknas vid Judith Langers beskrivning av fyra faser (stances) i byggandet av föreställningsvärldar, där läsaren också rör sig in i och ut ur texten (Langer 1995:15-19).

Marie-Laure Ryan (2001) använder begreppsparet *immersiv* respektive *interaktiv* läsning. I den immersiva läsningen ser läsaren texten som värld:

The frozen metaphors of language dramatize the reading experience as an adventure worthy of the most thrilling novel: the reader plunges under the sea (immersion), reaches a foreign land (transportation), is taken prisoner (being caught up in story, being a *captured* audience) and loses contact with all other realities (being lost in a book). (Ryan 2001:93, kursivering i original)

Ryan kommenterar denna bild av den immersiva läsningen med hjälp av psykologen Richard Gerrig och en viktig kommentar är att läsaren med denna bild inte bara ska ses som passiv. Målet för resan (läsningen) är inte ”a preexisting territory that awaits the traveler on the other side of the ocean” (Ryan 2001:93) utan en värld som framträder under resans gång och som läsaren skapar i sitt inre med hjälp av texten. En annan viktig kommentar är att läsaren förändras under denna resa. Det är inte särskilt märkvärdiga metaforer Ryan använder, men de visar effektivt en syn på den immersiva läsningen som både aktiv och utvecklande. I den interaktiva läsningen förhåller sig läsaren till texten som ett spel. Formen är viktig och läsaren intar en kritisk distans till textens värld, som ses som konstruerad (Ryan 2001:193-194).

Hillis Miller, Vischer Bruns och Ryan ser den naiva, immersiva och/eller personliga läsningen som viktig men poängterar att båda läsarterna på något sätt behöver kombineras. Även Lars-Göran

Malmgrens receptionsanalyser visar hur viktigt det är att överskrida dikotomierna när vi läser skönlitteratur i utbildning. Om vi bara inriktar oss på en läsning där vi ser litteraturen som ett isolerat fiktivt verk som ska analyseras så riskerar vi att hamna i instrumentella läsningar som möjligtvis medverkar till att utveckla den litterära kompetensen men som inte betyder något för läsaren. Om vi däremot endast fokuserar på läsoplevelse och igenkänning så riskerar bearbetningsprocessen att avstanna och inte resultera i någon läserfarenhet, inga nya insikter eller perspektiv. Malmgren lyfter i stället fram en läspraktik där inlevelse inte står i motsättning till intellektuellt arbete (Malmgren 1986:112-115).

Estetisk och efferent läsning

Louise M. Rosenblatts begreppspar estetisk och efferent läsning har använts flitigt i den litteraturdidaktiska forskningen i Sverige de senaste decennierna, men Rosenblatts reader-response-teori i allmänhet och begreppsparet i synnerhet har också kritiserats en del under senare år. Kritiken har bland annat handlat om individcentrering eller individualism och att begreppen använts med olika eller flytande inbörder (se t.ex. Degerman & Johansson 2010:59-80, Tengberg 2010:82, Öhman 2015:70). Begreppen har en del gemensamt med naiv och kritisk läsning men skiljer sig också från dem:

The reader performs very different activities during aesthetic and nonaesthetic readings. The contrast derives primarily from the difference in the reader's focus of attention during the reading event.

In nonaesthetic reading, the reader's attention is focused primarily on what will remain as residue after the reading – the information to be acquired, the logical solution to a problem, the actions to be carried out. (Rosenblatt [1978]1994:23)

Den här icke-estetiska (nonaesthetic) läsningen där läsarens fokus alltså riktas mot vad hen tar med sig efter läsningen väljer Rosenblatt att kalla efferent läsning. Hon kontrasterar den läsarten mot den estetiska läsning där läsarens huvudsakliga fokus riktas mot vad som händer under själva läsningen, men påpekar samtidigt att

det handlar om ett kontinuum. Hon beskriver de extrema ytterligheterna av detta kontinuum på följande sätt:

At the extreme efferent end of the spectrum, the reader disengages his attention as much as possible from the personal and qualitative elements in his response to the verbal symbols /.../ At the aesthetic end of the spectrum, in contrast, the reader's primary purpose is fulfilled during the reading event, as he fixes his attention on the actual experience he is living through. (Rosenblatt [1978]1994:27)

Liksom Vischer Bruns, Ryan och i viss mån Hillis Miller tar Rosenblatt avstånd från en värdehierarki där den estetiska läsningen skulle vara en lägre, oskuldssfull nöjesläsning och talar i stället om ett genomlevande av det litterära och är noga med att påpeka att det inte handlar om att läsning ska bestå av fria associationer eller fria fantasier (Rosenblatt [1978]1994:29).

Fyra "modes of textual engagement"

Som jag nämnde tidigare så hävdar Felski (2008:12) att litteraturvetare försvarar sitt fält genom att avgränsa och framhäva den analytiska eller kritiska läsningen. Hon önskar i stället att bygga broar mellan olika sätt att läsa. Därför diskuterar hon fyra sätt att engagera sig i texter (modes of textual engagement): *igenkänning*, *förtrollning*, *kunskap* och *chock*. Dessa "are neither intrinsic literary properties nor independent psychological states, but denote multi-leveled interactions between texts and readers" (Felski 2008:14).

Felski skriver om igenkänning att det oftast ses som trivialt och självupptaget av litteraturvetare och en läsning med hög grad av igenkänning skulle då kunna karakteriseras som naiv, subjektiv och kanske känslomässig. Felski menar dock att när vi känner igen något i en text så innebär det att vi har gjort det främmande begripligt genom att passa in det i våra befintliga kunskapsmönster och koppla det till det vi redan vet. Igenkänning handlar också om att vi granskar oss själva och får syn på sådant som vi annars inte skulle få syn på. Det handlar för Felski om att få en kognitiv insikt. Även Pedagogiska gruppens undersökningar av litteraturreception kom fram till liknande slutsatser: "*igenkänning* av något slag tycks

vara en förutsättning för att utveckla ny kunskap, ny förståelse” och den ”är en nyckel till den öppenhet som fordras hos läsaren för att nya perspektiv ska kunna förstås av honom eller henne” (Malmgren 1986:164, kursivering i original).

I exemplen från Felski på vad igenkänning i litteraturläsningen kan innebära skymtar både processer som är känslomässiga och sådana som är intellektuella och de tycks dessutom sammanflätade:

Any attempt to develop a purely cognitive account of the value of reading runs the risk of overlooking the co-dependence of mimesis and magic, of enlightenment and enchantment. (Felski 2008:133)

Felskis beskrivning av *förtrollning* liknar till stor del en beskrivning av en uppslukande läsning. När man är förtrollad av en text så är man mycket involverad och uppslukad av texten. Det är texten som har kontroll över läsaren. Men Felski menar att denna kontroll aldrig är total. Vi är medvetna om vår förtrollning, så kallad ironisk fantasi (Felski 2008:74). Dessutom uppstår det olika slags förtrollning i läsningen. Vi kan bli så förtrollade av intrigen eller karaktärerna att vi inte ens märker att språket finns där, men vi kan också bli förtrollade av själva språket (s. 63).

När man talar om *kunskap* genom litteratur så handlar det oftast om en mera intellektuell och distanserad läsning, men Felski diskuterar många aspekter av kunskap och vad vi kan lära oss eller utveckla när vi läser litteratur:

The technique of deep intersubjectivity instantiates a view of particular societies “from the inside”; we come to know something of what it feels like to be in a particular habitus, to experience a world as self-evident, to bathe in the waters of a way of life. (Felski 2008:92)

Genom att verkligen bada i en annan livsvärld, det vill säga gå in i den världen och omslutas av den, kan vi få kunskaper. På det sättet kan vi röra oss i en läsning som innehåller en mångfald av både känslor och tolkningsstrategier (Felski 2008:135).

Felskis fjärde aspekt av läsning kallar hon *chock* och det handlar om litteraturens förmåga att störa (s. 105). Hon menar att den chock som litteraturen framkallar ofta ligger någonstans mittemellan den chock som nära verkliga händelser framkallar och den chock som verkliga händelser långt borta framkallar. Felski framhåller vidare att litterära texter som framkallar chock inte bara upplevs som ett känslomässigt och fysiskt slag i ansiktet eller magen utan även ett intellektuellt sådant (s. 106).

Felskis kategorisering kan och har kritiserats. Magnus Ullén (2014:130) skriver till exempel om hennes ”osystematiskt uppmärksammande av aspekter av läsningen – recognition, enchantment, knowledge och shock är de kategorier hon föreslår – som vare sig ter sig särskilt upplysande eller särdeles nya”. Men jag menar att även om Felski inte i någon högre utsträckning diskuterar hur aspekterna är valda, så täcker de in mycket och genom att ge några exempel från Felskis diskussion har jag velat visa att hon faktiskt går en väg som delvis bryter upp dikotomin med en personlig, känslomässig, immersiv och naiv läsart å ena sidan och en kritisk, analytisk, reflekterande läsning å den andra och att hon samtidigt försöker bryta värdehierarkin hos begreppen. Det gör hon främst genom att visa att det känslomässiga och uppslukande i läsningen inte behöver vara naivt och outvecklat utan också kan vara utvecklande.

Litteratur och verklighet

Uppdelningen i en naiv, personlig eller immersiv läsart å ena sidan och en kritisk, analytisk eller reflekterande å andra sidan är alltså en vanlig tankefigur – och kanske också en praktik – men också någonting som åtskilliga forskare försöker bryta upp eller nyansera. Det finns emellertid också, som jag nämnde tidigare, andra sätt att kontrastera olika sätt att läsa.

Begreppspar och triader har också konstruerats med utgångspunkt i läsarens uppfattning om förhållandet mellan text och verklighet. Exempel på detta är Karlheinz Stierles(1980) triad *kvasipragmatisk*, *pragmatisk* och *centripetal* läsning. I den kvasipragmatiska läsningen förhåller sig läsaren till den litterära texten som om den vore verklighet eller som Stierle uttrycker det:

In quasi-pragmatic reception the boundaries of the fictional text are transcended through an illusion created by the reader himself. This illusion may be compared to pragmatic reception, which is always overstepping the boundaries of the text in an attempt to fill the gap between word and world. In quasi-pragmatic reception fiction is removed from its verbal base without, however, having a position in the actual reader's field of action beyond the text. (Stierle 1980:84)

Stierle anser alltså att det handlar om ett överskridande av gränser som finns mellan fiktion och verklighet och att detta skapar en illusion hos läsaren. Denna illusion beskriver Malmgren som "illusionen av språket som något genomskinligt i receptionen" (Malmgren 1986:140, kursivering i original). Det innebär, enligt Malmgren, att läsaren ser den värld som texten skildrar direkt genom det språkliga uttrycket och jämför också direkt med den verklighet som finns utanför texten. Stierle menar vidare att skillnaden mellan kvasipragmatisk läsning och pragmatisk läsning är att i den pragmatiska läsningen överskrids alltid gränserna mellan text och verklighet och det finns en koppling däremellan som inte är en illusion (Stierle 1980:84). Med den centripetala läsningen avser Stierle den läsning där läsaren fokuserar på fikcionaliteten i texten.

Bo Steffensen (2005) skiljer mellan en faktiv och fiktiv läsart (läseform) och går igenom några viktiga skillnader mellan dem. Han menar att om läsaren väljer en faktiv läsart så blir det också relevant att ställa frågan om det som står i texten är sant eller falskt. Steffensen menar vidare att det alltid finns en handlingsaspekt i en faktiv läsning och att författarens motiv och ideologi är relevanta. I en fiktiv läsning är ovanstående frågor inte relevanta på samma sätt (s. 105-109). Det låter lite märkligt att frågan om författarens motiv och ideologi inte skulle vara relevanta i en fiktiv läsart, men Steffensen anser att då handlar det om en faktiv läsart av en fiktiv text. Samtidigt påtalar han att en viktig fråga att ställa vid en fiktiv läsart är vad textens budskap är, vilket ligger nära ideologi och motiv. Andra frågor som är relevanta vid en fiktiv läsart enligt Steffensen är vilken värld vi befinner oss i, vem som är textens avsändare och vad läsaren ska göra i fiktionssammanhanget (s. 110-111). Den sista frågan är, enligt Steffensen inte in-

riktad på praktiska handlingar utanför texten, utan det handlar om att "få teksten til at betyde noget andet, gøre den til noget andet for at skabe mening i den" (s. 111). Det handlar alltså om tolkning av olika slag.

Pamuk (2010), som jag citerade i inledningen, tycks betrakta en läsares motstridiga upplevelse av att en litterär text både är fiktion och verklighet som viktig. Men ofta betraktas den faktiva läsarten som problematisk vid litteraturläsning. Elaine Showalter skriver till exempel att "[s]tudents who are not so trained tend to talk about characters as if they were real, and to simplify and reduce plot to events" (Showalter 2003:89). Steffensen kopplar snarare problemet till texttyp. En faktiv läsning av en skönlitterär text innebär inte i första hand att den läses som sanning eller verklighet utan att den läses som sakprosa där författare ger sig ut för att påstå något om verkligheten (Steffensen 2005:101-103). Steffensen menar vidare att det är problematiskt när läsarterna förekommer i blandformer, för det leder till "en diffus opfattelse af tekster i almindelighed" (Steffensen 2005:116) och ännu allvarigare: till att skönlitteratur antingen läses som sakprosa eller som underhållning. Att läsa någonting som underhållning tycks alltså, enligt Steffensen, vara en läsart som ligger utanför (och kanske lägre än?) de faktiva och fiktiva läsarterna. Michael Tengberg lyfter fram problemet inom erfarenhetspedagogiken

som i allt väsentligt bygger på idén att läsare skall kunna identifiera sig med och finna en subjektiv förankring i de problem som litteraturen behandlar. Att eleverna skall göra detta och samtidigt etablera den distans i vilken karaktärer förstås som fiktiva gestaltningar framstår i ett empiriskt perspektiv som en grannliga utmaning även för gymnasieelever. (Tengberg 2011:306)

Även i en kort text på Skolverkets hemsida tas problemet med faktiva läsarter (lässtrategier) upp:

Man talar om att barn och unga allt oftare använder sig av faktiva lässtrategier, det vill säga läser litterära texter som om den (sic) var dokumentär eller som om den säger något reellt om

verkligheten. Lärare behöver också visa på fiktiva lässtrategier för att uppmärksamma elever på den litterära textens många tolkningsmöjligheter. (Skolverket 2016)

De här olika exemplen visar på lite olika sätt att se på faktiv läsning. Det kan handla om att som läsare tro att det som händer i en roman har hänt på riktigt eller att den mera allmänt beskriver en verklighet. Det kan också handla om att problem i en roman kan upplevas som verkliga. Det är ganska stor skillnad mellan att läsa en roman som en sann historia och att identifiera sig med problem gestaltade i en roman och som liknar problem som läsaren mött i sitt liv. Malmgren diskuterar också denna skillnad och menar att det är viktigt att kombinera en läsning där läsaren känner igen element i texten samtidigt som texten uppfattas som konst: ”I texten finns en fiktiv värld och den är *gjord* av någon men den går att känna igen” (Malmgren 1986:93, kursivering i original). Malmgren menar att det är både möjligt och angeläget att kombinera dessa läsningar, även om han inte förnekar att det är, som Tengberg uttrycker det, ”en grannlaga utmaning”.

Olika sorters litteraturvetenskaplig läsning

I artikeln ”Digging Down and Standing Back” (2013a) diskuterar Felski två litteraturvetenskapliga läsarter och de liknar i viss mån Hillis Millers två former av kritisk läsning. *Digging down* är en läsning som innebär att man gräver sig ner på djupet för att få syn på det som inte är manifest eller uppenbart och därigenom gör en tolkning av texten. Den viktiga frågan är vad texten betyder. Här talas det ofta om den egentliga eller riktiga meningen som man kommer åt genom hårt arbete på djupet i texten. Den andra formen, *standing back*, handlar om att befinna sig på ytan och ta ett steg tillbaka för att ”denaturalize’ the text, to expose its social construction by expounding on the conditions in which it is embedded” (Felski 2013a:8). Den viktiga frågan för dessa litteraturvetare är vilka syften texten tjäna. Felski diskuterar alltså skillnaderna mellan dessa sätt att läsa eller dessa litteraturvetenskapliga metoder om man så vill och hennes användning av metaforerna ”gräva sig ner på djupet” och ”befinna sig på ytan och distansera sig” målar effektivt upp bilder av dessa läsarter, men frågan är om

de måste ses som sådana kontraster. Vad är det som säger att en kulturanalytisk läsning inte kan ses som att läsaren går på djupet i texten? Men Felski visar tros allt på likheter också när det gäller de här två sätten att läsa:

Both forms of critique, after all, prime a reader to approach a text warily, and with her guard up. Both seek to identify and to taxonomize illusions by subjecting texts to analyses that display them in an unexpected and unflattering light. And both guard against any risk of deep involvement, absorption, or immersion in their object, priding themselves on a critical stoicism and lack of susceptibility to a text's address. (Felski 2013a:8)

Båda läsarterna eller metoderna tycks också ofta ha en överlägsen syn på så kallade vanliga läsare, vars läsningar både anses behöva utvecklas och korrigeras "thanks to their stubborn inclination to take things at face value, their obdurate attachments to what is" (s. 20).

Felskis uppfattning är att tolkning i sig inte behöver innebära "a matter of railroading over a text; doing symbolic violence to a text; chastising and castigating a text; stamping a single 'metaphysical' truth upon a text" (s. 21), utan det handlar snarare om att försöka förstå vad någonting betyder och varför det betyder något. Hon menar också att det är viktigt att litteraturvetare öppnar sig för texter och vågar låta sig påverkas av dem. Hon förordar en post-kritisk läsning som i stället för att undersöka vad som finns på djupet eller bakom texten ser framför den, "reflecting on what it unfurls, calls forth, makes possible" (s. 22).

Stephen Best och Sharon Marcus (2009) använder sig av begreppsparet *symptomatisk läsning* och *ytläsning* (surface reading). Den symptomatiska läsningen har mycket gemensamt med Felskis "digging down". Den handlar mycket om att avslöja det som är dolt under ytan i en text och "the most interesting aspect of a text is what it represses" (Best & Marcus 2009:3) och den har en teoretisk förankring i psykoanalys och marxism.

Ytläsning eller läsning på ytan är, enligt Best och Marcus (2009:9), att fokusera det som är uppenbart och möjligt att uppfatta och förstå i en text. Ytan är öppen och synlig och ses som

tvådimensionell och har alltså inget djup och täcker eller gömmer ingenting. Best och Marcus (2009:9-13) nämner flera exempel på olika slags läsning som kan kategoriseras som ytläsning (surface reading), där ytan ses som materialitet, kritisk beskrivning, affektiv och etisk inställning, det litterära språkets verbala struktur, plats för mönster och som bokstavlig betydelse. Men frågan är om ett förespråkande av sådan läsning mera används som ett sätt att kritisera den symptomatiska läsningen än att den innehåller några riktiga idéer om läsning (jfr Ullén 2014:130). Gemensamt för flera av de här läsarterna är att läsaren böjer sig för texten i stället för att bemästra den genom att gräva på djupet och dra upp eller konstruera en betydelse som är dold. Även om det affektiva och immersiva nämns i samband med dessa läsarter handlar det om litteraturvetenskapliga läsningar som inte har så mycket gemensamt med det som tidigare har kallats personlig, immersiv eller naiv läsning.

Diskurs och ideologi

De flesta diskursanalytiska angreppssätt bygger enligt Marianne Winther Jørgensen och Louise Phillips (2000) på ett antal nyckelpremisser som handlar om att man intar en kritisk inställning till självklar kunskap och ser kunskaper om världen som kulturellt och historiskt präglade. Det är med andra ord ett antiessentialistiskt synsätt. Vidare poängterar man sambandet mellan kunskap och sociala processer samt mellan kunskap och social handling. Det innebär att

[v]årt sätt att uppfatta världen skapas och upprätthålls i sociala processer. Kunskap frambringas i social interaktion, där man både bygger upp gemensamma sanningar och kämpar om vad som är sant och falskt [...] I en bestämd världsbild blir några former av handling naturliga och andra otänkbara. Olika sociala världsbilder leder således till olika sociala handlingar. (Winther Jørgensen & Phillips 2000:12)

Eftersom den här avhandlingen är en undersökning av läspraktiker, som innehåller både handlingar och uppfattningar om litteratur och läsning, är de premisserna också giltiga för denna undersökning och jag kommer därför att använda mig av några diskursana-

lytiska angreppssätt och verktyg i analysen av materialet för att synliggöra sådant som synsätt och värderingar. Här följer nu en diskussion av några begrepp inom diskursanalysen och hur jag ser på dem och använder dem i den här undersökningen.

Begreppet *diskurs* har givits skiftande betydelser i olika sammanhang och har därmed också använts på olika sätt. En vanlig definition och också den definition som Winther Jørgensen och Phillips startar med i sin introduktion till området är att "en diskurs är ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)" (Winther Jørgensen & Phillips 2000:7, kursivering i original). Adam Jaworski och Nikolas Coupland (2014) presenterar ett antal definitioner från olika forskare och de sträcker sig från "language above the sentence" and "language (in) use" till en social praktik som är formad av maktrelationer och innehåller ideologi(er) (s. 2).

James Paul Gees forskning har, som sagt, bland annat rört sig inom New Literacy Studies, men också inom diskursanalysen. Han använder två diskursbegrepp. Det första är diskurs med litet d som betyder språk i bruk eller helt enkelt en text (muntlig eller skriftlig) (Gee 2014:52) och det är en mer allmän betydelse av diskurs liknande de första definitionerna som jag hänvisade till i Jaworski och Coupland (2014) ovan. Men Gee menar också att diskurs är "interactive identity-based communication using language" (Gee 2014:24) och där blir den sociala dimensionen hos språk och diskurs mera synlig. Det andra begreppet är Diskurs med stort D och det är "interactive identity-based communication using *both* language and everything else at human disposal" (s. 24, kursivering i original) och han säger vidare om en Diskurs att det "is a characteristic way of saying, doing, and being" (s. 47). Båda diskursbegreppen har alltså med interaktion, kommunikation, identitet och språk att göra, men Diskurs involverar dessutom annat än verbalspråket. Det handlar inte bara om hur man *tar om* och *förstår* världen utan också hur man *agerar* i världen och hur eller vem man *är* i världen. När Gee skriver om Diskurser framstår de som gemenskaper eller ibland nästan som klubbar.³ Han säger till exempel att vi är medlemmar i många Diskurser och det finns konflikter

³ Jfr Foucaults l'ordre du discours som både kan översättas med diskursens ordning och diskursens orden (Foucault 1971:26, 58).

mellan dem "and each of us lives and breathes these conflicts as we act out our various discourses" (Gee 1990:xix). Gee menar att vi läser och skriver alltid i en Diskurs, vilket innebär att litteraturläsning inte bara betyder att man läser litteratur utan man läser alltid på ett särskilt sätt med vissa värderingar, känslor och tankar förknippade med denna läsning.

Norman Fairclough använder också diskurs i två betydelser. Den första betydelsen är mera abstrakt "meaning language and other types of semiosis as elements of social life" (Fairclough 2014:86) eller helt enkelt "language use, conceived as social practice" (Fairclough 1993:138) och den andra, som är mera konkret, innebär särskilda sätt att representera världen, eller rättare sagt delar av världen. Den andra betydelsen av diskurs tycks vara inbäddad i den första, eftersom diskurser som olika sätt att representera delar av världen är ett av tre sätt som diskurs uppträder på i social praktik, enligt Fairclough (2014:86). De andra två är genrer (sätt att (inter)agera) och stilar (sätt att vara). Det här liknar det som Gee säger om Diskurs, att det är ett särskilt sätt att göra, säga och vara, men en skillnad är att Gee talar om *en* Diskurs, som ett räknebart och mer konkret substantiv, medan Faircloughs konkreta substantiv har att göra med språk och andra teckensystem och utgör diskurs på ett mera abstrakt och allmänt sätt tillsammans med sätt att agera (genrer) och sätt att vara (stilar).

Fördelen med Gees begrepp Diskurs är att det klargör att språk också är något vi *gör* och något vi *är* och att språk, andra teckensystem, handlingar, interaktion, och sociala identiteter inte kan separeras, eller snarare att de är delar av samma helhet. Vad som kan vara en nackdel med Gees diskurs med stort D är att det är väldigt brett och det innehåller så mycket eller har nästan samma innehåll som andra breda begrepp som kultur och social praktik. En skillnad mellan olika diskursanalytiska angreppssätt kan vara just synen på hur sociala praktiker och diskurser avgränsas eller förhåller sig till varandra. Gee skriver att sociala praktiker ingår som komponenter i Diskurser (2014:56-57), medan Fairclough anser att diskurs är en komponent i sociala praktiker och den skillnaden speglar det att Fairclough anser att diskursanalys "requires attention to textual form, structure and organisation at all levels" (Fairclough 1995:7). Samtidigt menar även Fairclough att det är

svårt att separera språk och andra sociala element (Fairclough 2014:85) och han har också kopplat samman diskursanalys och sociologiska teorier för att undersöka social förändring och förhållandet mellan diskurser och sociala strukturer som han menar är dialektiskt, det vill säga att diskurser är formade av sociala strukturer samtidigt som de konstruerar sociala strukturer (Fairclough 1992:62-64).

Gee menar att alla Diskurser är ideologiska och beskriver det i form av att Diskurser innehåller en teori, som tas för given, är outtalad och som handlar om hur sociala värden (social goods) ska fördelas och hur man ska vara, tycka och känna för att räknas som normal och rätt (Gee 1990:xx). Dessa teorier – eller ideologier – är viktiga eftersom de konstruerar uppfattningar som leder till handlingar, som i sin tur skapar sociala världar och dessutom förklarar dem och skapar fördelningen av sociala värden (Gee 1990:23).

Skillnaden mellan att se diskurs som en del av en social praktik eller att se social praktik som en komponent i diskurser behöver inte vara så avgörande, eftersom det handlar om hur man definierar och avgränsar begreppen. Eftersom läspraktik – en social praktik – är ett centralt begrepp och analysobjekt i den här avhandlingen, så kommer jag att använda mig av den mera avskalade definitionen av diskurs som sätt att tala om och förstå världen, men eftersom jag också analyserar sociala praktiker kommer analysen av diskurser och sociala praktiker på sätt och vis att tillsammans resultera i en analys av Diskurser med stort D.

För att sätta ramarna runt en diskursanalys föreslår Winther Jørgensen och Phillips att man inför en *diskursordning*. Begreppet har de hämtat från Fairclough som med diskursordning menar ”totality of discursive practices of an institution, and relationships between them” (Fairclough 1993:138). Enligt Winther Jørgensen och Phillips betecknar en diskursordning ”olika diskurser som delvis täcker samma terräng, som de kämpar om att ge innehåll åt var och en på sitt sätt” (Winther Jørgensen & Phillips 2000:134). Om man ”utgår från en diskursordning och inte från en enskild diskurs blir spelet *mellan* diskurserna i en given diskursordning en viktig brännpunkt för analysen” (Winther Jørgensen & Phillips 2000:138). Winther Jørgensen och Phillips pekar på hur svårt det är att avgränsa både diskurser och diskursordningar och de före-

slår att man ska låta dem bli analytiska begrepp och då göra avgränsningen strategiskt i förhållande till undersökningens syfte (s. 137). Denna undersökning utgår från *litteraturläsningens diskursordning* och det är då framför allt de diskurser om litteratur och litteraturläsning som kan urskiljas i min empiri, men också inom litteraturdidaktiken i stort. Frågor som då kan ställas är: Vilka olika diskurser kan urskiljas i denna diskursordning? Var är den ena eller andra diskursen dominerande? Var råder det strid mellan olika diskurser? (Winther Jørgensen & Phillips 2000:135).

Jag använder också termen *diskursivt element* för delar av diskurser och ofta används det just för sådana element som får olika betydelser i olika diskurser i kombination med olika andra diskursiva element. Det används dels för att ytterligare markera att diskurser är rörliga och svåra att avgränsa, dels för att diskutera vanligt förekommande element och hur de ges olika betydelser, men också hur dessa betydelser tas för givna. Ernesto Laclau och Chantal Mouffe (2001:105-107) använder begreppet *element* för sådana tecken som inte fått en fastlåst betydelse i en diskurs och de ställs mot *moment* som är just när element givits en mera bestämd betydelse och diskursen har låsts. Men de hävdar också att denna stängning (closure) av diskursen aldrig är fullständig. Därför menar jag att det kan vara svårt att identifiera när ett element blivit ett moment och jag använder därför termen *diskursivt element* för att tala om olika element och hur de ges olika betydelser i olika sammanhang.

Fairclough (2014:91-92) talar om olika nivåer i textanalys och att relationerna mellan dessa nivåer är viktiga. På de högre nivåerna finns sådant som sociala strukturer, praktiker, händelser och handlingar och på de lägre nivåerna befinner sig mera lingvistiska aspekter som diskurs, semantik, grammatik och fonologi. Fairclough skiljer mellan analys av texters externa relationer – med sociala händelser, praktiker och strukturer samt andra texter – och interna relationer som kan vara av till exempel semantisk, grammatisk och fonologisk art. I min analys har jag framför allt fokus på texternas externa relationer. Jag ägnar mig alltså inte åt någon språkvetenskaplig diskursanalys.

Jag använder några av Gees verktyg för analysen. Dels handlar det om att ställa frågor om olika sätt som texten, muntlig eller

skriftlig, bygger eller konstruerar "verkligheten" (Gee 2014:32), dels rör det sig om vad dessa konstruktioner åstadkommer. I kapitel 4 i avsnittet om analysmetoder kommer jag att konkretisera dessa verktyg.

Ideologi är ett begrepp som ligger nära både diskurs och social praktik och det är också ett komplicerat begrepp på flera sätt. Dels tenderar det att få en negativ klang i många sammanhang, dels kan det definieras på olika och ofta motstridiga sätt. James Kavanagh (1995:306) skriver att ideologi ofta är en nedsättande term som används om "someone who wishes to impose an abstract, extremist, intellectual-political obsession on a 'moderate', mainstream political system". Ideologi fungerar då som motsatsen till sunt förnuft och får ofta beteckna extremistiska idéer. Men Kavanagh menar att det inte finns någon social diskurs som inte är ideologisk. Ideologi är en social process. Vi befinner oss alla inne i sådana processer vare sig vi ser dem eller inte. "It has the function of producing an obvious 'reality' that social subjects can assume and accept, precisely as if it had not been socially produced and did not need to be 'known' at all" (Kavanagh 1995:311). James Paul Gee (1990) är inne på samma spår när han skriver att ideologi för många är någonting som andra människor har och särskilt de som har "fel" åsikter, medan ens egna åsikter tycks naturliga och neutrala eller helt enkelt "rätt" (se även Eagleton 2007:2). Ideologi betraktas ofta som falska åsikter som styrande grupper använder för att utöva makt eller, som sagt, de som opponerar sig mot de styrandes "sunda förnuft", beroende på vilket perspektiv man betraktar det utifrån (Eagleton 2007).

Förutom att ideologi alltså ofta uppfattas som någonting andra har och som falska och/eller extrema åsikter, så har det ofta definierats som en samling idéer och övertygelser, vilket, enligt John Hartley "reduces it from a conceptualization of social relations and practices to a set of **empirical** things" (Hartley 1994:142, fetstil i original). Han ser i stället ideologi både som idéer och praktik. Sven-Eric Liedman och Lennart Olausson (1988) använder ideologi i betydelsen system av idéer, ritualer och handlingsberedskaper, vilket alltså också rymmer både idéer och handlingar. De anser också att detta system kan vara implicit eller explicit och att det ofta är motsägelsefullt:

[Systemet] får sin innebörd och mening i ett bestämt samhälle med dess klasser, grupper, institutioner, traditioner och motsättningar. Ideologin utgör den form vari människor utkämpar de konflikter som råder i samhället och kan, betraktad som idésystem, sägas bestå av tre delar: försanthållanden, värderingar och normer. Ideologins sätt att fungera är beroende av hur dess bärare binder samman dessa beståndsdelar, vilket sällan sker på ett enkelt och harmoniskt, utan snarare motsägelsefullt sätt (Liedman & Olausson 1988:9).

Tomas Englund (2005:145) skriver att ideologi kan ses som en "mer eller mindre utarbetad världsbild med antaganden om individ, samhälle och relationen mellan individ och samhälle, samt praktiker utifrån denna världsbild" och att det innebär "att varje ideologi innefattar en slags common-sense-syn som i sin praxis leder till ett visst handlande".

Teun A. van Dijk definierar ideologier "[a]s 'system of ideas', ideologies are sociocognitively defined as shared representations of social groups, and more specifically as the 'axiomatic' principles of such representations" (van Dijk 2006:115). Ideologier organiserar den sociala gruppens identitet, handlingar, normer, värderingar, mål, tillgångar och relationerna till andra sociala grupper. Hans definition av ideologi är mer allmän eller bredare än många andra och ideologier ses inte bara som "dominant or as legitimation for inequality" (s. 131). Han menar trots det att teorin är kritisk. "Ideologies, as defined, may be used as a foundation for discourses and social practices both by dominant as well as by dominated groups" (s. 132).

Terry Eagleton (2007) påpekar att en ideologi inte bara är en samling idéer eller övertygelser, utan det handlar också om frågor om makt. Han menar också – liksom Liedman och Olausson – att det är viktigt att visa på motstridiga element och konflikter inom ideologier (s. 222).

Begreppen ideologi, social praktik och diskurs ligger som sagt var ofta nära varandra, men hur förhåller de sig till varandra? Norman Fairclough anser att ideologier kan vara en del av diskurser eller diskursiva praktiker och att sociala praktiker kopplar

samman diskurs med andra icke-språkliga sociala element (Fairclough 2014:85). Eagleton (2007) anser att diskurs är ett mera omfattande begrepp än ideologi och skriver vidare om ideologi att "[v]ery often it refers to the ways in which signs, meanings and values help to reproduce a dominant social power, but it can also denote any significant conjuncture between discourse and political interests" (s. 221). Han skriver också att "[i]t may help to view ideology less as a particular set of discourses, than as a particular set of effects within discourses (s. 194). Som jag förstår Eagleton så menar han att med ideologi avses ofta hur en dominant social makt reproduceras genom tecken, betydelser och värderingar, men att ideologi dessutom kan fungera som en koppling mellan diskurs och politiska intressen och också som effekter inom diskurser.

Även van Dijk (2006) diskuterar relationen mellan ideologier och diskurser och han menar att ideologier uttrycks och reproduceras framför allt i diskurser men också genom andra sociala praktiker och man tillägnar sig också ideologier främst genom diskurser. Han anser, som sagt, också att ideologier är den grundläggande basen för diskurser och sociala praktiker i en grupp. Diskursanalys kan vara en metod att studera underliggande ideologiers strukturer och funktion, men han påpekar också att sådant som ord, fraser och intonation inte i sig är ideologiska. Fairclough för en liknande diskussion och anser att man inte kan läsa av ideologier från texter, eftersom betydelser skapas genom tolkning och texter är öppna för olika tolkningar. Han talar i stället om att texter bär spår av ideologiska processer och strukturer (Fairclough 1992:88-89).

Englund urskiljer tre ideologibegrepp. *Politiska ideologier* är "mer eller mindre manifesta politiska idésystem med modeller för social integration, som i högre eller lägre grad bärs upp av olika sociala krafter" (Englund 2005:146). *Dominerande ideologi* är ideologi "som förmedlas från statens ideologiska apparater[...] en ständigt framtvingad konsensusideologi som representerar kompromisser mellan de stridande sociala krafterna och bär med sig motsättningar mellan dessa krafter" (Englund 2005:146). Englunds tredje ideologibegrepp är *hegemonisk ideologi* och han skriver att "en ideologi har uppnått hegemonisk ställning när den har penetrerat människors medvetande i så måtto att ideologins metaforer uppfattas som common-sense av en stor majoritet" (Englund

2005:146). Detta är den djupaste ideologinivån och den präglar den vardagliga praktiken, hur människor tänker och handlar. Framför allt de två sista ideologibegreppen är aktuella i den här undersökningen, eftersom den dominerande ideologin präglar styrdokument och till viss del utbildning, men de präglas också av en hegemonisk ideologi eller hegemoniska ideologier.

Sammanfattande diskussion

Social praktik, diskurs och ideologi är tre begrepp som både har definierats på olika sätt och som ofta också överlappar varandra. Hos olika forskare ingår de också på lite olika sätt i varandra. Jag kommer att använda mig av lite snävare definitioner av diskurs respektive ideologi och låta social praktik i form av läspraktik bli bredare och i viss mån innehålla sådant som ofta ingår i de andra begreppen. Detta innebär att diskurs definieras som *"ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)"* (Winther Jørgensen & Phillips 2000:7, kursivering i original). Jag identifierar alltså olika sätt att tala om litteratur och litteraturläsning med koppling till frågorna varför, vad och hur och undersöker spänningar inom dessa diskurser och spelet mellan olika diskurser inom diskursordningen. Jag kommer alltså inte att göra någon språkvetenskaplig diskursanalys och jag kommer inte heller att presentera en "lista med diskurser", eftersom jag inte är ute efter att fastställa eller avgränsa, utan snarare registrera rörelser och diskutera olika sätt att tala om litteraturläsning.

Ideologi definieras som idésystem eller världsbild och innefattar idéer om vad som är sant, bra, gott, rätt och normalt. Ideologierna uttrycks framför allt i diskurser. I den här avhandlingen ägnar jag mig inte åt någon avgränsad ideologianalys, men genom att läspraktikerna och de diskurser som framträder där undersöks på olika sätt så diskuteras naturligtvis också olika idéer, värderingar och normer.

Om diskursens kärna är "talet om", ideologins är "idéerna" så är den sociala praktikens kärna "handlingarna". Men så som jag har definierat läspraktik, så ingår de andra två i den, eftersom läspraktiken både handlar om vad studenterna gör, hur de talar om, ser på och förhåller sig till litteratur och läsning och idéer om

detta. Det är därför, som sagt, varken möjligt eller önskvärt att avgränsa de tre begreppen.

I genomgången av olika dikotomier och andra kategoriseringar av olika läsarter ville jag visa att dikotomierna beskrivs och definieras på lite olika sätt. De har till exempel konstruerats utifrån olika utgångspunkter som den institutionella inramningen, graden av analytiskt förhållningssätt, närhet och distans till texten, referentialitet samt djup och yta.

Trots dessa skiftande dikotomier kan det vara tydliggörande att sammanställa en översikt av skillnader mellan beskrivningar av en så kallad kritisk läsning och en så kallad vardaglig läsning. Jag utgår här från Persson (2015b:12-13) som har gjort en sådan översikt. Jag har översatt Perssons termer till svenska och det innebär att jag här benämner motsatsen till kritisk läsning ”vardaglig läsning” eftersom Persson använder begreppet ”ordinary reading”. Jag har också kompletterat med några begreppspar som framkommit i min översikt (under strecket):

Kritisk läsning

förnuft
objektiv
analytisk
icke-kroppslig
distans
kall
text-centrerad
reflexiv
arbete
produktion
akademisk

Vardaglig läsning

känsla
subjektiv
naiv
kroppslig
närhet
varm
personliga erfarenheter
uppslukande
nöje
konsumtion
icke-akademisk

långsam
kollektiv praktik
magin bryts
läsaren bemästrar texten
undersöker stilistiska grepp/ideologi
interaktiv

snabb
ensamaktivitet
magi
läsaren överlämnar sig
läsaren genomlever
immersiv

Som Persson påpekar är en del av begreppsparen överlappande (Persson 2015b:12) och dessutom är de som sagt konstruerade utifrån olika aspekter av läsningen. De olika begreppspar som jag diskuterat i min genomgång och som tillsammans bygger upp översikten grundar sig också i olika textteorier och teoretiska läsarkonstruktioner, vilket delvis gör det problematiskt att sammanföra dem även om de uppvisar liknande mönster. Jag vill inte heller tvinga in min empiri i denna dikotomiska struktur. Men eftersom dikotomierna inte bara är teoretiska konstruktioner utan också fungerar som diskurser och förmedlar ideologier om läsning kan de fungera som *en* analytisk ingång till det empiriska materialet. Jag har också visat flera exempel på när man försöker bryta upp eller överskrida dikotomin och den traditionella värdehierarkin och det blir intressant att undersöka om detta också sker i min empiri och hur det i så fall går till eller om läspraktikerna inte i så hög grad präglas av dessa dikotomier, utan uppvisar andra mönster.

3 TIDIGARE FORSKNING OCH LITTERATURDIDAKTISKA BRÄNNPUNKTER

Syftet med detta kapitel är att sätta in mitt avhandlingsprojekt i ett forskningssammanhang och kunna tydliggöra denna undersökningens förhållande till tidigare forskning, men den forskning som presenteras och diskuteras i detta kapitel används också sedan i de empiriska kapitlen för att diskutera empiri och tolkning av empiri. Nedan följer därför först en orientering i forskning om svensklärarutbildning och litteraturläsning. Sedan följer ett avsnitt om Pedagogiska gruppens litteraturdidaktiska forskning. Under rubriken "Disposition" motiverade jag detta med att det avsnittet fungerar som en närhistorisk översikt, att Pedagogiska gruppens begrepp och forskningsresultat används i mina analyser och att det blir särskilt intressant att ställa den forskningen mot den aktuella svenska litteraturdidaktiska forskningen. Dessutom är det så att den undersökta svensklärarutbildningen i viss mån har präglats av denna forskning. Pedagogiska gruppen har också tillskrivits sådant som den inte stod för och har fått utstå kritik som ofta har varit förenklad (jfr Mehrstam 2015:43), så historieskrivningen behöver nyanseras. I det tredje avsnittet i detta kapitel diskuteras den svenska (nordiska) litteraturdidaktiska forskningen under 2010-talet med fokus på några brännpunkter som jag har identifierat som kärnfrågor i denna forskning.

Svensklärarutbildning

Jämfört med skolans svenskämne och svenskundervisning så är svensklärarutbildningen inte beforskad i alls lika hög grad. Den forskning som har bedrivits under 2000-talet har framför allt un-

dersökt styrdokument och studenttexter och har i vissa fall använt sig av enkäter och intervjuer. Det innebär att svensklärarytbildningen framför allt har undersökts på ett indirekt sätt, det vill säga vad styrdokument, studenter och lärarytbildare säger om utbildningen. Denna avhandling undersöker också sådant, men jag ville dessutom komma mera tätt in på själva undervisningen, eftersom det tycks vara ett utforskat område.

Innan jag presenterar några forskningsprojekt med inriktning mot svensklärarytbildning/svensklärarytstudenter och litteraturläsning vill jag kort nämna två undersökningar som handlar om lärarytstudenter i allmänhet och (litteratur)läsning. Den första är en undersökning av lärarytstudenters läsvanor (Jönsson & Eriksson 2003) som visar att lärarytstudenter inte skiljer sig från befolkningen i övrigt (i samma åldersgrupp) när det gäller vad och hur mycket de läser. Den andra undersökningen är Anna-Karin Svenssons avhandling *Lärarytstudenters berättelser om läsning* (2011) där hon undersöker lärarytstudenters upplevelser och erfarenheter av läsning från den tidiga barndomen fram till att de börjar på lärarytutbildningen. Vidare var "syftet att undersöka lärarytstudenternas erfarenheter och upplevelser av det initiala mötet med läsning i lärarytutbildningen" (s. 16). Det handlar alltså dels om lärarytstudenters läsarbänor⁴ under hela livet fram tills de börjar sin lärarytutbildning, dels om läsningen av framför allt facklitteratur under själva utbildningen. I sina resultat kommer hon framför allt fram till att läsning är en relationell process som äger rum med "viktiga andra" som bjuder in och bekräftar läsaren som möter olika texter som kan utmana och att läsaren då kan utveckla nya sätt att läsa (s. 168-169).

Kerstin Bergöös avhandling *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarytutbildningsperspektiv* (2005) "har det dubbla syftet att analysera och tolka de studerandes svenskämneskonstruktioner och att institutionsanalytiskt granska utbildningen" (s. 30-31, kursivering i original). Det handlar som sagt om hela svenskämnet och studenterna ska bli lärare i grundskolans tidigare år. Bergöös analys visar bland annat att studenterna rör sig fram och tillbaka mellan teori och analys av undervisning men att "mot-

⁴ Läsarbänor är forskarens analys av studenters berättelser om sin läsning (Svensson 2011:37).

svarande starka kopplingar till egna undervisningshandlingar blir [...]betydligt svagare” (s. 275). Litteraturläsning under deras verksamhetsförlagda utbildning handlar framför allt om färdighetsträning och upplevelseläsning och litteraturläsningen – tillsammans med annan språklig verksamhet – kopplas sällan till ”frågor som rör människan och världen” (s. 269).

Berggö undersöker alltså lärarstudenters svenskämneskonstruktioner. Annbritt Palo (2013) undersöker i sin avhandling i stället vilka svensklärare som konstrueras i utbildnings- och kursplaner i några svensklärarytbildningar och Lena Manderstedts (2013) avhandling har som ”övergripande syfte /.../ att nå kunskap om hur VFU konstrueras i svenskinriktningarnas policy- och styrdokument, samt i ett antal lärarutbildares och svensklärarstudenters ut-sagor” (s. 4). Både Palo och Manderstedt har alltså fokus på konstruktioner och använder sig av bland annat diskursanalys för att undersöka dessa konstruktioner. Båda två har också material från alla de lärosäten i Sverige som bedriver svensklärarytbildning. Manderstedt gör iakttagelsen att VFU (verksamhetsförlagd utbildning) sällan läggs ut i kurser inriktade mot litteratur, utan snarare i kurser inriktade på språk- och språkutveckling i landets svensklärarytbildningar och förklarar det med att

[d]et är fullt möjligt att detta beror på att dessa delar tydligt kan kopplas mot färdigheter och därför kan motivera att studenterna måste öva dem i undervisningssituationer. Att VFU mer sällan läggs ut i kurser med fokus på litteratur – i synnerhet litteraturhistoria – kan eventuellt handla om att traditionen knyter litteraturstudier mot bildning snarare än mot färdigheter. (Manderstedt 2013:70)

Hon förklarar detta vidare med att det kan handla om en motvilja mot att använda skönlitteraturen för olika syften och att i stället försöka upprätthålla dess status genom att betona litteraturens särart och egenvärde. Hon visar också att när ”kurser med litterär inriktning innehåller VFU är det vanligtvis sådana som innehållsligt fokuserar barn- och ungdomslitteratur, populärlitteratur, modern litteratur och berättande” (s. 159) och det är dessutom oftast i inriktningar mot svenskundervisning för grundskolans tidigare år.

Under 2000-talet har några forskningsprojekt med inriktning mot blivande svensklärares litteraturläsning eller litteratur och litteraturläsning i svensklärarytbildning genomförts. Örjan Torell (2002a) genomförde tillsammans med tre andra forskare ett uppmärksammat forskningsprojekt där de gjorde läsundersökningar med blivande litteraturlärare i Sverige, Finland och Ryssland. De lät studenterna läsa en litterär text (dikt eller novell) under en av de första dagarna på lärarutbildningen och skriva kring frågan ”*Vad skulle du vilja att dina elever såg i denna text?*” (Torell 2002b:20, kursivering i original). Tanken var att dessa texter skulle ”exponera den litterära kompetens som eleverna utvecklar i respektive skolsystem” (s. 11). Det var alltså komparativa studier och de genomgående skillnader som särskilt lyfts fram är att de ryska studenterna visar på en annan självständighet i analysen än de svenska och finska:

Självständigheten kan iakttas som en förmåga att se mening i en främmande text och göra den rättvisa i en sammanhängande kommentar. De ryska studenterna visar att skolan har givit dem en vana vid litterär läsning som hjälper dem att se in i texten, att upptäcka dess struktur och berättarteknik och på det viset respektera texten som meningsbärande helhet – och som konst. De har alltså lärt sig läsa litterärt, men de har också utvecklat färdigheter i konsten att skriva om litteratur. De vet hur man gör när man belägger sina kommentarer med texthänvisningar och citat och har lätt för att på det viset bygga upp ett sammanhängande resonemang som står på en tillräckligt stabil grund för att bli övertygande. (Torell 2002c:77)

Självständigheten tycks alltså bestå i att de ryska studenterna visar på en litterär kompetens eller snarare den delen av litterär kompetens som Torell benämner performanskompetens och som han definierar som ”att kunna iakta, analysera och uttala sig om litterära uttrycksmedel, gestaltningskonst, epokkontexter, idé-perspektiv et cetera” (Torell 2013:139). Det tycks också viktigt att texten *respekteras* och *görs rättvisa*.

De svenska och finländska studenterna visar inte samma systematik i att undersöka en text, menar Torell. ”De har därmed svår-

rare att självständigt se in i det mångfacetterade liv som texten erbjuder den estetiskt skolade läsaren” (Torell 2002c:97).

Magnus Persson undersöker i boken *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen* (2007) om och hur man har tagit ställning till denna fråga ”på några av de viktigaste arenorna för litteraturläsning inom utbildningssystemet: skolans svenskämne, den akademiska disciplinen litteraturvetenskap samt svensklärarytbildningen” (Persson 2007:9-10). Han har undersökt legitimeringar för litteraturläsning i läroplaner, kursplaner och läromedel för de respektive arenorna. När det gäller svensklärarytbildningen blir den svårast att undersöka eftersom den på många lärosäten innehåller kurser i olika akademiska ämnen med olika traditioner och därför många olika legitimeringar, men Persson lyfter fram en för den arenan specifik legitimering, nämligen den yrkesinstrumentella. Den innebär att litteraturläsningen motiveras av att studenterna ska bli svensklärare (s. 240-241).

I forskningsprojektet ”Den skönlitterära texten i skola och lärarytbildning. Om läsning och litteraturundervisning” samarbetade forskare från sju lärosäten i Sverige och undersökte skönlitteraturens roll i ungdomsskolan och svensklärarytbildningen (Kåreland 2009a). Flera av delstudierna inriktade sig med andra ord på skönlitteraturens roll i svensklärarytbildning. Margareta Petersson genomförde en enkätundersökning med blivande svensklärare under deras första termin med syftet att ”få en bild av studenternas läsvanor och syn på skönlitterär läsning i skolan” (Petersson 2009:16). Enkäten besvarades av 421 studenter fördelade på åtta lärosäten. Undersökningen visar att studenternas läsvanor inte skilde sig från befolkningens i stort, men att det var en större andel som läste just skönlitteratur regelbundet. När det gällde frågan om varför man läser litteratur på gymnasiet uppgav nästan hälften av studenterna att de inte hade fått någon motivering av sina svensklärare, att de inte mindes några motiveringar eller att det motiverades med att det ingår i kursplanen. De motiveringar som nämndes var ofta av vad Petersson benämner kognitivt slag som att man läser litteratur för att få allmänbildning, litteraturkunskap eller utveckla sitt språk. Endast ett fåtal av studenterna kom ihåg att deras svensklärare hade givit andra skäl som ”att utvecklas som

människa, få vidgade vyer, skapa förståelse för sin omvärld eller utveckla fantasin” (s. 27). Studenternas egna uppfattningar om varför de läste litteratur på gymnasiet stämde i hög grad överens med dem som de kom ihåg att deras lärare hade angivit. Det var en ännu högre andel som angav tydliga kunskapsmål och de betonade framför allt språkutveckling. Men så mycket som en femtedel angav andra motiveringar än kognitiva. Av de svar som studenterna gav angående hur litteraturen hade lästs och bearbetats på gymnasiet så drar Petersson slutsatsen att det tycks som om varken litteraturens emotionella eller kognitiva potential utnyttjas särskilt mycket i skolan.

Även Staffan Thorsons delstudie var en enkätundersökning med blivande svensklärare, men här var majoriteten av studenterna i slutet av sin utbildning och det innebär att en del frågor hade med litteraturläsningen i jävla svensklärarytbildningen att göra. Syftet var”[a]tt problematisera blivande svensklärares professionella syn på litteraturläsningen i skolan mot bakgrund av 48 studenters uppfattningar om några litteraturteoretiska begrepp” (Thorson 2009a:86). Studenternas motiveringar för litteraturen är framför allt av uppbyggligt slag, det vill säga att man blir kunnigare eller en bättre människa av att läsa litteratur. Formella aspekter som färdigheter är viktigare än upplevelser. ”Skönlitteraturens *litteraritet*, *litterära repertoarer* eller *texten som artefakt* är av liten betydelse” (s. 98, kursivering i original) i studenternas svar. Thorson visar också att begreppet *förstå* inte är okomplicerat i samband med litteraturläsning. Studenterna har i det sammanhanget ofta ett textaktivt synsätt, det vill säga att de ser det som om innebörden finns i texten och i författarintentionen. De tycks också ha en tendens att betrakta fiktiva texter som pragmatiska, det vill säga som faktatexter och Thorson menar att de är försiktiga med eller till och med omedvetna om ”texten som konstprodukt med ett eget *estetiskt* språk” (s. 109, kursivering i original). Thorson påtalar också en skillnad mellan det akademiska litteratursamtalet och litteratursamtal i skolan och menar att berördhet och känsloupplevelse tenderar att undertryckas i det förre. Sammanfattningsvis säger Thorson att studenterna i hans undersökning ger uttryck för ”en kognitiv litteratursyn med delvis romantiska förtecken” (s. 110).

Ulla Lundgren (2009) undersökte i sitt bidrag ett nätbaserat samtal mellan amerikanska och svenska studenter som diskuterade två litterära texter. De amerikanska studenterna var andraspråkslärare som gick en obligatorisk fortbildningskurs. De svenska studenterna gick sin grundutbildning men det är oklart om de var blivande svensklärare. Hennes syfte var att undersöka om denna typ av samtal kunde leda till en interkulturell läroprocess och hennes svar på denna fråga är jakande. Samtalen och studenternas slutreflektioner visar att de litterära texterna sätter igång diskussioner om bland annat förtryck, fördomar och olika uppväxtvillkor. Studenterna använder genomgående sina egna erfarenheter och distanserar sig också från dem. Ibland lämnar de den litterära texten i diskussionerna och ibland fördjupas tolkningarna av den. Flera studenter tycker själva att de har fått nya sätt att tänka och ett breddat perspektiv.

Lena Kåreland (2009b) gjorde två receptionsstudier där dels elever och universitetsstuderande i Frankrike läste H C Andersens *Den lilla sjöjungfrun*, dels lärarstudenter i Sverige som läste en kurs i barn- och ungdomslitteratur och skulle bli lärare i grundskolan. Undersökningen visar att det finns ”en mångfald av tolkningar och läsarter [...] både emotionella läsningar och litterärt inriktade analyser” (s. 215). Kåreland tar upp att studenterna ofta lämnar texten och använder den som utgångspunkt för diskussioner som har med deras erfarenheter och kommande lärarroll att göra. Hon gör också iakttagelserna att studenterna inte utvecklar resonemang om sagans symbolik särskilt långt och inte heller diskuterar den ur ett biografiskt perspektiv.

I *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen* (Thorson & Ekholm 2009a) redovisar olika forskare resultat från ett forskningsprojekt där förhållningssätt till skönlitteratur undersökts i undervisningen i lärarutbildning, litteraturvetenskap och moderna språk. En av utgångspunkterna för projektet är att en vanlig uppfattning om skönlitteraturens roll i utbildning är ”att gynna språkutveckling och ’förmedla’ kultur” (Thorson & Ekholm 2009b:7) och de menar att en sådan litteratursyn är problematisk eftersom den bland annat ser skönlitteraturen som en enkel spegling av sin kultur och de menar att skönlitteraturen kan ha flera uppgifter att fylla som har med

dess unika egenskaper att göra. De för litteraturen unika egenskaper som Thorson och Ekholm nämner är framför allt litteraturens förmåga att både vara uttryck för det främmande och ha en potential att främmandegöra det välbekanta.

I antologin (Thorson & Ekholm 2009a) är det egentligen bara Thorsons bidrag som undersöker studenters litteraturläsning – både studenter i litteraturvetenskap och blivande svensklärare med inriktning mot grundskolans år 1-7. Det är både grupper tidigt i utbildningen och senare. Hans frågor handlar bland annat om hur studenterna förhåller sig till texten, läsaren respektive interaktionen däremellan, det vill säga om deras förhållningssätt är textaktiva, läsaraktiva och/eller biaktiva (Thorson 2009b:153), vad i texten de kommenterar samt hur och varför de kommenterar det.

Några slutsatser som Thorson drar är att studenterna – och särskilt då lärarstudenterna – sällan gör någon utvecklad litteraturvetenskaplig analys. De uppmärksammar ganska sällan vad Thorson benämner litterariteten i texterna utan läser dem ofta mera kvasipragmatiskt. När de uppmärksammar litterära grepp i texter är det sällan de uppmärksammar deras funktioner och effekter. Thorson menar att studenternas ”spontana skrivningar visar sammantagna på deras behov av just litteraturvetenskapliga termer, begrepp och teoretiska förhållningssätt” (Thorson 2009b:250). Thorson gör med hänvisning till Mats Furberg en distinktion mellan *berördhet* och *angång*. Begreppet *berördhet* står för ”direkta och spontana känsloupplevelser under och efter läsningen”(s. 246), medan *angång* är mera distanserad och intellektuell och kopplas också till hur texten påverkar eller förändrar läsarens attityder. Begreppet *angång* kan tyckas konstruerat och kan ses som ett sätt att komma ifrån det känslomässiga, men Thorson förklarar också *angångsmeningen* med en relevanskänsla ”då texten kommer läsaren vid personligen (*innerlighet*)”(s. 247, kursivering i original) och det innebär att det lästa angår läsarens situation och person. Det är en intressant tanke att skilja mellan olika sätt att beröras av texten. Det kan också vara ett sätt att välkomna mera personliga läsningar i utbildningssammanhang, men att samtidigt behålla gränsdragningen till fritidsläsningen.

I en artikel i *Tidskrift för litteraturvetenskap* redovisar och diskuterar Persson (2010) en lektion i svensklärarytbildningen där

blivande svensklärare har läst och diskuterar Vladimir Nabokovs roman *Lolita* från 1955. En utgångspunkt är frågorna: "Vad händer när man som lärare medvetet väljer litteratur som man kan misstänka kommer att uppröra och provocera sina studenter? Vilka didaktiska – och etiska – möjligheter och svårigheter aktualiseras?" (s. 5). Persson drar slutsatsen att om man som lärare integrerar en text i ett sammanhållet tema och väljer just en utmanande och provocerande text öppnas möjligheten att överskrida gränsen mellan "erfarenhets- och yrkesorienterade läsararter å ena sidan och estetiskt orienterade å den andra" (s. 6) och de kan då bli så förbundna med varandra att de inte går att skilja åt. Under diskussionen om *Lolita* användes en del litteraturvetenskapliga och kulturanalytiska begrepp, "men på det stora hela närmade sig studenterna texten på ett mer personligt och inlevelsefullt sätt – utan att den litterära texten själv hamnade ur sikte. Litteratursamtalet präglades av såväl starka känslor som av reflexion och intensiva åsiktsbrytningar" (s. 9). Med hänvisning till Torell (2002a), Kåreland (2009a) och Thorson (2009b) diskuterar Persson hur litterär kompetens eller performanskompetens ofta kopplas till användningen av litteraturvetenskapliga begrepp, men att hans undersökning visar att ett flitigt bruk av sådana begrepp inte är nödvändigt för en analytisk och insiktsfull litteraturdiskussion. Han vill därmed inte förminska värdet av en textanalys som görs med hjälp av litteraturvetenskapliga begrepp. "Frågan handlar snarare om när, hur och varför den tas i bruk" (s. 9).

Persson aktualiserar, som sagt, också frågor om texturvalet i en svensklärarytbildning, både när det gäller etiska aspekter och yrkesrelevans. Det kommer jag att återkomma till i kapitel 7.

I boken *Lära lärare läsa. Om utbildning av svensklärare och litteraturundervisning i skolan* (2015) presenterar Maria Ulfgård en studie där hon undersökte "utbildningen av blivande svensklärare med avseende på litteraturundervisning i skolan" och syftet var att "studera skolans litteraturundervisning så som den förmedlas i högskoleförlagd undervisning och verksamhetsförlagd utbildning" (Ulfgård 2015:15). Empirin samlades in på tre olika lärarutbildningar och består av studenters reflektionsskrivningar samt intervjuer med studenter, högskolans lärare och handledare under verksamhetsförlagd utbildning. Hon finner att de blivande svenskläraryt-

na möter många olika sätt att se på litteratur och litteraturläsning under sin utbildning och framför allt är det en stor skillnad mellan den högskoleförlagda och den verksamhetsförlagda utbildningen.

Litteraturvetarna i den högskoleförlagda utbildningen poängterar litteraturens estetiska värden och hävdar att litteraturen har ett värde i sig. De talar också om att utveckla litterär kompetens genom att studera litteraturen och förhåller sig kritiskt till den faktiva läsart som de menar att studenterna ofta har tillägnat sig på gymnasiet. De anser att studenterna måste avprogrammeras för att i stället ”tränas i att uppfatta skönlitteraturen som gestaltad verklighet” (s. 159).

Handledarna i den verksamhetsförlagda utbildningen ser ofta litteraturen och läsningen av den som en utfyllnad eller en disciplinerande sysselsättning som ger lugn och ro i klassrummet. Det är också vanligt förekommande att de ser den som en språk- och personutvecklande kraft och dessutom menar att den förmedlar färdigheter. Några handledare talar också om nöje och förströelse i samband med litteraturläsningen i skolan. Det är med andra ord stor skillnad mellan de uppfattningar om litteraturläsningens syften som studenterna möter under den högskoleförlagda delen av sin utbildning och de uppfattningar de möter hos svensklärare under sin verksamhetsförlagda del av utbildningen. Även litteraturundervisningens praktiker skiljer sig åt på motsvarande sätt. Under den högskoleförlagda delen undervisar man om ”litterär analys, tematisk litteraturundervisning, integrering av läsning och skrivning, litteraturhistoriska orienteringar och i vissa fall texttolkning utifrån receptionsteoretiska perspektiv” (s. 161). I skolan handlar det i stället om bokrecensioner och att räkna antal lästa böcker (yngre åren). Ulfgard drar slutsatsen att

[u]nder den högskoleförlagda delen av undervisningen utbildas studenterna för uppgifter som till viss del inte förväntas av dem i deras professionsutövning, och jag menar att såväl lärarutbildningen som skolan kan fråga sig om det är lärarutbildningen eller skolans undervisning i svenskämnet som har förbisett något väsentligt. Ännu en gång ser vi hur studenterna möter utmaningen att själva positionera sig mellan olika diskurser för att skapa en professionsidentitet. (Ulfgard 2015:163)

Ulfsgård menar att det därför finns ett behov av en förnyad litteraturredidaktik där begreppet *literary literacy* blir centralt. Literary literacy rör sig, enligt Ulfsgård, om ”medvetenheten om fiktionens väsen, kunskapen om skönlitteraturens konventioner och förmågan att kunna tolka och skapa mening i skönlitterär text” (s. 178). Hon påpekar vidare att denna literary literacy bygger på individens upplevelse av texten, vilken präglas av tidigare erfarenheter både av läsning och annat i livet. Hon avslutar med att säga att [m]ed *literary literacy* kvarhålls textfokus i litteraturundervisningen med utgångspunkt i elevens perspektiv och såväl lärandemål som lärandeobjekt blir identifierbara” (s. 178).

En del av dessa iakttagelser och slutsatser från studier av svensk lärarutbildning och litteraturläsning är också (en del av) teman i aktuell litteraturredidaktisk forskning i allmänhet och dem kommer jag att utveckla och diskutera vidare i avsnittet ”Litteraturredidaktiska brännpunkter”. Men först följer ett avsnitt om Pedagogiska gruppens litteraturredidaktiska forskning.

Pedagogiska gruppen

I en rapport från 2006, som skrevs på uppdrag av Vetenskapsrådets Utbildningsvetenskapliga kommitté, inventeras och analyseras svensk litteraturredidaktisk forskning i ett internationellt perspektiv (Arwedson 2006). I introduktionen skriver Gerd B. Arwedson:

Läsningen av Pedagogiska gruppens skrifter nu – år 2006 – ger snarast intrycket av ambitiös, noggrann och för lärare användbar forskning – självkritisk men (vilket är begripligt) i försvarsposition. Lars-Göran Malmgren framstår som en ”spjutspets mot framtidens litteraturredidaktiska forskning”, och hans skrifter är väl i klass med dagens litteraturredidaktiska forskning i USA, England och Tyskland [...] Pedagogiska gruppens skrifter har därvid kommit att spela en central roll i vår framställning. Vi har funnit att det nu är angeläget att tydligt hävda dess vetenskapliga status, inklusive dess betydelse för svensk litteraturredidaktik – och för lärares arbete med litteratur i skolan. (s. 7)

Peter Degerman skriver också i sin avhandling från 2012, där han granskar framväxten av ett litteraturdidaktiskt forskningsfält i Sverige, att det finns anledning att inleda en sådan studie med Pedagogiska gruppens arbeten (Degerman 2012:91). Även i denna studie har, som sagt var, Pedagogiska gruppens och Lars-Göran Malmgrens senare litteraturdidaktiska forskning sin plats.⁵

Litteraturens användning i undervisning är ett genomgående drag i Pedagogiska gruppens litteraturdidaktik och det avspeglas också i titlar som *Litteratur i bruk* (Ljung & Thavenius 1978), "Litteraturanvändning och projektundervisning" (Malmgren 1979) och "Vad kan litteratur användas till i skolan?" (Smidt 1985). De menar att skönlitteraturen ska användas för att eleverna ska få ny kunskap, såsom att "utveckla nya insikter [...] och ifrågasätta egna föreställningar" (Malmgren 1986:95) eller att eleverna ska utveckla sin "syn på människans roll i historien" (Malmgren 1982:56). Litteraturen (och språket) ska vara "vägen till att levandegöra kunskapens centrum. Det är inte i språket och litteraturen som eleverna ska stanna. De ska i stället närma sig det som man kan få syn på *genom* språket och litteraturen" (Thavenius 1983:226-227). Detta innebär inte att de litterära texterna ska reduceras till avstamp eller behållare, utan de ska bearbetas och undersökas men kopplas till världen utanför texternas världar. Litteraturläsningen ska vara en del av en erfarenhetspedagogik som innebär att

[e]leverna måste få tillfälle att *bearbeta* sina erfarenheter i undervisningen. Det kräver att deras erfarenheter erkänns som viktiga nog att ta på allvar, som värda att arbeta seriöst med. En bearbetning gör det nödvändigt att också ta ett steg ut ur de egna erfarenheterna och konfrontera dem med andras och med systematiserat och generaliserat vetande. (Thavenius 1983:69)

Elevernas erfarenheter ska med andra ord erkännas och användas i undervisningen, men det stannar inte vid det utan de ska förklaras och bearbetas med hjälp av "teori" och ett systematiskt vetande"

⁵ Pedagogiska gruppen använder begreppet litteraturpedagogik

(Thavenius 1983:70) och undervisningen bör generera problem som är förankrade i elevernas erfarenheter och som kan bilda utgångspunkt för ett kunskapssökande arbete som upplevs som subjektivt relevant av eleverna (Malmgren 1979:105). Det är alltså viktigt att vara medveten om "risken att processen stannar i självbeträffelse och igenkänning av det man redan vet" (Malmgren 1986:11) och det gäller att hela tiden arbeta med problemet "hur erfarenheter ska förbindas med en kunskapsutveckling" (Thavenius 1983:77) och "bryta med den självklarhetens mask som kan lägga sig över varje vardagligt erfarenhetsfenomen" (Malmgren 1986:20). Thavenius menar också att alla erfarenheter inte är relevanta i skolan och alla inte heller är lika viktiga, utan det gäller att hitta erfarenhetsområden som är intressanta för eleverna och samtidigt "är väsentliga för deras förståelse av sig själva och det samhälle de lever i" (Thavenius 1983:225). Erfarenheter ses inte heller som spontana intryck, utan det är när dessa intryck och upplevelser tolkas och bearbetas som de blir erfarenheter och att arbeta erfarenhetspedagogiskt innebär inte heller att elevernas verklighet och erfarenheter ska användas som en morot för att lära sig så kallade fakta:

Deras fritidsintressen ska inte vara sockret i en besk medicin. Erfarenhetspedagogiken vill arbeta med djupare liggande intressen och behov – utan att trampa de andra under fötterna. Inget motivationspsykologiskt hokuspokus utan solidaritet med eleverna. (Thavenius 1983:71)

I Pedagogiska gruppens erfarenhetspedagogiska svenskämne är innehålllet viktigt och det handlar om mänskliga erfarenheter. "Ett mål är att utveckla elevernas sociala och historiska förståelse då det gäller centrala humanistiska problem" (Malmgren 1996:89) och här blir skönlitteraturen viktig eftersom den gestaltar mänskliga erfarenheter. Per Erik Ljung skriver i en artikel "Angår den klassiska litteraturen oss?" (1977) att den historiska förståelsen inte bara handlar om litteraturhistoria och att "litteraturen 'belyser' det historiska skeendet" (Ljung 1977:67), utan förståelse för historiska sammanhang i stort och smått, till exempel om vad det är som driver människor och vad som sätter stopp för människor.

Malmgren skriver vidare om litteraturläsning att "förstå texten är inget självändamål. Att uppleva texten emotionellt är heller inget självändamål" (Malmgren 1979:113). Han menar i stället att den litterära texten och läsningen av den måste kopplas till världen utanför den och därmed få ett kunskapsvärde. Det innebär inte att elever – eller studenter – ska ägna sig åt en faktiv läsning där de söker faktakunskaper i litteraturen eller ser den som en skildring av verkligheten. Texten ska "inte reduceras till kuliss och illustration till historien och verkligheten" (Malmgren 1979:126), utan, som sagt, ses som gestaltade mänskliga erfarenheter. Det innebär, enligt Malmgren, att litteratur är ett sätt att se verkligheten och läsningen av litteratur kan ge nya synsätt. Men litteraturens kunskapsvärde ligger också i att den bearbetar olika typer av konflikter som psykologiska, existentiella och samhällsrelaterade och i dess utopiskapande kraft, det vill säga fiktionen och fantasin i den skapar alternativa skeenden och världar.

Malmgren (1979) för också ett kritiskt resonemang om den fria upplevelseläsningen där han menar att målet för den riskerar att handla om att undervisningen ska fyllas av starka läsupplevelser och stimulera läslust och läsvanor.⁶ "Det gäller att läsa för att läsa [...] man ser läsförmågan som skild från behovet, intresset och nödvändigheten av att läsa om *något* i ett meningsfullt sammanhang" (Malmgren 1979:105).

Pedagogiska gruppen har som sagt haft inflytande på den svenskämnesdidaktiska forskningen i Sverige men har också mött mycket kritik genom åren. Framför allt är det erfarenhetspedagogiken som har fått utstå kritik, som när Anders Öhman skriver att "[b]etonandet av elevernas erfarenheter, direkta och indirekta, riskerar även att mötet mellan verkets (främmande) erfarenheter och elevens (läsarens) erfarenheter uteblir" (Öhman 2015:94) och Pär-Yngve Andersson menar att erfarenhetspedagogiken kombinerats med en socialkonstruktivistisk syn och reader response-teorier så att "den enskilde konstruerar sin värld, skolan knyter an och vi låter alla sitta i sina egna små världar och tolka texter efter eget skön för texten blir ju till i läsningen" (Andersson 2010:93). Malmgren och Thavenius har, som sagt, också påtalat risken för att undervisning-

⁶ I Lgr 69 delades läsningen upp i informationsläsning och upplevelseläsning (se Lgr 69:130ff)

en stannar i självbekräftelse, men menar att det är ett problem som man måste vara medveten om för att komma vidare i bearbetningen av dessa erfarenheter när de möter andra erfarenheter och systematiserad kunskap. De diskuterar också hur uttryck som "elevs verklighet" och "erfarenheter" kan vara mångtydiga. Andersson tycks tolka det som om det handlar om individuella intressen och texttolkningar som skolan ska stryka medhårs (se även Nordlund 2017:17), men så har inte Pedagogiska gruppen skrivit om det, utan påtalar att det handlar om djupare liggande erfarenheter som ska bearbetas och utmanas tillsammans med andra elever och läraren och att detta bland annat kan ske i mötet med det främmande eller andra perspektiv i litterära texter (se bl.a. Malmgren 1986:93, Malmgren & Thavenius 1977:37).

Att litteraturen ska användas är ytterligare en aspekt som bemötts med kritik och man har i stället velat lyfta fram litteraturens egenvärde och litteraturen som estetiskt objekt och konst. Malmgren skriver en hel del om detta och menar till exempel att "grunden i det konstnärliga uttrycket, [är] uttrycket för livserfarenhet, mänskliga behov, kritik av missförhållanden osv" (Malmgren 1979:115). Som jag förstår honom så påpekar han att det estetiska uttrycket inte bara är form, utan också har ett innehåll. Dessutom är det en relativt ny företeelse att vilja separera konst från sociala, praktiska och politiska syften; före romantiken sågs den mera som ett medel än ett mål i sig (Malmgren 1986:159-160). Med hänvisning till Raymond Williams diskuterar Malmgren också hur begreppet *estetik* förändrats från

att betyda upplevelse av skönhet, sedan till att bli den rena kontemplerationen av ett objekt fri från *externa* (referentiella, praktiska, ideologiska) hänsyn, *en betraktelse av ett föremål för dess egen skull*. Slutligen blev estetik också lika med betraktandet av *hur ett föremål är gjort*, alltså inriktat på form och framställning. (Malmgren 1986:159, kursivering i original)

Malmgren rör sig, som sagt, med ett bredare estetikbegrepp och dessutom betonar han både litteraturens bruksvärde och litteraturens poetiska, estetiska och symboliska dimensioner och diskuterar

hur de kan tänkas hänga ihop. Han talar till exempel om en konstnärlig paradox som innebär att

[i]nriktningen på verkligheten får skärpa genom den litterära framställningen. Först *genom* den chock och *genom* det skärpta och nya perspektiv, som den litterära texten kan ge, blir något i verkligheten fullt synligt för läsaren. (Malmgren 1986:122, kursivering i original)

Han pekar också på att recepetionsanalyser i Pedagogiska gruppens forskning visat att det finns ”ett tydligt positivt samband mellan *igenkänning av erfarenhet* och symbolisk reception, dvs *tolkning* av det främmande” (Malmgren 1986:110, kursivering i original). För att läsaren ska lära sig någonting nytt och inte stanna i att läsningen blir en självbeträffelse så måste texten bearbetas och dess symboliska nivå måste tolkas. Malmgren menar att läsprocessen blir avbruten eller reducerad om den inte kommer fram till frågan om hur texten är gjord, men den blir lika reducerad om den bara handlar om tolkning och framställningsform utan personlig förankring hos läsaren genom inlevelse och jämförelse med egna erfarenheter (s. 111-112). Malmgren förordar alltså ett sätt att läsa där inlevelse och intellektuellt tankearbete inte står i motsättning till varandra (s. 93).

Pedagogiska gruppens arbeten innehåller naturligtvis mycket mera av teoretiska resonemang och empiriska analyser. I en årsrapport (Pedagogiska gruppen 1995) finns en lista över utgivna arbeten 1975-1995 och den består av 63 böcker och rapporter samt 184 uppsatser, artiklar m.m. Jag har här begränsat mig till att dels skriva om litteraturredaktiken (litteraturpedagogiken), dels lyfta fram några aspekter i den som diskuterats inom litteraturredaktiken sedan dess och inte minst är aktuella i den litteraturredaktiska forskningen just nu. I nästa avsnitt görs just några nedslag i den aktuella litteraturredaktiska forskningen.

Litteraturredaktiska brännpunkter

I den litteraturredaktiska forskningen har jag identifierat några problemområden eller analytiska teman som jag väljer att kalla brännpunkter. Det är här det verkligen ”hettar till” både genom att

det är kärnfrågor när det gäller litteraturens och litteraturläsningens roll och funktion i utbildning och genom att forskare ofta intar både starkt uttryckta och motstridiga ståndpunkter i de här frågorna.

Brännpunkterna har att göra med litteraturens *egenvärde* eller *användning*, litteraturens och litteraturläsningens *förhållande till verkligheten* samt vad *förståelse* i samband med litteraturläsning egentligen är. Dessa brännpunkter hänger nära samman och det är därför varken möjligt eller önskvärt att hålla isär dem, men jag börjar med att diskutera dem var och en för sig så långt det är möjligt och kommer sedan att diskutera hur de kopplas ihop och ibland hålls isär.

Egenvärde eller användning

I den litteraturredaktiska forskningen på senare år tycks det ofta finnas en vilja att polarisera det man lite tillspetsat skulle kunna benämna *litteraturens egenvärde* och *litteraturens användning*. Ofta vänder man sig mot att litteraturen ska användas för andra syften utanför sig själv. Men frågan är mera komplicerad än så och behöver därför undersökas och nyanseras. Jag kommer därför att göra några nedslag i nordisk forskning från 2010-talet och diskutera hur dessa forskare tycks se på denna fråga och vilka konsekvenser det kan tänkas få. Jag kommer också att göra några internationella (anglosaxiska) utblickar för att ge ytterligare perspektiv på frågan.

Hos Pär-Yngve Andersson är polariseringen tydlig när han skriver att litteraturläsningen i skolan ”ges ett instrumentellt drag” när en ”viss text ska läsas av en viss bestämd orsak, exempelvis för att passa in i ett historiskt arbetsområde eller för att kamratskapet i klassen behöver förbättras” (Andersson 2015:217). Han citerar också den danska poeten Pia Taftrup som säger att man inte bara kan hämta något ur språket och använda det. Här finns alltså en kritik mot användningen av litteratur. Samtidigt anser Andersson att det är skolans uppgift att utveckla elevens förmåga att ”kunna se sig själv och sin situation i relation till andra” (s. 218) och han menar att litteraturen kan bidra till denna utveckling. Det är alltså uppenbart att han vill skilja läsningen av litterära texter i arbetet för att förbättra kamratskapet i klassen från att läsa litterära texter

för att förstå sig själv, andra och sin situation i relation till andra. Vad är då skillnaden? Det första skulle mycket väl kunna ses som ett exempel på det andra. Skillnaden skulle kunna vara att i arbetet med att förbättra kamratskapet i klassen används litteraturen för ett förutbestämt syfte. Andersson menar att en av litteraturens positiva aspekter är att dess verkningar hos eleverna ofta är dolda för läraren även om texten diskuteras. Det tycks alltså röra sig om en motvilja mot att läraren ska styra läsningen mot en särskild användning av litteraturen i stället för att låta litteraturens verkningar vara oförutsägbara, privata och individuella för eleverna.

Empiri från klassrum i Norge och Sverige visar, enligt Sylvi Penne, att det bara är "unntaksvis at litteratur er mål i seg selv" (Penne 2010:113) och att den i stället till stor del har blivit ett medel för att tjäna andra syften. Det kan handla om att litteraturen används som utgångspunkt för skrivande eller som illustration i ett tematiskt arbete, menar Penne. Hon påpekar att sådan användning av litteraturen kan leda till helhet och sammanhang i skolarbetet, men framför allt varnar hon för att en sådan undervisning kan få till följd att "elever som trenger metaspråklig bevissthet om litteratur, aldri får bevissthet verken om fiktive rom eller om litterære teksters mulige dobbelbetydninger. Litteraturen (og filmen) framstilles jo i skolen som utdypende «sannhet» – ikke som fiksjon" (Penne 2010:113). Även Penne polariserar i den återgivna diskussionen litteraturen som mål i sig själv, som man skulle kunna tala om som litteraturens egenvärde, och användningen av litteratur för andra syften och hon ser det som en risk om undervisningen har fokus på lärande genom litteratur, som hon kallar det senare, eftersom det kan leda till att eleverna inte får en metaspråklig medvetenhet och därför läser litterära texter som sanning.

Även Anders Öhman (2015) anser att man kan lära sig om sådant som historia, om andra människor och länder och om andra sätt att tänka genom att läsa litteratur, men att litteraturen då blir ett medel för andra syften och inte blir "behandlad som ett ämne i sin egen rätt" (s. 18). Att litteraturen ska bli behandlad som ett ämne i sin egen rätt betyder dock inte för Öhman att man enbart ska behandla estetiska aspekter och formfrågor, utan innehållet spelar också en viktig roll och då har han framför allt fokus på intrigen, på själva berättelsen. Han menar att "berättandet är ett sätt

att skapa mening och sammanhang, och att det därigenom erbjuder ett sätt att se och värdera tillvaron och verkligheten” (s. 21). Öhman tycks också skilja mellan att läsa litteratur för andra syften som att lära sig om historia, andra människor och världen å ena sidan och att litteraturen erbjuder olika perspektiv på tillvaron och världen å andra sidan. Det tycks alltså även här handla om att det senare har ett större fokus på texten och utgår från vad litteraturen kan erbjuda en läsare medan det förra är mera didaktiskt riktat eller har fokus på undervisning och elever/läsare och vad de kan använda i litteraturen.

I Maria Ulfgards undersökning av ”utbildningen av blivande svensklärare med avseende på litteraturundervisning i skolan” (Ulfgard 2015:15) drar hon slutsatsen, som jag tidigare refererat, att synen på litteratur och litteraturundervisningens syften skiljer sig åt i hög grad mellan olika aktörer i utbildningen. Störst skillnad tycks det vara mellan litteraturvetarna och handledarna i skolan. Litteraturvetarna betonar att litteraturen har ett värde i sig och att den utgör ett studieobjekt. Handledarna i skolan ger uttryck för flera olika sätt att se på litteraturen och dess funktion i undervisning och ett exempel ”är den ofta förekommande synen hos handledarna att skönlitteraturen förmedlar användbara faktakunskaper inom olika områden” (Ulfgard 2015:159) och de talar då ofta om tematiska läsprojekt där fiktionen inte distanseras från verkligheten. Denna syn utsätts för stark kritik från litteraturvetarna och Ulfgard förklarar kritiken med att den ”ska förstås mot bakgrund av en vanlig litteratursyn i skolan som inte inbegriper skönlitteraturens fikcionalitet” (Ulfgard 2015:159). Här blir polariseringen riktigt tillspetsad och Ulfgard lägger till en kommentar i en fotnot där hon skriver:

För att undanröja eventuella missförstånd: det är inte frågan om kritik av tematisk litteraturläsning. Det är däremot ett problem att det ofta förekommer tematisk litteraturläsning just för att förstärka ett tema om verkliga händelser (exempelvis andra världskriget eller hedersmord) och där man sällan i undervisningen problematiserar att romanerna är fiktion och således inte kan avläsas som fakta. (Ulfgard 2015:159-160)

I en undersökning av sex läroböcker i svenska för gymnasieskolan drar Caroline Graeske slutsatsen att i dessa läroböcker "får sällan fiktionen ett värde i sig där den läses för fiktionens egen skull" (Graeske 2015:81), utan den används i stället som stimulans för träning av läs- och skrivfärdigheter. Graeske hävdar att i läroböckerna framstår fiktionens funktion som instrumentell, eftersom den fungerar som stimulanstext och "ska hjälpa eleverna att uppnå färdigheter som inte har något med fiktionen att göra" (s. 83). Graeske menar vidare att den litteraturredidaktiska debatten på senare år karakteriseras av "sprickan mellan receptionsteorier och erfarenhetspedagogiska teorier som fokuserar på läsaren och strukturalistiska och narratologiska teorier som fokuserar på texten" (s. 115).

Liviu Lutas debattartikel i *Tidskrift för litteraturvetenskap* (2011) är – åtminstone till en början – starkt kritisk till litteraturens funktion som medel för någonting annat i form av "att utveckla elever som människor och samhällsmedborgare" (s. 131). Han kopplar ihop denna funktion med läsarorienterad teori och erfarenhetspedagogik och påstår till exempel att den erfarenhetsbaserade pedagogiken haft en dominans i över tjugo år inom litteraturundervisningen i Sverige. Man kan ha åtminstone tre invändningar mot det påståendet. För det första tycks han sätta likhetstecken mellan erfarenhetsbaserad pedagogik och erfarenhetspedagogik, vilket jag ser som ett problem. Erfarenhetspedagogiken har sitt ursprung i bland annat tysk forskning och har i Sverige använts och utvecklats för svenskämnesdidaktiken främst av Pedagogiska gruppen och den avser en teoribildning som består av betydligt mera än att undervisningen ska baseras på elevernas erfarenheter. För det andra förankrar han påståendet med referenser till Magnus Perssons redogörelse för Malmgrens tre ämneskonceptioner och en tidningsartikel av Maciejs Zaremba där denne betonar "framgångarna för det han kallar 'katederundervisning'" (s. 142). Ingen av de referenserna kan användas för att styrka ett påstående om hur det har förhållit sig inom litteraturundervisningen i Sverige under de decennierna. För det tredje är det dessutom mycket tveksamt om erfarenhetspedagogiken har dominerat litteraturundervisningen (jfr Brink 2006:159-165, Nordberg 2017:27-28).

Lutas hävdar också att "[d]ärför blir strukturalismen, och framför allt en av dess undergrenar, narratologin, föremål för hätsk kritik från erfarenhetspedagogiskt håll" (s. 132), utan att hänvisa till vem som har framfört denna hätska kritik och hur och var den har framförts. Lutas nyanserar emellertid denna polarisering längre fram i artikeln och varnar med hänvisning till Tzvetan Todorov för en mekanisk läsart och konstaterar att "läskompetensen inte verkar gagnas av en ensidig textnära läsning, där upplevelsen riskerar att gå förlorad" (s. 133). Han menar vidare att undersökningen av det litterära verket som form är ett sätt att upptäcka och beskriva samt att form och innehåll alltid hänger ihop. Lutas resonemang visar än en gång att begreppen litteraturens egenvärde och litteraturens användning inte är så entydiga. De kan inte heller reduceras till form och innehåll, för även om Lutas skriver att litteraturen de senaste 20 åren i skolan inte har studerats "för dess inneboende egenskaper, det vill säga för dess litterära form" (Lutas 2011:131), så uppfattar jag att han kopplar dessa studier till ett sätt att upptäcka och tolka även ett innehåll.

De här nedslagen i den allra senaste litteraturredaktiska forskningen och debatten antyder att det just nu finns ett behov av att varna för en användning av litteraturen. Det finns naturligtvis undantag. Jenny Bergenmar (2010) vänder sig emot att litteraturvetenskapen och svenskläraryrket förordar en textcentrerad analytisk läsart och menar att utbildningen borde bli bättre på att inkludera och förstå andra sätt att läsa och att "[m]an skulle också kunna tänka sig att det är *läsningarna*, det vill säga litteraturens användning och inte texterna i sig som är undervisningens främsta objekt" (s. 23). Hon anser också att både en så kallad naiv läsart och en kritisk är bruksläsningar i betydelsen att de uppfyller vissa behov hos läsaren. Däremot blir det inte klart hur hon tänker sig att olika läsarter ska inkluderas och vilken funktion de ska ha.

Jon Smidt skriver i en artikel från 2016 att det inte bara är texterna som är viktiga i undervisningen utan framför allt vad man gör med dem och han lyfter fram en egen sammanfattning av den insikten som han skrev redan på 1980-talet:

Først når litteraturen brukes, kan den vise sitt potensiale. I et aktivt og produktivt litteraturarbeid er den et uuttømmelig ar-

senal av tanker, opplevelser og erfaringer som elevene kan prøve ut i sitt eget arbeid med virkeligheten. Men mulighetene i litteraturarbeidet ligger aldri i tekstene alene eller i elevene som enkeltpersoner. Mulighetene ligger i spillet som både tekster, elever og lærer inngår i. (Smidt 2016:65)

Smidt vill alltså lyfta fram en användning av litteraturen, utan att reducera de litterära texterna. De ses som en viktig del tillsammans med läsarna – det vill säga lärare och elever – i undervisningen.

Malin Alkestrands avhandling *Magiska möjligheter* från 2016 undersöker hur några fantasy-serier kan fungera som utgångspunkt för värdegrundsarbetet i skolan och det är ett exempel på hur litteraturen kan användas, men Alkestrand påpekar redan tidigt i avhandlingen:

Jag vill understryka att jag i denna studie inte betraktar skönlitteratur som enkom ett medel eller ett verktyg för värdegrundsarbetet, utan jag anser att det är fruktbart och värdefullt för litteraturundervisningen att väcka de ideologiska frågor som lyfts fram i skolans värdegrund. Som en konsekvens av att ideologier i litteratur undersöks aktualiseras även litterära metafrågor, såsom den om skönlitteraturens möjligheter att påverka sin omvärld. Det är således en korsbefruktnings mellan litteraturundervisningen och värdegrundsarbetet som jag hoppas kunna inspirera till med denna studie. (Alkestrand 2016:16)

Alkestrand talar om en korsbefruktnings mellan litteraturundervisningen och värdegrundsarbetet och betonar att hon inte bara betraktar litteraturen som ett medel. Man kan betrakta detta som en replik i diskussionen om litteraturens egenvärde kontra litteraturens användning. Det är en replik som kan uppfattas som nödvändig i den litteraturredaktiska forskningen just nu, eftersom det, som sagt, tycks finnas en genomgående kritik mot att använda litteraturen som medel för andra syften.

Peter Degerman skriver i sin avhandling om de tretton litteraturredaktiska avhandlingar från 00-talet som han har undersökt, att "[l]itteraturen som särskild kunskapskälla, som 'vidgning av erfarenheten' eller som medel för demokrati- och identitetsfrågor fram-

hålls ofta, men blir mer sällan föremål för diskussion i förhållande till det empiriska materialet” (Degerman 2012:172). I sina slutsatser konstaterar han vidare att

[e]tt avgörande problem för litteraturredaktiken inom utbildningsvetenskapen är spänningen mellan idén om litteraturen som en särskild form av kunskap och litteraturen som kommunikativt instrument i lärandesituationen. Genom att röra sig mot den förstnämnda polen riskerar litteraturen att i sin själv-tillräcklighet – sin särskildhet – bli irrelevant i utbildningssammanhang, genom att i stället understryka litteraturen som ett verktyg i det ”dialogiska” klassrummet reduceras litteraturen på ett sådant sätt att det blir allt svårare att övertygande förklara varför vi bör läsa och studera just litteratur. (Degerman 2012:333)

När Degerman polariserar ”litteraturen som en särskild form av kunskap” och ”litteraturen som kommunikativt instrument i lärandesituationen” kan man se paralleller till litteraturens egenart och litteraturens användning och han anför kritik mot båda synsätten.

Av att på detta sätt undersöka vad olika forskare lägger i begreppen *litteraturens egenvärde* och *litteraturens användning* kan flera slutsatser dras. För det första används inte de här begreppen av alla, utan man benämner eller formulerar sig på lite olika sätt, som mål och medel eller gör kopplingar till narratologi respektive erfarenhetspedagogik och/eller läsarorienterad teori. För det andra så är det inte alltid samma innehåll som avses i de här begreppen. För det tredje så framställs ofta polariseringen som tydligare än vad den egentligen är. Det tycks i flera fall vara snarare en gradskillnad än en artskillnad mellan litteraturens egenvärde och litteraturens användning. Däremot kan de olika synsätten få vitt skilda konsekvenser för undervisningen, vilket jag återkommer till.

Diskussionen om litteraturens egenvärde är inte ny. Den finns bland annat hos Kant i slutet av 1700-talet, i idéerna om *l'art pour l'art* från 1820-talet och hos Beaudelaire på 1850-talet när han skriver om att poesin inte ska ha något annat syfte än sig själv och

har alltså levt vidare och betonats mer eller mindre under olika tider. Just nu tycks tanken få betydelse i litteraturredaktiken i Sverige och det verkar ha att göra med en reaktion på en litteraturundervisning som har inspirerats av läsarorienterade teorier och erfarenhetspedagogik och där litteraturen används som sakprosa eller där eleverna ska använda litterära texter som stimulans till att associera fritt kring sina egna erfarenheter, trots att det definitivt inte är det som dessa teoribildningar förordar (se t.ex. Malmgren 1979:115ff Malmgren, 1986:110-112 Rosenblatt ([1978]1994:29). Problemet är dubbelt här som jag ser det. För det första förenklar man och misstolkar erfarenhetspedagogik och läsarorienterade teorier och för det andra påstår man något om litteraturläsningen i utbildning som en självklar sanning, utan att förankra det (se bl.a. Lutas 2011:142, Ulfsgård 2015:159).

Peter Kaspersen konstaterar också att ”fokus på teksten ser ut til at være vendt tilbage” (Kaspersen 2012:62) och att

[e]t af de vigtigste mønstre der i øjeblikket kan iagttages, er hvordan nyttediskursen fra det økonomiske system så at sige har koloniseret andre systemer, deriblandt også uddannelsessystemet. Et andet er den eksplosive udvidelse af medieområdet. Begge dele har lagt et kolossalt pres på litteraturundervisningen. (s. 69)

Om nyttodiskursen och medieutvecklingen är så viktiga mönster kan man se diskursen om litteraturens egenvärde som ett motargument, ett sätt att kämpa emot dessa mönster. Samtidigt så ingår inte sällan en nyttoaspekt i diskursen om litteraturens egenvärde när man betonar lässtrategier och metaspråk som viktiga komponenter för att förstå litteratur och att de ger en textkompetens som är användbar också i andra sammanhang (se t.ex. Penne 2010:23).

I ett nummer av tidskriften *New Literary History* från 2013 diskuteras begreppet användning (use) med koppling till litteratur, andra konstformer och ämnen inom humaniora i ett antal olika artiklar. Rita Felski skriver i inledningen:

What are the uses of literature – or film, sculpture, dance, philosophy, music, dramatic performance? And to what pur-

pose are these subjects being taught in colleges and universities?
At present such questions are very much in the air, thanks to a
heated back-and-forth about the value of humanistic study.
(Felski 2013b:v)

Frågan om bland annat litteraturens användning och syfte ses alltså som en aktuell fråga också i USA och den kopplas till diskussionen om värdet av humanistiska studier överhuvudtaget. Felski menar att det inte längre finns någon enighet om att "Baudelaire and Buddhism are worth studying for their own sake" (Felski 2013b:v), men att ordet användning (use) samtidigt "radiates overtones of sturdy practicality, bringing to mind images of shapeless overalls and sensible shoes" (Felski 2013b:v). Med andra ord låter det tråkigt, funktionellt, nyttoinriktat, strategiskt, instrumentellt och effektivt. Men Felski anser att begreppet behöver undersökas och vidgas genom att man ställer frågor som handlar om huruvida en användning av litterära texter måste vara instrumentell och om det poetiska och det praktiska nödvändigtvis måste vara motsatser.

Terry Eagleton diskuterar i sitt bidrag i *New Literary History* hur begreppet användning (use) har betraktats historiskt och i förhållande till människor och konstverk. Han landar i att tala om bruksvärde (use value) och diskuterar detta med koppling till litteraturen:

We use works by getting something out of them. But this something is not distinct from the performance of the work itself, and it must be in some sense inspired by the text itself if the claim that our interpretation is an interpretation of *it* is to hold water. (Eagleton 2013a:573, kursivering i original)

Eagleton menar helt enkelt att vi använder litterära texter genom att få ut något av dem och det lämnar öppet för olika tolkningar, även om Eagleton tidigare i artikeln har klargjort att han inte menar faktakunskaper eller nyttoinriktade och instrumentella funktioner. Samtidigt som Eagleton talar om användning av litterära texter så hävdar han också textens viktiga roll och att tolkning av en text måste inspireras av texten själv. Det innebär att han både

hävdar litteraturens egenvärde *och* användning eller åtminstone har både ett fokus på själva texten och på läsningen eller användningen av den.

I ett annat bidrag i det nämnda numret av *New Literary History* kopplar Nancy Easterlin konstens användning och funktion till människans utvecklingshistoria och påpekar att konsten alltid har varit en del av andra praktiker och sociala institutioner och att den därför är handling och beteende snarare än produkt eller artefakt. Hon argumenterar också för att konsten varit särskilt viktig under svåra tider och att den då har använts för att få kontroll, mildra oro och underlätta grupsammanhållning (Easterlin 2013:669). Hon menar vidare att litteraturens särskilda användning är "its function as both an extension of and contribution to mind, one that expands our capacity for narrative and metaphorical thought, that augments consciousness, and that offers hypothetical, interpretable experience" (Easterlin 2013:674). Hon kopplar alltså funktionerna framför allt till det kognitiva, men hävdar också litteraturens möjlighet att erbjuda hypotetisk och tolkningsbar erfarenhet.

Felski gör i sin bok *Uses of Literature* (2008) en uppdelning i det hon benämner teologiska och ideologiska sätt att läsa. I det teologiska synsättet ses litteraturen som något särskilt och unikt och litteratur ska läsas som litteratur och inte användas för andra syften. En risk med detta, menar Felski, är att man glömmar att litteraturen tränger sig in i och påverkar våra liv. Ideologiska sätt att läsa sätter i stället litteraturen i sitt sociala sammanhang och Felski anser att en risk med det är att den litterära texten blir diagnostiserad och ses som symptom på sociala strukturer och politiska förhållanden. Felski vill i stället argumentera för en bredare syn på användning där "aesthetic value is inseparable from use" (Felski 2008:8).

Ett mera konkret exempel på hur litteraturen kan ses som konstverk och samtidigt användas finns i Richard Beachs och Jamie Myers bok *Inquiry-Based English Instruction. Engaging Students in Life and Literature* (2001), där de argumenterar för en modersmålsundervisning i vilken eleverna undersöker, transformerar och konstruerar sociala världar. I den undervisningen används litteraturen som exempel på sociala världar, men det innebär inte att de

litterära texterna bara fungerar som illustration eller stimulans utan de undersöks verkligen. Beach och Myers ger också exempel på hur även litteraturvetenskapliga begrepp används i detta arbete för att kunna tolka texterna och kunna få syn på hur de är konstruerade:

When the students explored how identities and relationships were constructed and maintained in the social worlds represented in literature and media, they engaged in analysis of characterization. When students explored the activities of participants in a social world – how characters struggled to belong in various, sometimes conflicting social worlds, and how characters sought greater agency and consciousness within their worlds – the students examined plots. (Beach & Myers 2001:185)

På detta sätt fortsätter Beach och Myers att ge exempel på hur eleverna undersökte tema, metaforer, symboler, synvinkel och så vidare när de utforskade litterära texters sociala världar och på det sättet så kunde undervisningen ”bridge the process of interpreting literature and mediatexts with the students’ process of meaning making in their own lived worlds” (s. 186).

Litteraturens och litteraturläsningens förhållande till verkligheten
I kapitel 2 diskuterades olika sätt att se på relationen mellan litteratur och verklighet och där påtalades också att det förekommit stark kritik från många håll mot att elever och studenter läser litteratur faktiskt och att detta ofta ses som en konsekvens av att litteraturen används, som Penne uttrycker det, ”som «eksempler» og «illustrasjoner» som kan forklare andre deler av undervisningen, for eksempel samfunnsproblemer i samfunnsfag eller etiske problemer eller problemer fra elevenes eget liv i religionskunnskap” (Penne 2010:17). Hon skriver också, vilket citerades i diskussionen om litteraturens egenvärde och användning, att litteraturen läses som djup sanning i skolan och även litteraturvetarna i Ulfgårds undersökning menar att studenter måste avprogrammeras från den faktiska läsningen och Ulfgård påstår, som sagt, att det är vanligt i skolan med en ”litteratursyn som inte inbegriper skönlitteraturens fik-

tionalitet” (Ulfsgård 2015:159). Här läggs alltså problemet i skolan. I en kort text på Skolverkets hemsida, som jag citerade i kapitel 2 tas faktiva lässtrategier upp som ett problem, men här läggs snarare problemet hos eleverna som sägs läsa ”litterära texter som om de säger något reellt om verkligheten” (Skolverket 2016).

Malmgren pekade redan på 80-talet på detta problem men på ett lite annorlunda sätt. Han talar om ett positivistiskt sätt att läsa skönlitteratur där läsaren ”möter den fiktiva världen med realistiskt dokumentära mått, som om textens värld vore direkt lika med verkligheten utanför texten” (Malmgren 1986:112). Han menar vidare att ett problem med det är att tolkningsprocessen har svårt att komma igång eller blir avbruten. Malmgren är samtidigt en av dem som har hävdat litteraturens användning i kunskapssökande sammanhang. Det är alltså tydligt att även om det är vanligt att man skyller den faktiva läsningen på att litteraturen inte studeras för sin egen skull utan används för andra syften, så finns inte samma polarisering i denna fråga som i den förra. Däremot kan kopplingen till verkligheten betraktas på olika sätt. Malmgren menar att textens värld kan uppfattas som främmande där ”[v]erkligheten framställs på ett metaforiskt plan och förutsätter en symbolisk tolkning för att mening ska bildas” (Malmgren 1986:110). I likhet med många andra anser han alltså att texten ska läsas som fiktion och att läsaren ska göra en symbolisk eller semiotisk tolkning. Men han menar vidare att textens värld också måste jämföras med den yttre världen för att bli meningsfull. Trots att Malmgren och Torell i många avseenden skiljer sig åt när det gäller litteraturdidaktik, så är Torell inne på liknande tankar i en artikel från 2010. Han skriver att ”[f]iktionsvärlden är ju inte denotativ i förhållande till någon existerande verklighet, utan måste realiseras via våra egna livserfarenheter” och ”vi prövar fiktionens verklighetsbilder mot våra egna” (Torell 2010:42). Som jag tolkar Malmgren och Torell så hävdar de att det är viktigt att inte läsa litterära texter som om de vore verklighet men det är samtidigt viktigt att göra kopplingar till verkligheten för att de ska bli meningsfulla – och kanske trots allt säga någonting om en del av eller ett perspektiv på verkligheten.

Öhman menar också, med hänvisning till Jerome Bruner, att ”[b]erättandet är nödvändigt för att ge form och mening åt våra

vardagliga erfarenheter. Det är via berättelserna vi får tillträde till verkligheten [...] vilket innebär att det är via deras perspektiv som vi får syn på vår verklighet” (Öhman 2015:20-21). Då blir det problematiskt när Skolverket skriver ”att barn och unga allt oftare använder sig av faktiva lässtrategier, det vill säga läser litterära texter som om den (sic!) var dokumentär eller som om den *säger något reellt om verkligheten*” (Skolverket 2016, min kursivering). Det är här brännpunkten ligger, som jag ser det. Det blir väldigt olika konsekvenser om man betraktar litteraturen som isolerad från en yttre värld på så sätt att den inte kan säga eller säger något reellt om verkligheten eller om man ser på litteraturen som gestaltande en möjlig verklighet och ”att den kan gestalta och kommentera aspekter av verkligheten på ett annorlunda sätt” (Alkestrand 2016:12), vilket också skulle kunna ses som att den säger något reellt om verkligheten.⁷ Det är visserligen möjligt att Skolverket ser på betydelsen av ordet ”reell” på ett annat sätt än jag.

En annan aspekt av diskussionen om faktiva läsningar är att litteraturdidaktiker ofta tycks betrakta sakprosatexter i olika skolämnen som faktatexter, men även om de naturligtvis innehåller fakta, så erbjuder ju även de ett, eller flera, perspektiv på verkligheten.

Jag vill också hävda att en av litteraturens eller litteraturläsningens poänger är att man på ett plan tror att det är verkligt och samtidigt vet att det är fiktion. Det innebär inte att man ska läsa litteratur som sanning, sakprosa eller illustration, men liksom kopplingar till världen utanför den fiktiva kan vara viktiga vid läsning av litteratur kan det också vara viktigt att karaktärer och händelser i en litterär text upplevs som verkliga för att texten ska betyda någonting för läsaren.

Förståelse

I den litteraturdidaktiska forskningen på senare år betonas ofta förståelsen av litteratur. Det är naturligtvis inte särskilt förvånande eftersom de senaste resultaten från undersökningar som PISA och PIRLS har satt fokus på läsförståelsen. Det är också svårt att tänka sig att det inte skulle vara en viktig komponent i litteraturläsningen eftersom

⁷ Alkestrand avser här fantasylitteraturen i förhållande till mera realistisk litteratur.

[t]he bulk of literary theories in the twentieth century, including those that profess to be concerned with readers' responses are predominantly about the readers' mental activities, how a reader makes sense of a text, whereas theories of literature before that were very much working within what might be called a tradition of 'affective criticism'. (Littau 2006:86)

Vad som däremot inte är lika självklart är vad det handlar om för slags förståelse och vad den förståelsen ska användas till. Jag kommer även här att göra några nedslag i litteraturdidaktisk forskning från 2010-talet och resonera om hur de frågorna diskuteras där.

I sin avhandling *Läsa, förstå, analysera. En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text* (2015) diskuterar Maritha Johansson relationen mellan förståelse och tolkning och hon ställer också frågan "vad det egentligen innebär att förstå någonting och, inte minst, vad det egentligen är man i så fall förstår" (Johansson 2015:125). Med hänvisning till Paul Ricœur menar hon att både förklara och förstå ingår i tolkning, men samtidigt hävdar hon också att "en rörelse mellan förståelse och tolkning ständigt pågår under läsningen" (s. 128-129). Tengberg diskuterar också förhållandet mellan förståelse och tolkning och anser att det är svårt att dra en gräns mellan dem eftersom "[ä]ven den till synes omedelbara förståelsen bygger ju på en uppsättning förväntningar eller konventioner som blir verk samma i en lässituation men inte i en annan" (Tengberg 2014:84).

Johansson diskuterar också skillnaden mellan läsförståelse och litteraturförståelse och hänvisar då till Carina Spenke och att hon menar att läsförståelse är en förutsättning för litteraturförståelse, men i litteraturförståelse ingår också "förståelse för exempelvis berättarperspektiv, berättarstrukturer och fiktionens förutsättningar" (Johansson 2015:129). Tengberg för en liknande diskussion men drar den steget längre:

Från litteraturvetenskapligt och litteraturdidaktiskt perspektiv betraktas inte konkret förståelse som ett överordnat mål för den

litterära läsprocessen på samma sätt som man (åtminstone intuitivt) tänker sig att man ägnar sig åt att "förstå" innehållet i en nyhetsartikel i morgontidningen. Snarare ställer den litterära läsprocessen upplevelse, fantasi, kreativitet och främmandegöring i utsikt, erfarenheter som hellre är att betrakta som performativa än konstativa till sin karaktär. (Tengberg 2014:81)

Utifrån sitt empiriska material identifierar Johansson tre olika sätt att gå tillväga för att bygga upp förståelse: lexikal och kulturell förståelse (genom ordförråd och omvärldskunskap), strukturell förståelse (medvetenhet om olika berättartekniker) och mimetisk förståelse (utomtextliga kopplingar till eget liv och egen verklighet). Det är alltså en sammansatt förståelse som innehåller olika komponenter eller aspekter.

I *Fiktionsförståelse i skolan* (2011) diskuterar Ingrid Mossberg Schüllerqvist och Christina Olin-Scheller begreppet fiktionsförståelse som "innefattar förståelse och meningsskapande kring en rad multimodala texttyper" (s. 11) och de menar med hänvisning till Caroline Liberg att komplex fiktionsförståelse eller komplex läsförmåga "handlar om att kunna gå från ytan till djupet och att smälta samman större helheter av texten, att kunna gå utanför texten och jämföra med såväl egna upplevelser som andra texter och att kunna granska texten kritiskt" (s. 11). Definitionen är vag och det påpekar också författarna. Yta och djup är en ganska sliten metafor inom litteraturredaktiken, men i det här fallet tycks att "gå från ytan till djupet" bland annat handla om att fylla tomrum och göra inferenser.

Mossberg Schüllerqvist och Olin-Scheller diskuterar också lässtrategiers betydelse för fiktionsförståelsen. Begreppet lässtrategi har börjat användas en hel del inom litteraturredaktiken sedan den nya kursplanen i svenska för grundskolan trädde i kraft 2011. I den lyfts just lässtrategier fram i det centrala innehållet och i kunskapskraven (*Lgr11*:248ff). Michael Tengberg och Christina Olin-Scheller (2016a) skriver i inledningen till boken *Läsa mellan rader* om förståelse av texter och de menar att efter "de första skolårens undervisning i de grundläggande tekniska aspekterna av läsandet såsom avkodning, ordkunskap och läsflyt" (s. 11), så handlar det om att kunna göra inferenser, sammanfatta innehållet

och ”förhålla sig reflexivt och prövande till idéer och perspektiv i en text” (s. 11). Förståelsen handlar här om textens bärande idéer och innehåll. Däremot påpekar de att detta inte är slutmålet utan ”detta mål utgör i sin tur blott ett steg på vägen mot ännu ett högre mål, som handlar om utveckling av ett reflekterande förhållningssätt till de fenomen som berörs i texten liksom till omvärlden” (s. 12). Boken redovisar ett projekt där lärare successivt introducerade och modellerade olika lässtrategier som elever sedan fick träna på. De läste inte bara litterära texter, utan också sakprosa. Tengberg och Olin-Scheller (2016a:16) anser att lässtrategierna ”fungerar som ett slags metakognitiva redskap för att hjälpa eleven att övervaka och styra sin läsförståelseprocess”. Texterna väljs så att de ”ska framkalla behovet av en viss strategi” (Tengberg & Olin-Scheller 2016b:127) och det innebär att texterna blir pedagogiska exempel eller fungerar som modeller för användningen av lässtrategier. Samtidigt påpekar Tengberg och Olin-Scheller att texterna också har valts för att vara engagerande och estetiskt utmanande.

Penne (2010) talar om förståelse som textkompetens och menar att elever behöver kunna ”forstå hvorfor og hvordan tekster fascinerer eller forfører oss” (s. 23), vilket, enligt Penne, innebär att texter ska tematiseras metaspråkligt och retoriskt. Hon skriver vidare att ”[o]pplevelse er ikke nok. Opplevelse er å bli forført. Det hører fritidslesningen til. På skolen må altså selve forførelseopplevelsen tematiseras” (s. 23). Det är en lite olycklig formulering eftersom den kan tolkas som att eleverna ska ha en läsupplevelse på fritiden och sedan ska denna upplevelse analyseras eller tematiseras i skolan eller som att eleverna ska tematisera en tänkt upplevelse i skolan, men förmodligen menar hon att när läsning *bara* blir upplevelse hör den inte hemma i skolan. Penne anser hur som helst att ett metaspråk är viktigt att använda vid litteraturläsning i utbildning och det är vanligt att man anför det som viktigt i litteraturdidaktiken. Oftast handlar det om litteraturvetenskapliga analysbegrepp och analys av texter som fiktion (se t ex Graeske 2015:139ff, Sjöstedt 2013:188, 202) och det är också något som har en viktig plats i skolans kursplaner för svenskämnet och svensklärarytbildningens kursplaner.

Begreppet förståelse i samband med litterära texter och litteraturdidaktik är långt ifrån entydigt. Ibland tas det för givet, ibland handlar det om att förstå vad en berättelse handlar om och ibland rör det sig om att förstå sådant som dubbeltydigheter, symboler och olika nivåer i berättandet. Men det kan också handla om förståelse av sådant som ligger utanför själva textvärlden. Torsten Pettersson kopplar ihop de olika typerna eller delarna av förståelse på följande sätt:

Den litterära tolkningskompetensen, förmågan att förstå grunddragen i texternas uppbyggnad och innebörd, är inte ett självändamål för den icke-professionella läsaren. Men den utgör en viktig förutsättning dels för att en text ska kunna utnyttjas för självreflektion eller omvärldsorientering, dels för läslusten. (Pettersson m.fl. 2015b:264)

Andersson menar att förståelsen av litterära texter kan leda till att läsarens känslövärldar berikas, att den analytiska förmågan utvecklas liksom förmågan att sammanföra och tolka information (Andersson 2015:223). Öhman talar om förståelse främst kopplat till intrigen i narrativa texter och han hävdar att genom att följa intrigen kan läsaren finna en intention, en mening eller ett syfte i texten (Öhman 2015:170).

Sammanfattande diskussion

Forskningen om svensklärarytbildning och litteraturläsning i Sverige under 2000-talet har antingen undersökt styrdokument, läromedel, studenters och lärares uppfattningar eller studenters läsning av en litterär text. Kopplingen till skolans svenskämne eller litteraturundervisning är ofta tydlig. Med undantag för läromedel så ingår detta också i min undersökning, men vad som skiljer min undersökning från tidigare forskning är att jag har följt studenter och reguljär undervisning under fem kurser. Jag har inte intervenerat i undervisningen på annat sätt än att jag har observerat och spelat in den, vilket naturligtvis kan påverka både lärare och studenter på olika sätt, men den litteraturläsning, de läspraktiker och överhuvudtaget diskussioner om och av litteratur och läsning som jag har dokumenterat är sådana som ingår i den ordinarie under-

visningen. Jag har också huvudfokus på läspraktiker och litteraturredidaktik i själva svensklärarytbildningen även om det naturligtvis finns och hela tiden ska finnas kopplingar till skolans svenskämne, litteraturläsning och litteraturredidaktik. Den här avhandlingen placerar sig alltså i ett område som är obeforskat i och med att den också mera direkt undersöker själva undervisningen under en längre period.

Syftet för min undersökning handlar om att utveckla förståelsen för det studenterna gör och säger när det gäller litteratur och läsningen av den, snarare än att undersöka sådant som deras litterära kompetens. Det handlar alltså inte om en granskning eller värdering av utbildningen eller deltagarnas förmågor. Sådana begrepp som litterär kompetens ges dessutom i många sammanhang en snäv eller självklar betydelse och dessa betydelser är det i stället angeläget att granska, ifrågasätta och kanske modifiera.

Det finns flera iakttagelser och slutsatser från tidigare forskning om svensklärarytbildning och litteraturläsning som är intressanta att undersöka och diskutera i förhållande till min empiri. Thorson (2009a och 2009b) kommer fram till att studenterna till stor del läser kvasipragmatiskt eller faktivt, det vill säga de betraktar de litterära texterna som faktatexter. Detta ses i många sammanhang som ett problem och man förordar i stället en läsning med fokus på litterära texters unika egenskaper, litteraritet, symboler etcetera. Det är inte bara intressant att undersöka om studenterna i min undersökning läser faktivt eller fiktivt utan också diskutera om en aktiv läsning kan se ut på olika sätt.

En annan slutsats som flera forskare, till exempel Kåreland (2009b) och Lundgren (2009), dragit är att studenterna ofta använder den litterära texten som utgångspunkt för diskussioner där de lämnar den litterära texten. Även detta betraktas som ett problem och frågan är om studenterna i min undersökning också gör det och framför allt hur det i så fall görs och vad det kan tänkas innebära.

Thorson (2009b) diskuterar huruvida studenternas reception i första hand har fokus på texten, läsaren eller interaktionen mellan text och läsare och det är också något som undersöks i analysen av mitt material för att fånga studenternas syn på litteratur och var menings skapas.

Bland annat Thorson (2009b) och Torell m.fl. (2002a) saknar användning av litterära begrepp hos studenterna och Thorson betonar framför allt att de litterära greppens funktion och effekter inte diskuteras. Torell menar att användning av litterära begrepp kan leda till självständig och fördjupad analys och förståelse men att det måste kombineras med *literary transfer* annars riskerar det att leda till *performansblockeringar*, det vill säga att den litterära analysen görs med automatik och utan självständigt tänkande så att textförståelsen snarare blockeras än utvecklas (Torell 2002c:84). Persson (2010) visar och påtalar att litterära begrepp inte är nödvändiga för en insiktsfull förståelse.

När det gäller litteraturdidaktisk forskning mera allmänt har Pedagogiska gruppen varit inflytelserik under flera decennier. Dess forskning förordar en användning av litteraturen i kunskapssökande arbete, för att få fram olika perspektiv och för att levandegöra kunskap. Genom litteraturläsning ska erfarenheter bearbetas och förbindas med kunskapsutveckling. Varken läsupplevelser eller förståelse av texter ses som självändamål, utan man framhåller att de ska ingå i ett kunskapssökande arbete där såväl litteraturens bruksvärde som estetiska och symboliska dimensioner är viktiga. Pedagogiska gruppens empiriska undersökningar visar på ett positivt samband mellan igenkänning av erfarenhet och tolkning av det främmande i litterära texter.

När det gäller den litteraturdidaktiska forskningen på 2010-talet tycks den ha fått ett mera textorienterat fokus än under de föregående decennierna. Litteraturen som estetiskt objekt att studeras för sin egen skull betonas och samtidigt kritiseras användning av litteraturen, framför allt när det handlar om ett förutbestämt syfte. Däremot kan litteraturens eller litteraturläsningens effekter beskrivas på liknande sätt som när man talar om litteraturens användning, men då handlar det snarare om något som utgår från texten än att lärare eller elever styr en användning utifrån ett syfte. Vad det rör sig om för användning skiljer sig åt hos olika forskare och i olika forskningsinriktningar. Det kan handla om att litteraturen fungerar som utgångspunkt för skrivande eller som stimulans för träning av läs- och skrivfärdigheter. Den kan också användas som illustration i ett tematiskt arbete eller förmedlare av faktakunskaper. I Olin-Schellers och Tengbergs (2016) forskningsprojekt om ut-

veckling av lässtrategier tycks texterna i första hand väljas och användas för att framkalla behov av strategier och först i andra hand för att de kan vara engagerande och estetiskt utmanande. De forskare som förordar en användning av litteraturen argumenterar för att den kan användas för sådant som att skapa mening i det egna livet; för att undersöka, transformera och konstruera sociala världar och för att den förmedlar hypotetiska och tolkningsbara erfarenheter.

Kritiken mot användningen av litterära texter är ofta en del av en kritik mot en litteraturundervisning som antas ha varit den dominerande under de senaste 20 åren och som karakteriseras av subjektiva läsningar, faktiv läsart och en användning av litterära texter för andra syften. Men polariseringen är på ett sätt inte så stark som den tycks vid en första anblick eftersom ett fokus på litteraturens egenvärde, fikcionalitet och förståelse av denna också kombineras med tankar om att man kan utveckla insikter om sig själv, andra människor och världen genom att läsa litteratur och att förståelse av litteratur inte bara ska stanna vid en förståelse för hur texten är gjord, utan också kan leda ut till reflektion över och insikter om fenomen utanför texten. Samtidigt placeras dessa senare diskurser som tillägg och de tycks dessutom anses ske automatiskt (jfr Persson 2007:117,133). Det innebär att konsekvensen ändå kan bli att dessa diskurser inte ses som viktiga i en litteraturdidaktik som fokuserar egenvärde, estetiska verkningsmedel och lässtrategier.

Begreppet egenvärde är också komplicerat på flera sätt. För det första så är det inte självklart vad det innebär och för det andra så använder litteraturvetare och litteraturdidaktiker inte just det begreppet så ofta. De talar i stället om att litteraturen har ett värde i sig eller är ett mål i sig själv. Vad det innebär kan man möjligtvis komma åt genom att se vad de uttrycken ställs emot. Litteraturen som *mål i sig själv* eller *ämne i sin egen rätt* ställs mot litteraturen som *medel för (att tjäna) andra syften*. Att litteraturen har ett värde i sig ställs mot att den *förmedlar användbara faktakunskaper* och uppfattningen att litteraturen ska *läsas för sin egen skull* kontrasteras mot när litteraturen *används för stimulans* för träning av färdigheter. Ytterligare ett sätt att uttrycka det är att se litteraturen som en *särskild form av kunskap* och ställa det mot litteraturen som ett *kommunikativt instrument* i en lärandesituation. När man

tittar närmare på dessa polariseringar ligger det nära till hands att tolka olika uttryck för litteraturens eget värde eller som mål i sig själv som ett sätt att hävda att litteraturen inte bara är ett nyttigt medel, instrument eller en illustration utan så mycket mera, vilket är lätt att instämma i. Jag menar också att litteraturen har en mängd skiftande värden, men samtidigt hindrar det inte oss från att ständigt använda litteraturen på olika sätt. Nu är användning också ett problematiskt ord. Det är ett vardagligt ord som ges olika betydelser och konnotationer. Det behöver inte kopplas ihop med medel och nytthet. När man njuter av eller chockeras av språket i en dikt så kan man också se det som att man använder dikten.

4 METOD OCH MATERIAL

Det här kapitlet inleds med en övergripande diskussion av metodologiska frågor om teori, metod, analys och tolkning och hur de hänger ihop. Därefter presenteras den utbildning, den studentgrupp och de lärarutbildare som jag har följt. De avsnitten följs av en beskrivning av hur jag har gått till väga vid insamling av empirin respektive vid bearbetningen och analysen av den. Sist i kapitlet diskuteras etiska överväganden.

Metodologiska frågor

Eftersom min avsikt är att ”beakta och fokusera på öppen, mångtydig empiri” (Alvesson & Skoldberg 2008:17) samtidigt som jag menar att kategoriseringar som görs utifrån denna empiri är en framkomlig väg för bearbetning och analys, så har kvalitativa metoder använts. Det utesluter inte att jag vid några tillfällen också har ägnat mig åt viss kvantifiering för att till exempel synliggöra texturvalet i utbildningen. John W. Creswell menar att kvalitativa metoder används ”for exploring and understanding the meaning individuals or groups ascribe to a social or human problem” (Creswell 2014:4). I min studie undersöker jag hur en grupp studenter och lärare ser på den litteraturläsning de ägnar sig åt i svensklärarutbildningen, men jag försöker också, som sagt, utveckla och fördjupa förståelsen för själva läshändelserna och läspraktikerna där genom att se dem i sitt sammanhang (jfr Ely 1993:10). Det senare görs framför allt genom analys och tolkning av litteraturdiskussioner i utbildningen.

Vid planeringen av och arbetet med ett forskningsprojekt rör man sig mellan olika nivåer eller komponenter i projektet. Man

kan framför allt urskilja tre sådana komponenter eller nivåer (se t.ex. Creswell 2014:5). Den övergripande nivån eller komponenten är den ontologiska nivån som handlar om "ett slags överordnad och mer generell teori om den sociala verkligheten och om hur vi kan få kunskap om den (t.ex. interaktionism, socialkonstruktionism eller fenomenologi som teori) som influerar forskaren" (Fejes & Thornberg, 2009:25). John W. Creswell benämner nivån *filosofisk världsbild* (philosophical worldview) och använder världsbild i betydelsen "a basic set of beliefs that guide action" (Creswell 2014:6), medan Carl Martin Allwood (2004) använder begreppen *forskningsfilosofi* och *forskningsparadigm* för denna nivå. Oavsett vad man kallar nivån så bör, enligt Creswell, dessa idéer och teorier ha kopplingar till både *forskningsdesign* och *forskningsmetoder* som är de två andra nivåerna som diskuteras här.

Den här avhandlingen utgår från teorier som betonar betydelsen av det sociala i form av sådant som sammanhang och interaktion och som jag främst redogjort för i kapitel 2 men även till viss del i kapitel 1. Det innebär i korthet en syn på litteraturläsning som socialt situerad och när jag undersöker litteraturläsning i svensklärarutbildning handlar det inte bara om vad som läses och hur studenterna läser utan också om sådant som deras uppfattningar om vad de läser och hur de läser och vilka motiveringar för litteraturläsning som kommer till uttryck och överhuvudtaget den sociala praktiken eller de sociala praktikerna kring litteratur.

Den andra nivån är *forskningsdesign*. Det handlar om olika sorters undersökningar inom till exempel kvalitativ forskning "that provide specific direction for procedures in a research design" (Creswell 2014:12). För att undersöka läspraktiker i en svensklärarutbildning använder jag mig av en forskningsdesign som är inspirerad av etnografin. Alan Bryman (2011:378) definierar etnografi som en form av forskningsdesign där forskaren engagerar sig i en social miljö under en längre tid och observerar hur människorna i denna miljö beter sig, för att få en förståelse för kulturen i denna miljö eller grupp. Han menar vidare att forskaren både lyssnar till och deltar i samtal, intervjuar informanter om sådant som inte kan observeras och samlar in skriftliga källor om eller från gruppen (Bryman 2011:378). Creswell beskriver etnografi på liknande sätt:

Ethnography is a design of inquiry coming from anthropology and sociology in which the researcher studies the shared patterns of behaviors, language, and actions of an intact cultural group in a natural setting over a prolonged period of time. Data collection often involves observations and interviews (Creswell 2014:14).

Jag studerar varför, vad och hur studenterna läser och hur de talar om litteraturen och litteraturläsningen, alltså beteende, uppfattningar och handlingar hos en relativt intakt kulturell grupp. Studenterna befinner sig i en naturlig miljö såtillvida att de är i sin ordinarie undervisning när jag observerar dem och jag följer dem under en ganska lång period (fyra terminer). För mig är det viktigt att komma nära det som *händer i själva utbildningen*.

Termen *deltagande observation* används ibland synonymt med etnografi. En deltagande observatör kan anta olika positioner med olika grad av närhet och distans. Det handlar om huruvida man lägger mest fokus på deltagare eller på observatör/forskare (Bryman 2011:388ff). Jag har till stor del antagit rollen som fullständig observatör eller forskare på så sätt att jag inte i någon större utsträckning deltog eller samspelade med studenterna under den undervisning som jag observerade. Men studenter och lärarutbildare var naturligtvis medvetna om varför jag var där och vad jag gjorde och jag genomförde också intervjuer.

Om filosofisk världsbild/ontologi är de övergripande abstrakta idéerna som i någon mån ska genomsyra forskningen och forskningsdesignen är det konkretare upplägget av själva forskningsprojektet, befinner sig *forskningsmetoderna* på den mest konkreta nivån av de tre. Det handlar om vad man väljer att göra i olika skeden av forskningsprojektet. Det rör sig alltså både om datainsamlingsmetoder och metoder för analys och tolkning av det insamlade materialet (Creswell 2014:16). De datainsamlingsmetoder som jag använt mig av är vanliga i kvalitativa, etnografiska undersökningar och det handlar om intervjuer och observationer i första hand men jag har också använt mig av enkäter och styrdokument. Det är också karakteristiskt för kvalitativa undersökningar att forskaren ställer öppna frågor. Jag betraktar mina forskningsfrågor som öppna och utforskande. De handlar i princip om *varför, vad*

och *hur* man läser skönlitteratur i en svenskläroarutbildning. De riktar sig också mot studenter – i första hand – och läroarutbildares utsagor om detta. Creswell rekommenderar att forskningsfrågorna i en kvalitativ undersökning ska inledas med *vad* eller *hur* för att det visar att det är en framväxande och öppen undersökning. Där- emot varnar han för att använda varför-frågor eftersom det anty- der att forskaren försöker förklara ett orsakssamband, vilket mera hänger samman med en kvantitativ undersökning. Min fråga ”var- för läser man skönlitteratur i svenskläroarutbildningen?” är emeller- tid av ett annat slag. Jag är inte ute efter att förklara orsakssam- band utan efter att analysera, tolka och diskutera de motiveringar för litteraturläsning som framträder i mitt material. Att det är det jag är ute efter syns också i de specificerande frågorna till denna centrala fråga, där jag frågar efter vilka motiveringar lärare respek- tive studenter ger uttryck för och hur dessa kan förstås. Där blir det alltså tydligt att det handlar om informanternas syn på littera- turläsning och min tolkning av denna syn eller dessa olika synsätt.

Analysmetoderna karakteriseras av en rörelse mellan empiri och teori. Materialet har i ett första skede kategoriserats utifrån forsk- ningsfrågorna och sedan har underkategorier skapats utifrån möns- ter som urskilts i materialet och utifrån teori inom litteraturdidak- tik, om sociala praktiker/läspraktiker och om diskurs.

Utbildningen

Den studentgrupp som jag har följt har gått läroarutbildning enligt 2001 års reform och den modifiering som skedde 2007 med anled- ning av anpassningen till Bolognasystemet. Det var en sammanhål- len läroarutbildning med olika inriktningar. Den grupp jag följde hade en inriktning mot grundskolans senare skolår och gymnasie- skola/vuxenutbildning och alla läste ett huvudämne som syftade till undervisning i skolämnena svenska och svenska som andraspråk.⁸ Huvudämnet omfattade 180 högskolepoäng för de studenter som hade inriktning mot både grundskolans senare år och gymnasie- skola/vuxenutbildning, vilket de flesta hade. Huvudämnena var di- daktiserade läroarutbildningsämnen och hade ett ämnesinnehåll

⁸ På detta lärosäte användes begreppen huvudämne och sidoämne, medan andra lärosäten använde sig av begreppen inriktning och specialisering.

kombinerat med ”frågor kring undervisning och lärande” (*Vägledning* 2009:3). Att det kunde bli så mycket som 180 högskolepoäng i ett ämne berodde alltså på att både delar av allmänt utbildningsområde och verksamhetsförlagd tid⁹ var integrerade i huvudämnet och två självständiga arbeten om vardera 15 högskolepoäng skrevs också inom huvudämnet. Kurserna presenteras kortfattat i samband med analysen av kursplanerna i kapitel 5. Förutom huvudämnestudierna så ingick även en inledande och en avslutande kurs i allmänt utbildningsområde samt 90 högskolepoäng i ett sidoämne.¹⁰ Valmöjligheterna var stora när det gällde sidoämne. I den grupp där jag genomförde min undersökning hade studenterna sidoämnena som arabiska, engelska, historia, idrott, matematik, pedagogiskt drama, religionskunskap och samhällskunskap.

Det är också viktigt att påpeka att den undersökta utbildningen skiljer sig en del från lärarutbildning på andra lärosäten. Organisatoriskt befinner sig all lärarutbildning på lärosätet på en och samma fakultet, som är en fakultet huvudsakligen för just lärarutbildning från förskollärarutbildning till gymnasielärarutbildning. Ämnena är också, som tidigare nämnts, lärarutbildningsämnena eller akademiska professionsämnena där ett traditionellt ämnesinnehåll integreras med ämnesdidaktik och utbildningsvetenskapliga frågor.

Studentgruppen

Jag har alltså följt en grupp på ungefär 15 studenter under fem huvudämnescurser i slutet av deras utbildning till lärare. Att jag skriver *ungefär* 15 studenter beror på att det skiftade lite från kurs till kurs. Sammanlagt är de 19 studenter, men alla fanns inte samtidigt i någon kurs. Någon begärde studieuppehåll under den period då jag följde gruppen och andra kom tillbaka mitt i den här perioden efter ett studieuppehåll. Samtliga studenter hade, som sagt, svenska som sitt huvudämne och hade inriktning mot undervisning i grundskolans senare år och gymnasieskolan/vuxenutbildningen.

⁹ På andra lärosäten användes begreppet verksamhetsförlagd utbildning (VFU). I båda fallen handlar det om den praktik studenter gör ute på skolor

¹⁰ 120 hp om studenten valde samhällskunskap eller svenska. Det senare var inte aktuellt för de här studenterna eftersom de hade svenska som huvudämne

Jag har givit studenterna fingerade namn. Det innebär inte att jag gör några porträtt, utan studenterna fungerar som olika röster, men samtidigt är det viktigt för mig att dessa röster framstår som levande människor och då kan namn medverka till det i högre grad än till exempel nummer. Här nedan är namnen listade i bokstavsordning och de namn som står i kursiv stil är namnen på de studenter som jag också har intervjuat:

Alexandra

Daniel

Elin

Emma

Erik

Filip

Hannes

Helena

Hjalmar

Ingela

Katrin

Kristina

Kristoffer

Lina

Linda

Louise

My

Nina

Stefan

Det är en variation i hur många gånger studenterna nämns, refereras eller citeras i avhandlingen. Det har flera orsaker. För det första så refereras och citeras naturligtvis de sju studenter som jag har intervjuat betydligt mera än de andra. För det andra är det några studenter som bara följer någon av de fem kurserna och för det tredje yttrar sig olika studenter olika mycket under seminarierna. Några studenter är inte citerade eller refererade alls eller bara någon enstaka gång och det beror också på att de repliker som finns från dem inte har varit användbara för diskussionen av de frågor som är aktuella i den här undersökningen. De står trots det namn-

givna i listan eftersom de finns med i den helhet som mitt material utgör och i resultatredovisningen av enkäterna.

Valet av studentgrupp gjordes utifrån flera olika kriterier. För det första bestämde jag mig ganska tidigt för att undersöka svensklärarutbildningen på det lärosäte där jag själv arbetar. Det gjorde jag dels för att få möjlighet att beforska det som är välbekant, dels för att det är en miljö som är tillgänglig för mig. Det var inte heller så att mitt syfte var att jämföra olika lärosäten eller undersöka svensklärarutbildningen i stort i Sverige, utan mitt syfte var i stället att utveckla förståelse för diskurser om litteratur och läsning samt läspraktiker i en studentgrupp i en svensklärarutbildning, för att utifrån det kunna föra mera allmänna litteraturredaktiska resonemang.

För det andra så hade jag bestämt mig för att undersöka litteraturläsning och uppfattningar om denna hos studenter som kommit ganska långt i utbildningen, men som samtidigt hade några terminer kvar. Jag hade tidigare skrivit en magisteruppsats (Thavenius 2007) där jag riktade undersökningen mot svensklärarstudenter tidigt i utbildningen och det handlade främst om vilka erfarenheter av och uppfattningar om litteratur, som några svensklärarstudenter hade med sig *in* i utbildningen och det blev då relevant för mig att gå vidare och i mitt avhandlingsarbete fokusera på och fördjupa mig i vad som händer under själva utbildningen. För det tredje ville jag följa studenter som utbildar sig för att undervisa i år 7-9 eller i gymnasieskolan, eftersom det är den utbildning som jag är mest involverad i. De här kriterierna ledde till att alla årskullar utom en i princip uteslöts. Därför kan valet av denna studentgrupp sägas vara ett bekvämlighetsurval, det vill säga "består som namnet antyder av sådana personer som för tillfället råkar finnas tillgängliga för forskaren" (Bryman 2011:194). Men det kan också sägas vara målstyrt. Ett målstyrt urval innebär att man väljer "fall/deltagare på ett strategiskt sätt så att de samplade personerna är relevanta för de forskningsfrågor som formulerats" (Bryman 2011:392). Eftersom mina forskningsfrågor handlar om litteraturläsning i svensklärarutbildning, så behövde studenterna ha kommit en bit in i utbildningen för att ha ordentligt med erfarenheter av detta att tala om. Samtidigt ville jag hinna följa dem under några terminer. Den grupp som då var tillgänglig och uppfyllde kriterierna var en

grupp som hade fyra terminer kvar av sin utbildning och som skulle läsa sitt huvudämne under stora delar av den tiden.

Lärarutbildarna

I de fem kurser där jag dokumenterade delar av undervisningen var det sammanlagt fem lärare som undervisade. I varje kurs var de två lärare och det innebär att några undervisade i flera kurser och i olika konstellationer. En lärare tackade nej till att medverka och en lärare undervisade vid sådana tillfällen då innehållet var annat än skönlitteratur. De övriga tre lärarna samtyckte till att jag skulle observera och göra ljudinspelningar under deras undervisningstillfällen i de fem aktuella kurserna. Jag kallar dem Fredrika, Lena och Åsa och refererar till dem omväxlande som lärare och lärarutbildare. Fredrika och Lena är lärare i de kurser, eller delar av kurser, som är inriktade mot litteratur, medan Åsa har en annan inriktning och bara figurerar i materialet under några undervisningstillfällen när hon undervisar eller examinerar tillsammans med Fredrika. Åsa nämns endast vid något enstaka tillfälle i avhandlingen, men hon namnges ändå eftersom hon är en del av den helhet som mitt material utgör.

Det är med andra ord väldigt få lärare, men det är studenternas läspraktiker som är i fokus i första hand i den här avhandlingen och lärarna ses som en del i den sociala kontext som studenterna befinner sig i och interagerar med.

Insamlingsmetoder och material

Inledningsvis lät jag studenterna fylla i en enkät (bilaga 2) om sina medievanor, om vad och varför (eller varför inte) de läser på fritiden samt vilka motiveringar deras lärare på gymnasiet respektive på svensklärarutbildningen hade/har för läsning av skönlitteratur. Frågan om medievanor, som var en tabellfråga, konstruerades med utgångspunkt i Nordicoms kategoriseringar i den statistik de tar fram årligen. Visserligen var huvudsyftet med enkäten att få en första inblick i den här studentgruppens medievanor och uppfattningar om litteraturläsning på fritiden och i utbildning samt att kunna göra ett urval för kommande intervjuer, men jag ville ändå att det skulle finnas en möjlighet att jämföra med Nordicoms statistik.

Efter den första stora tabellfrågan hade jag, som sagt, några frågor om studenternas läspreferenser och där frågade jag både efter författare och titlar samt den bok de läste senast. Därefter följde några frågor om motiveringar till litteraturläsning. Det är frågor som "Varför läste ni skönlitteratur på gymnasiet enligt din/dina svensklärare?" och "Varför läste ni skönlitteratur i gymnasiet enligt din egen uppfattning?" De här frågorna har jag hämtat från Margareta Petersson och den enkätundersökning som hon genomförde 2006 bland blivande svensklärare vid åtta lärosäten i Sverige (Petersson 2009). Motsvarande frågor ställdes också om svensklärarutbildningen. Allra sist fanns en fråga om varför de läser eller inte läser skönlitteratur. Jag bad studenterna skriva namn på enkäten och även ange om de kunde tänka sig att bli intervjuade. Några studenter valde att inte skriva namn på enkäten och därför har jag numrerat de ifyllda enkäterna och vid de fåtal tillfällen som jag citerar enkäterna så anger jag därför detta nummer (exempelvis: person 1) i stället för det fingerade namnet som annars används. Tio studenter angav att de kunde tänka sig att bli intervjuade. Av olika anledningar var tre av dem sedan inte aktuella för intervju (på grund av till exempel studieuppehåll), men med de övriga sju genomförde jag tre intervjuer med var och en.

För varje intervju konstruerade jag en intervjuguide (bilaga 4, 5 och 6) som innehåller olika teman. Till varje tema har jag sedan formulerat exempel på frågor. Jag betraktar därför intervjuerna som halvstrukturerade (jfr Kvale 1997:117). Intervjuguiderna med sina teman och exempelfrågor utgör en struktur och det är just dessa teman och frågor som jag ville att informanterna skulle berätta om i första hand, men samtidigt ställdes inte alla frågor på samma sätt eller i samma ordning i alla intervjuer och frågorna är av karaktären: "Vad tänker du om...?", "Kan du berätta mera om...?" och "Hur uppfattar du...?" .

I den första intervjun utgick jag från enkäterna och bad dem i stort sett att berätta mera om det de hade skrivit. Det innebar att den intervjun framför allt handlade om deras medievanor och olika motiveringar för litteraturläsning. Intervjuguiden innehöll fyra teman: inledande frågor, medieanvändning, fritidsläsning och litteraturläsning i utbildning. Inom dessa fyra olika teman formulerade jag exempelfrågor, men syftet med intervjun var alltså att studen-

terna skulle utveckla och diskutera sina svar på enkäten. Den andra intervjun handlade framför allt om deras uppfattningar om urvalet av litterära texter i utbildningen och om hur de läser skönlitteraturen i kurserna. I den tredje intervjun ställde jag frågor om hur de hade uppfattat svensklärarytbildningen och framför allt litteraturläsningen där, hur de planerar att arbeta med skönlitteratur och andra medietexter i sin kommande yrkesutövning och slutligen fick de reflektera kring olika begrepp som analys och tolkning. Sammanfattningsvis så handlade den första intervjun om studenternas litteraturläsning före och utanför svensklärarytbildningen och dessutom om frågor kopplade till forskningsfrågan om varför man läser litteratur i utbildning. Den andra intervjun kopplades till forskningsfrågorna om vad som läses och hur det läses. I den tredje intervjun fanns det kopplingar till alla tre forskningsfrågorna (varför-frågan, vad-frågan och hur-frågan) genom att jag bad dem utveckla sådant som kommit upp tidigare och kunde komplettera med ytterligare frågor som både fick studenterna att blicka bakåt på hela utbildningen och framåt mot sitt kommande yrkesliv. När jag hänvisar till något som en student har sagt i en intervju anger jag det fingerade namnet och om det är intervju 1, 2 eller 3 (exempelvis: Alexandra 1).

Jag har också observerat och spelat in (ljudinspelning) ett antal undervisningstillfällen i form av föreläsningar, seminarier, smågruppdiskussioner och muntliga examinationer under de här fem kurserna. Urvalet har gjorts utifrån vilka lärare som har samtyckt till att låta mig observera och spela in och när det har passat dem men också utifrån innehållet. Jag har alltså endast besökt de lektionstillfällen som behandlar skönlitteratur och läsning av denna. Detta innebär att det skiljer sig åt ganska mycket mellan kurserna angående hur många timmars ljudinspelning jag har. Dessa ljudinspelningar har framför allt använts för att analysera och tolka läshändelser och de läspraktiker som framträder där.

Studenterna fyllde i enkäten alldeles i början av den första kursen då jag gjorde ljudinspelningar, nämligen *Berättande utan gräns* (SM620S) under den sjunde terminen i utbildningen. Jag genomförde den första intervjun under nästa kurs *Äldre texter i nutida belysning* (SM630S) i den åttonde terminen. Den andra intervjun genomfördes under kursen *Perspektiv på texter från olika tider*,

projektarbete (SM660S) under den nionde terminen i utbildningen och den tredje och sista intervjun genomfördes i slutet av termin 10 när studenterna tog sin examen.¹¹

Jag konstruerade också en enkät (bilaga 3) för de två lärare som huvudsakligen undervisade under de undervisningstillfällen som jag observerade och spelade in. Jag har dessutom intervjuat dessa lärare. Även här konstruerades enkät och intervjuguide (bilaga 7) utifrån de övergripande forskningsfrågorna. När jag hänvisar till vad lärarna har skrivit och sagt i enkät respektive intervju anger jag det fingerade namnet och siffran 1 för enkäten eller siffran 2 för intervjun. Förutom enkäter, intervjuer och ljudinspelningar av undervisning används en del textmaterial som kursplaner både för skolan och svensklärarytbildningen.

Ljudinspelningarna av intervjuer och undervisning omfattar ca 55 timmar.¹² Intervjuerna (lite drygt 20 timmar) har transkriberats i sin helhet och likaså ljudinspelningar av undervisning i de två första kurserna som jag besökte (ca 22 timmar, varav 16 timmar i den första kursen). När det gäller ljudinspelningar från övriga kurser har jag lyssnat och fört utförliga anteckningar och sedan har vissa delar transkriberats i sin helhet. Det gäller framför allt delar där studenterna diskuterar litterära texter och där läspraktikerna blir synliga.

Principen för transkriberingen var att texten skulle bli lättillgänglig men samtidigt återge de olika personernas sätt att tala. Jag gjorde därför en försiktig anpassning till talspråkligt skriftspråk, men markerade när de avbryter varandra samt sådant som skratt, pauser och starka betoningar. Det motsvarar ungefär en "fairly minimal type of transcription, which is adequate for many purposes, shows overlaps between speakers, pauses, and silences (Fairclough 1992:229). Markeringarna har gjorts enligt följande:

¹¹ I något enstaka fall genomfördes intervju 2 och 3 av praktiska skäl något senare.

¹² För en översikt se bilaga 1

Markering	Betydelse
–	När någon blir avbruten eller avbryter
(skratt)	När någon skrattar före, under eller efter ett yttrande
(flera skratt)	När flera i gruppen skrattar
...	Kort paus
(paus)	Längre paus
VERSALER	Starka betoningar
(ohörbart)	Delar av ett yttrande som inte kunnat uppfattas vid transkriberingen
”citāt”	Delar av ett yttrande där den som yttrar sig avser ett citat

Dessa markeringar ger visst liv åt transkriberingarna, vilket antas spegla det liv som finns i diskussionen eller vad det kan vara som har spelats in. Det ger också viss information till mig och läsaren, men används inte direkt i analys och tolkning. Då hade jag fått använda mig av ytterligare markeringar och framför allt av teori och metod som har med sådant som interaktion, konversationsanalys och språklig analys att göra och då hade det blivit en annan avhandling. I den här avhandlingen är inriktningen främst på vad som sägs även om formen alltid är en del av innehållet.

Intervjuer och inspelad undervisning utgör det huvudsakliga materialet i undersökningen. Det är olika typer av material. I intervjuerna talar studenterna om litteraturläsning och vad de tänker om den och hur de uppfattar den. Det kallas ibland för retorik och skiljs då från praktik som är det som någon gör. I den här undersökningen görs av flera anledningar inte den åtskillnaden på det sättet. För det första så är undervisningen inte på ett entydigt sätt den motsvarande praktiken, eller görandet. Under seminarier så diskuterar studenter både litterära texter och läsningen av dem, så där är så kallad retorik och praktik ofta sammanflätade. För det

andra använder jag mig av ett praktikbegrepp som avser både "talet om" och "görandet". För det tredje så hamnar ofta praktiken och retoriken i en över- och underordning på så sätt att praktiken blir "facit", det vill säga man intervjuar personer om vad som sker i klassrummet och sedan går man in i klassrummet för att se om det stämmer. Det är inte min avsikt i den här undersökningen. "Jag är alltså inte ute efter att mäta avståndet mellan tal och handling" (Thavenius 2002:8) utan ser det snarare som att de både är intimt sammankopplade och att de står i ett dialektiskt förhållande till varandra. Med det menar jag att diskurserna är en del av sociala praktiker och samtidigt är en diskurs "a practice not just of representing the world, but of signifying the world, constituting and constructing the world in meaning" (Fairclough 1992:64).

Slutligen vill jag också understryka att jag valt att främst undersöka de tillfällen när studenterna tillsammans utforskar texter, snarare än skriftliga examinationer med mera bearbetade analyser och tolkningar av litterära texter. Det hänger samman med att jag inte i första hand undersöker studenternas kunskaper och kompetenser, utan vilka läspraktiker som blir synliga och hur de kan förstås. Under de seminarier som har spelats in är studenterna ofta sökande och provar olika spår och hållningar. I denna process blir en mängd läsararter och läspraktiker synliga.

Analysmetoder

Robert C Bogdan och Sari Knopp Biklen skriver i *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods* (2007), om analys och tolkning av data, att analys är att ordna sitt material, bryta ner det i mindre enheter, koda och hitta mönster. Tolkningen däremot handlar om att utveckla idéer om sitt resultat, göra kopplingar till teoretisk litteratur, forskning och teoretiska begrepp, men också visa varför resultatet är viktigt och kunna göra det förståeligt. Att på det här tydliga sättet bena ut vad som menas med analys och vad som menas med tolkning är nog viktigt i vissa skeden av avhandlingsarbetet även om det säkert är svårt att separera analys och tolkning i själva forskningsprocessen, vilket Bogdan och Knopp Biklen (2007:159) också påtalar. Däremot ser jag det som viktigt att sträva efter att tolkningen verkligen innehåller

inte bara kopplingar till teori och forskning utan också idéer om resultatet och varför det är viktigt.

Robert Thornberg och Karin Forslund Frykedal (2009) skriver om kodning i samband med grounded theory och definierar det då som ”den process genom vilken du försöker ta reda på vad data handlar om och successivt utveckla *kategorier* och *begrepp*” (s. 41, kursivering i original). I analysen av empirin gjordes först en ganska grov kodning av materialet utifrån frågorna Varför? Vad? och Hur? Sedan delades dessa stora kategorier eller teman upp i mindre, både med utgångspunkt i empirin och med utgångspunkt i teori, det vill säga en kombination av förbestämda och framväxande koder användes och det ligger nära det som brukar kallas för abduktiv metod och som bland annat innebär att ”[u]nder forskningsprocessen sker således en alternering mellan (tidigare) teori och empiri, varvid båda successivt omtolkas i skenet av varandra” (Alvesson & Sköldbberg 2008: 56). I de empiriska kapitlen 5-9 ges konkreta exempel på hur detta har gått till.

I kapitel 6 och 7 som behandlar varför- och vad-frågorna analyseras främst enkäter och intervjuer med något enstaka exempel från undervisningen. I kapitel 8 redovisas analyser av intervjuer utifrån hur-frågan. Alla intervjuer ses som en text som kategoriseras, analyseras och diskuteras utifrån olika teman eller kategorier där jag dock oftast anger vem som har sagt vad. Den inspelade undervisningen analyseras i kapitel 9 och där har jag i stället gjort ett antal nedslag för att undersöka läspraktiker vid olika tillfällen. Det gör jag dels för att kunna visa på de skiftande läspraktiker som förekommer i materialet och framför allt för att kunna sätta in dem i sitt sammanhang i form av vad det är för kurs, litterär text och uppgift och vad det är för typ av diskussion, det vill säga om det är ett seminarium eller en examination, om det är en diskussion i en liten grupp utan lärare eller en diskussion i hela gruppen med lärare etcetera. Jag har alltså valt sådana tillfällen när de blivande svensklärarna har längre samtal om litterära texter. Urvalen har också gjorts så att de speglar och är exempel på olika läspraktiker. Nedslagen har gjorts i tre av de fem kurserna: *Berättande utan gräns* (SM620S), *Äldre texter i nutida belysning* (SM630S) och *Text och representation* (SM650S). I kursen *Språk och samhälle i förändring* (SM640G) finns det bara ett tillfälle då studenterna dis-

kuterar litterära texter och det är en muntlig examination som sker i mindre grupper. I den kursen samläser gruppen med en annan och större grupp studenter med inriktning mot förskola och grundskolans tidiga år. Jag inhämtade skriftligt samtycke från många studenter i den gruppen, men alla ville inte delta och därför kunde jag bara närvara vid och spela in vissa gruppers examination. Det blir också lite problematiskt att ta in studenter som går en annan utbildning med en annan inriktning vid endast ett tillfälle. Därför har jag inte gjort något nedslag för att analysera ett helt seminarium i den kursen. Det har jag inte heller gjort i kursen *Perspektiv på texter från olika tider, projektarbete* (SM660S), eftersom den kursen består av så få undervisningstillfällen och de består dessutom nästan bara av föreläsningar. Jag har dock gått igenom alla inspelningar och transkriberingar noga och hämtar även exempel från tillfällen som inte analyseras i sin helhet.

Eftersom avhandlingen bygger på en grundsyn där begreppet *social* används både i betydelsen att "ha relationer och att vara i interaktion med andra människor" (Dysthe 2003:9) och i avseendet att praktiker som litteraturläsning står i ett dialektiskt förhållande till den/de kultur/er och sociala gemenskaper som vi lever i och de kunskaper och erfarenheter vi har skapat och fått där, ligger ett fokus på vad som konstrueras när det gäller litteraturläsning i den här gruppen på en svensklärarytbildning. Hur talar de om sådant som motiveringar för, urval av och sätt att läsa litteratur? Vilka förgivettaganden framträder? Hur talar de *inte* om litteratur och litteraturläsning? Där har också diskursanalys använts eftersom det handlar om att "analysera texter och de bilder av verkligheten de producerar. Att studera vilka sanningsanspråk som dominerar – och vilka som exkluderas – är diskursanalytikerns uppgift" (Bolander & Fejes 2009:102). Det handlar i den här avhandlingen inte i någon högre grad om analys av vilka lingvistiska element som används eller över huvudtaget en analys som är inriktad på språket på detaljnivå. Däremot ser jag litteraturläsning i en svensklärarytbildning som en diskursordning för att kunna "ringa in en grupp diskurser för analys" och undersöka "vad det råder strid om och vad som tas för givet" (Winther Jørgensen & Phillips 2000:135). Fixeringen av diskursordningen görs alltså strategiskt i förhållande till avhandlingens syfte som är att bredda och fördjupa

förståelsen för litteraturläsningens praktik och funktion i en svensklärarytbildning. Samtidigt är diskursordningen inte så fixerad att det bara handlar om litteraturläsning i en svensklärarytbildning, utan också, som jag tidigare har angivit, litteraturläsningens diskursordning mera brett. Det är viktigt att betona att det inte handlar om någon total kartläggning av en diskursordning, utan snarare att urskilja några diskurser eller diskursiva element som har särskild relevans för mina forskningsfrågor, för som Winther Jørgensen och Phillips påtalar så kan en mindre undersökning

foga några brickor till en mer generell bild av diskursordningen – men det ska till en mycket stor undersökning innan man själv kan säga att man har klarlagt en diskursordning. (Winther Jørgensen & Phillips 2000:134)

I den litteraturdidaktiska forskningen har jag tidigare identifierat några brännpunkter där olika diskursiva element används och dessa brännpunkter har kopplingar till motiveringar för litteraturläsning och till läspraktiker i stort. Brännpunkterna har att göra med litteraturens egenvärde eller användning, litteraturens och litteraturläsningens förhållande till verkligheten, samt vad förståelse i det här sammanhanget kan vara och innebära. Genom att undersöka hur forskning, styrdokument, studenter och i viss mån lärarutbildare talar om de här frågorna kan olika diskurser i diskursordningen synliggöras, undersökas och diskuteras. För att urskilja diskurser inom dessa brännpunkter – och andra – används, som jag nämnde i kapitel 2, också några av Gees (2014) diskursanalytiska frågor respektive verktyg (tools of inquiry and discourses):

- Vad lyfts fram som betydelsefullt och vad ses som mindre viktigt? Hur görs detta?
- Vilka identiteter eller positioner ges talaren/skribenten och vilka identiteter eller positioner tillskrivs andra människor eller grupper?
- Vad ses som normalt, rätt, gott, korrekt, värdefullt och hög eller låg status?
- Hur kopplas olika handlingar eller fenomen ihop eller hålls isär?

- Hur anspelar texten på eller relaterar till debatter, diskussioner eller teman som har varit i fokus i en social grupp eller i samhället? (Gee 2014:32-47)

Ibland kan det också vara svårt att avgöra om man ska behandla något som en diskurs med inbyggda motstridigheter eller flera diskurser som delvis står emot varandra. Därför använder jag mig också av begreppet *diskursiva element* för ord eller fraser som görs viktiga i en diskurs och som ofta ges olika betydelser tillsammans med olika andra diskursiva element. Gränsdragningar mellan diskurser och mellan diskursiva element och diskurser har inte gjorts på något strikt eller konsekvent sätt, utan min avsikt har främst varit att visa hur man talar och tänker på olika sätt om litteratur och litteraturläsning, hur de sätten att tala kopplas ihop eller hålls isär och hur de kan förstås. Det innebär att diskurserna fungerar som analytiska begrepp (jfr Winther Jørgensen & Phillips 2000:137). ”Det räcker dock inte med att peka ut vilken eller vilka diskurser som används i det material som studeras. Det som ger det hela en analytisk tyngd är att visa *hur* diskursen byggs upp, vad diskursen *gör* och vilka *följder* användandet av en viss diskurs får” (Bolander & Fejes, 2009:99-100).

När litteratur och litteraturläsning i utbildning diskuteras i den litteraturdydidaktiska forskningen används ibland en kategorisering av undervisningen, lärandet eller kunskapen *om* litteratur, *genom* litteratur och *i* litteratur. Stig Bäckman (2002) använder alla tre kategorierna om undervisning och menar att undervisning *om* litteratur inbegriper sådant som litteraturhistoria och förmedling av kulturarvet. Undervisning *genom* litteratur är sådan undervisning där litteraturen ”används som hjälpmedel för något annat syfte” (Bäckman 2002:118) och inte läses för sin egen skull. Undervisning *i* litteratur slutligen inbegriper, enligt Bäckman, en träning ”i att läsa uppmärksam, reflektera kring och diskutera litterära texter” (Bäckman 2002:118). De här kategoriseringarna kan vara fruktbara både som analyskategorier och diskurser om litteraturdydidaktik, men det innebär också svårigheter och problem att använda dem. Det finns i Bäckmans definitioner formuleringar som kan värderas på olika sätt eller ses som normerande. Att ”läsa uppmärksam” är ett exempel på en sådan formulering och ”för-

medling av kulturarvet” är en annan. De olika kategorierna skulle kunna tänkas ha ett annat innehåll än vad Bäckman ger dem. Jag kommer trots det att använda kategorierna, framför allt i analysen av kursplaner, men också föra en diskussion om olika betydelser hos dem och användningar av dem.

Etiska överväganden

Jag undersöker litteraturläsning i svenskläroverutbildningen på det lärosäte där jag själv arbetar sedan 15 år. Det innebär att jag har undervisat i flera av kurserna i utbildningen och jag har också undervisat just denna studentgrupp i någon kurs tidigare i utbildningen. Jag har deltagit i kursplaner och de undervisande lärarna är mina kollegor. Däremot har jag inte undervisat studentgruppen under den period som jag samlade in mitt material eller efter det. Detta innebär trots allt att jag är mycket bekant med det jag studerar. Det för med sig både problem och möjligheter. Ett problem kan vara att man är så involverad i det man undersöker att man tror att man ”redan förstår det hela”(Ely 1993:137). Den risken måste man naturligtvis hela tiden vara medveten om och därför på olika sätt ompröva sina föreställningar och

[f]örmågan att uppfatta ”en labyrinth av många sanningar” kräver ett öppet sinne, [och] en villighet att rättframt konfrontera sina egna trosuppfattningar [...] är nödvändig för att man ska kunna släppa omhuldade föreställningar. (Ely m.fl. 1993:140)

Genom att lyssna till studenters och läroverutbildare olika röster och dessutom mera observera än delta i själva undervisningen så har jag kunnat ta del av andra perspektiv på utbildningen än i min tidigare roll som läroverutbildare och mina uppfattningar har breddats, förändrats och utvecklats. Jag har också använt rikligt med citat från studenter och läroverutbildare, så att läsaren kan ta del av vad de har sagt och jämföra med mina analyser och tolkningar. Samtidigt är det naturligtvis, som Lotta Bergman (2007) uttrycker det ”jag som väljer vem som får komma till tals, hur mycket och i vilka sammanhang. Genom min tolkning och analys omvandlas informanternas erfarenheter så att de kan bilda illustrationer till problem och teoretiska resonemang” (Bergman 2007:69). Men det

gäller för all kvalitativ forskning och jag har hela tiden vinnlagt mig om att låta olika röster komma till tals och jag har också gått igenom det empiriska materialet noggrant och många gånger, för att inte missa viktiga perspektiv.

Det finns också många fördelar med att undersöka det som är välbekant. Margot Ely skriver att en fördel är att man känner sig bekväm i miljön och att man inte behöver lägga ner tid på att lära känna den utan det blir ”möjligt för en forskare att gå djupt in i sin forskning” (Ely m.fl. 1993:137). Sedan är det naturligtvis viktigt att kunskaper och föreställningar ständigt revideras under arbetets gång.

Studien följer *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2009) med bland annat fyra huvudkrav som bör ställas för att skydda individer som medverkar i undersökningen. Det är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. När jag väl hade gjort mitt val av undersökningsgrupp var det relativt enkelt för mig att få kontakt med studentgruppen. Kursansvarig lärare för den kurs där jag planerade att börja följa gruppen samtyckte till att jag skulle få komma och göra ljudinspelningar och observera under föreläsningar, seminarier och examinationer. Vid introduktionen till kursen fick jag därför möjlighet att informera studenterna om min undersökning och om att det material jag önskade samla in endast skulle användas för min forskning. Sedan fick jag in ett skriftligt samtycke från samtliga i gruppen. Däremot avböjde den andra läraren som undervisade i den kursen och de undervisningstillfällen som hen ansvarade för fick jag alltså inte möjlighet att observera eller spela in. I de följande fyra kurserna fick jag samtycke från ytterligare två lärare att observera och spela in undervisning.

Varje gång som jag planerade att komma till ett undervisningstillfälle för att observera och genomföra ljudinspelning skrev jag ett meddelande till studenterna där jag informerade dem om att jag skulle komma och påminde dem om att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande.

Läroarbetsutbildarna har i förväg fått ta del av de avsnitt där jag diskuterar sådant som de har sagt eller skrivit i enkät, intervju eller undervisning och de fick då också möjlighet att säga om det var något de inte kände sig bekväma med.

Som jag skrev i avsnitten om studentgruppen och lärarutbildarna så har jag givit både studenter och lärarutbildare fingerade namn. Jag anger inte heller under vilka år jag samlade in mitt material för att ytterligare försvåra identifiering av personerna. Dessutom undviker jag att citera när någon student eller lärare nämner något som kan identifiera personen. Det kan handla om sådant som specialintressen och uppväxtort.

5 STYRDOKUMENT

Nationella styrdokument för skola och högre utbildning är politiska kompromisser, men även lokala styrdokument som kursplaner i en lärarutbildning är naturligtvis resultatet av kompromisser, eftersom de kan förmodas ha tillkommit i ett sammanhang där styrning och påverkan skett från olika instanser som högskolelagen, lärosätets ledning och olika arbetsgrupper. Det innebär att de kan antas ge uttryck för olika och delvis motstridiga diskurser. I den här avhandlingen är styrdokumentet inte i huvudfokus, men eftersom kursplaner för lärarutbildningens respektive skolans svenskämne dels bär spår av utbildningspolitiska idéer, dels ska styra utbildning och undervisning, analyseras och tolkas de också och framför allt med inriktning på de delar som handlar om litteratur och litteraturläsning. Där undersöks motiveringar för litteraturläsning, vad som ska läsas och hur det ska läsas.

Skolans kursplan och ämnesplan för svenska

Mina forskningsfrågor riktar sig inte direkt mot styrdokumentet för svenskämnet i skolan men när jag ställer frågorna varför, vad och hur om litteraturläsning i svensklärarutbildning behöver jag också ställa motsvarande frågor till kursplanen och ämnesplanen i svenska för grundskolan och gymnasieskolan, eftersom dessa planer ska vara styrande för svensklärarstudenternas framtida arbete och studenterna därför måste förhålla sig till dem.¹³ Det finns

¹³ I den utbildning som jag undersöker ska studenterna bli lärare i både svenska och svenska som andraspråk, men eftersom jag inriktar mig på litteraturläsning för blivande svensklärare så begränsar jag analysen till skolans svenskämne. För en jämförelse mellan gymnasieskolans ämnesplaner för svenska och svenska som andraspråk se Economou (2015).

också exempel i mitt empiriska material på att studenterna upplever problem med att förhålla sig till dem. I en intervju berättar en student, Lina, om erfarenheter hon gjort under sin verksamhetsförlagda tid på en gymnasieskola när hon skulle undervisa om antiken och medeltiden och ville läsa litteraturen tematiskt:

Och då skulle det handla om kärlek och makt. Så då var det *Lysistrata* och sen *Romeo och Julia* och "Paolo och Francesca" [...] vi började prata om *Lysistrata* och jag tycker kanske att det som är mest intressant i den är att diskutera det här med sexualitet och makt och när vi pratade om det så drog jag ganska mycket kopplingar till idag, för att jag hittade en massa olika exempel på sexstrejker, det var någon på Filippinerna för något år sen och sen var det någon i Kenya. Och nu var det, hade det varit liknande saker i Ukraina, mot ryssarna. Och mer kanske diskutera det. Men då är problemet bara att det inte finns något kunskapskrav riktigt som tar upp det, utan kunskapskraven på dom delarna är att dom ska kunna se hur det speglar den tidens idéströmningar och då blir det ändå det man får fokusera på sen, för att det är det man måste testa på provet. (Lina 3)

Lina beskriver alltså en krock mellan det sätt som hon vill arbeta på och de krav som hon anser att styrdokumentet ställer på henne. Det blir tydligt hur de blivande svensklärarna befinner sig i en skärningspunkt mellan skolans styrdokument, svensklärarytbildningens styrdokument, svensklärarytbildningen i praktiken och andra krafter.

I det här avsnittet undersöker jag alltså kursplanen för svenska i *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr11)* och ämnesplanen för svenska med kursplanerna för Svenska 1, 2 och 3 i *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011 (Gy11)*.¹⁴ Dessutom undersöks Skolverkets kommentarer till grundskolans kursplan i svenska respektive gymnasieskolans ämnesplan i svenska (här: Lgr11KSv respektive Gy11KSv).¹⁵

¹⁴ Jag har valt att analysera de gymnasiegemensamma kurserna. De mera specialiserade kurserna Litteratur, Retorik och Skrivande undersöks alltså inte.

¹⁵ Jag använder här samma förkortningar som Magnusson (2014)

Analysen disponeras så att först undersöks vad som sägs om övergripande aspekter såsom litteraturens ställning i svenskämnet och hänvisningar till teorier och synsätt. Sedan följer en genomgång och diskussion av vad som sägs om litteratur och läsning i olika delar av planerna och motsvarande kommentarer. Det handlar till stor del om vad eleverna ska lära sig eller kunna och vad undervisningen ska innehålla. Denna genomgång i del för del görs för att synliggöra att olika diskurser om litteratur och läsning dominerar i olika delar, vilket jag ser som den viktigaste slutsatsen som jag kan dra av analysen och som jag menar får eller kan få långtgående konsekvenser. Därefter sammanfattas, utvecklas och kopplas dessa iakttagelser till frågorna om motiveringar för litteraturläsning (varför-frågan), val/urval av litteratur (vad-frågan) och sätt att läsa (hur-frågan). Sist diskuteras de olika diskurser som kan urskiljas, hur de förhåller sig till varandra och vilka konsekvenser de kan tänkas få.

I kommentarmaterialen anges att språket och litteraturen betonas i hög grad (Lgr11KSv:6) och utgör de två delarna i svenskämnet (Gy11KSv:1). Formuleringarna skiljer sig alltså lite åt men man kan i alla fall dra slutsatsen att litteraturen fortfarande ska inta en särställning i skolans svenskämne, enligt kommentarmaterialen.

I de inledande och övergripande kommentarerna för gymnasieskolan skrivs det om litteraturstudiets upplägg och att i den första kursen fokuseras det allmänmänskliga, i den andra betonas litteratur i ett samhällsperspektiv och i den tredje finns ett mera litteraturvetenskapligt perspektiv. Eftersom det allmänmänskliga och litteratur i ett samhällsperspektiv mycket väl skulle kunna ingå i ett litteraturvetenskapligt perspektiv ligger det nära till hands att tolka litteraturvetenskapligt perspektiv som litteraturvetenskaplig analys där litterära verkningsmedel undersöks och det betonas också i det centrala innehållet respektive kunskapskraven för Svenska 3. Eftersom det är rimligt att utgå från att det ska finnas en progression genom gymnasiekurserna, så förmedlas här en diskurs som betraktar analys av skönlitterära verkningsmedel som mera avancerat än – och kanske delvis skilt från, även om det finns med i alla kurserna – analys av eller fokus på det allmänmänskliga i litterära texter och litteraturens förhållande till samhället. Det är samtidigt värt att notera att på vissa yrkesprogram läses endast Svenska 1 och det

öppnar för en tolkning av att allmänmänskliga frågor är så viktiga att alla elever måste fokusera på dem, men samtidigt så kan alltså samhällsperspektivet och det litteraturvetenskapliga perspektivet uppfattas som mera avancerat och också som något som inte alla elever behöver.

I kommentarmaterialet för grundskolan finns det explicita formuleringar om bakomliggande teorier och kunskapssyn på ett par ställen. Teorier nämns i kommentarerna till ämnets syfte:

Redan i första meningen slår kursplanen fast att språket är ett redskap för att *tänka, kommunicera* och *lära*. Påståendet bygger på de teorier som menar att människans språk ger henne möjligheter att synliggöra och utveckla sina tankar. På så sätt är språket alltså avgörande för tankeutvecklingen och lärandet, både i skolan och hela livet. Språket utvecklas i samspel med andra och det är också med hjälp av språket vi skapar vår identitet, förstår oss själva och andra, och har möjligheter att ingå i gemenskaper med andra. (Lgr11KSv:7, kursivering i original)

Här förmedlas en syn på språket där dess viktiga funktioner lyfts fram och inte minst de sociala funktionerna.

Kunskapskraven är enligt kommentarmaterialet ”konstruerade utifrån den kunskapssyn som finns i läroplanen. Där beskrivs att kunskap kommer till uttryck i olika former, så kallade kunskapsformer, som förutsätter och samspelar med varandra” (Lgr11KSv:22). I ett kommentarmaterial finns det naturligtvis inte utrymme för en utförlig diskussion av kunskapssynen, men det är ändå intressant att notera att det endast är kunskapsformer som nämns och detta signalerar att det är det som är viktigt i en kunskapssyn och att diskussioner om sådant som kunskapens innehåll, värden och syften inte är lika viktiga (jfr Maltén 1981:3, Stensmo, 1994:19). Diskussioner av dessa frågor finns visserligen med i andra delar av kommentarmaterialet men då talas det inte om kunskapssyn utan det formuleras oftast som påståenden och dessa framstår mera som odiskutabla, neutrala sanningar än en syn på kunskap. Ett exempel på det är när de fem kunskapsområdena i det centrala innehållet räknas upp (Lgr11KSv:11), utan att man nämner hur urvalsprocessen eller indelningen har gjorts. På flera

ställen hänvisas visserligen till resultat från internationella undersökningar och test som PISA och PIRLS, men i övrigt är det mera vagt vad kommentarerna bygger sina påståenden på som i ”*Vi vet* idag att ett stort ord- och begreppsförråd är nyckeln till vidare studieframgångar (Lgr11KSv:19, min kursivering).

I kommentarerna till ämnesplanen för svenska i gymnasieskolan hänvisas inte explicit till övergripande teorier eller kunskapssyn. De består i stället till stor del av kommentarer till olika begrepp i ämnesplanen och hur de ska tolkas och användas.

Både grundskolans kursplan och gymnasieskolans ämnesplan byggs upp av samma struktur. Planerna inleds med en kort text som presenterar ämnet. Därefter anges undervisningens syften och denna syftestext avslutas med några långsiktiga mål. I grundskolans kursplan följer sedan ämnets centrala innehåll och sist finns kunskapskraven formulerade. I gymnasieskolans ämnesplan följer planer för de olika kurserna med centralt innehåll och kunskapskrav för respektive kurs.

I kursplanen för svenska i grundskolan står det i syftet att ”[i] undervisningen ska eleverna möta samt få kunskaper om skönlitteratur från olika tider och skilda delar av världen” (Lgr11:247). Förutom möten med litteratur handlar det alltså först och främst om kunskap *om* litteraturen. Några rader längre ner i syftestexten kan man läsa att i mötet med olika sorters ”estetiskt berättande ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden” (Lgr11:247). Begreppet *omvärlden* kan inte annat än uppfattas som abstrakt och ottydligt trots att kommentarmaterialet anger att man sedan förra kursplanen tonat ner användningen av kulturbegreppet just för att det var abstrakt och ottydligt och bland annat formulerat om ”förståelse för människor med olika kulturell bakgrund” till ”förståelse för omvärlden”.

I sammanfattningen av vad eleverna ska ges förutsättningar att utveckla – det vill säga de långsiktiga målen – har detta blivit än mera oklart i punkten ”läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften” (Lgr11:247), men ”olika syften” kan antas stå för kunskaper om skönlitteratur, språkutveckling, identitetsutveckling och förståelse för omvärlden, eftersom dessa nämnts tidigare. Dessa syften stämmer åtminstone delvis med de legitimering-

ar som Persson (2007:123) funnit i kursplaner från *Lgr 62* till *Lpo94* nämligen att elever ska läsa litteratur för att det ger upplevelser och kunskap samt är språkutvecklande. Den första legitimeringen kan möjligtvis sägas vara nedtonad i kursplanen från 2011. Ordet *upplevelse* finns inte med i själva kursplanen i de delar som gäller årskurs 7-9, men på ett par ställen i de delar som gäller tidigare årskurser och i kommentarmaterialet. Detta behöver i och för sig inte innebära att det är så stor skillnad jämfört med tidigare kursplaner. Det kan också, åtminstone delvis, handla om att den senaste kursplanen är mera uppdelad med olika skrivningar för olika årskurser både när det gäller centralt innehåll och kunskapskrav. Samtidigt är det intressant att kursplanen skriver om upplevelser mera explicit när det gäller yngre barns litteraturläsning.

I kommentarmaterialet påtalas också att litteraturen kan ge tröst och stöd och eleverna ska diskutera livsfrågor utifrån den. Dessutom ska eleverna utveckla sin läslust och sitt intresse för litteratur samt "upptäcka glädjen i att med hjälp av litteraturen förflytta sig i tid och rum" (*LgrKSv:9*). Man kan fråga sig om något annat ämne i skolan beskrivs med ord som tröst, stöd och lust och vad detta gör med synen på ämnet svenska eller i alla fall på litteraturläsningen inom svenskämnet. Samtidigt är det viktigt att påpeka att dessa formuleringar placeras i kommentarmaterialet. Litteraturläsningen "kan också ge kunskaper som är svåra att få på något annat sätt" (*Lgr11KSv:9*). Vilka kunskaper är det? Vad är det som är unikt med skönlitteraturen? Meningen står precis före en mening om att man kan diskutera livsfrågor utifrån litteraturen, så förmodligen är det detta som avses.

Enligt syftestexten för ämnesplanen för svenska i gymnasieskolan ska eleverna ges

möjlighet att i skönlitteraturen se såväl det särskiljande som det allmänmänskliga i tid och rum. Undervisningen ska också leda till att eleverna utvecklar förmåga att använda skönlitteratur och andra typer av texter samt film och andra medier som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar. Den ska utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv. (*Gy11:160*)

Enligt syftestexten ska eleverna också ”få möta olika typer av skönlitteratur och andra typer av texter samt få sätta innehållet i relation till egna erfarenheter, intressen och den egna utbildningen” (Gy11:160). Även i gymnasieskolan är alltså litteraturläsningens syfte att eleverna ska nå insikter om sig själva och omvärlden och det kan uppfattas som en ännu starkare betoning av detta än i syftestexten för grundskolan, eftersom resonemanget är mera utvecklat. Det blir därför en än större kontrast eller inkonsekvens när de tre övergripande mål som mera direkt handlar om litteratur och litteraturläsning är formulerade som följer:

5. Kunskaper om centrala svenska och internationella skönlitterära verk och författarskap samt förmåga att sätta in dessa i ett sammanhang.
6. Kunskaper om genrer samt berättartekniska och stilistiska drag, dels i skönlitteratur från olika tider, dels i film och andra medier.
7. Förmåga att läsa, arbeta med och reflektera över skönlitteratur från olika tider och kulturer författade av såväl kvinnor som män samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa. (Gy11:161)

De två första målen ovan handlar framför allt om *kunskap om litteratur*, det vill säga kunskap om verk, författare, tillkomstsammanhang, genrer samt berättartekniska och stilistiska drag. Det sista målet handlar mera om en *förmåga att göra* något med litteraturen, men det är ganska diffust vad det är de ska göra mera konkret. Här lyser uppenbarligen det som var viktigt i syftestexten – nämligen att lära sig om sig själv, andra människor och omvärlden – med sin frånvaro eller är möjligtvis underförstått.

I syftestexterna i kursplan och ämnesplan framträder sammanfattningsvis en bild av litteratur och litteraturläsning i svenskämnet som, förutom att eleverna ska få kunskaper *om* litteratur, handlar om att elever kan lära sig om sig själva, andra människor och omvärlden överhuvudtaget. I gymnasieskolan ska litteraturen, som sagt, dessutom ”utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv” (Gy11:160). I de långsiktiga målen har detta redu-

cerats till att främst handla om läsutveckling och kunskaper om litteratur. Detta är alltså komplicerat nog, men utmaningen kompliceras ytterligare när man går till "Centralt innehåll" i kursplanen för grundskolan. Det första avsnittet där har rubriken "Läsa och skriva" och innehåller sex punkter. Endast en punkt behandlar läsning: "Lässtrategier för att förstå, tolka och analysera texter från olika medier. Att urskilja texters budskap, tema och motiv samt deras syften, avsändare och sammanhang" (Lgr11:250). Här framträder en syn på texter som färdiga och entydiga och elevernas uppgift blir att kunna läsa dem på ett så kallat rätt sätt. Texterna har inneboende budskap, tema och motiv och dessa ska eleverna urskilja.

I kommentarmaterialet finns också ett helt avsnitt om lässtrategier och att elever ska undervisas om detta. På ett ställe öppnas det upp för att en text kan ha mer än ett budskap i formuleringen "för att förstå *vilka* budskap en text kan ha" (Lgr11KSv:12, min kursivering) och lite längre fram i kommentarerna till det centrala innehållet antyds det också att elevernas *olika* läsningar av texter är viktiga: "Genom att läsa en roman, diskutera sin upplevelse av det lästa och dessutom få kunskaper om författarens tid och den kultur som hon eller han levt och verkat i, kan elevernas förståelse för litteraturen fördjupas" (Lgr11KSv:17). Samtidigt läggs i kommentarmaterialet upprepade gånger ett starkt fokus på texter, författare och tillkomstsammanhang i resonemangen om det centrala innehållet i kursplanen.

Under rubriken "Berättande texter och sakprosatexter" i det centrala innehållet intar skönlitteraturen en särställning genom att fyra av sju punkter behandlar denna. Här handlar det nästan uteslutande om vad eleverna ska läsa och om kunskaper *om* skönlitteraturen.¹⁶ I kommentarmaterialet däremot står det att läsa:

Först och främst ska eleverna förstås få läsa för lusten och glädjen och möjligheten att diskutera sina läsupplevelser med andra. De ska också ges möjligheter att hitta svar på livsfrågor och få stöd i sin egen identitetsutveckling. Men eleverna behöver även kunskaper om att texter kan ha olika syften, hur olika texter är

¹⁶ Varken kursplanen eller ämnesplanen anger vilka verk som ska läsas, utan det handlar här om sådant som olika texttyper.

uppbyggda och hur man tolkar budskap i en text genom att ställa kritiska frågor till den. (LgrKSv:16)

Genomgående finns alltså en tendens att hålla isär olika diskurser om litteraturläsning i svenskämnet. I utdraget ur kommentarmaterialet ovan – som visserligen avser läsning av både skönlitteratur och sakprosa – kan man urskilja en diskurs som handlar om en mera personlig och samtidigt delvis social läspraktik där glädje, upplevelser, livsfrågor, identitet och dialog betonas och lyfts fram som viktiga. En annan diskurs förekommer visserligen i samma stycke som den första men skiljs från denna genom formuleringen ”Men eleverna behöver även”. I den diskursen betonas i stället kunskaper om hur litteratur är uppbyggd, om olika texttyper och om texters syften och budskap.

I det centrala innehållet i kursplanerna för Svenska 1, Svenska 2 och Svenska 3 i gymnasieskolan anges olika slags skönlitterära texter och författare (kvinnor och män; svenska, nordiska och internationella) samt litteraturvetenskapliga begrepp och analys. ”Relationen mellan skönlitteratur och samhällsutveckling” (*Gy11:169*) finns också med i Svenska 2. I kommentarmaterialet finns ingen direkt diskussion av detta utan kommentarerna utgörs mest av exempel som ska fungera förtydligande.

I kunskapskraven saknas det som sägs i syftet om att litteraturundervisningen ska leda till att eleverna når självinsikt och får kunskaper om andra människor och omvärlden. Det är egentligen inte så konstigt eftersom kunskapskraven är konstruerade utifrån de långsiktiga målen och det centrala innehållet, där detta också saknas eller möjligtvis är underförstått. För grundskolans årskurs 7-9 handlar det om att läsa med flyt, använda sig av olika lässtrategier och visa på läsförståelse. Eleven ska också kunna tolka texters budskap och visa kunskaper om författare och tillkomstsammanhang. Det handlar alltså dels om läsfärdighet, dels om kunskaper om litteratur. Texten tycks till stor del vara utgångspunkten genom att lässtrategierna ska väljas ”utifrån olika texters särdrag” (*Lgr11:255*) och att budskap i texterna ska urskiljas, vilket kan tolkas som att litterära texter ses som ”något fast och förutbestämt” som Stefan Lundström uttrycker det i en diskussion av kursplanen (Lundström 2011:32). Men samtidigt ska tolkningen av budskap

också göras ”utifrån egna erfarenheter, olika livsfrågor och omvärldsfrågor” (*Lgr11:255*).

I kunskapskraven i de tre kurserna i gymnasieskolan handlar det dels om kunskaper *om* verk, författarskap och epoker, dels om att kunna göra litterära analyser. I kommentarerna utvecklas detta med litterära analyser något. I Svenska 3 ska eleverna göra en textnära analys enligt någon analysmodell och ”med utgångspunkt i ett visst tema, i något genretypiskt drag eller i ett författarskap” och det är ”användningen av litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg för att göra en textnära analys som är i fokus” (*Gy11KSv:8*). Begreppsanvändningen tycks alltså vara det viktigaste och den tycks leda till en textnära analys.

Stefan Lundström, Lena Manderstedt och Annbritt Palo (2011) drar följande slutsatser i en artikel om fiktionstext och läsning i kursplanerna för grundskolan (men de kan också gälla för gymnasieskolans ämnesplan):

[i] jämförelse med den föregående kursplanen i svenska innebär skrivningen en nedtoning av värdegrundsfrågor i litteraturundervisningen, till förmån för ett mer strukturellt förankrat betraktelsesätt. Det handlar snarare om att lära sig att identifiera olika narrativa drag än att lära sig *genom* litteratur (s. 11-12, kursivering i original).

Det står visserligen i kommentarmaterialet till grundskolans kursplan att värdegrundsfrågorna nu bara finns i läroplanens övergripande mål och att läroplanen måste läsas som en helhet, men frågan är ändå hur och om det görs.

Persson (2007:136) drar slutsatsen att att ju närmare man kommer betygsriterierna i kursplanen för grundskolan från 2000, desto mer ökar konkretionen och traditionalismen, det vill säga det handlar om litterär analys och kunskaper om litteratur. Min genomgång av planerna från 2011 visar att denna tendens fortfarande är tydlig och dessutom tycks ha skärpts ytterligare, genom att man låter dessa kunskaper vara viktiga i alla delar och sedan dominera i kunskapskraven, tillsammans med läsfärdighetskrav.

Eftersom tankarna i syftestexterna om att eleverna kan utveckla sin identitet och nå ökad förståelse för andra människor och per-

spektiv inte har skrivits in på något explicit sätt i centralt innehåll, de långsiktiga målen eller kunskapskraven drar jag slutsatsen att kursplaneskrivarna anser att dessa kunskaper är någonting som kommer på köpet när eleverna läser litteratur och lär sig om litteraturen. Här framträder alltså tanken om litteraturens automatiska verkan (Persson 2007:117, 133). Lundström drar också några slutsatser om kursplanen för grundskolan när han skriver "att man bortser från många anledningar till att vi läser litteratur" (Lundström 2011:32) och att den präglas "av ett färdighetstänkande där mätbara kunskaper är en framträdande aspekt (s. 35).

I den här avhandlingen använder jag mig av de grundläggande didaktiska frågorna varför, vad och hur som övergripande forskningsfrågor. Därför kommer jag nu att sammanfatta vad som kan utläsas ur kursplan och ämnesplan för skolan om varför elever ska läsa, vad de ska läsa och hur de ska läsa.

Motiveringar för litteraturläsning är kanske det som framträder tydligast i min genomgång av kursplan och ämnesplan. Enligt planerna så ska eleverna framför allt läsa skönlitteratur för att utveckla sina kunskaper om litteratur, författare och epoker och för att utveckla sin läsning/läsförståelse samt öka sin litterära kompetens i form av analys. Det är detta som uttrycks i målen, centralt innehåll och kunskapskraven. I syftestexterna och i kommentarmaterialen finns, som sagt, skrivningar om att eleverna ska läsa litteratur för att nå insikter om sig själva, få kunskaper om omvärlden, utmanas till nya tankesätt och stimuleras till läslust men eftersom det sedan inte finns med i det som svenskundervisningen ska innehålla eller det som ska bedömas är det svårt att tänka sig att det kan fungera som en auktoritativ diskurs för lärare.¹⁷ I kommentarmaterialet för gymnasieskolan påtalar man dessutom att syftet "beskriver också sådant som inte ska betygssättas" (Gy11KSv:1).

¹⁷ I kursplanen för grundskolan finns det några implicita antydningar i det centrala innehållet och i kunskapskraven om att eleverna ska utveckla insikter i och kunskaper om livsfrågor, omvärlden etcetera i formuleringarna "Skönlitteratur som belyser människors villkor och identitets- och livsfrågor" (Centralt innehåll) och "Dessutom kan eleven utifrån egna erfarenheter, olika livsfrågor och omvärldsfrågor tolka och föra enkla och till viss del underbyggda resonemang om tydligt framträdande budskap i olika verk" (Kunskapskraven för årskurs 9, betyg E).

När det gäller vilka skönlitterära texter eleverna ska läsa är det inte mycket som preciseras. I kursplanen för grundskolan står det på ett par ställen att eleverna ska läsa skönlitteratur från olika tider och olika delar av världen. I ämnesplanen för gymnasieskolan har detta utvecklats något genom att det står att eleven ska läsa litterära texter från olika tider och kulturer som är författade av såväl kvinnor som män. Dessutom anger det centrala innehållet för *Svenska 2* att eleverna ska läsa dansk och norsk skönlitteratur och för *Svenska 3* att de ska läsa skönlitteratur ”inom genrerna prosa, lyrik och dramatik” (Gy11:176).

Enligt grundskolans kursplan ska eleverna läsa *betydelsefulla* litterära verk, medan i gymnasieskolan ska de läsa *centrala* litterära verk. Man kan fråga sig om det är någon skillnad i betydelse mellan de här begreppen och vad den skillnaden i så fall består i. Orden *betydelsefulla* och *centrala* används hur som helst som om det handlade om neutrala och självklara val. I kommentarmaterialet för grundskolan anges att ”urvalet ska göras i linje med syftestextens formuleringar om att *kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts*” (Lgr11KSv:16, kursivering i original) och texterna ska därför belysa människors villkor och identitets- och livsfrågor. Texterna ska inte endast vara elevnära, utan ska ”också tillföra nya insikter och utveckla elevernas intressen och kunskaper” (Lgr11KSv:16). Det påpekas också att de litterära texterna ska ha en geografisk bredd, så att man inte ”enbart väljer till exempel svenska och engelska författare. Den nordiska litteraturen ska ha sin givna plats i undervisningen, liksom texter från övriga Europa och andra kontinenter” (Lgr11KSv:16).

Hur ska då eleverna läsa de skönlitterära texterna? Min genomgång visar att eleverna framför allt ska läsa texter som om de vore entydiga och hade en given och inneboende mening. Med hjälp av litteraturvetenskapliga begrepp och lässtrategier ska eleverna förstå budskapet i texten. Andra sätt att läsa finns också beskrivna i syftestexterna och kommentarmaterial, men i det centrala innehållet och kunskapskraven är de inte särskilt uttalade.

Det är alltså flera olika diskurser om litteratur, litteraturläsning och litteraturundervisning som kan urskiljas i analysen av kursplanerna och kommentarmaterialen. I syftet framträder en diskurs

som förmedlar att eleverna ska läsa skönlitteratur i skolan för att utveckla sitt språk och sin identitet samt nå självinsikt och förstå andra och omvärlden. Det skulle man kunna benämna *kunskaper genom litteratur*. Samtidigt är det lite vanskligt att använda den benämningen eftersom den, som jag tidigare har varit inne på, ofta används i litteraturredaktisk forskning med betydelsen av att man använder litteraturen som fakta och "som hjälpmedel för att uppnå något annat syfte" (Bäckman 2002:118) eller inte bryr sig om litteraturens estetiska värde. Det är dock inte alls säkert att det är det som avses, utan det kan snarare handla om effekter som anses ske mer eller mindre automatiskt. Dessutom skulle det kunna tolkas som att litteraturen kan ha en plats i arbetet med existentiella och samhällsrelaterade frågor. Trots att den benämningen alltså kan ha olika konnotationer och värdeladdning använder jag ändå den här för de kunskaper som handlar om insikter om sig själv, andra och världen och i viss mån språkutveckling.

I syftet för grundskolans svenskämne skrivs också en annan diskurs fram som handlar om att få kunskaper *om* litteratur och den diskursen utvecklas och finns med i alla övriga delar av både grundskolans och gymnasieskolans planer. En tredje diskurs handlar om en kombination av kunskaper *i* litteratur och kunskaper *om* litteraturvetenskapliga begrepp. Det handlar om sådant som att ha kunskaper om litteraturvetenskapliga begrepp och göra litterära analyser. En fjärde diskurs skulle kunna vara den som jag tidigare har benämnt *personlig och social diskurs* och som nästan bara finns i kommentarmaterialet för grundskolans svenskämne och som handlar om att eleverna ska få uppleva glädje och lust i läsningen och av att få förflytta i sig i tid och rum genom läsningen samt att de ska få diskutera dessa upplevelser med andra.

I kursplanerna och kommentarmaterialen kopplas de här olika diskurserna sällan ihop, med undantag för den andra och den tredje, utan de tenderar i stället att hållas isär och placeras i olika delar av de här styrdokumenterna. Det innebär dels att man som läsare inte får intrycket att det är tänkt att de ska samspela, dels att de fyller olika funktioner och värderas på olika sätt. Diskursen om kunskaper *genom* litteratur förekommer framför allt i syfte och kommentarer. I de långsiktiga målen, centralt innehåll och kunskapskraven är den antingen underförstådd eller frånvarande och

där dominerar i stället diskurser om kunskaper *om* och *i* litteratur. Eftersom det är de delarna som har en mera direkt koppling till själva undervisningen så är det rimligt att tänka sig att det är diskurserna i de delarna som påverkar undervisningen mest. Ingrid Carlgren skriver om kunskapskraven att det är de som "alltmer kommit att betraktas som de kunskaper eleverna ska lära sig snarare än att vara kriterier för att bedöma dessa kunskaper" (Carlgren 2016, artikeln saknar paginering) och det innebär att de riskerar att användas som utgångspunkt för planeringen av undervisningen snarare än de förmågor som uttrycks i syftestexterna. Carlgren talar här om en baklängespedagogik där man hamnar i att "[i]stället för att i undervisningen tala om en dikt ägnar man sig åt hur man ska tala om en dikt" (Carlgren 2016).

Genom att dessa olika diskurser uttrycks i olika delar av kursplanerna eller i kommentarmaterialet och därmed till stora delar hålls isär eller betonas i olika grad, så konstrueras ett svenskämne där litteraturundervisningen främst ska inrikta sig på *kunskaper om* litterära verk, författare, epoker och litteraturvetenskapliga begrepp samt på *förmågan att göra* litterär analys och använda lässtrategier för att utveckla läsningen. Insikter i och kunskaper om sig själv, andra och omvärlden placeras utanför undervisningen och tycks betraktas som litteraturens automatiska verkan och något man tar för givet att elever tar med sig men som inte betraktas som tillräckligt värdefullt för att betonas i det centrala innehållet.

Läroplanen utbildar lärare som ska arbeta i en skola som styrs av dessa dokument. Därför är det relevant att ha de diskurser som framträder i kursplanerna och kommentarmaterialen i åtanke i följande analyser av såväl styrdokument som intervjuer och undervisning. Här följer först en analys av presentations-text/manschetttext och kursplaner för den undersökta svensklärarutbildningen.

Svenskläroplanens styrdokument

I detta avsnitt analyseras ett dokument som presenterar det ämne, *Svenska i ett mångkulturellt samhälle*, som studenterna i min undersökning studerade som sitt huvudämne, samt kursplanerna för de olika kurserna i samma ämne.

Manschetttext

I samband med Bolognaprocessens införande och en ny examensordning skrevs så kallade manschetttexter för alla huvudämnen vid lärarutbildningen på det lärosäte där jag har genomfört min undersökning. Det är en presentationstext som ”håller samman huvudämnets bärande innehåll och ger uttryck för dess grundtankar”. (*Svenska i ett mångkulturellt samhälle:2*, hädanefter förkortad SvM). Denna manschetttext kan alltså delvis ses som en motsvarighet till det kommentarmaterial som finns till skolans kurs- och ämnesplaner och som bland annat har som syfte ”att ge en bredare och djupare förståelse för de urval och ställningstaganden som ligger bakom texterna i kursplanerna” (Lgr11KSv:4).¹⁸ Jag börjar därför med en analys av manschetttexten och till skillnad från analysen av kommentarmaterialen låter jag den ligga för sig eftersom den inte på samma sätt kommenterar olika delar i kursplanerna, utan är mera övergripande till sin karaktär.

Manschetttexten inleds med ett avsnitt som är gemensamt för institutionens alla huvudämnen. Det som framför allt lyfts fram där kan sammanfattas i följande nyckelord: didaktisering; språk, medier och social kontext; kunskapssyn och lärarkunskap.

Att institutionens huvudämnen är didaktiserade innebär enligt manschetttexten att de ”utmärks av en tydlig yrkesinriktning samtidigt som de eftersträvar en akademisk utbildning av god kvalitet. Yrkesinriktningen tar sig bland annat uttryck i att ämnena didaktiseras, riktas mot lärandefrågor” (SvM:2). Huvudämnena kan alltså ses som akademiska professionsämnen som dels har en koppling till traditionella akademiska ämnen, dels en koppling till lärande och läraryrket. God kvalitet lyfts fram i samband med akademisk utbildning men inte i samband med yrkesinriktningen, som dessutom både ställs utanför den akademiska utbildningen och på samma gång ingår i den i och med att ämnena sägs didaktiseras.

Det som också ses som gemensamt för ämnena på institutionen är ”intresset för hur kunskap och mening skapas i språkliga sammanhang, bärs fram via olika medier och ger uttryck åt människors sociala och kulturella tillhörighet” (SvM:2). Språk och text

¹⁸ Ätminstone när det gäller kommentarerna till grundskolans svenskämne där detta citat hämtats.

ges en vidgad betydelse och det sociala sammanhangets betydelse för lärande betonas.

Institutionen för vidare fram en syn på kunskap som något föränderligt och något som skapas och omskapas tillsammans med andra. Studenternas lärarkunskap ses som förtrogenhetskunskap och något som växer fram under utbildningen genom ett kritiskt, reflekterande förhållningssätt. Studenterna ska utvecklas såväl personligt som professionellt under sin lärarutbildning. Avsnittet avslutas med att studenterna ska tillägna sig olika slags kunskaper – som benämns ämneskunskaper, pedagogiska kunskaper och praktisk-pedagogiska färdigheter – men att "[u]tbildningen blir framgångsrik då dessa kompetenser integreras, blir en del av lärarens person och manifesteras i handling" (SvM:3).

Texten som beskriver huvudämnet *Svenska i ett mångkulturellt samhälle* inleds med att ämnets innehåll anges mycket kortfattat: "I huvudämnet utvecklar studenten kunskaper om språk, litteratur, medier och lärande och skaffar sig erfarenheter av hur dessa kunskaper kan tillämpas i praktiskt pedagogiskt arbete" (SvM:4). Till skillnad från skolans styrdokument lyfts alltså (andra) medier fram som ett huvudinnehåll. Därefter följer fem avsnitt med lite mera utvecklade resonemang om ämnet.

Det är framför allt i avsnittet "Barns och ungas textvärldar" som litteratur, andra medietexter och läsning av dessa diskuteras. Därför kommer jag att uppehålla mig längst vid det avsnittet. Men först sammanfattar jag den syn på mera övergripande fenomen som lärande, kunskap och svenskämne som kan utläsas i de andra avsnitten. Där konstateras att språk-, kunskaps- och personlighetsutveckling hänger ihop och att språket är centralt vid allt lärande. Vidare menar man att "all pedagogisk verksamhet i någon mening är förknippad med makt, nämligen makt över den världsbild och de budskap som – explicit eller implicit – förmedlas" (SvM:5) och i detta sammanhang skrivs det också att demokratibegreppet problematiseras i utbildningen. Vidare konstaterar man att "[i]nom aktuell forskning betonas att all språkutveckling sker i en social kontext" (SvM:7) och därför handlar lärarens arbete om att skapa språkutvecklande miljöer snarare än att ägna sig åt enkelriktad undervisning. I detta sammanhang nämns också att studenterna ska utvecklas som reflekterande praktiker. Vidare påstås det att

”[t]raditionellt klassrumsarbete av formaliserad karaktär där alla elever individuellt arbetar med ungefär samma uppgifter på en och samma gång och där läraren leder och kontrollerar arbetet innehållsmässigt och tidsmässigt ifrågasätts alltmera” (SvM:7). Undersökande projektarbete i grupp nämns som ett exempel på arbetsätt där elever kan interagera och samspela socialt. Det påpekas också att sådana arbetsformer ställer höga krav på lärarens kompetens. Studenterna ska också kunna arbeta med värdegrundsfrågor och kunna möta alla elever utifrån deras förutsättningar. Praktik och teori ses som beroende av varandra och i studenternas lärandeprocess ska dessa två ständigt växelverka. Forskningsanknytning kopplas både till ”det nya läraruppdraget – att verka som en reflekterande praktiker som i samarbete med kollegor självständigt driver skolans utvecklingsarbete” (SvM:9) och till vidare forskning i ämnet *Svenska med didaktisk inriktning*.

Det är som sagt framför allt i avsnittet ”Barns och ungdomars textvärldar” som det skrivs om litteratur och litteraturläsning. Här handlar det både om läsning av litteratur och andra medietexter i svenskläraryrket (huvudämnet) *och* i skolan. Utifrån mina forskningsfrågor har jag valt att ställa några analysfrågor för att kunna konstruera en helhetsbild av hela utbildningen så som den framträder i manschetttexten och sedan även i kursplanerna. Vilka kunskaper förväntas studenterna utveckla? Varför ska de läsa litteratur? Vad är det för (slags) texter som ska läsas? Hur ska texterna läsas? I den första frågan kan man visserligen inte se en direkt koppling till forskningsfrågorna, men särskilt i kursplanerna så är vissa delar så fokuserade på vad studenterna ska lära sig att denna fråga först undersöks separat för att sedan kunna kopplas till de andra frågorna.

Jag väljer att gruppera kunskaperna i två huvudkategorier: kunskaper *om* och förmåga att *göra*. Anledningen till denna kategorisering är att manschetttexten så tydligt betonar att studenterna både ska lära sig om till exempel litteratur och få erfarenheter av hur dessa kunskaper kan tillämpas och det blir då intressant att undersöka hur dessa kunskaper och förmågor förhåller sig till varandra i styrdokumentet. I analysen av skolans styrdokument användes inte dessa kategorier på samma sätt eftersom de dokumenten har en lite annorlunda karaktär, exempelvis är det centrala innehållet i kurs-

planerna en uppräknig av innehåll och det kopplas inte på samma sätt till elevernas lärande som innehållstexten i svenskläroarutbildningens kursplaner. Däremot har jag i slutsatser som jag dragit använt mig av kategorierna, för att kunna göra vissa jämförelser mellan styrdokumentet.

Vilka kunskaper studenterna ska utveckla *om* litteratur, andra medietexter och läsning uttrycks dels relativt explicit som i formuleringar som "studenten utvecklar insikter om" (SvM:6), dels mera indirekt i beskrivningar av vad som (ska) diskuteras i kurserna. Det handlar om kunskaper om hur nya medier kan påverka hur vi tänker och kommunicerar. "om olika textvärldar som elever rör sig i utanför skolan"(SvM:6), om hur kanon har skapats, "vem som har skapat den och i vilket historiskt sammanhang" (SvM:6) och det handlar om kunskaper om textanalytiska begrepp.

När det gäller vad studenterna ska kunna *göra* så rör det sig om medvetna textval och i arbete med skönlitteratur kunna anknyta till elevers erfarenheter och omvärldsbilder, "förhålla sig till de texter som av tradition läses i skolan"(SvM:6), tolka litterära texter, använda textanalytiska begrepp och receptionsteorier samt "överbrygga avståndet mellan skolans traditionella textval och de textval eleverna själva gör" (SvM:6).

Det är inte så lätt att göra den här kategoriseringen i kunskaper *om* och förmåga att *göra*. Det står till exempel: "Texterna sätts in i det sammanhang där de är producerade samt det sammanhang där de läses. Därför läggs både kulturanalytiska och språksociologiska perspektiv på de texter som studeras"(SvM:6). I den formuleringen antyds att studenterna ska utveckla kunskaper om litterära texters kontexter och om kulturanalys och språksociologi, men samtidigt ska de kunna använda de här kunskaperna och kunna läsa texter ur olika perspektiv. Ett annat exempel är: "Förhållandet mellan 'finkultur' och populärkultur lyfts fram och problematiseras" (SvM:6), där man skulle kunna dela upp det i kunskap om förhållandet mellan så kallad finkultur och populärkultur vilken följs av en problematisering som skulle kunna kategoriseras som förmåga att göra, men uppdelningen är inte självklar, vilket skulle kunna tyda på att kunskaper *om* inte ska utvecklas isolerat utan hela tiden användas, funktionaliseras. Denna tolkning förstärks av att de kunskaper *om* som jag angav ovan används i de förmågor

att *göra* som jag samlade i stycket efter. Det ligger till exempel nära till hands att tänka sig att kunskaper om hur kanon har skapats, ”vem som har skapat den och i vilket historiskt sammanhang”, används för att ”förhålla sig till de texter som av tradition läses i skolan”. En annan slutsats man kan dra av genomgången av vad svensklärarstudenterna ska lära sig enligt manschetttexten är att diskursen till stor del är yrkesinriktad. Det handlar huvudsakligen om vad studenterna behöver kunna i sitt arbete som svensklärare.

Explicita motiveringar för litteraturläsning är att litteraturen synliggör olika världsbilder och livsideal och ”öppnar vägar till kunskap om existentiella och allmänmänskliga frågor” (SvM:6). Detta tycks dock gälla för elever i skolan, men kanske inte för studenterna i svensklärarutbildningen. De ska framför allt utveckla kunskaper *om* detta och sedan kunna se till att deras elevers världsbilder, erfarenheter och livsfrågor bekräftas i mötet med litterära texter. Ordet *bekräftas* kan i detta sammanhang fungera som ett signalord och tolkas som att elevernas erfarenheter och uppfattningar bara ska bli bekräftade och strykas medhårs. Å andra sidan kopplas detta också till att eleverna ska få nya insikter om sig själva och andra sätt att se på världen. Liksom i kursplan och ämnesplan för svenskämnet i skolan så talas det också här om elevers *möte* med litterära texter. Användningen av orden *möta* och *möte* i stället för *läsa* och *läsning* kan tolkas på olika sätt. Det kan handla om att man vill signalera att litterära texter inte behöver *läsas* i traditionell bemärkelse. Man kan också till exempel se film eller lyssna på ljudbok. Det kan också handla om att man vill signalera en läsarorienterad syn på läsning där litterära texter avkodas och förstås men att det också bör ske ett mera genomgripande möte mellan läsarens och textens värld och tankar.

Om populärkulturella medietexter står det att de ”diskuteras främst ur ett bruksvärdesperspektiv och analyseras utifrån den betydelse som de kan ha för barns och ungdomars socialisation och lärande” (SvM:6). Det innebär att populärkulturella texter läses i svensklärarutbildningen för att studenterna ska förstå hur de används eller kan användas av ungdomar. I motiveringarna för litteraturläsning kan man alltså främst identifiera diskursen *kunskaper genom litteratur*, men det gäller främst elever i skolan. För studen-

terna är diskursen underförstådd, självklar eller helt enkelt frånvarande.

När det gäller diskussionen om vilka texter som läses i utbildningen görs en strukturering i begreppspar. Det handlar om skönlitteratur och andra medietexter, texter som läses av tradition i skolan och texter som elever läser utanför skolan, texter från Europa och Nordamerika och texter från andra världsdelar samt "finkultur" och populärkultur. På sätt och vis kan man säga att det sker en polarisering här, men samtidigt så tar man ställning för att allt ska finnas med. Vad som är intressant är att allt inte tycks vara med på samma villkor. Man slår fast att skönlitteraturen ska ha en särställning, även om andra medietexter blir allt viktigare och litterära texter är "också texter förmedlade via andra medier än boken, t. ex. film- och TV-produktioner" (SvM:6). Om populärkulturella medietexter står det, som sagt, att de framför allt ska diskuteras ur ett bruksvärdesperspektiv, medan kanon ska utmanas och problematiseras. När det gäller populärkulturella medietexter ska man alltså fokusera på deras värde kopplat till användningen. Kanon däremot ska utmanas genom att studenterna också läser andra texter och problematiseras genom att de tillägnar sig insikter i kanonbildning. Här skulle man kunna tolka skrivningarna som att populärkulturen är något som elever kan använda för att utvecklas på olika sätt medan kanon är något som, åtminstone, studenterna ska förhålla sig kritiskt till. Men man skulle också kunna se det i ett historiskt perspektiv. Skolan har länge – och gör kanske fortfarande – förhållit sig kritiskt till populärkulturen genom att till exempel utestänga eller nedvärdera den medan kanon eller högkulturella texter har setts som goda och inte har behövt granskas kritiskt (se t.ex. Persson 2000:28ff). Presentationstexten skulle kunna läsas mot den bakgrunden och som ett sätt att förhålla sig till den och *också* vilja lyfta fram att populärkulturella texter kan ha ett positivt bruksvärde och att kanon kan behöva granskas kritiskt.

Själva läsningen i skolan ska karakteriseras av att eleverna kan relatera till texterna och få sina erfarenheter bekräftade för att sedan gå vidare och få nya insikter och kunskaper. Elevers läsning utanför skolan kallas för textvärldar och eleverna rör sig i dem. Det skulle man kunna tolka som om texten *presupponerar* att elever läser många olika slags medietexter på fritiden, det vill säga att

texten förutsätter det och tar det för givet som en bakgrund till vad texten för fram (se Hellspong & Ledin 1997:127). Studenterna däremot ska analysera och tolka texter, läsning och läsare och använda textanalytiska begrepp och anlägga kulturanalytiska och språksociologiska perspektiv på texterna.

Sammanfattningsvis kan man säga att presentationstexten skiljer sig i ganska hög grad från kommentarerna till skolans svenskämnen genom att den teoretiska bakgrunden eller kanske snarare grundsynen diskuteras utförligare. Samtidigt tycks åtminstone både svenskämnet i grundskolan och den undersökta svensklärarutbildningen ha det gemensamt att de anger en sociokulturell syn på språk och texter. När det gäller skrivningarna om litteratur i presentationstexten är diskursen *kunskaper och undervisning genom litteratur* mycket framträdande. Formuleringarna handlar om att litteraturen gestaltar ett innehåll som har med sådant som världsbilder, livsfrågor och mänskliga erfarenheter att göra och att elever därför kan få insikter om sig själva och utveckla kunskaper om andra perspektiv på världen. I denna diskurs finns ett fokus på elever i skolan, medan studenter i utbildningen främst ska lära sig att bedriva sådan undervisning. Diskursen byggs upp i första stycket vilket innebär att den är framträdande och ses som betydelsefull. Det kan också tolkas som att svensklärarstudenterna i första hand ses som blivande lärare och i andra hand som litteraturläsare i utbildningen. Den diskurs där litteraturens automatiska verkan tas för given som kunde urskiljas i analysen av skolans styrdokument är inte närvarande här på samma sätt eftersom lärarens betydelse i detta arbete betonas på flera sätt som i formuleringen att det är "av avgörande betydelse att läraren vid arbete med skönlitteratur förmår anknyta till de erfarenheter och omvärldsbilder som eleverna faktiskt har" och att det ställs "höga krav på pedagogens förmåga att göra medvetna textval" (SvM:6).

Diskursen eller diskurserna *undervisning och kunskaper om och i litteratur* framträder också starkt, men eftersom den formuleras sist i avsnittet kan den möjligtvis betraktas som mindre viktig. Samtidigt handlar så gott som hela det stycket om svensklärarstudenterna. Det innebär att man kan tolka avsnittet som att elever i skolan ska läsa litteratur för att bekräftas, få nya insikter om sig själva och utveckla kunskaper om andra perspektiv på världen,

medan svensklärarstudenterna ska läsa litteratur för att få kunskaper om och kunna förhålla sig till olika slags litteratur samt lära sig och kunna använda textanalytiska begrepp och receptions-teorier. Samtidigt framstår inte kunskaperna om och i litteratur som isolerade utan de ska användas genom att problematiseras och kontextualiseras.

Den diskurs som kunde urskiljas i kommentarmaterialet till grundskolans kursplan och som jag kallar *personlig och social diskurs* om att få uppleva glädje och lust i läsningen och av att få förflytta sig i tid och rum genom läsningen samt att diskutera dessa upplevelser med andra, är inte närvarande i manschetttextens skrivingar om litteratur och litteraturläsning.

Kursplaner

Kurserna i *Svenska i ett mångkulturellt samhälle* är elva till antalet. Varje kurs är på 15 högskolepoäng men några kurser innehåller också verksamhetsförlagd tid. Fem kurser ligger på grundnivå och de övriga sex är på avancerad nivå. På grundnivå finns det en kurs som jag inte har med överhuvudtaget i min analys och det beror på att kursplanen inte alls nämner litteratur eller litteraturläsning. Den handlar om analys och dokumentation av språkutveckling (SM130S). Av de övriga fyra kurserna finns det en om språk och socialisation med koppling till pedagogisk verksamhet (SM110S), en om barn- och ungdomslitteratur och hur den kan användas i tematisk undervisning (SM120S), en om språk och västerländsk litteratur från nyare tid, vilket innebär ”från 1700-talets början fram till mitten av 1900-talet när det gäller litteraturen”, och hur den kan användas i tematiskt arbete (SM150S) och till sist en kurs om språkutvecklande läromiljöer (SM140S).

Den första kursen på avancerad nivå har ett kulturanalytiskt perspektiv på texter, innehåller receptionsteori och handlar om svenskämnets roll i ett samhälle i kulturell förändring (SM610G). Sedan följer en kurs om berättandet i olika medier och olika kulturer med koppling till pedagogisk verksamhet (SM620S), en om språk, kultur och litteratur fram till slutet av 1800-talet och om ”hur äldre texter kan användas i en samtida, kulturellt differentierad lärmiljö” (SM630S) och en kurs som har ett ”språksociologiskt betraktelsesätt på litteratur och medier” (SM641S). De två

sista kurserna innehåller analys av samtida texter utifrån representationsbegreppet (SM650S) respektive en textanalys i form av ett projektarbete (SM660S).

Varje kursplan består av tio avsnitt.¹⁹ Jag kommer att analysera fem av dessa avsnitt. Övriga avsnitt innehåller standardformuleringar som i stor utsträckning är desamma för alla kurser. De fem avsnitt i kursplanerna som jag kommer att analysera är ganska olika till sin karaktär. "Kursbeskrivning" inleder varje kursplan och är en kort innehållsbeskrivning eller syftesbeskrivning formulerad i ett par meningar. Lärandemålen är skrivna i punktform och uttrycker vad studenten ska kunna (göra) efter avslutad kurs. Enligt "Styrtext för kursplanerevideringarna med anledning av högskolereformen 2007" (2006) ska lärandemål på kursnivå vara konkreta så att de kan examineras och dessutom vara formulerade så att studenten är den aktiva parten. I "Formerna för att bedöma studenternas prestationer" anges hur studenterna ska visa att de når lärandemålen. I "Innehåll eller kursinnehåll" beskrivs kursen och dess innehåll mera utförligt än i den inledande kursbeskrivningen. Till skillnad från lärandemålen som formulerats med aktiva verb som talar om vad studenterna ska kunna göra, är verben i innehållstexten till allra största delen skrivna i passiv form. Det innebär att denna text är mera diffus angående vem som ska göra vad. Samtidigt så är det just den här delen av kursplanerna som något mera explicit tar ställning i frågor om litteraturens funktion i utbildning. Exempel på det är: "Tematiskt arbete ses som ett sätt att skapa helhet och bättre kunna möta elevernas olika erfarenheter, problem och frågor och därmed kunna ge olika perspektiv på människans tillvaro och livssituation" (SM150S). Här nämns visserligen inte skönlitteraturen men den nämns i andra delar av kursplanen i samband med tematiskt arbete. I det femte avsnittet "Kurslitteratur och andra läromedel" listas titlar på facklitteratur, skönlitteratur och film. När jag undersöker vilka (slags) litterära texter som ska läsas så använder jag de listorna.

¹⁹ Varje kursplan innehåller också en bilaga som redogör för hur högskolans perspektiv genus, miljö samt migration och etnicitet behandlas i kurserna, men eftersom den upphörde att vara obligatorisk 2007 och successivt har spelat ut sin roll kommer jag inte att gå in på den.

Jag ställer samma analysfrågor som användes i analysen av manschetttexten: Vilka kunskaper förväntas studenterna och eleverna utveckla? Varför ska de läsa litteratur? Vad är det för (slags) texter som ska läsas? Hur ska texterna läsas? Sedan gör jag en sammanfattning och diskuterar vilka diskurser om litteratur, litteraturläsning och litteraturredaktik som framträder i kursplanerna.

Analysen har genomförts i olika steg. Först gick jag igenom alla kursplanerna och markerade och sammanställde allt som skrivs om litteratur och andra medietexter samt läsning av dessa. Det innebar att under till exempel rubriken lärandemål samlade jag alla lärandemål eller delar av lärandemål som handlar om litteratur och läsning. Sedan gick jag igenom det som jag hade sammanställt från varje avsnitt utifrån de olika analysfrågorna (se ovan).

Vilka kunskaper förväntas studenterna utveckla?

Det är framför allt i lärandemålen som det skrivs explicit om vilka kunskaper studenterna förväntas utveckla. Därför startar jag denna gång i det avsnittet och går sedan vidare med de andra avsnitten för att se om de visar på likheter eller skillnader när det gäller vilka kunskaper studenterna förväntas utveckla.

Jag väljer liksom i analysen av manschetttexten att gruppera kunskaperna i två huvudkategorier: kunskaper *om* och förmåga att *göra*. Enligt lärandemålen ska studenterna utveckla kunskaper *om* olika slags fiktiva texter och deras "språk- och kunskapsutvecklande potential" (SM120S), hur de "gestaltar mänskliga erfarenheter, problem och livsfrågor" och kan vara "vägar till kunskap om existentiella och allmänmänskliga frågor" (SM150S). Vidare ska de tillägna sig kunskaper *om* litteraturhistoriska epoker, "svenskämnets historia och traditioner avseende läsning av texter i skolan" (SM150S), receptionsteorier, texters litteraturhistoriska placering och principer för litterär kanonbildning.

När det gäller vad studenterna ska kunna *göra* med litteraturen så rör det sig mycket om analys. Orden analys, analytisk eller analysera nämns inte mindre än elva gånger sammanlagt i de 26 lärandemålen och då handlar det både om att analysera texter och elevers läsning av litteratur. Även ordet "tolka" används några gånger om skönlitteratur eller andra medietexter. Det används i de kurser där antingen ett kulturanalytiskt eller språksociologiskt perspektiv

läggs på texterna men också i kursen om berättande texter i olika medier och från olika kulturer.

Studenterna ska också utveckla en förmåga att använda olika texter på olika sätt i sin framtida undervisning. De ska till exempel ”kunna ta ställning till val av texter i en språkligt och kulturellt heterogen skola” (SM120S) och ”planera ett tematiskt arbete där skönlitteraturens språk- och kunskapsutvecklande potential beaktas” (SM120S).

Det är inte helt enkelt att säga vilka diskurser som sätts i spel här. Det är en diskurs som betonar *kunskaper om* sådant som litterära texter, epoker, svenskännets historia, receptionsteorier och kanonbildning. En diskurs som fokuserar *kunskaper i* analys är också framträdande. Användningen av litteratur i undervisning kan dock inte enkelt kategoriseras som *kunskaper genom litteratur*. Studenterna ska inte nödvändigtvis lära sig något eller utveckla sitt språk genom läsningen av litteratur, men de ska däremot kunna identifiera potentialen för detta i texterna och där handlar det i första hand om vad deras kommande elever kan lära sig genom att läsa litteratur.

Det är också intressant att undersöka förhållandet mellan det jag kategoriserar som kunskap *om* och förmåga att *göra*. Endast vid ett tillfälle i utbildningens lärandemål förekommer kunskap *om* isolerat i ett lärandemål och det är i lärandemålet där studenterna efter avslutad kurs förväntas ”översiktligt kunna redogöra för centrala perioder och brytningspunkter där litterära [...] förändringsprocesser blir särskilt tydliga vilket innebär [...] upplysning, romantik, realism, naturalism och modernism” (SM150S). Man kan fråga sig varför ett mål som handlar om kunskaper om litteraturhistoria, där epokerna särskilt lyfts fram, står för sig själv. Har de kunskaperna ett egenvärde på ett annat sätt än andra kunskaper? Samtidigt så finns antydningar om vad studenterna ska använda de här kunskaperna till i andra närstående lärandemål.

I de övriga lärandemålen förkommer antingen kunskaper *om* tillsammans med förmåga att *göra* eller så är kunskaper *om* underförstådda. Exempel på det förstnämnda är lärandemålet ”utifrån kunskaper om barns och ungas textvärldar och det vidgade textbegreppet med tyngdpunkt på modern ungdomslitteratur kunna ta ställning till val av litterära texter i en språkligt och kulturellt

heterogen skola” (SM120S) På grund av ordet ”utifrån” blir det tydligt att kunskaperna *om* ska användas för att ta ställning till val av texter i skolan. I lärandemålet ”kunna identifiera, kritiskt granska och ta ställning till principer som ligger till grund för litterär kanonbildning” (SM630S) är det underförstått att studenterna måste ha kunskaper om litterär kanonbildning och särskilt om principer för denna.

Det är alltså tydligt att i de allra flesta lärandemålen så finns det en stark koppling mellan kunskaper *om* och förmåga att *göra* och betoningen ligger ofta i det sistnämnda. Det tyder på att det dels finns en genomgående didaktisering eller koppling till vad studenterna ska kunna göra i sitt kommande yrke, dels på att olika slags kunskaper inte hålls isär utan snarare kopplas ihop och ska samverka. Det bör också tilläggas att kunskaper *om* sällan handlar om så kallade faktakunskaper utan till exempel om sådant som hur litteraturen gestaltar mänskliga erfarenheter.

I kursbeskrivningarna finns motsvarande kunskaper som i lärandemålen. I åtta av de elva kursbeskrivningarna talas det om litteratur/texter och läsning av dessa. Fem av dessa innehåller explicit både kunskaper om och förmåga att göra som i det här exemplet:

Kursen syftar till att studenterna ska tillägna sig ett historiskt perspektiv på språk, kultur och litteratur från äldre tid fram till slutet av 1800-talet och utveckla sin förmåga att använda äldre texter i en samtida, kulturellt differentierad lärmiljö. (SM630S)

Av de åtta kurser där skönlitteratur på något sätt nämns i den korta kursbeskrivningen är det bara två kurser som inte innehåller en didaktisk dimension eller en anknytning till skola och det är de två sista kurserna. Det är inte de två sista kurserna i utbildningen, för examensarbetet och en kurs i allmänt utbildningsområde ligger i terminen efter detta, men det är intressant att fråga sig varför didaktiseringen verkar saknas eller är osynlig i kursbeskrivningarna i slutet av utbildningen och dessutom i de två kurser som bara de blivande gymnasielärarna läser. Det bör ju rimligen vara de mest avancerade och krävande kurserna och genom att exkludera didaktiseringen i dessa kursplaner, så signaleras att didaktisering inte tillhör de avancerade delarna av utbildningen. I dessa två kurser

står det också om tillägnandet av "färdighet i att analysera" (SM650S) och ett "textanalytiskt arbete" (SM660S), vilket skulle kunna antyda att färdigheten att analysera är slutmålet och inte vad analysen kan leda till. Samtidigt står det tillsammans med det första exemplet att analysen ska göras med utgångspunkt i representationsbegreppet, vilket förmodligen innebär att analysen ska leda till förståelse för representation och hur olika fenomen kan representeras i texter.

I avsnittet om bedömningens former nämns motsvarande kunskaper *om* som i de tidigare avsnitten, men i de flesta examinationer ska studenterna framför allt kunna *göra* någonting med de litterära texterna. Det handlar liksom i lärandemålen till stor del om att analysera texter. Endast på ett ställe står det att studenterna ska analysera texter utan att det direkt kopplas till något perspektiv eller sammanhang. På tre ställen – i tre olika kurser – kopplas analysen till undervisning. Det är i "ett litteraturseminarium där skönlitteraturen i kursen analyseras och dess användning i undervisning diskuteras" (SM120S) och i "[e]n mot en given elevgrupp riktad pedagogisk analys av texter som hålls samman av ett tema" (SM150S). I det första exemplet är det inte nödvändigt att analysen kopplas till användningen i skolan men det ligger nära till hands. Det tredje exemplet där "studenten redogör för och analyserar texter mot bakgrund av deras litteratur- och språkhistoriska kontext samt diskuterar studiet av äldre svenska texter i ett kulturellt heterogent klassrum" (SM630S) är också ett exempel på det som finns i de övriga examinationerna där studenterna förväntas analysera texter och där denna analys ska kopplas till något teoretiskt perspektiv. Antingen ska litteraturen användas för att illustrera eller diskutera sådant som språk, socialisation, representationer av klass, genus och etnicitet, gruppsykologiska processer och specialpedagogiska perspektiv eller så används ett teoretiskt perspektiv, till exempel språksociologisk teori eller kulturanalys, för att diskutera och problematisera skönlitteratur och andra medietexter. I det ena fallet utgår man alltså från texterna och i det andra utgår man från teori, men frågan är om det blir så stor skillnad i praktiken och varför det formuleras på olika sätt.

I innehållstexterna är kunskaper *om* och förmåga att *göra* genomgående inflettade i varandra. Möjligtvis urskiljer sig litteratur-

historiska kunskaper än en gång genom att det i en innehållstext står att studenterna ”skaffar sig en bred överblick över västerländsk litteratur [...] från nyare tid genom nedslag i några centrala perioder från 1700-talets början fram till mitten av 1900-talet” och ”[e]tt antal verk lyfts fram så att de tydligt illustrerar brytningstider och förändringar” (SM150S). Samtidigt sätts dessa kunskaper in i ett sammanhang senare i innehållstexten där studenterna både ska analysera texterna för att förstå samtiden och ”använda litterära texter från modern tid i arbete med grundläggande existentiella frågor såsom de formuleras av ungdomar med olika sociokulturell bakgrund” (SM150S).

Man kan alltså konstatera att kunskaper *om* och förmåga att *göra* genomgående kopplas ihop i kursplanerna och det studenterna ska kunna göra ofta har en direkt koppling till deras framtida yrke som svensklärare.

Varför ska de läsa skönlitteratur?

När det gäller motiveringar eller legitimeringar för litteraturläsning, så finns det dels formuleringar som handlar om svensklärarstudenternas litteraturläsning, dels formuleringar som riktas mot litteraturläsning i skolan.

Motiveringarna i de korta kursbeskrivningarna uttrycks inte explicit och de handlar framför allt om motiveringar för litteraturen i skolans undervisning. Det står till exempel att ”studenterna ska tillägna sig kunskaper om barn- och ungdomslitteratur och dess betydelse för ungdomars språkliga och kulturella kompetens” (SM120S). Här tas det för givet att litteraturen har betydelse för den språkliga och kulturella kompetensen. Både språklig kompetens och kulturell kompetens är dessutom begrepp som kan definieras på en mängd olika sätt. I två kurser står det att studenterna ska kunna använda litterära texter i tematiska arbeten och i den ena kursen kopplas detta också till arbete med existentiella frågor. Där kan man urskilja en motivering för läsningen av skönlitteratur, nämligen att den kan ha ett angeläget innehåll, till exempel existentiella frågor. I en kursbeskrivning står det att studenterna ska utveckla insikter om vad berättande kan betyda i pedagogisk verksamhet. Det är mycket vagt uttryckt, för vad är det egentligen för betydelse det handlar om? Man kan möjligtvis utläsa att studenter-

nas kommande elever ska läsa berättande texter för att de kan betyda något i pedagogisk verksamhet. Frågan är om det är en tom motivering eller om det är en självklar motivering. Eftersom det handlar om att studenterna ska utveckla insikter om detta så är kanske tanken att det anses självklart att berättande kan betyda något i skolan och i kursen ska studenterna fylla denna legitimering med ett innehåll med hjälp av till exempel kurslitteratur och lärare.

I kursbeskrivningarna läggs i flera kurser olika perspektiv som språksociologiskt, kulturanalytiskt och historiskt på litteraturläsningen. Även i lärandemålen står det på flera ställen att studenterna ska läsa litterära texter (och ibland andra medietexter) med fokus på någon särskild aspekt i texten eller ur olika perspektiv. Det kan handla om att de ska ha "fokus på språk, socialisation och lärande" (SM110G) eller att de ska kunna "tolka nutida skönlitteratur för barn, ungdom och vuxna ur ett språksociologiskt perspektiv" (SM641S). Som jag har varit inne på tidigare kan de tolkas på olika sätt. Antingen handlar det om att skönlitteraturen läses för att illustrera olika teorier eller för att den har ett innehåll som perspektiverar ideologiska frågor.

Magnus Persson konstruerar i sin bok *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen* (2007) en typologi för att analysera legitimeringar som är institutionellt producerade (i skolans svenskämne, i litteraturvetenskap och i svensk lärarutbildning). Den består huvudsakligen av frågor med motsatspar som snarare används för att karakterisera legitimeringar än för att identifiera dem. Frågorna är om legitimeringarna är starka eller svaga, explicita eller implicita, positiva eller negativa. Vidare handlar det om huruvida litteraturläsningen har ett egenvärde eller är ett medel för något annat, om legitimeringarna uttrycks i individuella eller sociala termer och slutligen en fråga om vilka olika typer av innehållsliga motiveringar som urskiljs i materialet - etiska, estetiska, politiska, existentiella etcetera. (Persson 2007:111-112).

En stark legitimering karakteriseras enligt Persson av "att den inrymmer någon form av ideologiskt, politiskt eller etiskt innehåll med längre gående anspråk än vad ett fokus på till exempel en behärskning av kommunikativa kompetenser i snäv mening gör" (Persson 2007:123). Att svensklärarstudenterna ska läsa skönlitte-

ratur för att de ska använda den i svenskundervisning i skolan kan förmodligen både ses som en svag och en stark motivering utifrån den definitionen beroende på vilket syfte litteraturläsningen i svenskundervisningen ska ha, men det är i alla fall en relativt framträdande – om än inte explicit uttryckt – legitimering i lärandemålen och i kursplanerna i stort. I lärandemålen står det till exempel att studenterna utifrån kunskaper om ungdomslitteratur ska ”kunna ta ställning till val av litterära texter i en språkligt och kulturellt heterogen skola” (SM120S) och ”analysera texter och deras användning i undervisning”. I det första exemplet är det visserligen inte självklart att studenterna måste *läsa* ungdomslitteratur för att utveckla kunskaper om den och sedan kunna ta ställning till textval, men eftersom den kursens litteraturlista innehåller ungdomslitteratur så är det rimligt att anta att det förhåller sig på det sättet. Att denna legitimering är så framträdande i lärandemålen tyder på att ämnet i kursplanen är ett didaktiserat lärarutbildningsämne.

Den legitimering som jag nämnde tidigare och som handlade om att lärarstudenterna ska läsa litteratur för att de ska analysera den från olika perspektiv såsom historiska, språksociologiska och kulturanalytiska, är framträdande eftersom den förekommer i många lärandemål, men den är inte explicit. Det står ingenstans att studenterna ska läsa litteratur för att analysera den, utan det står bara att de ska analysera litteratur. Eftersom den har ideologiskt, politiskt och etiskt innehåll kan den ses som en stark legitimering.

Andra legitimeringar för litteraturläsning i lärandemålen är mera kopplade till texternas innehåll. Skönlitteraturen kan fungera kunskapsutvecklande. Det står också att berättandet är traditions- och kunskapsbärare. I ett mål nämns ”kunskap om existentiella och allmänmänskliga frågor” (SM150S). I samma mål står det också att litteraturen ”gestaltar mänskliga erfarenheter, problem och livsfrågor” (SM150S). Det handlar alltså framför allt om motiveringar som handlar om kunskaper i existentiella frågor, men kanske också i viss mån etiska och politiska.

Legitimeringarna tycks genomgående vara positivt formulerade. Det finns inte något konkret exempel på ”att litteraturläsning ska motverka populärkultur, massmedier eller någon annan ’fiende’” (Persson 2007:111). Däremot utgår ett lärandemål från att det finns problem med att använda äldre texter i undervisningen och

studenterna förväntas resonera om de problemen men också om "olika möjligheter att lösa dessa problem" (SM630S). Det är intressant att ställa denna formulering mot det som skrivs om ungdomslitteraturen och populärkulturella fenomen där det handlar om texternas språk- och kunskapsutvecklande potential samt betydelse för barns socialisation.

Det är inte helt enkelt att utläsa ur lärandemålen om litteraturen ses ha ett egenvärde eller är medel för något annat. Eftersom studenterna genomgående förväntas koppla kunskaper om litteratur till att göra någonting med litteraturen, som till exempel levandegöra, presentera med ett visst fokus, använda i undervisning, analysera och tolka ur olika perspektiv, lyfta fram livsfrågor samt värdera berättandet som traditions- och kunskapsbärare, så skulle man kunna tolka det som att litteraturen ses som medel för någonting annat, men det är inte en självklar slutsats. Att levandegöra skönlitteratur kan innebära att studenterna fokuserar på texters estetiska egenvärde men det kan också vara ett sätt att bearbeta och diskutera innehåll och form för olika syften. Att studenterna vidare ska "kunna illustrera hur man kan använda texterna som undervisningsstoff" (SM150S) kan röra sig om det som Persson (2007:240) benämner en yrkesinstrumentell legitimering där vi inte kan utläsa om litteraturen i nästa steg, nämligen lärarstudenternas svenskundervisning, i första hand kommer att ha ett egenvärde eller kommer att vara ett medel för något annat. Dessutom är det inte självklart att "medel för någonting annat" är synonymt med användning av litteraturen.

I den relativt kortfattade form som lärandemålen har är det också svårt att utläsa om legitimeringarna uttrycks i individuella eller sociala termer. Om man tittar på de tre stora grupper av legitimeringar som jag har kunnat urskilja, nämligen att studenterna läser litteratur för att kunna använda den i svenskundervisning, för att analysera och tolka (och som i sin tur eventuellt ska leda vidare till kunskaper, insikter och förmågor) samt för att utveckla sitt språk och olika kunskaper om existentiella frågor (vilket i och för sig är tveksamt om studenterna ska göra eller om det bara gäller deras blivande elever), så går det på de flesta ställen inte att utläsa om legitimeringen är individuell eller social. Detta kompliceras också av att det i lärandemålen både skrivs om studenters läsning

och deras kommande elevers läsning och eftersom legitimeringarna uttrycks implicit snarare än explicit så är det svårt att särskilja om det är legitimeringen eller själva läsningen som beskrivs i individuella respektive sociala termer. På några ställen antyds dock en social orientering. Det är bland annat i lärandemålet: ”i samarbete med andra kunna planera ett tematiskt arbete där skönlitteraturens språk- och kunskapsutvecklande potential beaktas” (SM120S). Ett annat exempel är ”kunna levandegöra skönlitteratur, sagor eller myter i berättande framställning och genom dramatiseringar” (SM120S).

I avsnittet om bedömningsformer finns inga explicita motiveringar för litteraturläsning, men med utgångspunkt i mina iakttagelser av vilka kunskaper studenterna förväntas utveckla så kan man utläsa några motiveringar. Litteraturen – och andra medietexter – ska läsas för att analyseras utifrån olika perspektiv eller fungera som exempel. De ska också läsas och analyseras för att studenterna ska kunna använda dem i sin egen undervisning i framtiden. Dessa liknar i stort de motiveringar som jag fann i kursbeskrivningarna och lärandemålen. Genomgående i bedömningsformerna tycks litteraturen om inte vara ett medel för någonting annat, så i alla fall användas för någonting utanför dess egenvärde. Studenterna ska till exempel läsa en skönlitterär bok för att diskutera språk, socialisation och lärande (SM110G). I en annan kurs ska de läsa skönlitteratur för att diskutera grupprocesser, kommunikation och ledarskap (SM140S).

I bedömningsformerna kan man ana en något mera social orientering hos legitimeringarna. Det beror dels på att flera examinationer består av seminarier där litterära texter ska diskuteras på olika sätt, dels på att det studenterna ska göra med sikte på kommande undervisning på ett par ställen handlar om sådant som en presentation med inslag av berättande och dramatisering och att skriva en pedagogiskt riktad textanalys mot en given elevgrupp (SM120S).²⁰ Naturligtvis finns det också individuella skriftliga tentamina och där skulle man kunna se legitimeringen som individorienterad, genom att studenten ska läsa litteratur för att redogöra för

²⁰ Se t. ex. Malmgren (1982) angående pedagogiskt riktad textanalys.

den och analysera den i en individuell tentamen, som endast ska läsas av läraren.

Innehållstexterna är lite mera resonerande och utförliga än de andra avsnitten och motiveringarna blir därför mera explicit uttryckta. Motiveringarna riktar sig både mot studenternas läsning men framför allt mot läsningen i svenskämnet i skolan. De handlar om att litteraturen är en källa till upplevelse och kunskap, är språkutvecklande och skapar mening. Litteraturen kan ge kunskaper om historien och samtiden och kan användas i arbete med existentiella frågor samt vara ett led i ungdomars sociala utveckling. Vidare menar man att "olika berättande texter kan skapa en flerstämmig lärandemiljö" (SM620S). Även i innehållstexterna finns formuleringar som att "sociala kategorier som genus, klass, etnicitet och generation kommer till uttryck i barns och ungas textvärldar" (SM610G) samt att litteraturen ska analyseras ur ett språksociologiskt perspektiv och med fokus på hur det främmande representeras i olika texter. Detta kan tolkas som en specificering av de kunskaper eller insikter som litteraturläsning kan ge.

Genomgående i innehållstexterna tycks litteraturen ses som ett medel för någonting annat på så sätt att läsningen av den inte betraktas som ett självändamål. Det innebär inte att litteraturen enbart ses som en språngbräda till någonting annat eftersom det till exempel finns formuleringar som "[g]estaltande i litteratur, bild och drama som ett led i ungdomars språkliga och sociala utveckling" (SM140S) och att skönlitteratur är en "*central* källa till upplevelse och kunskap i pedagogiska sammanhang" (SM120S, min kursivering). I det sista exemplet används visserligen ordet *upplevelse* vilket är en legitimering som kan betyda att litteraturens egenvärde fokuseras. Det skulle dessutom kunna vara en individorienterad legitimering, men det behöver inte vara det. Frågan är vad läsoplevelser eller litterära upplevelser är och kanske framför allt vad de är "*i pedagogiska sammanhang*" (SM120S, min kursivering). Det kan innebära att varje elev läser tyst för att få sin egen personliga upplevelse eller syfta på gemensamma upplevelser i klassrummet. Frågan är också också om upplevelserna i första hand anses ha ett egenvärde och vara ett mål i sig eller om de ska bearbetas och leda vidare.

Vad är det för (slags) texter som ska läsas?

I de fyra första avsnitten i kursplanerna som jag har analyserat nämns inga titlar eller författare. Vad som nämns genomgående är barn-, ungdoms- och vuxenlitteratur, äldre texter, västerländsk litteratur, nutida och samtida texter samt andra medietexter som bild, drama, film och TV-produktioner.

I två lärandemål (från samma kurs) nämns populärkulturella uttrycksformer respektive fenomen, vilka får antas innehålla även skönlitterära texter. I ett lärandemål talas det också om sagor och myter.

I "Kurslitteratur och andra läromedel", däremot, finns listor över skönlitteratur som ska läsas i kurserna. I dessa listor nämns sammanlagt 124 titlar. Det är då såväl prosa som lyrik och dramatik. Av de namngivna författarna är 36 kvinnor och 58 män. För att ge en överblick över vad det är för slags texter har jag delat in dem i *äldre litteratur* (skriven före 1950), *modern vuxenlitteratur* (skriven efter 1950) och *ungdomslitteratur*. Denna indelning är inte oproblematisks. I många fall är det till exempel svårt att dra gränsen mellan ungdomslitteratur och vuxenlitteratur. Det gäller till exempel Lindqvists *Låt den rätte komma in* och Flygts *Underdog* som i viss mån är uppväxtskildringar och har lästs eller läses i skolan, men jag kategoriserar dem ändå som vuxenlitteratur eftersom de inte är kategoriserade som ungdomslitteratur i till exempel bokhandeln eller på bibliotek. Gruppen *äldre litteratur* är väldigt bred eftersom den omfattar litteratur från antiken fram till 1950. Att jag drar gränsen vid 1950 beror på att de kurser som genomgående innehåller äldre litteratur sträcker sig som längst fram till 1950 (se SM150S). En titel, Becketts *I väntan på Godot*, har jag placerat i kategorin *äldre litteratur* trots att den är skriven 1952. Det beror på att den är skriven så snart efter 1950 och dessutom ingår i en kurs med äldre texter (SM150S).

Trots att kategoriseringen inte är oproblematisks kan den ändå användas för att åskådliggöra något om vad det är för slags texter som ska läsas. Av de namngivna titlarna kan drygt hälften (68) anföras till gruppen *äldre litteratur*. Det kan tyda på att stor vikt läggs vid äldre kanoniserade texter i kursplanerna. Samtliga av dessa titlar är nämligen västerländska (drygt hälften är svenska) och med ett undantag (Ernest Hemingway) begränsade till att vara

skrivna av europeiska författare. Denna slutsats kan dock modifieras något genom att nästan alla dessa titlar ingår i endast två kurser av elva och i dessa kurser är det flera texter men också flera kortare texter – utdrag och dikter – än i andra kurser. Av de namngivna författarna i gruppen *äldre litteratur* är 10 kvinnor och 33 män.

Modern vuxenlitteratur innehåller 39 titlar och *ungdomslitteratur* 16 titlar, men då ligger som sagt en del av vuxenlitteraturen nära ungdomslitteraturen. I gruppen *modern vuxenlitteratur* är 24 titlar svenska. Av resterande 15 utländska/översatta titlar är endast tre skrivna av europeiska författare. Av de namngivna författarna är 14 kvinnor och 22 män. När det gäller ungdomslitteraturen finns det tio svenska titlar och sex översatta. Av de översatta titlarna är endast en skriven av en författare som inte har västerländskt ursprung, *Persepolis* av Marjane Satrapi. I denna grupp dominerar de kvinnliga författarnamnen. Det är tolv kvinnonamn och tre mansnamn.

Andra medietexter som nämns med titlar i kursplanerna är 21 filmer. Flertalet (16) av dessa filmer ingår i en och samma kurs (SM610S) och står under rubriken ”Valbara filmer” vilket innebär att alla studenter inte ser alla filmer. Den kursen behandlar berättande i olika medier och kulturer och filmerna är till största delen producerade helt eller delvis utanför Europa och Nordamerika.

Sammanfattningsvis kan man dra slutsatsen att utbildningen erbjuder ett relativt brett urval av texter. Urvalet består av såväl epik/prosa som lyrik och dramatik. Det finns äldre och moderna texter, vuxenlitteratur och ungdomslitteratur, men också texter förmedlade av olika medier och från olika delar av världen. Samtidigt är det så att andelen kvinnliga författare är knappt 40%. Dessutom är det så att i gruppen *äldre litteratur* är andelen kvinnliga författare under 25 % medan i gruppen *ungdomslitteratur* är andelen 80%. Gruppen *äldre litteratur* dominerar och där är litteraturen till stor del skriven av europeiska män. Även om titlarna är flera bland annat på grund av att det är ganska många korta texter som utdrag och dikter, så tycks ändå utbildningen präglas av kanoniserad, västerländsk litteratur skriven av män, vilket innebär att traditionen står stark. När det gäller vuxenlitteraturen dominerar de svenska författarna, men av de översatta titlarna är de europe-

iska författarna i minoritet. Även när det gäller ungdomslitteraturen dominerar svenska författare men när det gäller översatt litteratur gäller det motsatta förhållandet jämfört med vuxenlitteraturen. Här är alla utom en författare om inte europeiska så i alla fall västerländska. När det gäller film dominerar som sagt de som har icke-västerländskt ursprung. Det innebär att när det gäller nutida texter av olika slag så tycks det vara en större bredd i urvalet.

Hur ska texterna läsas?

Jag menar att diskussionen av hur vi läser inte får reduceras till olika läsararter eller lässtrategier utan dessa måste sättas in i ett större sammanhang. Det som eventuellt sägs i kursplanerna om hur litteraturen läses eller ska läsas hänger ihop med och måste kopplas till varför det läses, vad som läses och överhuvudtaget litteraturens funktioner.

Den dikotomi som så många identifierat och diskuterat (se t.ex. Elmfeldt & Persson 2010:65f, Hillis Miller 2002:118ff och Tengberg 2011:194), nämligen den personliga, inlevelsefulla läsning där läsaren känner igen sig och/eller går upp i texten och den mera distanserade läsningen som innehåller analys och utforskande av hur texten är gjord, är användbar i analys av sätt att läsa, för att de här två sätten ofta konstrueras hierarkiskt där den senare analytiska eller kritiska läsningen anses mera värdefull. Det är också ofta den läsning som förordas inom litteraturvetenskapen och utbildning på olika nivåer. Samtidigt har flera forskare visat vikten av att bryta upp den här dikotomin, eftersom de menar att de olika sätten att läsa befruktar varandra och kanske till och med att en analytisk och kritisk läsning förutsätter en personlig och/eller immersiv läsning (se t.ex. Hillis Miller 2002, Malmgren 1986 och Vischer Bruns 2011). Det finns naturligtvis en risk att analysen begränsas när man använder denna dikotomi på så sätt att all läsning karakteriseras som antingen personlig och immersiv eller distanserat analytisk och kritisk. Men om jag samtidigt är ute efter att problematisera dikotomin genom att betrakta läsningar – eller beskrivna läsningar – på olika sätt, undersöka hur och på vilket sätt dikotomin verkligen existerar samt hålla utkik efter andra sätt att karakterisera läsningen, så minskar som jag ser det den risken.

I de korta kursbeskrivningarna diskuteras inte läsarter eller läspraktiker, men eftersom kursbeskrivningarna främst talar om kunskaper *om* litteratur, användning *av* litteratur i skolan och olika former av analys så kan man tänka sig olika läspraktiker eller en läspraktik som är sammansatt, men som framför allt präglas av en mera analytisk läsning.

Även i åtskilliga lärandemål förväntas studenterna analysera, tolka eller kritiskt värdera texter utifrån olika perspektiv så därför skulle man kunna dra slutsatsen att också lärandemålen förordar en analytisk och distanserad läsning, men det kan också handla om att den mera personliga läsningen tas för given och kanske inte heller anses kunna bedömas på samma sätt som en analytisk.

På samma sätt tycks en analytisk läsning efterfrågas också i bedömningsformerna. Möjligtvis skulle man kunna ana någonting annat i den muntliga examination där studenterna ska analysera receptionen och texttolkningen i en seminarierie. Det antyder att studenterna har diskuterat litteratur eller olika sorters texter under ett antal seminarier och orden reception och tolkning ger åtminstone en öppning för en något mera personligt hållen läsning där.

Även i innehållsavsnitten tycks en analytisk och kritisk läsart dominera i skrivningar som "[t]externa undersöks utifrån olika – för frågeställningen – relevanta infallsvinklar" (SM660S) och "barn-, ungdoms- och vuxenlitteratur som analyseras och tolkas ur ett språksociologiskt perspektiv" (SM641S). Men i det innehåll som handlar om litteraturläsning i skolan skymtar en mera sammansatt läspraktik där läsningen kan vara en källa till upplevelse, anknyta till elevers erfarenheter och omvärldsbilder och ingå i deras sociala utveckling. Det står också att "[m]ed utgångspunkt i studenternas skolerfarenheter problematiseras möjligheten att använda litterära texter från modern tid i arbete med grundläggande existentiella frågor så som de formuleras av ungdomar med olika sociokulturell bakgrund" (SM150S). Dessa skrivningar pekar mot att studenterna förväntas iscensätta en undervisning där deras elever uppmuntras till mera personliga läsningar än vad de själva uppmuntras till i utbildningen, där en analyserande läsning tycks dominera. Detta kan – som jag tidigare har varit inne på – bero på att den personliga läsningen hos studenterna tas för given. Samti-

digt borde den inte ha varit så osynlig om man anser att den läsningen, eller del av läspraktiken, också är viktig för studenternas personliga och professionella utveckling.

Sammanfattande diskussion

I analysen av styrdokumentet för skolans svenskämne är det tydligt att olika diskurser om litteratur och litteraturläsning tillåts dominera i olika delar. En diskurs som förordar sådant som kunskaper om litteratur, författare, epoker och om förståelse av litterära texter genom användning av lässtrategier och litteraturvetenskapliga begrepp är stark i alla avsnitt och dominerar i långsiktiga mål, centralt innehåll och kunskapskraven, det vill säga i de delar som kan antas vara mest styrande för undervisningen. Andra diskurser finns också men de är framför allt placerade i syftestexterna och/eller kommentarmaterialen. Där återfinns dels en diskurs om att litteraturen kan ge glädje, lust, upplevelser och tröst, dels en diskurs som förmedlar en syn på litteraturen som en källa till insikter om sig själv, andra människor och omvärlden. De två senare handlar inte om något som ska bedömas eller fungera som mål i någon högre utsträckning, utan snarare möjliga eller önskvärda effekter som åtminstone till stor del ligger utanför undervisningen och som tycks kunna ske automatiskt.

Även i styrdokumentet för svensklärarutbildningen hålls diskurser åtskilda men där handlar det snarare om att olika diskurser används om litteraturläsningen i lärarutbildningen respektive litteraturläsningen i skolan. De blivande svensklärarna ska framför allt läsa analyserande och kritiskt och skaffa sig kunskaper om litteratur och i analys, medan deras kommande elever ska ingå i en läspraktik där de upplever, anknyter till sina erfarenheter, utvecklas socialt och använder litteraturen i arbetet med livsfrågor.

De motiveringar eller legitimeringar för litteraturläsningen som kan utläsas ur de olika styrdokumentet blir då på motsvarande sätt att enligt styrdokumentet för skolans svenskämne ska eleverna läsa skönlitteratur för att lära sig om litteratur, utveckla sin läsförståelse och förmåga att analysera och först i förlängningen – förmodligen utanför eller efter undervisningen – nå självinsikt, insikter om andra människor och om omvärlden. Enligt styrdokumentet för svensklärarutbildningen ska studenterna utveckla en för-

måga att organsiera undervisning där elever ska läsa litteratur för att bekräftas, få upplevelser, utvecklas socialt och arbeta med existentiella frågor. Det är då inte så förvånande att studenten Lina, som jag citerade i början av kapitlet, hamnar i ett spänningsfält under sin verksamhetsförlagda tid när hon önskar diskutera existentiella frågor i antikens och medeltidens litteratur och koppla dem till eleverna och nutiden. Hon hamnar då under press från kursplan och kanske handledare att förmedla kunskaper om litteraturen under antiken och medeltiden och läsa texter som anses typiska för dessa epoker, för att kunna ge ett prov där eleverna bland annat ska nämna ”två kända verk från medeltiden och nämn[a] två kända verk från antiken” (Lina 3).

När det gäller urval av litterära texter så skiljer sig kursplanerna för skolan och svenskläraryrket åt genom att titlar anges i svenskläraryrket, men inte i skolans kursplaner. Men samtidigt så finns det stora likheter i hur dokumenten bygger upp två parallella och delvis motstridiga diskurser. En diskurs betonar ett litteratururval av äldre, centrala, betydelsefulla och/eller kanoniserade texter, medan en annan diskurs förordar en breddning i texturvalet. Det går naturligtvis att argumentera för att dessa diskurser kan existera tillsammans, men eftersom de texter som ansetts centrala eller betydelsefulla förmodligen till stor del skrivits av västerländska män och de texter som utgör litteraturlistorna i svenskläraryrket till övervägande del också skrivits av västerländska män, så tycks den första diskursen överordnad den andra.

Att både elever enligt skolans styrdokument och svenskläraryrket enligt svenskläraryrket styrdokument framför allt förväntas läsa analytiskt och kritiskt är en annan slutsats som jag drar av min analys. Däremot framträder en annan läspraktik i den beskrivning som styrdokumentet för svenskläraryrket ger av elevers litteraturläsning i skolan. Det är en mera läsorienterad läspraktik där eleverna ska utveckla sin identitet och kunskaper om livsfrågor.

6 VARFÖR LÄSA SKÖNLITTERATUR?

Avhandlingens första forskningsfråga handlar om varför man läser skönlitteratur i svenskläroverutbildningen och den har två preciserande frågor. Den första av dem handlar om motiveringar för litteraturläsning i kursplanerna och den undersöktes i kapitel 5. I det här kapitlet kommer enkäter och intervjuer att analyseras utifrån den andra preciserande frågan:

Vilka motiveringar för litteraturläsning anger läroverutbildare och svenskläroverstudenter och hur kan dessa motiveringar förstås?

Redan i tidigare avsnitt har motiveringar för litteraturläsning diskuterats. I avsnittet om litteraturens funktioner diskuterades bland annat hur synen förändrats historiskt från en inriktning på vad litterära texter gör och hur de berör till att betona innebörd och betydelse. Även disciplinerande och transformerande funktioner har nämnts och hur litteraturens funktioner ofta diskuteras i termer av nytta eller onytta. Dessa diskursiva element kan också utgöra byggstenar i motiveringar för litteraturläsning.

De centrala frågorna om vad litteratur är, vilka funktioner den har och varför vi ska läsa den kan inte separeras, utan är intimt förknippade med varandra. Motiveringar för litteraturläsning är, som jag ser det, också en del av läspraktiken. Det innebär att i det här kapitlet kommer motiveringar för litteraturläsning som lärover och studenter ger uttryck för i enkäter och intervjuer att analyseras och tolkas, men slutsatserna från dessa analyser och tolkningar (liksom de som görs i kapitel 7) hänger ihop med och går in i resul-

tat i kapitel 8 och 9 där hur-frågan och läspraktiker i bred bemärkelse undersöks.

Om motiveringar för att läsa skönlitteratur

Frågan om varför man ska läsa litteratur har "något barnsligt provocerande över sig. Den är på samma gång oerhört enkel och ofantligt komplicerad" menar Magnus Persson och fortsätter med "att svaren på frågan [...] ingalunda är självklara och oföränderliga" (Persson 2007:6). Det innebär att frågan ständigt måste ställas och diskuteras, men också, som sagt, kopplas till frågorna om vad som ska läsas och hur det ska läsas.

När man undersöker motiveringar som anges i styrdokument, forskning och debatt är det vissa motiveringar som ständigt är återkommande, men de kombineras på olika sätt och har olika inriktningar och fokus och olika begrepp används också. Det kan till exempel handla om litteraturens *värden*, som i Anders Petterssons essä "Värden i litteratur och litteraturvetenskap" (2001) eller institutionellt konstruerade *legitimeringar*, som i Perssons (2007) undersökning av legitimeringar i kursplaner och läromedel. *Apologier* är ett begrepp som ofta används i samband med diskussionen om litteraturens hotade ställning. Torsten Pettersson (2015a:14) diskuterar 2000-talets apologier för fiktionslitteraturen under rubriken "Litteraturläsningens värde", vilket indikerar ett fokus på praktiken snarar än artefakten i första hand. Annette Årheim (2009) skriver om litteraturens *möjligheter* och *begränsningar* och hennes diskussion handlar om Nussbaums begrepp narrativ fantasi, "det vill säga förmågan att kritiskt granska bevekelsegrunderna för sina egna föreställningar, inte bara på hemmaplan, utan var helst i världen de konfronteras" (Årheim 2009:69) och framför allt att litteraturen har en potential att utveckla människors narrativa fantasi. Ibland diskuteras motiveringar för litteraturläsning också i termer av *användning* eller *effekter* av litteratur och litteraturläsning, men som jag tidigare har diskuterat är det inte heller ovanligt att litteraturvetare vänder sig mot en användning av litteraturen. Det är som om det litterära konstverket blir förstört eller kommer i andra hand om det används för olika syften. I avsnittet om litteraturdidaktiska brännpunkter diskuterade jag hur Felski skriver om användning av litteratur och använder ordet "uses", vilket kan

översättas med ord som användningar, funktioner, nytta, bruk, praxis eller seder, vilka skiljer sig en del i betydelse. Hon argumenterar för en vidgad användning av ordet som erbjuder

an alternative to either strong claims for literary otherness or the whittling down of texts to the bare bones of political and ideological function [...] "Use" is not always strategic or purposeful, manipulative or grasping; it does not have to involve the sway of instrumental rationality or a willful blindness to complex form [...] The pragmatic in this sense neither destroys not (sic!) excludes the poetic. (Felski 2008:7-8)

Felski menar vidare att läsning är varierad, oförutsägbar och komplex och att estetiskt eller litterärt värde inte kan separeras från mera pragmatiska funktioner (s. 8). Malmgren (1997) skriver om tematisk litteraturundervisning, som han har undersökt, att där "används litteraturen aktivt för ändamål utanför litteraturen själv. Pedagogiken försöker utveckla tolkningsstrategier för den indirekta kopplingen mellan fiktiv text och extern värld" (s. 223). Här handlar det om att läsa litteratur med syften som *också* sträcker sig bortom text och läsning. Men för Malmgren handlar det inte om att texten bara används som språngbräda till eller medel för någonting annat, utan han ser det som ett problem om texten försvinner, som han uttrycker det (Malmgren 1984: Förord).

De här exemplen på olika sätt att uttrycka och diskutera motiveringar för litteraturläsning har som sagt olika fokus. Det kan handla om fokus på i första hand text, läsning, läsare eller någonting utanför de tre. Det kan också röra sig om individuella eller sociala motiveringar och motiveringar för fritidsläsning eller läsning i utbildning. Åtskilliga typologier eller kategoriseringar har konstruerats för att visa på olika slags motiveringar eller argument för litteraturläsning. Anders Pettersson (2001), som diskuterar litteraturens värden, talar om *kognitivt värde*, som för honom innebär att litteraturen "hjälp oss att förstå verkligheten" (s. 19), *emotionellt värde*, som innebär att litteraturen "ger oss angenäma eller på något vis frigörande känsloupplevelser" (s. 19) respektive *formellt värde*, som innebär att litteraturen ger "upplevelser av form som berikar oss" (s. 19). I den här typologin är det litteraturen som

framstår som den mest aktiva parten som hjälper läsaren eller ger läsaren något. Verkligheten tycks ganska okomplicerad och litteraturen verkar inte kunna ge negativa känsloupplevelser eller så är det inget värde i de känsloupplevelser som inte är angenäma eller frigörande. Pettersson påpekar att kategoriseringen är konstruerad utifrån hans personliga värderingar. I andra fall görs typologiseringar utifrån ett empiriskt material. Ett exempel på det är Staffan Thorsons fem aspektkategorier som har konstruerats genom kategorisering av blivande svensklärares svar på frågan ”Vad skulle du svara en elevförälder eller en elev som frågar ”Vad ska man egentligen med skönlitteratur till?”” (Thorson 2009a:91). Aspektkategorierna är *formella färdighetsaspekter* (språkutveckling, läshastighet, ordförståelse), *sociokulturella aspekter* (vad läsaren använder det lästa till), *bildningsaspekter* (bidrar till allmänbildning), *kanon-aspekter* (lära sig om, tillägna sig t. ex. kulturarvet) och *upplevelse-aspekter* (distanslös upplevelse, verklighetsflykt, drömmar). Denna typologi har en större bredd i motiveringarna och fokus tycks ibland ligga på läsaren och ibland på litteraturen. Petterssons och Thorsons typologier är alltså två exempel på kategoriseringar som innehåller motiveringar som man kan känna igen från skolans och svenskläraryrket utbildningens styrdokument, men de definieras och kombineras eller hålls isär på olika sätt och olika motiveringar betonas.

För att ytterligare synliggöra och nyansera motiveringar för litteraturläsning som ofta används vänder jag mig till inledningen till *Why Study Literature* (Alber m.fl. 2011) där redaktörerna sammanfattar motiveringar för litteraturläsning som litteraturteoretiker använt sig av på senare tid:

- an exercise in empathy; the reader gains insight into lives and thoughts of other people
- an encounter with otherness and/or singularity
- a scene where one can encounter friendship and guidance in life through a mirror of society or history; because of what one conceives as the solitude and singularity of the individual reader literature supposedly holds up a mirror in which every reader sees something different
- a privileged medium for studying points of view (a perspective

which has since been adopted by a series of other fields and disciplines)

- a means of improving the ethical judgments of readers

- a place of beauty and aesthetic experiences (Alber m.fl. 2011:8)

De här motiveringarna kan sammanfattas med nyckelorden empati, möte med det främmande, spegling av samhället, perspektivering, etisk bedömning och estetiska erfarenheter. Motiveringarna kan tas för givna men de är som Persson påpekar allt annat än självklara. För det första blir det problem när ”de goda effekterna av läsning tas för givna eller förutsätts ske mer eller mindre automatiskt” (Persson 2007:219). För det andra kan man inte ”sätta likhetstecken mellan den empati som i bästa fall tas i bruk under själva läsningen och den empati som läsaren tillämpar i livet utanför bokpärmarna” (Persson 2007:259). För det tredje är det också viktigt att undersöka vilka motiveringar som uppfattas och värderas som viktigast, om det alltså finns en hierarki mellan dem och om den här typen av motiveringar är så betydelsefulla när det kommer till kritan eller om det snarare handlar om kunskaper *om* litteratur och att läsa litteratur för att utveckla sin fiktionsförståelse. I analysen av skolans ämnesplan och kursplan i kapitel 5 visade jag att de till stor del kan läsas på det sättet.

Annette Ewald (2015) diskuterar hur pendeln har svängt från en läsar- och socialisationsorienterad litteraturredaktik till förmån för en litteraturredaktik med fokus på text- och kompetensteori och utveckling av tolkningsförmågor. Det riskerar att innebära en begränsning för litteraturredaktiken och litteraturredaktisk forskning, som jag ser det, eftersom motiveringen för och syftet med litteraturläsning kan bli att man ska läsa litteratur i utbildning för att förstå de litterära texterna och för att utveckla sin tolkningsförmåga, vilket naturligtvis är viktigt, men om man ser det som slutmålet riskerar man att reducera litteraturens roll, betydelse och möjligheter. Vad är det för förståelse det handlar om och vad betyder den för läsaren? kan man fråga sig. Men att använda litteraturen för en instrumentell läsning där man hämtar information är naturligtvis minst lika reducerande. Malmgren (1997) skriver att textens värld inte enbart kan jämföras med läsarens värld utan det

måste också ske en symbolisk översättning, men ser det också som ett problem om litteraturen läses som enbart en estetisk upplevelse utan att "tilldelas en historisk, social, politisk eller existentiell betydelse" (Malmgren 1997:224). I båda fallen blir det "en skilsmässa mellan litteratur och omvärld samt mellan estetisk upplevelse och kunskap=erfarenhetsbearbetning" (s. 226). Orsaken till detta, menar Malmgren, är att läsarna

saknar den konvention och strategi som fordras. De läser inte fiktivt och tolkande, om man ser saken från den litterära kompetensens horisont. Man kan också påstå att den litterära transaktionen uteblir. Text och läsare förenas inte i ett utbyte. Ingen utväxling av erfarenhet som medför utveckling av ny kunskap äger rum. (s. 226)

Rosenblatt skriver att de som "see in literature only social documents and those who admit only so-called pure aesthetic values offer equally limited insights" (Rosenblatt [1938]1995:22-23). Att få erfarenheter och utveckla kunskaper genom litteraturen är alltså en motivering för litteraturläsning som både Malmgren och Rosenblatt förordar, men de menar att litteraturen inte skildrar världen på ett direkt sätt och att den därför måste läsas symboliskt, fiktivt och tolkande. Även Felski påpekar, som sagt, att "aesthetic value is inseparable from use" (Felski 2008:8).

Anders Öhman har berättelsen eller intrigen i fokus för sin motivering för att läsa skönlitteratur. Han skriver att "[f]örutom den rent konkreta nyttan i att träna språkkänsla, ordkunskap och kommunikativ förmåga, är det viktigaste med litteraturen själva berättelsen" och framhåller att berättelsen "är ett försök att skapa samband och sammanhang mellan olika människor, händelser och platser" (Öhman 2015:20). På det sättet erbjuder den ett perspektiv på världen som gör att vi också kan få syn på vår egen verklighet och skapa mening och sammanhang i den, menar Öhman.

För att ytterligare visa på hur några motiveringar för och effekter av litteraturläsning kan formuleras på olika sätt och få olika innebörder citerar jag också Judith Langer (2005):

Through literature, students learn to explore possibilities and consider options for themselves and humankind. They come to find themselves, imagine others, value differences, and search for justice. They gain connectedness and seek vision. They become the literate thinkers we need to shape the decisions of tomorrow. (Langer 1995:1)

Langer talar alltså precis som Alber m.fl. (2011) och många andra om att både få syn på sig själv och andra, om etik och olikheter och om kunskaper om samhället eller omvärlden, men hon skriver om det på ett sätt som förmedlar en annan syn på litteratur och läsning. Dels ses läsaren som mera aktiv, dels sträcker sig motiveringarna och litteraturläsningens effekter utanför läsakten eller läshändelsen och den individuella läsaren. I formuleringarna av Alber m.fl. *möter* läsaren det främmande eller annorlunda, det säregna, vänskap och vägledning genom en *spegling* av samhället och historien. Vidare *övar* läsaren sig i empati och *får insikt* i andra människors liv och tankar samt *studerar* synvinklar, förbättrar sin etiska bedömning och *befinner sig* på ett ställe med skönhet och estetiska upplevelser. Det är ingenting som säger att läsaren kommer att föra över de här handlingarna, insikterna eller förmågorna till livet utanför texten, även om det naturligtvis är möjligt. I Langers formuleringar lär sig läsare/studenter att *utforska möjligheter* och *överbäga val* för sig själva och mänskligheten genom litteraturen. Att utforska möjligheter framstår som en aktiv handling i mycket större utsträckning än att få vägledning och möta det främmande. Dessutom är kopplingen mellan litteratur och liv/värld närvarande på ett annat sätt. De litteraturläsande eleverna ska bli litterära tänkare, vilket innebär att de kan föreställa sig horisonter av möjligheter och utforska dessa ständigt föränderliga horisonter, menar Langer vidare (1995:26-27) och detta sätt att tänka är användbart i många andra situationer utanför litteraturläsningen (s. 43).

Langer kan uppfattas som väldigt idealistisk och det finns naturligtvis inte heller självklara och automatiska kopplingar mellan litteraturläsning och de effekter hon talar om, men det menar hon inte heller. Hon skriver om hur viktigt det är att lärare arbetar för

att skapa ett föreställningsbyggande klassrum där litteraturen och läsningen av den kan få betydelse i och utanför det klassrummet.

Legitimeringar för litteraturstudier måste ”förhålla sig till kulturell förändring och heterogenitet” menar Persson (2007:223) och han lyfter fram tre begrepp när han formulerar en övergripande legitimering: demokrati, narrativ fantasi och kreativ läsning.

Eftersom litteraturen ofta innehåller frågor om vad det kan innebära att vara människa i ett samhälle, så kan litterära – och andra – texter fungera som stoff i ett arbete med frågor om demokrati. Att litteraturen eller vissa litterära texter skulle skapa demokratiska läsare i någon slags direktverkan är däremot mycket tveksamt. Persson skriver också att han inte tänker sig att vi ska läsa ”en massa romaner som predikar demokrati. I stället bör sådan litteratur väljas som utmanar våra käraste åsikter och värderingar” (Persson 2012:25). Narrativ fantasi har nämnts tidigare och Persson definierar den som ”värdet av att genom litteraturen träna perspektivskiften och inlevelseförmågan i andra sätt att leva och tänka” (Persson 2007:223). Kreativ läsning är Perssons begrepp för att kombinera en naiv och kritisk läsning, men det är inte bara ett sätt att läsa utan också en ”komplex och mångfacetterad problematik” (s. 264). Det handlar med andra ord inte bara om att kombinera dessa läsarter utan också att undersöka förhållandet mellan det naiva och det kritiska. Persson formulerar sig genomgående så att motiveringarna framstår som möjligheter och inte automatiska effekter. Han skriver till exempel om ”värdet av att genom litteraturen träna perspektivskiften”, vilket antyder att det inte bara är något som händer eller som litteraturen gör med läsaren utan det krävs också ett medvetet arbete hos läsare och lärare.

Det som blir tydligt när man undersöker olika motiveringar och legitimeringar för litteraturläsning eller litteraturens värden är, som sagt, att många motiveringar eller värden är återkommande, men tyngdpunkter och definitioner skiljer sig åt. Ett exempel på det är en vanlig motivering som handlar om att litteraturen och läsningen av den kan utveckla förståelse hos läsaren. Jag har tidigare identifierat detta som en litteraturdydaktisk brännpunkt och diskuterat att definitionen av förståelse kan variera. Det kan vara en förståelse för hur en litterär text är uppbyggd eller för sådant som dubbeltydigheter, metaforer och symboler. Förståelsen kan också vara en för-

ståelse för sig själv och sin sociala värld, andra människor och sociala världar samt olika perspektiv. Bland andra Malmgren och Rosenblatt menar att allt detta hänger samman och är viktigt, medan andra fokuserar någon förståelseaspekt.

Något som skiljer olika forskare åt när det gäller motiveringarna är alltså huruvida de begränsas till text och läsare eller om det finns viktiga kopplingar till världen utanför text och läsare och framför allt hur de kopplingarna i så fall ser ut. En annan skillnad är huruvida den litterära texten eller läsaren ses som den aktiva parten.

En återkommande motivering för litteraturläsning både i styrdokument för skola och svenskläro-utbildning och i litteraturdidaktisk forskning är den aspekten av förståelse som handlar om att läsaren kan få insikter om sig själv eller utveckla sin identitet samt lära sig om och förstå andra människor och den så kallade omvärlden. Den motiveringen eller de motiveringarna behöver också diskuteras. Det är nämligen inte självklart vad det är för insikter, förståelse och kunskap som avses.

Olika diskurser om varför man ska läsa litteratur kan alltså urskiljas i denna översikt. De har också tydliga kopplingar till de brännpunkter som jag har identifierat i den aktuella litteraturdidaktiska forskningen och debatten. Jag vill lyfta fram några diskurser med diskursiva element som tillsammans skapar spänningar och motstridigheter. Det är synen på litteraturen som medel för andra syften, som ibland kombineras med en motivering för vad litteraturen ska eller kan användas till. Ibland kombineras den med motiveringar som har med litteraturens möjligheter, nytta eller effekter att göra. Den diskursen rymmer i sig motstridiga uppfattningar och kan sägas bestå av olika diskurser eller diskursiva element. Mot denna i sig motstridiga diskurs ställs dock ofta en diskurs om litteraturen som ett ämne i sin egen rätt eller litteraturens egenvärde, vilken ofta också innehåller utsagor om litteraturens väsen eller unika egenskaper och en betoning av litterära verk som estetiska objekt. Det är dock ofta oklart vad en sådan motivering egentligen har för innehåll. Den tycks i stället bygga på en exkludering av och en vilja att motsätta sig en mer pragmatisk motivering där litteraturen blir nyttig eller användbar utanför sig själv, men innehåller också en tendens att se det som om litteraturen existerar

utanför historien och nutiden. En motivering som ibland ingår i diskursen om litteraturens användning är att litteraturläsning utvecklar empati hos läsaren och ger olika perspektiv på världen. Det är en motivering som är central, men också idealistisk och den har mött en del kritik. Som bland annat Persson (2007) har anfört är det ingenting som sker automatiskt eller som självklart används utanför läsningen. Samtidigt är det viktigt att den tas på allvar och utforskas på olika sätt, eftersom det är en motivering som både är vanlig och som kan behäftas med olika diskurser. Den kan därför varken på ett enkelt sätt avfärdas eller omfamnas utan behöver undersökas både när det gäller hur den formuleras och om och hur den kan vara möjlig.

I de avsnitt som nu följer kommer jag att undersöka vilka motiveringar för litteraturläsning lärarutbildare och studenter ger uttryck för och diskutera vad de kan innebära. Motiveringarna kan ses som eller innehålla diskurser och genom att använda några diskursanalytiska verktyg kan diskurser urskiljas och ge ytterligare förståelse för motiveringarna och hur de fungerar.

Jag inleder dock med ett kort avsnitt om studenternas motiveringar för sin eventuella fritidsläsning. Det får fungera som en bakgrund till motiveringar för litteraturläsning i utbildning. Det kommer också att användas vid diskussionen av en central fråga inom litteraturredaktiken, nämligen vad som skiljer eller ska skilja läsning i utbildning och läsning på fritiden åt. Därefter kommer ett avsnitt som behandlar lärarutbildarnas motiveringar och sist följer analys och tolkning av studenternas motiveringar för litteraturläsning i utbildning.

Varför studenterna (inte) läser litteratur på fritiden

En student i gruppen läser aldrig skönlitteratur och anger i enkäten att det beror på svårigheter att koncentrera sig längre stunder och "börjar ofta tänka på andra saker medan sidorna bläddras" (person 7). Några skriver att de för närvarande inte läser någonting annat än den skönlitteratur som ska läsas i utbildningen, för att de inte hinner något annat.

Övriga studenter anger motiveringar som att det är roligt, intressant, avslappnande, avkopplande, roande, ett nöje och inspirerande. Det är allmänt positiva ord som brukar användas om fri-

tidsläsning. Men studenterna skriver också att de läser för att få uppleva något nytt eller alternativa situationer och universum. Några kompletterar detta med att de får kunskap om och förståelse för andra situationer eller människor på det sättet. Nära detta ligger också formuleringar om att få gå in i en annan värld eller om att få gå från sitt eget liv ”[f]ör att det är tråkigt att leva samma liv och vara samma person varenda sekund om dagen” (person 5).

Några studenter anger att de läser för att det är bra för deras framtida karriär och att de vill bredda sin repertoar för att deras elever ska se dem som läsande människor. Andra motiveringar är att de njuter av språket, blir intellektuellt stimulerade eller kan använda det i diskussioner med vänner. Det sistnämnda handlar främst om filosofiska texter.

I intervjuerna utvecklar och kompletterar sju av studenterna det som de har skrivit i enkäten. Här har jag grupperat svaren i tre kategorier eller teman. I den första gruppen finns sådana motiveringar som handlar om upplevelser och känslor. Det är lite vanskligt att använda ett sådant begrepp som upplevelse i samband med litteraturläsning, eftersom det är ett begrepp som ofta tas för givet men samtidigt används och värderas på olika sätt. Här står det för det som läsarna är med om i form av att gå in i händelser och personer i en fiktiv text. Den andra kategorin består av motiveringar som har med utveckling och lärande att göra och den tredje gruppen är sådana motiveringar som har att göra med deras kommande yrke som svensklärare.

I kategorin *upplevelser och känslor* finns sådana motiveringar som att man läser litteratur för att roa sig, slappna av och få svepas med. I läsoplevelsen ligger också ibland ett fokus vid intrigen: ”det är väldigt mystiskt och det är först i slutet som man får reda på hur allt ligger till egentligen” (Alexandra 1) och ”du är där och du är med i handlingen” (Alexandra 1). Även andra studenter nämner spänningsmomentet och att handlingen är viktig i fritidsläsningen. Men det finns också motiveringar som är mera inriktade på känslor och känsloupplevelser. Man vill bli berörd, hänförd och drabbad. ”Det är väldigt mycket känslan som är huvudsaken [...] man ska liksom känna nånting, lite oavsett vad kanske” (Hjalmar 1) eller som Alexandra uttrycker det: ”jag är en sån typisk läsare som vill ryckas med och leva mig in och förstå och känna det som

är i litteraturen” (Alexandra 1). Det kan också handla om att genom litteraturen förstå det man själv känner, att litteraturen konkretiserar de känslor man själv har eller har haft. Igenkänning och tröst är också ord som används. Men det är inte bara positiva känslor som beskrivs. Två studenter tar upp äckel som något som har gjort starkt intryck på dem:

de naturalistiska dragen, äcklet eller vad man ska säga. Beskrivningarna av den här mannen, som hon avskyr så mycket. Det gjorde starkt intryck. (Emma 1, om *Thérèse Raquin* av Émile Zola)

Ja, för man blir så starkt berörd, för att han skriver om saker som skulle kunna försiggå ute i vårt samhälle på ett väldigt, på ett sätt så att det förklaras hur diverse omänskligheter och grymheter kan begås oupptäckt. Och det blev en väldig väckarklocka för mig, att det kunde vara så äckligt, att världen kan vara så korrupt, att såna här grejer kan få hända. Och det gjorde intryck, det gjorde det verkligen. (Alexandra 1, om *Psykopaten* av Dean Koontz)

Alexandra kommer här också in på upplevelsen av att litteraturen är verklig. Hon talar om det som om det skulle kunna hända i verkligheten. Hjalmar menar också att den här känslan av att det är verkligt är viktig, ”oavsett hur mycket man vet att detta är inte ändå på riktigt” (Hjalmar 3) och Katrin säger att ”skönlitteraturen är ju ändå nånting som talar för den tid vi lever i och den tid som har varit” (Katrin 3).

Flera studenter tar också upp verklighetsflykt som en anledning att läsa skönlitteratur. Hjalmar uttrycker det som att ”det kan vara att man vill helt bort eller helt in” (Hjalmar 1) och som jag uppfattar honom så kan det vara både att man flyr *från* något eller att man söker sig *till* något.

Kristoffer nämner det skapande som han menar sker när man läser böcker, nämligen att man ser allting för sitt inre öga. Han anser också att det är viktigt att ha den förmågan:

Jag tror att det har ett högt värde i sig att man som människa känner att man kan göra såna saker, för jag tror det finns nog en hel del människor idag som bara trevar runt i dagens mediaslask och inte hittar nånting som dom finner riktigt meningsfullt så som man kan göra med litteratur. (Kristoffer 1)

Kristoffer värderar litteraturläsningen högt och hävdar att den innebär ett aktivt och meningsfullt skapande av inre bilder medan han tycks se läsning av andra medietexter som mindre viktig genom att han beskriver det som ett slask där människor trevar runt utan att finna mening. Det är passivt och utan syfte och dessutom är det andra människor som gör det. Förutom att Kristoffer alltså drar en gräns mellan litteratur och andra medier så sker en gränsdragning mellan människor som läser litteratur och de som läser andra medietexter.

Nästa tema eller kategori har jag benämnt *utveckling och lärande*. Studenterna talar om att de läser för att utveckla sina tankar, få erfarenheter och se ur olika perspektiv. Andra motiveringar är att man lär sig om världen och demokratiska värderingar samt att man får syn på sig själv och sina medmänniskor. Hjalmar säger också att han tror på den goda litteraturen som bygger upp en. Några studenter diskuterar att det inte handlar om faktakunskaper och Ingela påtalar också att "man kan inte heller utgå ifrån att 'ah nu har jag läst om någon som flyr från sitt land, så nu vet jag hur det är att fly'" (Ingela 1). Vad hon menar är inte helt klart, eftersom det uttalandet kan leda i flera tankeriktningar. Det kan handla om att det inte räcker med att läsa om *en* sådan erfarenhet, eftersom upplevelsen att fly från sitt land kan se olika ut för olika människor i olika situationer. Det kan också handla om att en fiktiv berättelse inte skildrar verkligheten eller att det helt enkelt är omöjligt att få samma insikter eller kunskaper genom läsning som man får genom att uppleva det själv. I *What Good Are the Arts?* uttrycker John Carey det mera tillspetsat genom att påstå att om man tror att man vet hur det känns att till exempel svälta genom att läsa om det i litteraturen så är det en trivialisering av andras lidande och "[i]t is self-serving and crassly unimaginative to think that any amount of reading will allow you to share the feelings of people in such situations" (Carey 2005:108-109). Även om det sä-

kert ligger en hel del i det synsättet så menar jag, som sagt, att förmågan till empati genom litteraturläsning varken kan avfärdas eller tas för given. Det handlar naturligtvis om olika grader av empati och erfarenheten av en situation i en fiktiv värld kan inte jämföras rakt av med erfarenheter gjorda i verkligheten. Men Careys formuleringar påminner om att den eventuella inlevelse läsare upplever i den fiktiva världen kan ha olika betydelser och leda till olika handlingar.

En annan motivering som skulle kunna rymmas inom kategorin *utveckling och lärande* är olika resonemang om språkets betydelse. Det är inte så att någon säger att de läser på fritiden för att utveckla sitt språk, men flera studenter talar om språket som någonting viktigt i de böcker de läser och säger till exempel att "jag blir ganska ofta tagen och lite fascinerad av sättet man leker med ord och meningar" (Lina 1) och "vissa meningar han skriver som han bara slänger ur sig är [...] viktigare och bättre skrivna än nånting som jag nånsin kommer att..." (Hjalmar 1, om David Foster Wallace). De här motiveringarna skulle också kunna kategoriseras som estetiskt värde eller, med Petterssons (2001) term, formellt värde.

En student säger att han läser för att han är bra på att läsa och en annan student berättar att hon gjorde det till en sport att läsa så många böcker som möjligt när hon var yngre.

Även i intervjuerna används motiveringar som handlar om *yrkesrelevans*. Flera studenter talar om att de läser för att vidga sin litterära repertoar och det vill de för att de ska bli svensklärare, så att de kan vara pålästa och kunna göra litteraturval. De vill också vara goda förebilder för eleverna och framstå som läsande människor.

Lärarytbildarnas motiveringar för litteraturläsning

Jag har framför allt följt två lärares undervisning och de två lärarna fick också fylla i en enkät och blev intervjuade. Fredrika skriver i enkäten att hon läser litteratur

av lust, av nyfikenhet, för att lära mig något om mig själv och andra, av kärleken till språket, för att öppna andra världar eller fly denna. För att bli road, för att bli oroad, för att minska ensamheten, för att försöka bli klokare och vidare. (Fredrika 1)

I intervjun utvecklar hon "att bli oroad" med att det handlar om utmaning och att "litteratur kan ändå ha olika friktion på nåt sätt och vi behöver väl nån sorts friktion" (Fredrika 2). Lena skriver i enkäten att hon läser litteratur

för mötet med den andre, för att få en djupare förståelse för vad det är att vara människa, för att jag är fascinerad av litterär text, berättande, och njuter av att utforska hur det är gjort.

I intervjun kompletterar hon med att hon läser för att delta "i ett pågående samtal" (Lena 2) och att det gör hon även när hon ser film eller tar del av berättelser förmedlade av andra medier, men det som är unikt för henne med den skönlitterära boken är "att det är ett långsamt medium på det sättet att man, det är möjligt, det är jag som bestämmer, det är möjligt för mig att reflektera i varje instans" (Lena 2). Hon säger att hon också läser vissa böcker för att hon känner att dem ska man läsa, bland annat för att kunna delta i det pågående samtalet om dem, men hon läser också för att "upptäcka en kontinent eller ett land" (Lena 2) till exempel i samband med resor.

När det gäller litteraturläsning i svensklärarytbildningen motiverar Fredrika den framför allt med att studenterna ska bli läsande lärare och hon talar då både om läsande människor och professionella läsare. Vidare motiverar hon det med att det "ger en känsla för språket" (Fredrika 2) och att det är en viktig förmåga att kunna "få orden att 'bli film i huvudet' som dom sa" (Fredrika 2) och "dom" som hon citerar där, var några elever som hon hade på gymnasiet. Hon menar att det är farligt att förlora den förmågan och att "boken har ett unikt sätt att jobba med fantasin, med kreativiteten, med språket" (Fredrika 2). Lenas motiveringar för litteraturläsning i svensklärarytbildningen rör sig precis som motiveringarna för hennes egen litteraturläsning om att man deltar i ett samtal om människors existens och om samhället. Hon lyfter fram ett kreativt arbete kring frågor om "samhället och människan och livet och framtiden" (Lena 2) och att skönlitteraturen ger möjligheter att stanna upp och reflektera och att vidga perspektivet.

Lärarna har också uppfattningar om vilka motiveringar studenterna har för att läsa litteratur i utbildningen och Fredrika säger att hon tror att en del läser för nytta och av plikt och att ”det är ju en, ett dilemma som aldrig, som vi inte kommer ifrån att så fort nånting flyttas in i antingen [...] skolmiljön eller här så förändras det” (Fredrika 2). Sedan tror hon att vissa studenter kan läsa på olika plan eller lever med litteraturen och då blir läsningen mera än nytta. Att läsa på olika plan exemplifierar hon med att studenterna kanske inte hade valt att läsa till exempel *Röda rummet* men när de ska göra det i utbildningen kan de resonera om det och tycka att de inte skulle ha läst den frivilligt men att det ändå ska bli intressant:

Och sen så kanske man rycks med. Alltså att det ändå finns, men en glädje, dom har valt det här ämnet för att dom tycker att det är roligt och så fortsätter det att vara roligt och det växer för dom med att få olika perspektiv. (Fredrika 1)

Lena antar precis som Fredrika att det finns olika motiveringar hos svensklärarstudenterna. Hon tror att en del har liknande uppfattningar som hon själv har medan andra har föreställningar om att det är bra att läsa skönlitteratur för då blir man bättre på att läsa och skriva och man blir en bättre människa. Hon menar att de föreställningarna fortfarande är vanliga i skolan och att de är naiva. Det viktiga, menar Lena, är hur man arbetar med litteraturen och att man har en medveten agenda. Hon tycks vara inne på samma tankegångar som Persson (2007) om att litteraturen eller läsningen av den inte har automatiska effekter, men att den kan leda till positiva och konstruktiva effekter beroende på hur den bearbetas. Hon säger vidare att

den här utbildningen borde ju ge beredskap tycker jag för att dom ska arbeta kanske, eller tänka lite STÖRRE kring skönlitteraturens funktion i svenskämnet. Vad man kan göra med skönlitteraturen. Men jag har ju också sett exempel på att när man väl kommer ut i verkligheten sen, blir oerhört smal och oerhört instrumentell. Att det blir ingen lust och glädje och inget kreativt och inga pågående samtal DÄR inte, utan det är

bara nånting som man betar av. Man ska läsa två verk per termin och så ska man recensera dom och så läsa litteraturhistoria och vi betar av och så va. Och jag menar: Den sortens undervisning om litteraturhistoria eller om skönlitteratur eller den läsningen som sker inom skolans ram på det sättet, den tror jag är helt, den har ingen, den fyller INGEN funktion ALLS. Ska man ha det så ska man göra nånting annat av det då. Den skapar, det där skapar nog flera icke-läsare än läsare, tror jag. (Lena 2)

Lena kontrasterar här två scenarier som bygger på olika motiveringar för litteraturläsning. Det ena handlar om att läsa litteratur för att beta av, skriva recensioner och för att lära sig om litteraturhistoria och det andra scenariot innehåller motiveringar som handlar om att göra något med litteraturen, till exempel genom samtal, men det innehåller också tankar om lust, glädje och kreativitet. Hon antyder också den konflikt som Lina talar om mellan lärarutbildningens litteratursyn och den syn på litteratur och läsning som man kan möta i skolan och dess styrdokument.

Studenternas motiveringar för litteraturläsning i utbildning

I enkäten ställdes frågan ”Varför läste ni skönlitteratur på gymnasiet enligt din/dina svensklärare?”. De sju studenter som jag sedan intervjuade fick också kommentera och utveckla sina svar på denna fråga. Den motivering som är absolut vanligast förekommande är varianter på att det ger litterär bildning. Det är motiveringar som kopplas till kanon, litterärt arv, litteraturhistorisk bildning och allmänbildning. Flera studenter säger att litteraturläsningen inte motiverades eller att de inte minns några motiveringar och andra minns diffusa motiveringar som att läsning är bra, att det sågs som självklart eller att det skulle göras. Språkutveckling är en motivering som några studenter fick höra från sina svensklärare.

Denna enkätfråga om studenternas uppfattningar om sina gymnasielärares motiveringar har jag hämtat från Margareta Peterssons enkätundersökning som hon genomförde med 421 blivande svensklärare 2006 (Petersson 2009:16). I den undersökningen angav nästan hälften av studenterna att de inte minns några motiveringar, att de inte fått några motiveringar, att de inte läste skön-

litteratur eller att motiveringen var att det ingick i kursplanen. En dryg tredjedel (36 %) angav motiveringar som hade med litteraturkunskap och allmänbildning att göra och 22% att litteraturläsningen motiverades med språkutveckling. Trots att min undersökning bara gjordes i en liten studentgrupp (enkäten besvarades av 17 studenter) uppvisar resultatet alltså stora likheter med Peterssens resultat. Petersson anser att det är anmärkningsvärt att endast ett fåtal studenter i hennes undersökning angav att deras lärare hade nämnt motiveringar som handlade om sådant som att man kan "utvecklas som människa, få vidgade vyer, skapa förståelse för sin omvärld, eller utveckla fantasin" (Petersson 2009:27). I min undersökning är det också endast två studenter som minns sådana motiveringar. Emma menar att motiveringarna nog handlade om "att vi skulle få en djupare förståelse för det vi arbetade med i resten av ämnena" (Emma 1) och en student skriver i enkäten att svenskläraren sa att det är "viktigt att läsa skönlitteratur för man lär sig nya saker om livet o omvärlden" (person 17). Studenternas egna uppfattningar om varför de läste litteratur under gymnasiet skiljer sig inte nämnvärt från de motiveringar de uppfattar att lärarna hade.

När det gäller litteraturläsning i svenskläraryrket anger studenterna en hel del olika motiveringar och de flesta känns igen från tidigare forskning och styrdokument. Jag har kategoriserat dem och kommer först att redogöra för dem, men det som framför allt är intressant är hur studenterna talar om och definierar de här motiveringarna och hur de olika motiveringarna värderas och förhåller sig till varandra, med andra ord vilka diskurser som kan urskiljas. Därför utvecklas analysen också i en sådan mera diskursanalytisk riktning.

Jag kategoriserade tidigare studenternas motiveringar för sin fritidsläsning i tre grupper, *upplevelser och känslor*, *utveckling och lärande* samt *yrkesrelevans*. När det gäller motiveringar för litteraturläsning i svenskläraryrket blir de motiveringar som har med yrkesrelevans att göra en än mer framträdande kategori. Studenterna menar att de läser skönlitteratur i utbildningen för att kunna använda den i sin egen undervisning i framtiden och då kan det både handla om att "få material som vi kan använda sen" (Kristoffer 1) och "få metoder, hur man kan arbeta till exempel med boksamtal och utifrån ett tema och så" (Lina 1). Några stu-

denter tar också upp att de läser litteratur för att det är en "så stor och viktig del av svenskämnet" (Ingela 1) och Hjalmar reflekterar också över detta: "men hade man kunnat ha svenska utan böcker? Alltså svenskämnet utan att läsa litteratur? Nej, jag tror inte, inte på samma sätt" (Hjalmar 1). Några studenter säger också att de läser skönlitteratur för att ha läst den när de kommer ut som svensklärare, men de uttrycker det på lite olika sätt. Emma säger till exempel att "om man ska bli svensklärare så måste vi också bygga upp att vi har läst många olika verk från många olika sorters författare" (Emma 1), medan en annan student formulerar sig som att "[v]i förväntas ha läst vissa böcker när vi kommer ut i yrket" (person 14). Det första exemplet antyder en mångfald av författare, genrer och så vidare, medan det andra exemplet kan tolkas som ett snävare urval av högkulturella eller kanoniserade texter, men det skulle också kunna handla om till exempel ungdomslitteratur. Ett uttryck som dyker upp hos flera studenter och vid olika tillfällen är hur viktigt det är att de som lärare är läsande människor, så att de kan vara förebilder för eleverna och att det är någonting "som man ofta får höra från lärarna i kurserna" (Ingela 1).

En hel del motiveringar handlar om att utveckla färdigheter av olika slag. Det rör sig dels om språkutveckling och läsförståelse, dels om att lära sig analysera texter. Naturligtvis behöver detta inte handla om färdigheter i snäv betydelse. Studenterna utvecklar inte några direkta resonemang om språkutveckling och läsförståelse, så att det är svårt att veta hur de definierar dessa. Däremot säger Lina "att läsning av skönlitteratur, till exempel, ändå leder till att få en ökad läsförståelse (Lina 3), vilket skulle kunna tyda på att hon uppfattar – och kanske själv också anser – att det finns andra och kanske viktigare syften med litteraturläsningen men att hon *ändå* vill nämna ökad läsförståelse, men mera som effekt än syfte.

Analys tycks ibland ses som en färdighet, som när Hjalmar talar om att "lära sig analysera" (Hjalmar 1) och Kristoffer säger att de läser för att "öva på att analysera" (Kristoffer 1). Men när Ingela säger att "[v]id läsningen ska vi öva vårt analytiska tänkande" (Ingela 1), tycks det handla om mera än en färdighet. Några studenter talar om att de ska lära sig hur man bearbetar texter (Emma 1) eller "praktisera olika sätt att läsa skönlitteratur på" (person 12). Flera studenter menar också att de ska läsa för att bredda sina re-

pertoarer. Det är svårt att veta om det kan kategoriseras som en färdighet. Ibland tycks det ligga nära det, som när en student talar om "att bredda repertoaren" (person 7), där ordet står i bestämd form singular och därför eventuellt avser att de ska läsa – eller kanske *kunna* läsa – olika slags texter. I andra fall talar de om att utveckla sina litterära och allmänna repertoarer och hänvisar förmodligen till Kathleen McCormicks (1994) repertoarbegrepp. Hon skriver att läsares litterära repertoarer "consist of specifically literary matters – assumptions and beliefs about literature, their previous literary experiences, their strategies of reading literary texts, and so forth" (McCormick 1994:71) och här handlar det om mycket mera än att utveckla färdigheter, nämligen att bredda sina uppfattningar om litteratur, läserfarenheter och lässtrategier, alltså snarare om att bredda och utveckla sina läspraktiker.

Läsares allmänna repertoarer innehåller sådant som "attitudes about gender and race, their religious beliefs, regional biases" (McCormick 1994:71) och det hänger mera samman med nästa kategori där studenterna motiverar litteraturläsningen med att de utvecklar kunskaper om och förhållningssätt till sig själva och världen. I denna kategori placeras också sådana motiveringar som handlar om att utveckla empati och diskutera existentiella frågor. Studenterna talar dels om att möta och få syn på världar, kulturer, perspektiv och värderingar i eller genom de litterära texterna, dels om att dessa möten och föreställningar kan leda till förståelse, empati, vidgade vyer och att man får nya erfarenheter och "ser världen på ett nytt sätt" (person 17). Alexandra uttrycker det som '[a]tt man får en större helhetsbild av världen" (Alexandra 1). Ingela, som är den som säger att hon får nya erfarenheter av att läsa, varnar samtidigt för att ta det för givet eller se det som en enkel process.

Ibland formulerar sig studenterna mera i termer av en aktiv användning av litteraturen som till exempel "att kunna diskutera olika ämnen utifrån litteraturen" (Emma 1), "som underlag för att diskutera frågor om livet" (Lina 1) eller som "utgångspunkter för olika arbetsområden och olika tankar och idéer" (Alexandra 1). Kristoffer menar också att man "utforskar världen" när man läser (Kristoffer 2). En del motiveringar är mera individuellt inriktade som att "det berikar ju nog en också som individ och som, ens

identitet” (Ingela 3) och Alexandra säger att ”[v]i kan också lära oss om oss själva genom att läsa in oss i olika roller”(Alexandra 1). Andra motiveringar är mera socialt inriktade genom att samtal och diskussioner lyfts fram som viktiga delar i att utveckla kunskaper och få insikter genom litteraturen eller att de är riktade ut från texter och individer som när Emma säger att man läser i utbildningen ”för att få syn på hur samhället ser ut och hur människor tänker” (Emma 3). Detta säger hon i ett sammanhang när hon talar om vad analys och tolkning av litterära texter kan leda till, så ”riktade ut från text och individ” behöver inte innebära att man lämnar text och individer och deras erfarenheter och utveckling, utan snarare att dessa inte isoleras från omvärlden. Att diskutera motiveringarna i form av individuella och sociala är kanske inte riktigt klargörande, eftersom det ofta är svårt att avgöra vilket det handlar om. Men det är värt att uppmärksamma att en diskurs som värderar det individualistiska är vanlig idag. Richard Beach och Jamie Myers (2001) menar att vår

culture values this individualistic ideal, yet our possible identities and relationships are constructed through social interaction, not individual desire and control. Literary texts have a role in the inquiry into social worlds, for through those works we struggle to represent our lives to each other in sensible narrative ways. (Beach & Myers 2001:13)

Beach och Myers kopplar ihop identiteter och relationer samt påpekar att dessa skapas genom social interaktion och att genom litterära texter skildrar vi våra liv och därför har litteraturen en roll i utforskandet av sociala världar. I intervjuerna där några studenter utvecklar sina tankar mera än i enkäterna sätter de som nämner motiveringar som identitetsutveckling och medvetenhet om sig själv in dem i ett socialt sammanhang. Ett exempel är när Kristoffer säger att "man får syn på väldigt mycket, dels sig själv och sina medmänniskor när man läser. Man utforskar världen genom sig själv i viss mån när man läser” (Kristoffer 2).

Katrin säger i den sista intervjun som svar på frågan varför elever ska läsa och analysera litteratur:

Ja, men det är ju, att läsa skönlitteratur, man lär sig ändå nånting på det. Man lär sig om världen, man lär sig etiska, demokratiska värderingar och moraliska [...] skönlitteraturen är ju ändå nånting som talar för den tid vi lever i och den tid som har varit och hur man förhåller sig till olika situationer. (Katrín 3)

Två gånger använder Katrín ett modaliserande ”ändå”, vilket antyder att hennes påståenden förhåller sig till andra påståenden eller diskurser. Det kan handla om sådant som att litteraturen är någonting påhittat eller att den inte ska läsas faktiskt. Katrín talar inte bara om att få ta del av och lära sig om eller förstå sig själv, andra och världen, utan hon talar också om hur människor kan förhålla sig till olika situationer. Även Ingela talar om att litteraturläsning kan vara viktig för ”hur vi behandlar varandra” (Ingela 3). Katrín anser också att man lär sig etiska och demokratiska värderingar och där är det oklart om hon menar att det finns en möjlighet att göra det eller om hon ser det som självklara och automatiska effekter.

Hjalmar diskuterar också ”idén om den goda litteraturen” (Hjalmar 1) och säger att den idén finns i utbildningen och att han själv också ser det som självklart och bra att läsa litteratur. Det är inte helt klart vad han menar med ”den goda litteraturen”. Om det handlar om en påstådd egenskap hos viss litteratur eller om det är själva läsningen av litteratur som är god eller leder till något bra. Vid något tillfälle ligger han också nära tanken att läsaren blir god när han talar om att litteraturen bygger upp en. Ingela är också inne på att litteraturläsningen – eller egentligen det att vara en läsande människa – sägs vara bra och utvecklande. Hon menar att lärarna i utbildningen ofta säger det och att hon håller med men tycker att det är svårt att motivera det (Ingela 1).

När det gällde studenternas svensklärare på gymnasiet och vilka motiveringar studenterna minns att de gav för litteraturläsning, så handlade det som sagt till stor del om kanon och kulturarv. Tankar om detta finns också när det gäller svensklärarutbildningen, men de motiveringarna är inte alls lika dominerande här. Dessutom talar det inte bara i termer av något de ska tillägna sig utan det ska också diskuteras på olika sätt. Det kan handla om att ”få perspektiv på det här med en oifrågasatt kanon” (person 2) eller att förhålla

sig till den (person 8). En student anser också att "en del av allmänbildningstänket och kanontänket håller sig kvar" (person 14). Ingela säger att det nog inte finns något svar på varför de ska läsa litteratur men "att man får något slags kulturarv. Det tror jag egentligen handlar ganska mycket om att känna sig eller att inte känna sig dum i olika situationer" (Ingela 1). Hon menar vidare att nu när hon väl kan "slänga" sig med kunskaper om författare och kulturarv så är det inte lika intressant längre och hon tänker i stället på vad litteraturen har gjort för henne i hennes privata liv och där "är det nog snarare att jag har fått uppleva saker och att jag har fått berättelser som på nåt sätt har berört [...] det är det som egentligen har betytt någonting" (Ingela 1). I den tredje intervjun återkommer hon till det och säger att i utbildningen har de pratat om att fångas i historien när man läser och att det är ett mål att "våra elever, att de ska få upplevelser när de läser" (Ingela 3). Ingela tycks alltså har rört sig från en diskurs där kunskaper om författare och kulturarv har varit viktiga motiveringar för litteraturläsning i utbildning till en diskurs där motiveringar för litteraturläsning inbegriper att den berör och betyder något. Lina talar om att

man behöver inte förringa den anledningen att det ändå, att det ger nån slags kulturell gemenskap eller nåt sammanhang där man, att det finns vissa saker som inte nödvändigtvis att man måste ha läst allting men veta vad det är och varför det har varit betydelsefullt och känna till det med. Jag tycker att det är en rättighet. (Lina 1)

Att Lina inleder med att säga att man inte behöver förringa att läsningen av viss litteratur ger en kulturell gemenskap tyder på att hon förhåller sig till en diskurs hon uppfattat i utbildningen eller någon annanstans och som just förringar den här kulturella gemenskapen. Hon tycks också framhäva en kunskap om den här litteraturen och anför en kulturdemokratisk motivering (se bl. a. Thavenius 1995:138), nämligen att det är en rättighet att känna till litteraturen och inlemmas i den kulturella gemenskapen. Men i en gruppdiskussion där studenterna ska diskutera vad svenskämnets

uppgift är eller borde vara när det gäller berättelser och berättande låter det så här i en av grupperna:

Daniel: ... Men ni snackar om det här att kunna samlas kring olika litteratur. Att det finns nåt egenvärde i det.

Lina: Men det är det jag inte riktigt vet om det gör det eller inte.

På ett sätt så kan jag tycka att...

Daniel: På vilket sätt?

Lina: Ja, det är det jag inte riktigt....

Stefan: Då kan jag fortsätta...

Lina: Jaa, jag tänker ju mer, alltså jag tänker med att det har med nån slags allmänbildning att göra, men samtidigt så...

Daniel: Ja det är TP-frågor och sånt

Lina: Då är frågan vad det finns för mening med just att ha det.

Här tycks en annan diskurs aktiveras hos Lina, genom att hon ifrågasätter att det finns någon mening med att samlas kring vissa litterära texter och om det verkligen ger en gemenskap. Även Daniel och Stefan är båda inne på det spåret:

Daniel: Man kan ju inte påstå så där att folk går runt och pratar om *Röda rummet* och *Gösta Berglings saga* och du måste på nåt sätt, att du blir exkluderad från en gemenskap om du inte kan precisera de olika helvetessymbolerna i Dante. Det är ju, visst med dina farföräldrar, om du kan kommunicera bättre med dem så kanske det finns en poäng.

Stefan: Men det har väl kanske lite med hur man arbetar med kanon idag. Det är ju väldigt mycket i skolan, endast. Och sen kanske om det är nån nyfiken elev som verkligen vill läsa nånting, som går och plockar upp en gammal bok från nåt antikvariat, som då, det känns, det är det jag menar att den allmängiltiga kanongrejen, som jag skulle vilja att det var, det här gemensamma på nåt sätt. Den har ju inte den funktionen.

Både Daniel och Stefan tycks alltså tveksamma till om det finns någon kulturell gemenskap kring kanoniserade litterära texter. Samtidigt tycks de vilja hitta några exempel på att någon sådan

gemenskap existerar eller kan existera. Stefan uttrycker också en önskan om att det skulle vara en bredare gemenskap utanför skolan. På åtskilliga ställen i det empiriska materialet finns liknande exempel som visar att det råder strid mellan olika diskurser om den kanoniserade litteraturens inkluderande funktion.

I analysen så här långt har jag, med utgångspunkt i empirin, identifierat olika kategorier av motiveringar, som yrkesrelevans, upplevelser och känslor, utveckling och lärande samt litterär bildning (som kan ses som en underkategori i *utveckling och lärande*). Det är ett sätt att visa på vilken sorts motiveringar det handlar om och kunna jämföra till exempel lärarutbildares och studenters motiveringar. Det är emellertid också begränsande eftersom alla motiveringar inte passar in i dessa kategorier och dessutom hamnar motiveringar som skiljer sig ganska mycket åt inom samma kategori. För att nyansera och diskutera resultatet ytterligare, men också för att kunna diskutera olika diskurser som används om dessa motiveringar kommer jag därför att avsluta med att diskutera delar av några kategorier och därmed vrida perspektivet något.

Jag vill då börja med att särskilt titta på en undergrupp i kategorin upplevelse, nämligen de motiveringar som till största delen används när studenter och lärare talar om fritidsläsning och som rör sig om positiva känslor runt läsning och litteratur i allmänhet. Det är sådant som har med avkoppling, lust, nöje och avslappning att göra. Dessa motiveringar är inte på något sätt ovanliga för fritidsläsning eller privat läsning (jfr Guillory 2000:32, Persson 2007:110, Petersson 2009:29). Däremot är de intressanta i hur de har fungerat för att markera gränsen mellan just fritidsläsning och läsning i utbildning och hur de ibland utestängs från diskurser kopplade till utbildning och ibland inkluderas och *hur* de då inkluderas. I analysen av kursplanen för svenska i grundskolan konstaterades att lust och glädje nämndes i kommentarmaterialet men inte i själva kursplanen, vilket kan antyda att man vill anknyta till en fritidsläsning, men samtidigt inte riktigt ta den på allvar. En student nämner läslust som en motivering för litteraturläsningen utöver de motiveringar som är gemensamma med lärarnas. Det skulle kunna förstås som att den här studenten inte tror att det är en motivering som lärarutbildarna använder.

Många motiveringar i kategorin *upplevelse* handlar om att vara i en annan värld eller en annan känsla och detta formuleras mest explicit när det gäller fritidsläsning. Det beskrivs i termer av att fly från, svepas med, gå in i, öppna, möta och få syn på. Dessa olika sätt att tala om läsning antyder olika förhållningssätt till text och läsare. Både lärare och studenter talar om att fly verkligheten eller fly in i en fiktiv värld endast när det handlar om fritidsläsning. Det är också något som man ofta har bortsett från eller nedvärderat inom litteraturvetenskapen (Felski 2008:14). Det har dessutom kopplats ihop med att överlämna sig till texten och har associerats med genrer som romantiska romaner (romance) som kan befria läsaren från en grå vardag (Felski 2008:62). Det ligger då nära till hands att associera verklighetsflykt med en passiv läsare som behöver hjälp av litteraturen. Nära detta sätt att karakterisera och motivera läsning ligger uttrycken att *svepas med* av eller *uppslukas* av den fiktiva världen. Även här tycks texten eller den fiktiva världen ses som aktiv och som det eller den som erbjuder något eller drar in läsaren i berättelsen. De uttrycken används framför allt när studenterna talar om fritidsläsningen. När *gå in i, öppna, möta* och *få syn på* används, framstår läsaren som aktiv på ett helt annat sätt och dessa sätt att tala om motiveringen används både om fritidsläsning och läsning i utbildning. *Gå in i* används när en student motiverar sin fritidsläsning och där framstår rörelsen in i den fiktiva världen som ganska okomplicerad. En av lärarutbildarna skriver i enkäten att hon läser för att ”*öppna andra världar*” (Fredrika 1, min kursivering) och där blir det genast lite mera krävande för läsaren. Det är inte bara att kliva på, utan det krävs någonting annat för att ta sig in i den litterära världen. Att ”*möta olika kulturella perspektiv och värderingar*” (person 4, min kursivering) används också som motivering av läsningen i utbildningen och där skulle man kunna ana en dialogisk dimension. Denna dialogiska dimension blir ännu tydligare i Lenas motivering om att läsa för att delta i ett pågående samtal. *Få syn på* antyder, liksom *möta*, både en viss aktivitet hos läsaren och att det finns något i den litterära texten att urskilja. Dessutom skulle det kunna ses som att läsaren befinner sig utanför den litterära världen. Det är med andra ord inte alltid klart om studenterna och lärarna upplever det som om de är i den fiktiva världen eller utanför den när de säger sådant

som att ”få syn på hur samhället ser ut” (Emma 1) och ”möta olika kulturella perspektiv” (person 4).

Empatiutveckling är som sagt en motivering som används i såväl styrdokument som forskning och debatt. I enkäterna och intervjuerna förekommer orden empati eller empatisk endast några få gånger och då nämns det bara som en motivering utan någon förklaring till vad det kan tänkas vara. När studenterna ger motiveringar för sin fritidsläsning förekommer sådana motiveringar som att de får uppleva alternativa situationer och får förståelse för andra människor. Det skulle kunna vara ett sätt att formulera sig kring empati. Att få kunskaper om sina medmänniskor eller om den andre är andra formuleringar som används. Det första kan handla om att förstå människor som upplevs som nära medan det andra kan avse människor som uppfattas som främmande på något sätt. Emma säger i en intervju att genom litteraturläsning kan man få syn på ”hur människor tänker” (Emma 3). Att studenterna inte utvecklar resonemangen om empati kan tyda på att empatiutveckling genom litteraturläsning är en diskurs som tas för given i diskursordningen och som sällan utmanas eller diskuteras.

En vanlig motivering som både lärarutbildare och studenter använder för både fritidsläsning och läsningen i utbildningen är att man får insikter, förståelse och kunskap. Det man lär sig om eller förstår är dock oftast inte särskilt specificerat, utan det rör sig ofta om vida områden som världen, sig själv, demokratiska värderingar, samhället, livet, ämnen, kulturer och arbetsområden. Att man uttrycker sig så kan bero på att man uppfattar att skönlitteratur kan ha så oerhört skiftande innehåll eller att detta är etablerade och förgivettagna diskurser inom utbildningsinstitutionen.

Sammanfattande diskussion

De motiveringar för litteraturläsning som studenter och lärarutbildar anger i enkäter och intervjuer kan till stor del grupperas i de tre kategorierna *upplevelser och känslor*, *utveckling och lärande* samt *yrkesrelevans*. Det är ganska grova kategoriseringar och man kan tänka sig att Thorsons (2009a) aspektkategori *upplevelse-aspekter* ingår i den första och att alla hans övriga aspektkategorier ingår i den andra. Motiveringarna liknar alltså de motiveringar som Thorson fann i sin undersökning, men eftersom Thorsons stu-

denter skulle formulera ett svar till elever eller föräldrar på frågan vad man ska med skönlitteratur till, så finns inte motiveringar som har med yrkesrelevans med i deras svar och de anger inte heller så många motiveringar som har med upplevelser att göra. När jag vred perspektivet och diskuterade olika aspekter av de stora grupperna av motiveringar blev det också tydligt att vissa motiveringar, så som studenter och lärarutbildare formulerar dem, både kan kategoriseras som (känslomässiga) upplevelser och samtidigt handlar om utveckling och lärande. Att uppleva alternativa situationer och förstå andra människor är ett exempel på det.

Störst kontrast är det mellan hur studenterna motiverar sin fritidsläsning och hur de har uppfattat sina gymnasielärares motiveringar. I studenternas sätt att tala om sin fritidsläsning dominerar det lustbetonade, medan deras gymnasielärares motiveringar – eller så som studenterna har uppfattat dem – huvudsakligen handlar om att tillägna sig ett kulturarv, en litterär bildning eller till och med att litteraturen ska läsas för att det ska göras. Även om de här motiveringarna alltså kan tyckas stå i konflikt med varandra eller utgöra kontraster så är det inte riktigt så enkelt. Flera studenter uttrycker att det var roligt att läsa äldre kanoniserade texter på gymnasiet och fritidsläsningen innehåller andra dimensioner än lust och upplevelse. Att jämföra de motiveringar för litteraturläsning som studenterna anger för varför de läser på fritiden och de motiveringar som de minns att svensklärarna på gymnasiet angav för litteraturläsning i svenskämnet kräver också en diskussion av vad en sådan jämförelse ger. Den diskussionen behöver också sättas in i ett större sammanhang där frågorna varför, vad och hur man ska läsa i utbildning diskuteras och hur man menar att den läsningen förhåller sig till fritidens litteraturläsning. Det är frågor som jag kommer att återkomma till.

Det är också intressant att diskutera vilka konsekvenser det får om man använder Thorsons (2009a:92, 94-95) kategori *upplevelseaspekter* för att kategorisera en viktig motivering studenterna anger för sin fritidsläsning. Thorson – eller studenterna i hans undersökning – beskriver denna aspektkategori med ord som ”distanslös upplevelse”, ”förströelseläsning” och ”verklighetsflykt” (Thorson 2009a:92). Att tala om en upplevelse i avsaknad av distans antyder att en distanserad läsning är det önskvärda. Att det

dessutom handlar om flykt *från* något och förströelse som närmast kan definieras som en lättsam och inte särskilt koncentrerad aktivitet, gör att man bygger upp en negerande diskurs och den presupponerar att läsupplevelser är något lättsamt, oreflektat eller inte har något värde att tala om. Läsaren framstår som mer eller mindre passiv. När studenterna beskriver det som jag har kategoriserat som upplevelse finns också liknande diskurselement som till exempel "svepas med" och "slappna av" men i stället för en passiv distanslöshet så ger studenternas utsagor i flera fall en bild av aktiv närvaro och närhet som i "du är där och du är med i handlingen" (Alexandra 1) och när Kristoffer talar om ett aktivt och meningsfullt skapande av inre bilder. Naturligtvis är det inte förvånande att studenterna talar om upplevelser i positiva ordalag i förhållande till fritidsläsningen. Det är inte det som är poängen, utan att Thorsons aspektkategori och hur den beskrivs skapar negativa konnotationer och därmed ges denna motivering inte särskilt högt värde. Det framgår inte om det är formuleringar från studenterna eller om det är Thorsons tolkningar av studenternas formuleringar, eftersom endast ett kort citat från en student återges, men det är inte det viktigaste här, utan snarare vilken diskurs som sätts i spel och vilka konsekvenser den får. Det kan vara ett sätt att skapa gränser och skillnader mellan litteraturläsning i utbildning och litteraturläsning på fritiden. Studenterna i min undersökning skapar också dessa gränser genom att inte tala om upplevelser när de yttrar sig om läsningen i svenskläroinbildningen – åtminstone inte som en motivering för att läsa litteratur – men däremot när det gäller elever i skolan. Med detta vill jag inte säga att upplevelse är en motivering som ska inkluderas i alla sammanhang. Det är tvärtom ett begrepp som kan definieras och användas på olika sätt och det behöver snarare diskuteras än fördes med olika värdeladdade attribut. Det är till exempel stor skillnad mellan att betrakta upplevelser som mål för läsningen eller om man ser dem som något som kan existera, analyseras och bearbetas i undervisningen.

Läroinbildarna anger liknande motiveringar för sin fritidsläsning som studenterna. Det handlar om lust, att vara i en annan värld och förståelse som man kan utveckla genom det, kärlek till språket, att bli klokare och att delta i ett pågående samtal. Lena anger också att hon njuter av att utforska hur en litterär text är

gjord och det är intressant eftersom lust och njutning mest brukar handla om att gå in i en fiktiv värld.

När det gäller litteraturläsningen i svensklärarutbildningen och motiveringar för den skiljer sig de båda lärarna åt i vad de väljer att betona i första hand. Fredrikas motiveringar handlar om kreativitet, fantasi och känsla för språket, medan Lena också talar om ett kreativt arbete men samtidigt betonar samtal och frågor om existens och samhälle. Det tycks alltså som om Fredrika ligger närmare en diskurs som framhåller litteraturens estetiska värden och effekter, medan Lena förordar mera pragmatiska funktioner, eller *sociokulturella aspekter* om man använder Thorsons terminologi (2009a:96-97), och lutar mera åt litteraturens användning och möjligheter.

Båda lärarutbildarna tror att studenternas motiveringar för litteraturläsningen i utbildningen skiljer sig åt, men att en del har samma motiveringar som de själva medan andra läser för nytta och av plikt och för att bli en bättre läsare eller bättre människa. De tror alltså att studenterna till viss del har instrumentella motiveringar och motiveringar som kan karakteriseras som mer eller mindre självklara effekter. När Fredrika talar om att hon tror att studenterna läser för nytta så kallar hon det också lite skämtsamt för "müsliargumentet" (Fredrika 2) och hänvisar till ett sätt att tala om litteraturläsning som någonting bra utan att man riktigt vet varför och hon kontrasterar det mot, som hon uttrycker det, att leva med litteraturen.

Det är intressant att notera att motiveringar som har med plikt att göra är nästan helt frånvarande hos studenterna. Det behöver naturligtvis inte innebära att de inte fungerar som motiveringar, utan det är snarare självklart att de läser de litterära texterna för att de ingår i kurserna och de ska examineras på dem. Men de väljer att inte betona de motiveringarna. Visserligen skulle man kunna se de motiveringar som har med det kommande yrket att göra som nytto- och pliktbetonade och även instrumentella. Persson kallar också sådana motiveringar för yrkesinstrumentella (Persson 2007:240), men jag har i det här sammanhanget valt att inte använda den termen, eftersom studenterna ofta talar om det mera som relevans för yrket än som någon direktverkan eller att litteraturen läses för att sedan kunna användas i skolan. Ingela talar till

exempel om att det är ganska få litterära texter som man kan ta med sig direkt ut i undervisningen på högstadiet (Ingela 2) och att det hon har läst och lärt sig i utbildningen har gjort att hon har utvecklats både som privatperson och lärare. Hon menar vidare att det innebär att hon kan tänka självständigt och planera med det som grund (Ingela 3) snarare än att göra en mera instrumentell koppling mellan till exempel litteraturläsningen i svensklärarytbildningen och i sitt kommande yrke.

Studenterna anger många motiveringar för litteraturläsningen i svensklärarytbildningen. Det handlar framför allt om yrkesrelevans, utveckling av färdigheter, förmågor, kunskaper och förhållningssätt och om litterär bildning. Med litterär bildning menar jag här allt det som Thorson lägger in i de två aspektkategorierna *bildningsaspekter* och *kanonaspekter*, det vill säga allmänbildning, litteraturhistoria, klassiker och kulturarvet (Thorson 2009a:92). Det är en dominerande motivering i de motiveringar som studenterna anger att deras svensklärare hade för litteraturläsningen, men den är inte lika framträdande för dem i svensklärarytbildningen och där kombineras den ofta med en problematisering av kanon och kulturarv.

Studenternas motiveringar för litteraturläsning i svensklärarytbildning (och skola) har påfallande ofta med litteraturens användning och möjligheter att göra. Man kan tolka det som om litteraturen fungerar som ett medel för andra syften när studenterna talar om litteraturen som underlag eller utgångspunkt eller att diskutera olika ämnen utifrån litteraturen, men samtidigt talar de också om vad litteraturen kan ge och erbjuda och vad de som läsare gör med de litterära texterna. Det finns alltså inte någon entydig betoning av antingen text, läsare, läsning eller någonting utanför de tre i motiveringarna för litteraturläsning i svensklärarytbildning.

I det här kapitlet har de motiveringar för litteraturläsning som studenter och lärarytbildare har uttryckt i enkäter och intervjuer (och i något fall i en gruppdiskussion) tematiserats för att synliggöra vilka motiveringar som används av vem om vilken litteraturläsning, vilka motiveringar som betonas eller inkluderas i vilka sammanhang och hur motiveringarna formuleras.

7 VAD LÄSES?

Avhandlingens andra forskningsfråga handlar om vilka litterära texter som läses i svensklärarytbildningen och den har två preciserande frågor. Den första handlar om vad man kan utläsa ur styrdokumentet angående urval av litterära texter och den undersöktes i kapitel 5. I det här kapitlet kommer den andra av de preciserande frågorna att undersökas:

Vad säger lärarutbildare och svensklärarstudenter om urvalet av litterära texter och hur kan dessa utsagor förstås?

Det innebär att jag framför allt kommer att utgå från enkäterna och intervjuerna och inrikta analysen mot vad lärarutbildare och svensklärarstudenter säger om texturvalet i utbildningen. Fokus ligger alltså på vilka slags texter lärarutbildare och studenter uppfattar att det är, och hur de förhåller sig till och karakteriserar det urvalet.

Om urval och urvalsprocesser

Diskussionen om vilka litterära texter som ska läsas i olika utbildningssammanhang som skola, litteraturvetenskap och svensklärarytbildning tycks för närvarande inte vara i huvudfokus i den litteraturredaktiska forskningen i Sverige. Där verkar frågor som hänger ihop med varför man ska läsa och hur man ska läsa dominera (se kapitel 3). I den här avhandlingen ses vad-frågan liksom varför-frågan som en del av läspraktiken och det innebär att frågan om vilka texter som läses hänger samman med diskussionen om varför och hur man läser dessa texter.

I föregående kapitel diskuterades olika motiveringar för litteraturläsning och dessa olika motiveringar kan antas utgöra olika utgångspunkter för vilka texter som väljs ut. Om motiveringen *yrkesrelevans* är dominerande så kan man tänka sig att studenterna får läsa texter som de sedan kan läsa med elever i skolan. Om motiveringen som har att göra med *litterär bildning* är dominerande så ligger det nära till hands att studenterna åläggs att läsa texter som anses tillhöra en traditionell kanon och om *identitetsutveckling*, olika *perspektiv* eller *demokratifrågor* ingår i en motivering som betonas är det möjligt att litteraturvalet görs utifrån vem och vad som representeras i texterna. Men kopplingen mellan motiveringar för litteraturläsning och valet av litterära texter är förmodligen inte så okomplicerad. För det första är motiveringarna för litteraturläsning flera och kanske delvis motstridiga, vilket kan antas leda till att flera urvalsprinciper existerar parallellt. För det andra är det långt ifrån självklart vad en motivering leder till för textval. Om en viktig motivering för litteraturläsning är yrkesrelevans, så kan det leda till många olika val. Om man går till kursplanen för Svenska 1 i gymnasieskolan ger bara det ett brett urval som till exempel "centrala svenska och utländska litterära verk" (Gy11:163) och "[s]könlitteratur, författad av såväl kvinnor som män, från olika tider och kulturer" (Gy11:162). För det tredje så är det långt ifrån självklart att det finns några medvetna kopplingar mellan motiveringar och textval och det kan finnas många andra utgångspunkter för urvalen. Vad som däremot är intressant att undersöka är förhållandet mellan de motiveringar som studenter och lärarutbildare ger uttryck för och som kategoriserats, tolkats och diskuterats i kapitel 6 och deras uppfattningar om vilka texter som läses i utbildningen.

När litteraturen blev en viktig del av modersmålsämnet under 1800-talets senare hälft skulle sådan litteratur läsas som ansågs ha ett stort estetiskt värde och ett innehåll som skulle fostra eleverna i fosterländsk anda (Persson 2012:16, Thavenius 1991 passim). Även om dessa urvalsprinciper och denna syn på litteraturens funktion inte uttrycks idag kan man ändå, menar Persson, dra paralleller till dagens tal om att litteraturen ska "göra eleverna empatiska, toleranta och demokratiska" (Persson 2012:16). Persson menar vidare att båda idéerna innehåller tankar om att läsning har el-

ler ska ha kopplingar till moral. "Litteraturen är god och genom att läsa den blir man en god människa. Detta är myten om den goda litteraturen uttryckt i sin enklaste form" (s. 16). Det ger upphov till frågor som om man ska välja texter som i sitt idénnehåll överensstämmer med skolans värdegrund eller om demokratiarbetet snarare handlar om vilken kombination av texter och därmed röster som väljs och hur dessa texter läses och bearbetas i undervisningen. Persson förordar det senare och framhåller också att det litterära urvalet "alldeles för sällan blir en fråga om risktagande" (s. 70) och om vi väljer bort chockerande eller provocerande texter i undervisningen så bortser vi från en central anledning till att läsa litteratur (s. 84).

I artikeln "Why How We Read Trumps What We Read" (2009) diskuterar Gerald Graff också kopplingen mellan vad som läses och hur det läses och menar att det är viktigare hur texterna bearbetas och läses än vilka texter som läses och att texterna blir mer eller mindre avancerade eller värdefulla beroende på vilka frågor som ställs till dem. Han är medveten om att han kan kritiseras för att stå för en relativism där alla texter ses som lika bra eller att de skapas helt och hållet i läsningen, men bemöter den kritiken med att först måste man lära sig "to produce such a reading by texts of far higher quality and by a good deal of literary and cultural criticism" (s. 73) innan man kan genomföra en läsning som är "intellectually substantial" (s. 73) av en mera lättviktig populärkulturell text. Graff utvecklar inte några argument för varför man först måste lära sig att göra en läsning som är "intellectually substantial" av texter av så kallad hög kvalitet innan man kan göra det av en mera lättviktig text och jag ställer mig tveksam till om det måste vara så. Men trots att Graff också antyder att även klassiker kan vara lättviktiga är hans intention alltså inte att rasera hierarkin av högt och lågt inom litteraturen, utan att argumentera för att det inte finns någon enkel koppling mellan estetiskt eller intellektuellt värde i en text och dess värde i undervisningen.

Även om diskussionen kring text(ur)val inte är så framträdande i forskning och debatt just nu, så är frågan naturligtvis inte ny. När frågan om urval av litterära texter i utbildning undersöks eller diskuteras i forskning och debatt har det ofta handlat om kanoniseringssprocesser av olika slag och vilka författare och texter som in-

kluderas respektive exkluderas och vilka sociala grupper som representeras i de texter som valts. Torbjörn Forslid och Anders Ohlsson förordar i sin bok *Hamlet eller Hamilton?* (2007) en breddning av texturvalet och besvarar därför frågan i sin titel med "Hamlet och Hamilton – och mycket mer" (Forslid & Ohlsson 2007:124). Men, som Forslid och Ohlsson polemiskt hävdar, trots medialisering, globalisering och digitalisering och trots att frågor om genus, etnicitet och sexualitet står i fokus idag, så

[i]nom litteraturvetenskapen är det dock i mycket business som vanligt: att fördjupa sig i den modernistiska metaforiken är fortfarande det finaste man kan göra. (s. 124)

Det skulle innebära att kanon och värdehierarkier både lever vidare och utmanas på samma gång. Det blir också tydligt i en undersökning som Lotta Bergman (2014) genomfört och där hon intervjuat en blivande och fem verksamma svensklärare om deras tankar om val av texter i svenska på gymnasiet "mot bakgrund av de senaste decenniernas utveckling mot ett alltmer mångkulturellt och globaliserat samhälle" (s. 246). I intervjuerna ger svensklärarna uttryck för en vilja till breddning av urvalet i riktning mot "en större mångfald och perspektivrikedom" (s. 261), men samtidigt befinner de sig i en tradition där den västerländska litteraturen dominerar. De förklarar detta med att de är fostrade och utbildade i det västerländska, att tillgången på andra texter inte är så stor och att de inte har tid att sätta sig in i andra texter. De uttrycker också en oro för att inte kunna hantera elevers reaktioner eller konflikter och för att texterna ska befästa fördomar och fungera exotiserande eller stereotypiserande.

Frågan om urval av litterära texter i utbildning kan också handla om själva urvalsprocesserna, som i Stefan Lundströms avhandling *Textens väg* (2007) där han undersöker just textens väg in i klassrummet. Även här rör det sig om svenskämnet i gymnasieskolan. Lundström intresserar sig främst för förutsättningar för och intentioner och principer bakom textval och pekar på att "[u]rvalet av texter är en del i ett komplext system av värderingar som skapar svenskämnet" (Lundström 2007:16). Han talar dels om ett textperspektiv, där texten utgör utgångspunkten för förklaringar till tex-

turvalet, dels ett undervisningsperspektiv där till exempel lärare eller styrdokument är utgångspunkten. Det är en kategorisering som inte är helt enkel att använda sig av och Lundström påpekar också att perspektiven inte är "möjliga att avskilja från varandra utifrån avhandlingens frågeställningar, utan har utgjort två sätt att närma sig det empiriska materialet" (s. 293).

Ett exempel från Bergmans (2014) undersökning kan fungera som ett exempel på hur man kan urskilja de här två principerna hos två olika lärare. En lärare i Bergmans undersökning utgår först och främst från "egna preferenser och att texterna ska ha ett konstnärligt värde eller en plats i kanon" (Bergman 2014:254) och sedan gör hon överväganden angående eleverna och vad de kan tänkas känna igen sig i och utveckla sina tankar om. När det gäller val av texter som ska utmana eleverna använder hon sig ofta av formmässiga kriterier, till exempel att texterna innehåller olika berättartekniska grepp. En annan lärare utgår från undervisningen och eleverna och väljer texter som speglar olika perspektiv på livserfarenheter och samhällsfrågor. Det handlar om en tematisk läsning där texterna väljs med utgångspunkt i ett tema, problem eller en frågeställning. Hon väljer texter som utmanar eleverna att utforska karaktärer och deras värld utifrån olika aspekter som genus, generation och etnicitet. Den första läraren utgår alltså från vilka texter som hon uppfattar har, anses ha eller har ansetts ha inneboende kvaliteter som motiverar ett val av dem, medan den andra läraren utgår från eleverna och ett innehåll i undervisningen och låter det styra urvalet. Att de båda lärarna utgår från olika perspektiv innebär inte att det andra perspektivet saknas hos dem. Den första läraren säger sig också göra övervägningar angående elevernas möjliga läsningar och utbyte av texterna och det är rimligt att tänka sig att den andra lärarens textval också påverkas av traditioner och uppfattningar om texters estetiska värde. Det är inte heller möjligt att förutse vilka konsekvenser för undervisningen som dessa olika utgångspunkter i urvalsprocesserna kan få, men det är möjligt att det blir ett större fokus på texten som konstverk och på textens form i den första lärarens undervisning medan den andra lärarens undervisning fokuserar på texten som gestaltade erfarenheter och perspektiv och därmed på innehållet. Form och innehåll kan därför också fungera som olika kategorier för analys av

urvalsprocesser och samtidigt är det varken möjligt eller önskvärt att skilja dem åt. Även här handlar det inte om antingen eller utan om betoning av det ena eller det andra.

En tredje liknande kategorisering hämtar jag från Applebee (1992:31), som i sin tur refererar Lynch och Evans. De gör en polarisering i textval som görs utifrån "inherent literary merit" å ena sidan och textval som är "related to the topic of study" å andra sidan.

Dessa tre sätt att kategorisera förklaringar till urval och urvalsprinciper i dikotomier liknar varandra, men *inneboende litterära förtjänster* är inte riktigt samma sak som form eller text. Alla tre begreppsparen är svåra att avgränsa och har inte heller självklara betydelser, men de kan användas tillsammans för att analysera, diskutera och tolka det som lärarutbildare och studenter säger om texturval och urvalsprocesser. Min avsikt är alltså inte att låsa in empirin i dessa dikotomiska begreppspar, utan att med hjälp av dem diskutera det som sägs och hur olika diskurser därmed byggs upp och får olika konsekvenser för hur till exempel texturval betraktas och i förlängningen litteraturredaktiken i stort.

Det finns också en tydlig koppling till en av de litteraturredaktiska brännpunkter som jag tidigare identifierat i forskning och debatt, nämligen polariseringen av *litteraturens egenvärde* respektive *litteraturens användning*. Den som betonar att litteraturens egenvärde är viktigt tenderar att ha ett textperspektiv vid val av litterära texter, medan den som betonar litteraturens användning förmodligen ligger närmare ett undervisningsperspektiv i urvalsprocessen.

Jag har här gjort några nedslag i forskning om textval på två arenor, litteraturvetenskapen och gymnasieskolans svenskämne. Svenskläraryrket ligger på sätt och vis mellan dessa arenor genom att traditionerna kommer från bland annat litteraturvetenskapen och att de blivande svensklärarna ska undervisa i gymnasieskolan (eller på högstadiet). Det handlar, som jag tidigare betonat, naturligtvis inte om en ensidig och enkel påverkan i den ena eller andra riktningen, men man kan betrakta dem som institutioner som delvis befinner sig inom samma diskursordning där diskurser om text(ur)val konstrueras, används på olika sätt och får olika

följder (jfr Bolander & Fejes, 2009:99-100, Winther Jørgensen & Phillips 199:135-137).

Nedan kommer jag att utgå från enkäterna och intervjuerna och inrikta analysen mot vad lärarutbildare och svensklärarstudenter säger om texturvalet i utbildningen. Först följer – på motsvarande sätt som i kapitel 6 – ett avsnitt om studenternas medie- och litteraturval i det privata livet. Därefter redovisas vad lärarutbildarna säger om sin medieanvändning i stort, vilka litterära texter de läser på sin fritid och deras tankar om vilka texter som läses i utbildningen. Sist analyseras studenternas uppfattningar om litteratur(ur)val i utbildningen.

Vad studenterna läser på fritiden

Som bakgrundsinformation redogörs först kort och översiktligt för studenternas medievanor så som de angav dem i enkäten.²¹ *Internet, sociala medier* är den mediekategori som dominerar. Nästan alla ägnar sig åt det varje dag. *TV, DVD och Internet, traditionella medier* är också något som många ägnar sig åt flera gånger varje vecka.²² *TV-spel, dator-spel och spel på mobiltelefon* är en mediekategori som delar gruppen i två halvor. De flesta anger antingen att de spelar varje dag eller att de aldrig spelar. Det studenterna ägnar sig minst åt är bio och e-böcker. Nästan alla anger att de läser skönlitteratur varje vecka, men det framgår inte om skönlitteraturen som läses i kurserna ingår där. Det är inte helt enkelt att jämföra detta med Nordicoms statistik, eftersom den redovisar andel av befolkningen som använder olika medier en genomsnittlig dag. Men studenterna tycks inte avvika nämnvärt från befolkningen i stort. TV är det medium som flest i befolkningen i stort ägnade sig åt en genomsnittlig dag, medan studenterna ägnade sig mest – eller oftast – åt Internet, sociala medier. När det gäller läsning av skönlitteratur blir det ännu svårare att jämföra, eftersom studenterna är en så liten grupp. I befolkningen i stort läste 26% skönlitteratur en vanlig dag. Av de 17 studenter som fyllde i enkäten anger tre stu-

²¹ För en översiktstabell se bilaga 8

²² Detta är egentligen tre kategorier, men de är problematiska att hålla isär. DVD var dessutom på väg ut redan då, men angavs ändå som en kategori eftersom Nordicom använde den fortfarande.

denter att de läser skönlitteratur varje dag, men ytterligare sju anger att de läser litteratur flera gånger i veckan.

I enkäten skulle studenterna nämna någon författare de gärna läser. Sammanställningen av de författare (se bilaga 9) som nämnts av gruppen kan vid en första anblick tyckas innehålla ett ganska brett urval av författare. Den innehåller namn som Jane Austen, Jonas Jonasson, Jan Kjaerstad, Jonathan Safran Foer, William Shakespeare och Mia Thörnblom. Men om man gör lite olika kategoriseringar så får man ganska snart syn på att så kanske inte är fallet. Två tredjedelar av författarna är män, endast två av författarna kommer från länder utanför Europa och Nordamerika, nämligen Haruki Murakami och Paolo Coelho. Mer än tre fjärdedelar av författarna är samtida. Det innebär att studenterna i stor utsträckning gärna läser samtida, västerländska, manliga författare.

I enkäten ombads studenterna också att nämna någon bok som gjort starkt intryck på dem och vilken bok de läst senast. Även här handlar det till största delen om titlar av manliga, samtida författare från Europa och Nordamerika. När det gäller dominansen av manliga författare kan det tilläggas att de manliga studenterna med ett undantag nämner endast manliga författare eller titlar av manliga författare, medan de kvinnliga studenterna nämner både manliga och kvinnliga författare och deras titlar (jfr Molloy 2002:83-84, Molloy 2003:69-72).²³

Förutom titlar och författare så kan man också diskutera vad studenterna läser eller vill läsa för slags texter på fritiden genom att se vad de säger om de texter de tycker om. Här tangeras frågan om varför de läser litteratur eftersom det man fastnar för i en text också kan vara en del av motiveringen för varför man läser litteratur.

När det gäller genrer eller texttyper så tycks de flesta läsa romaner i stor utsträckning. Studenterna ger ganska många olika exempel på vad de vill att de ska handla om. Det kan vara sådant som människoöden eller starka kvinnoöden, mysterier, det övernaturliga, det själsliga, etik, moral, värderingar och äckel. Några anger också att de tycker om komiska böcker. Flera studenter ger uttryck

²³ Detta gäller de studenter som har skrivit namn på enkäten, vilket är nästan alla.

för att de väljer litteratur som på något sätt blir personlig eller kommer dem nära. De vill läsa litteratur som de kan fundera över eller där de kan känna igen sig, drömma sig bort eller stiga in i berättelsen. Men någon talar också om en vilja att kunna distansera sig lite och den litterära texten får inte komma för nära den egna världen och det man vet. Någon talar om texter där man vet vad som ska hända, så att man kan svepas med och inte behöver tänka.

Flera studenter tar upp språket som en viktig faktor. Det handlar om sådant som att författaren har ett eget eller udda språk, leker med språket, har vackra formuleringar, har ett extremt bra språk eller har skrivit en mening som är "viktigare och bättre skriven än nånting som jag nånsin kommer att komma på" (Hjalmar 1).

Studenterna säger att intresse, behov och impulser får styra litteraturvalet på fritiden, men texter kan också väljas för att man som blivande svensklärare vill bredda sin repertoar eller helt enkelt ha läst viss litteratur och bli beläst. Ingela säger också att hon upplever att "man måste läsa rätt saker" (Ingela 1) som blivande svensklärare men för henne skulle det bara vara på låtsas att till exempel läsa *Röda rummet* på sommarlovet. Det skulle inte vara genuint, menar hon, utan bara vara för att se "smart ut" (Ingela 1).

Lärarutbildarna om val och urval av texter

De två lärarutbildarnas medieanvändning så som de redovisar den i enkäten skiljer sig inte mycket från studenternas. Liksom studenterna ägnar de sig flera gånger i veckan eller varje dag åt *TV*, *skönlitteratur* och *Internet*, *traditionella medier* och ganska sällan åt *e-böcker* och *bio*. Men dessutom ägnar de sig mycket åt *facklitteratur* och *dagstidning*. *TV-spel*, *datorspel*, *spel på mobiltelefon* ägnar de sig åt en gång i veckan respektive aldrig, *radio* varje dag respektive en gång i veckan och *Internet sociala medier* varje dag respektive en gång i veckan. *Dvd* tittar de ganska sällan på och det var en kategori som var på väg bort, men ändå användes av Nordicom vid tidpunkten för undersökningen.

När det gäller läsning av skönlitteratur på fritiden är en likhet mellan de två lärarna Fredrika och Lena att de lyfter fram språket. Fredrika säger att hon till största delen läser svensk och ganska nyutkommen litteratur, för att hon "har en otroligt stark kärlek till språket" och hon vill läsa på originalspråket och samtidigt på det

språk som hon lever med och då blir det mest svensk litteratur. Hon är också nyfiken på vad som händer i litteratursverige och hur språket ska vara när det kommer någonting nytt och att det är "en liten temperaturtagning på Sverige, samhälleligt" (Fredrika 2). Fredrika säger också att känslan styr mycket när hon väljer vad hon ska läsa. Även Lena lyfter, som sagt, fram språket och formen som viktiga aspekter när hon väljer vad hon ska läsa och säger att det ska vara "lite mer litterärt" än till exempel romaner av Stieg Larsson. Hon sätter berättelsen med människorna och miljön i centrum och säger att det är viktigt hur något gestaltas men också vad som gestaltas. Finska författare har betytt mycket för henne, men också litteratur från andra delar av världen.

När det gäller urvalet av litterära texter i svenskläroverutbildningen, så anser Fredrika att det är ett annat urval i den här utbildningen än på andra lärosäten och hon "kan se en tydlig tanke om att lämna det vita västerländska, så att säga, och vidga det" (Fredrika 2) och att hon uppfattar att det är ett tydligt kulturanalytiskt och kulturkritiskt perspektiv genomgående i den här utbildningen och att det påverkar urvalet, som hon menar är "ganska ideologiskt" (Fredrika 2). Däremot har kurserna med en litteraturhistorisk inriktning ett liknande urval som på andra lärosäten, menar hon. Lena säger om de litteraturhistoriskt inriktade kurserna att hon tycker att perspektivet är för snävt och hon fortsätter:

Där tycker väl jag att man ska släppa lite på det här att "Nej, men DEN måste ju". Alltså, det här klassiker- och kanontänkandet och i stället skulle jag vilja tänka i dom banorna som jag har tänkt om det här med vad litteraturläsning är och det här med att delta i ett pågående samtal. Att man har det i tankarna när man väljer. Alltså litteratur som vi tror kan ge möjlighet för studenterna att just genomleva det här. Samtidigt som det ju ger kunskaper. Man sätter in det i ett sammanhang, historiskt och utvecklingsmässigt och litteraturhistoriskt och så ska det också... ja, ge såna möjligheter. (Lena 2)

Lena tycks polarisera ett "klassiker- och kanontänkande" som utgångspunkt för valet av texter och en tanke om att kunna delta i ett pågående samtal som utgångspunkt för litteraturvalet. Hon ta-

lar också om att diskutera frågor som ”skulle den här berättelsen då, kunna passa in i en sån undervisning?” (Lena 2).

Fredrika har tankar om att ”det ska få finnas en rörlighet och syresättning” (Fredrika 2) i litteraturlistorna, så att man kan lägga in litteratur som är aktuell eller så att studenterna kan ta med sig det som de läser just vid det tillfället eller är nyfikna på att läsa.

Studenterna om val och urval av texter i utbildningen

Ett genomgående mönster är att studenterna anser att utbildningen innehåller ett brett urval av texter men att äldre kanoniserade texter samtidigt dominerar. Bredden i urvalet beskrivs dels genom att det är olika genrer eller texttyper, dels som att det är en bredd på så sätt att det finns texter från olika delar av världen, skrivna av kvinnor och män och att de behandlar olika perspektiv på sådant som sexualitet och genus. Alexandra uttrycker det så här:

Vi har mött många texter som har provocerat eller som har gett andra perspektiv på saker och ting och det, jag tror att det är bra för att man inte ska fastna i gamla mönster också, att man faktiskt ser på saker ur andra perspektiv och vad som händer med dem när man sätter texterna i rörelse på det sättet. (Alexandra 2)

I bredden ligger också att både högt och lågt finns med och Alexandra påpekar att utbildningen innehåller både kanon och populärlitteratur, men de behandlas var för sig. Katrin tycker att kurserna från början innehåller en bredd när det gäller texter men att texterna blir mera lika när de bearbetas mot samma mål.

Samtidigt som studenterna alltså i stor utsträckning talar om bredden i texturvalet talar också flera om hur mycket kanoniserade texter de läser i utbildningen:

Jag känner att vi har fått väldigt blandade texter. Det har varit allt från tidningsartikel, blogginlägg, filmer, till värre verk (skratt), men större kanoniserade verk, så att jag tycker att man har fått, man har blivit erbjuden en chans att få syn på hur man kan jobba med många olika texter. Men när det gäller skönlitteraturen så tycker jag ändå lite det har varit väldigt mycket fo-

kus, ja lite, väldigt mycket, men det har varit fokus på kanoniserade verk och inte så mycket, det är först nu senare när man har börjat prata om postmodernism som det har kommit in mer uppdaterade och moderna saker. (Kristoffer 2)

Kristoffer är också inne på att beträffande äldre texter är det ett urval som "är speciellt för sin epok, som har blivit kanoniserat [...] Det sammanfattar just den tidserans idéströmningar" (Kristoffer 1). Han tycks alltså uppfatta det som om urvalet gjorts utifrån hur väl texterna representerar eller är typiska för sin tid. Flera studenter är också inne på att den kanoniserade litteraturen finns med för att blivande svensklärare ska ha läst den och Hjalmar tar också upp tanken om den goda litteraturen: "man problematiserar idén om den goda litteraturen, men ändå så köper man det rakt av [...] finns det också lite av det här den goda litteraturtanken också för oss" (Hjalmar 1). Det kan förklaras med att det är svårt – och kanske inte heller önskvärt – för svensklärare, litteraturvetare och litteraturdydaktiker att ta sig ur myten om den goda litteraturen/litteraturläsningen (Persson 2012:44-47), "[m]en även om vi inte kan frigöra oss från myten så kan den synliggöras, utmanas och sättas i spel" (s. 47). Alexandra menar i den första intervjun att den klassiska litteraturen betraktas som orörbar och inte ska läsas kritiskt som annan litteratur och Lina anser att man inte "använder [...] äldre böcker för att diskutera livsfrågor" (Lina 1) i samma utsträckning som när det gäller annan litteratur.

När jag i intervju 2 frågade studenterna vilka texter de spontant kommer ihåg bäst från utbildningen nämndes också ganska många olika slags texter: romaner och filmer, europeiskt och utomeuropeiskt, modernt och äldre, ungdomslitteratur och vuxenlitteratur. Men av de titlar som de nämner spontant har två tredjedelar manliga författare eller regissörer och tre fjärdedelar är europeiska eller nordamerikanska. Det följer ungefär andelarna i kursplanerna, men andelen manliga författare är till och med något högre här. Däremot är inte särskilt många av de titlar de minns spontant skrivna före 1950, endast en femtedel att jämföra med drygt hälften i kursplanerna.

De anledningar studenterna anger till att de kommer ihåg vissa texter skiftar också. En av de vanligaste anledningarna är att texten

har berört dem eller att de kan göra personliga kopplingar. Alexandra säger om *Madame Bovary* och *Thérèse Raquin* ”att de har gjort intryck. *Thérèse Raquin* mycket för att den var lite äcklig eller att den beskrev saker som man blev berörd av på ett sätt som, ja, gör att man blir illa till mods även idag” (Alexandra 2) och Ingela säger om *Annie John* att ”den gick in i själen lite” (Ingela 2). Det finns också exempel på att studenter kommer ihåg vissa texter för att de *inte* berörde dem. Kristoffer säger till exempel att han kommer ihåg den vietnamesiska filmen *Doften av grön papaya* ”för den tyckte jag var rätt så tråkig (skratt) [...] det händer inte väldigt mycket och det var svårt att komma in i den, för det kändes väldigt, väldigt långt ifrån mina referenser” (Kristoffer 2). Ingela uttrycker en viss ambivalens i förhållande till *Madame Bovary* som hon inte tyckte väckte något i henne och det var långa beskrivningar innan det hände något, men samtidigt säger hon att hon ”kan komma ihåg just när hon mötte den här älskaren och, ja. Det var ändå intressant” (Ingela 2).

En mycket vanlig anledning till att studenterna kommer ihåg vissa texter är att de har bearbetats eller behandlats i gruppen. Emma nämner *Madame Bovary* och *Svindlande höjder* och säger att hon minns dem och andra texter i samma kurs för att

vi hade ofta föreläsningar på morgonen och sen så satt vi hela dagen och diskuterade böckerna utifrån, ibland bara fritt och ibland utifrån frågor som Fredrika eller Åsa hade ställt och det var, det var just det att vi gick in i texterna så otroligt mycket kändes det som. Och sen så hade vi Fredrika som är otroligt engagerad i att berätta om litteraturen. (Emma 2)

En form av bearbetning som två studenter tar upp som en anledning att de kommer ihåg vissa texter är den som har yrkesrelevans eller är pedagogiskt riktad. Hjalmar berättar om novellen ”Kostym” av Ninni Holmqvist som lästes i en kurs och som han sedan har använt själv i undervisning och som han säger är den text han minns bäst. Emma talar om en kurs där de fick skriva pedagogiskt riktade analyser på texter, vilket innebar att de fick ”koppla dem till hur man kunde jobba med dem i skolan” (Emma 2) i samband

med att hon säger att hon minns de texter som de har bearbetat mycket .

Flera studenter minns också texter som har varit utmanande eller utvecklande. Alexandra beskriver hur *Madame Bovary* var krävande:

Att vi inte riktigt fick grepp om henne och hur hon var, som person. Att det var, det var en komplex bild att ta in och det skapar ju också intresse att försöka bena ut och hitta sin egen förståelse i dom verken, blir det ju, när man inte ges alla svar, utan att man får tänka och diskutera lite och försöka hitta sina egna tankar kring varför. (Alexandra 2)

Alexandra såg även *Svindlande höjder* som utmanande att läsa genom att det var många personer med olika relationer, men den innehöll också ett bekant motiv:

Historien OM två släkter som liksom inte går ihop, är ju nånting som återkommer lite jämt och ständigt i litteraturen och har man då läst populärkultur, som Twilight-serien, där det också är två sidor som kämpar lite mot varandra, så hittar man paralleller och så som hjälper till i ens förståelsearbete i dom verken. (Alexandra 2)

Gösta Berlings saga, däremot, minns Alexandra för att den var för utmanande: ”där hade jag inte tillräckligt, där var jag inte tillräckligt kompetent som läsare för att förstå eller känna att jag fick ut nånting när jag läste” (Alexandra 2).

Nära utmaning och utveckling ligger uttalanden om texter som har innehållit andra röster eller perspektiv än vad studenterna är vana vid att möta: ”alltså det är nån slags demokratisk tanke jag har här att olika röster ska höras som inte hörts innan, så DÄRFÖR minns jag väldigt Anyuru för att han skriver väldigt mycket om förorten och på det språket” (Hjalmar 2).²⁴ Kristoffer säger:

²⁴ Han avser Johannes Anyuru och hans diktsamling *Det är bara gudarna som är nya*

Spontant så minns jag *Lolita* av Nabokov för det var, jag hade inte läst nåt liknande innan så det var väldigt omvälvande läsning för mig personligen, var det. Jag fick lite perspektiv på vad man kan göra med litteratur. (Kristoffer 2)

Studenterna minns också texter på grund av språket, det estetiska eller för vad analysen av texterna givit dem. Katrin beskriver till exempel en liknelse som gjorde starkt intryck på henne och Emma menar att i och med att Fredrika redogjorde för olika analyser som gjorts av texter fick man olika perspektiv på dem. Lina och Kristoffer påtalar att – åtminstone vissa kurser – har innehållit mycket mörka och tunga texter. Samtidigt menar Kristoffer att ”Det blir inte samma alltså impact hos läsaren, om man läser något komiskt. Det utvecklar inte samma sorts empati. Det blir inte samma reflektion över den egna personligheten” (Kristoffer 1) och Lina säger att i kursen *Berättande utan gräns* var det ”så fruktansvärt mörka historier allihopa, i princip. Och då blev man ganska, eller då blev JAG väldigt påverkad av det” (Lina 2). Samtidigt tycker hon att det är viktigt att ta upp svåra frågor i skolan.

Vilka slags texter saknar studenterna i utbildningen? Alla studenterna ger olika förslag där. Det är ny och populär ungdomslitteratur, andra medietexter, spel, flera dramer och dikter, noveller, fantasy och science fiction, tonårslitteratur för tjejer, musiktexter och skönlitteratur som man kan läsa med elever i svenska som andraspråk. Emma tar upp att i kursen *Berättande utan gräns* var det

ett verk som representerade varje världsdel i princip [...] visst det är ju en bredd, att man har många olika verk, men att det känns [...] som att ibland så skulle man kanske vilja ha många verk från samma plats, för att det inte ska vara just det här att det ger en, att det ska representera nånting så tydligt. Så att bredden inom mindre områden kanske saknas. (Emma 2)

Emma tycker också att det borde ha varit färre verk i utbildningen, men att man skulle hinna arbeta mera med varje. Samtidigt säger hon sig förstå fördelen med att läsa många olika texter. Ingela me-

nar att det inte är så många skönlitterära texter i utbildningen som man "skulle ta med sig rakt ut på högstadiet" (Ingela 2).

Sammanfattande diskussion

I detta kapitel har lärarutbildares och studenters uppfattningar om vilka texter som läses i utbildningen undersökts mot bakgrund av de val av litteratur som sker på fritiden. Genom att både diskutera vilka (slags) texter de lyfter fram som ett mera direkt svar på frågan om vad som läses i utbildningen och att diskutera vilka texter de särskilt kommer ihåg, så kan man få syn på dels hur de uppfattar utbildningens texturval, dels hur dessa uppfattningar konstrueras och hur texterna uppfattas beroende på hur och i vilket sammanhang de läses.

I en jämförelse mellan studenternas uppfattningar om text(ur)valet på fritiden och i svensklärarutbildningen tycks en skillnad vara att äldre texter framför allt har en plats i utbildningen, men i övrigt sker överlappningar. Studenterna nämner texter som har yrkesrelevans på så sätt att de kan användas i svenskundervisningen i skolan och de tycks viktiga både i utbildningen och delvis i fritidsläsningen. I fritidsläsningen lyfts texter fram som betyder något på ett personligt plan, men även i utbildningen finns texter som berör och påverkar studenterna.

De texter som studenterna har saknat i utbildningen handlar i mycket hög utsträckning om sådana texter som har en direkt yrkesrelevans i första hand, det vill säga texter som kan läsas med tonåringar såsom ungdomslitteratur av olika slag, musiktexter, spel, fantasy och science fiction. "Texter som man kan läsa med elever i svenska som andraspråk" är ett annat exempel som är tydligt riktat mot yrket och likaså "noveller" eftersom det finns en kommentar från den student som nämner det att det är en genre som ofta läses i svenskundervisningen i skolan. När studenterna funderar över vilka texter de saknar tycks de alltså ha ett tydligt fokus på vad de kan ha användning av i sitt kommande yrke, snarare än vad de ska, behöver eller vill läsa just nu. Studenterna tycks alltså mena att yrkesrelevans ska vara en viktig utgångspunkt för texturvalet. Det kan betraktas som ett undervisningsperspektiv på så sätt att utgångspunkten för förklaringen till urvalet närmast är vad de blivande svensklärarna kan ha användning för i sin kom-

mande undervisning, men urvalet görs inte nödvändigtvis utifrån den undervisning som sker i svensklärodbildningen. Textvalen – eller textönskemålen i det här fallet – tycks däremot göras både utifrån form och innehåll.

När Ingela säger att det är få litterära texter som hon har kunnat ta med sig ut i undervisningen på högstadiet så tycks hon efterfråga en mera direkt nytta som utgångspunkt för textvalet, men samtidigt finns det andra exempel både från Ingela och andra studenter där det mera handlar om att få en beredskap för att själv kunna göra textval och även exempel på att texter som läses i utbildningen ses som valda för att studenterna ska läsa dem i första hand.

Det blir också tydligt att uppfattningar om texturvalet inte kan ses isolerat från läsningen av texterna och överhuvudtaget sammanhanget för dem. Katrin hävdar till exempel att texterna i en kurs blir mera lika, som hon uttrycker det, under kursernas gång eftersom de oftast läses utifrån den specifika kursens perspektiv. Kristoffer menar att äldre texter har valts som typiska exempel på olika epoker och det är frågan om det är något som har diskuterats i undervisningen eller om det är sättet att läsa texterna på, som har fått honom att se texterna som representanter för olika litterära epoker. Det är också något som finns formulerat i kursplanerna för utbildningen: "[e]tt antal verk lyfts fram så att de tydligt illustrerar brytningstider och förändringar" (SM150S). Emma uppfattar att de texter som skrivits utanför Europa ofta får stå som representanter för en hel världsdel. När texterna på olika sätt ses som valda utifrån vad de är exempel på kan utgångspunkten för valet ses som inneboende litterära förtjänster eller något annat i själva texten – som till exempel romantiska drag – men det kan också handla om att de valts utifrån ett perspektiv som handlar om undervisningens ämne, som till exempel "den Andre".

Fredrika anser att det finns en ideologisk urvalsprincip och med det menar hon att det finns en tydlig tanke att lämna det västerländska och vidga urvalet och att detta är en konsekvens av eller i alla fall hör ihop med ett, som hon uppfattar det, kulturanalytiskt och kulturkritiskt perspektiv som präglar utbildningen. Som jag tolkar henne så menar hon att urvalsprincipen bygger på en *annan* ideologi än den man vanligtvis möter och att den därför blir synlig på ett annat sätt. Hon säger nämligen att alla textval naturligtvis är

ideologiska men att urvalet i den här utbildningen skiljer sig från andra. Man kan också dra en parallell till lärarna i Bergmans (2014) undersökning som var oroliga vid tanken på att bredda textvalet och gå utanför till exempel det västerländska för att de trodde att det kunde leda till konflikter, exotisering eller att fördomar bekräftas. Det sättet att tala om texter utanför den västerländska (kanon) förmedlar samtidigt något om de texter som traditionellt läses i utbildning, nämligen att de inte skulle vara provocerande eller kunna befästa fördomar. Studenter i min undersökning talar också om att den västerländska kanoniserade litteraturen behandlas som orörbar i utbildningen och att den inte ska läsas kritiskt samt att de inte diskuterar existentiella frågor i eller utifrån de texterna. De tycks uppfatta det som om de i utbildningen möter en syn på eller en diskurs om denna litteratur som neutral och "ofarlig". Samtidigt ger de uttryck för att de trots allt blir – eller låter sig bli - provocerade av vissa texter som läses i kurserna med litteraturhistorisk inriktning, till exempel av *Thérèse Raquin*. Dessutom tycks de få andra upplevelser senare i utbildningen, vilket jag återkommer till.

Samtidigt som Fredrika anser att det är en vidgning av det traditionella litteratururvalet i utbildningen menar hon att denna breddning inte på samma sätt gäller de litteraturhistoriska kurserna och Lena hävdar också att perspektivet där är snävt och antyder att urvalprincipen har med tradition att göra men anser själv att urvalet bör göras utifrån tanken att litteraturläsningen ska ge möjligheter för studenterna att delta i ett pågående samtal. Hjalmar ligger nära den tanken när han talar om att det är viktigt att läsa texter med olika röster och även andra studenter talar om olika perspektiv i olika texter och hur viktigt det är, så att man inte fastnar i sina gamla mönster. Det tycks alltså som om både en lärarutbildare och flera studenter anser att det är viktigt att läsa texter med olika röster och perspektiv som utmanar och provocerar. Det risktagande som Persson (2012:70) talar om tycks alltså vara något som förespråkas.

När lärarutbildarna talar om hur de önskar att litteraturvalet skulle gå till tycks Lena ligga nära ett undervisningsperspektiv som princip för textvalet, medan Fredrika förordar att en valfrihet och öppenhet borde präglade urvalet mera. Där är det svårare att avgöra

vilken urvalsprincip som styr. Hon tycks inte mena att urvalet ska göras utifrån form eller estetiskt värde i första hand, men inte heller utifrån innehållet i de litterära texterna eller att innehållet perspektiverar en fråga som behandlas i undervisningen, utan snarare utifrån lärares och studenters önskemål eller vad som är aktuellt.

Sammanfattningsvis tycks det som om lärarutbildare och studenter både uppfattar att det finns och efterfrågar olika utgångspunkter för texturvalet. De tycks till exempel uppfatta två parallella utgångspunkter som både existerar tillsammans och innehåller motstridiga diskurser. Det är dels den utgångspunkt för textvalet som kan kopplas till en motivering för litteraturläsning som handlar om litterär bildning, dels den utgångspunkt som kan kopplas till motiveringar som innehåller sådant som demokratiarbete, empatiutveckling, förståelse för sig själv och andra samt kunskaper om samhället eller omvärlden.

Den första utgångspunkten leder till ett val av traditionell, västerländsk kanon och den har snarare ett textperspektiv än ett undervisningsperspektiv, eftersom motiveringar för denna litteratur brukar innehålla idéer om litterärt värde. Studenterna tycks också gå in i denna diskurs när de till exempel uppfattar att den kanoniserade litteraturen betraktas som orörbar, men samtidigt rör de sig också i andra diskurser där de till exempel ifrågasätter denna kanons värde.

Den andra utgångspunkten leder till ett val av litteratur skriven i olika delar av världen, av kvinnor såväl som män och med uttryck för olika röster eller perspektiv. När det gäller samtida litteratur, ungdomslitteratur och film är denna utgångspunkt starkare och det tycks alltså vara lättare att bredda urvalet här. Denna utgångspunkt ligger närmare ett undervisningsperspektiv än ett textperspektiv, men det är rimligt att anta att textvalet inte bara har gjorts utifrån vem som har skrivit texterna och varifrån de kommer eller vilka perspektiv texterna gestaltar utan också hur de gestaltas.

Applebee ger en liknande bild i en artikel om litteratururval på high-school i USA på 80-talet. Han talar om stabilitet och förändring och hur svårt det är att finna en bra balans ”among the many traditions, separate and intertwined, that make up the complex fabric of society” (Applebee 1992:32). Han talar om urvalet i ter-

mer av vem som representeras men påtalar också risken för att hamna i en polarisering av olika traditioner.

Som jag nämnt tidigare talar studenterna om äldre kanoniserad litteratur som något de inte läser på fritiden, men som dominerar i utbildningen. Samtidigt kommer de inte ihåg så många enskilda texter som ingår i den kategorin. Det finns uppfattningar om att dessa texter inte diskuteras eller läses kritiskt, utan det är snarare så att de tycks neutraliseras och läsas som exempel på en epok. Detta är en diskurs som inte på något sätt är allena rådande i utbildningen, utan senare i utbildningen tycks andra synsätt och läspraktiker bli starkare. Jag återkommer till det i kapitel 9. Men diskursen synliggör betydelsen av att koppla frågan vad som läses till hur det läses (jfr Graff 2009, Elmfeldt 2017).

8 HUR LÄSES LITTERÄRA TEXTER?

Avhandlingens tredje forskningsfråga handlar om hur svensklärarstudenter läser litterära texter i utbildningen och den har tre preciserande frågor. Den första av dessa frågor handlar om vad som kan utläsas ur kursplanerna angående hur litterära texter ska läsas. Den undersöktes i kapitel 5. I det här kapitlet kommer intervjuer att analyseras utifrån den andra preciserande frågan:

Vad säger lärarutbildare och svensklärarstudenter om hur litterära texter läses och hur kan dessa utsagor förstås?

Som tidigare diskuterats bygger den här avhandlingen på synen att motiveringar för litteratur och läsning samt val av och sätt att läsa litteratur hänger ihop och därför används läspraktik som det centrala analysbegreppet och analysobjektet. Läspraktik är i första hand kopplat till hur-frågan, men innehåller alltså också sådant som undersökts i de två närmast föregående kapitlen.

Om några teoretiska begrepp

De teoretiska begrepp som presenteras och diskuteras här kommer att användas i analysen i både detta kapitel och nästa, det vill säga i analyser utifrån hur-frågan och av läspraktiker i intervjuer och undervisning. I kapitel 2 diskuterades och definierades begreppet *läspraktik* med hjälp av två forskningstraditioner, nämligen New Literacy Studies och receptionsforskning, där litteraturläsning ses som en social praktik, som i sin tur ingår i andra sociala praktiker. Det innebär bland annat att jag undersöker hur svensklärarstudenter läser och använder litterära texter, men också hur de talar om

läsningen. Därigenom kan också diskurser om litteratur och litteraturläsning synliggöras.

Läspraktik ses alltså som ett övergripande begrepp och det inbegriper andra begrepp som används för att tala om läsning och vad den innehåller som läsakt, läsart och läshändelse.

Innan jag går in på begreppet läspraktik ska jag stanna vid de snävare begreppen läsakt och läsart för att diskutera hur de har definierats på olika sätt och hur de kan förhålla sig till det övergripande begreppet läspraktik. Läshändelse (event) har diskuterats och kommer att diskuteras i samband med läspraktik.

Läsakt

En första definition av begreppet *läsakt* skulle kunna vara att det är själva handlingen att läsa, men en sådan definition säger inte så mycket och man kan naturligtvis se på denna akt eller handling på olika sätt. Wolfgang Iser skriver i *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response* (1978) om både läsakt och läsprocess (reading process) och som jag uppfattar det använder han dem synonymt. Han har ett interaktionellt perspektiv på läsakten och menar att i läsakten interagerar läsare och text och därmed skapas en tredje komponent, en inre och föränderlig text hos läsaren. Den komponenten benämner Iser *det estetiska objektet*. Det betyder, enligt Iser, att läsningen har en hermeneutisk struktur, vilket innebär att vi läser en del av en text och genom det skapar vi oss en bild av helheten. Sedan läser vi vidare och följande mening eller meningar bekräftar den bilden av helheten eller strukturerar om helheten och så fortsätter vår läsprocess där det estetiska objektet hela tiden struktureras och omstruktureras (Iser 1978:112). Tidigare i avhandlingen har begreppet *estetiskt objekt* använts i en annan betydelse i samband med diskussion av litterära texter som konstverk. I fortsättningen kommer jag att ange vilken betydelse som avses.

Staffan Thorson (2005) använder Isers syn på läsakten som bestående av de tre komponenterna text, läsare och det estetiska objektet (Thorson 2005:17-18). Han skiljer mellan den faktiska läsningen och läsakt/läsprocess genom att den faktiska läsningen har en början och ett slut medan läsakten eller läsprocessen, enligt Thorson, är svårare att avgränsa. Den kan börja långt innan första ordet i en text läses, till exempel när läsaren hör titeln första

gången, och den kan avslutas långt efter sista ordet är läst eftersom läsaren kanske fortsätter att tänka på eller samtala om det lästa. Han skriver också att läsakten/läsprocessen inte i första hand ska "förstås som ett kognitionspsykologiskt begrepp och en benämning på avkodningen eller den formella avläsningen av texten. Kanske är den 'meningsskapande processen' bättre" (s. 17).

Jan Thavenius (1982:42) däremot talar om läsakten som den faktiska läsningen och menar att det är när en läsare och en text möts i en läsning. I själva läsakten ingår, för Thavenius, också tre komponenter: text, läsare och läsning. Det estetiska objektet och läsning ligger nära varandra men blir inte riktigt samma sak. Som jag ser det så fokuserar Thavenius på aktiviteten medan Iser och Thorson även fokuserar på det som blir till i läsningen. Det innebär att Thavenius läsaksbegrepp är mera avskalat och teoretiskt. Samtidigt poängterar han starkt att denna läsakt inte står isolerad utan påverkas av olika betingelser som är viktiga för vad som händer i läsakten. De betingelser som Thavenius anger är textens historia, läsningens ram och läsarens socialisation. Betingelsen läsningens ram handlar om att läsningen inte sker i ett tomrum utan i ett socialt rum. "De väsentligaste av de sociala sammanhangen för läsning i vårt samhälle är fritiden och skolan. Men dessa sociala rum ser inte likadana ut överallt och för alla människor" (Thavenius 1982:44). Dessa tre faktorer eller betingelser påverkar alltså, enligt Thavenius, läsakten på olika sätt, bland annat hur läsaren läser.

Läsart

Läsart är ett vanligt begrepp som används för att diskutera hur en text läses. I kapitel 2 diskuterade jag några vanliga dikotomiska konstruktioner av läsarter. Här följer en bredare diskussion av själva begreppet läsart. Eftersom den engelska motsvarigheten till detta begrepp inte är självklar (se t.ex. Tengberg 2011:194) kommer jag att diskutera definitioner och användning hos några svenska forskare (och en dansk).

Michael Tengberg skriver i sin avhandling *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan* att "[t]raditionellt förknippas begreppet med den teologiska exegetiken och studiet av de olika sätt Bibeln lät sig läsas" (Tengberg 2011:194). Där har det till exempel handlat om bokstavlig och al-

legorisk läsart. Tengberg menar vidare att "[i] litteraturvetenskaplig mening kan läsart identifieras antingen som en teoretisk idealisering av ett visst sätt att förhålla sig till texten, eller som samlande drag i empirisk reception" (Tengberg 2011:193). Enligt Tengberg kan det alltså vara ett teoretiskt begrepp där man visar på modeller för olika sätt att läsa eller ett begrepp som betecknar verkliga läsningar och förhållningssätt till texter. Tengberg menar också att det finns en mängd läsartsbegrepp i litteraturteorin och att "framför allt handlar det om teoretiskt underbyggda dikotomier där skilda förhållningssätt till texten beskrivs" (Tengberg 2011:194). Några av dessa dikotomier har jag som sagt diskuterat i kapitel 2 och de kommer också att användas i analysen.

Tengberg använder begreppet läsart för "de tolkningskonventioner eller förhållningssätt som *möjliggör och begränsar själva urskiljandet av texten*" (Tengberg 2011:193-194, kursivering i original). Det har att göra med "själva villkoren för urskiljandet av texten" (Tengberg 2011:194). Han anser att det inte är samma sak som receptionen av texten eller responsen på texten, även om läsarten naturligtvis påverkar denna. Det innebär att Tengberg dels betonar en tolkningsaspekt i läsarten, dels talar om läsart som villkor för själva läsningen, läsakten. Villkor och betingelser ligger nära varandra i betydelse och man skulle därför kunna påstå att det läsartsbegrepp som Tengberg använder i sin avhandling ligger nära det som Thavenius (1982:42) benämner betingelser för läsakten. Men deras resonemang inrymmer också skillnader. Tengberg skriver att "[l]äsarten beror förstås av det sammanhang i vilket läsning försiggår" (Tengberg 2011:193) och exemplifierar med hur läraren presenterar och behandlar texten i klassrummet, alltså sådant som man skulle kunna kalla läsningens ram och som Thavenius kategoriserar som en betingelse för läsakten.

Det blir därmed intressant att vidare undersöka vilka förhållningssätt och villkor det är frågan om i Tengbergs läsarter. I sitt empiriska material, som består av inspelade litteratursamtal i skolan, urskiljer Tengberg sex olika läsarter, nämligen *handlingsorienterade*, *betydelseorienterade*, *värderingsorienterade*, *subjektorienterade*, *intentionorienterade* och *metakognitiva* läsarter. När han beskriver och diskuterar dessa olika läsarter framgår det att läsarten ligger nära läsaktsbegreppet så som Iser och Thorson definierar

det. Då menar jag naturligtvis inte att de skulle vara synonyma, men i Tengbergs läsarter, som jag uppfattar dem, handlar det om läsarens förhållningssätt när hen går in i läsakten och är i läsakten och hur de påverkar det som Iser och Thorson benämner det estetiska objektet, alltså det som blir till i läsningen, men han går faktiskt längre än så och anser att läsarten skall ses ”som ett konkret villkor för hur situation, text och rentav läsare konstitueras i läsningen” (Tengberg 2011:231).

De sex identifierade läsarterna inbegriper förhållningssätt som syftar till förståelse av olika slag. Det är till exempel ”fokus på textens intrigplan /.../ handlar det om att skaffa en direkt (eller bokstavlig) förståelse av och ett sammanhang i de händelser och handlingar som konstituerar den fiktiva världen” (Tengberg 2011:197) (handlingsorienterade läsarter) eller ”referentialiteten överskrids och texten, eller partier i den, förstås i egenskap av att stå som uttryck eller *tecken* för något annat än sig självt” (s. 205, kursivering i original) (betydelseorienterade läsarter). I de övriga läsartsgrupperna rör det sig kortfattat uttryckt om att anlägga ett värderande perspektiv (värderingsorienterade läsarter), använda personliga erfarenheter för att skapa inlevelse och igenkänning (subjektorienterade läsarter), förstå författarintentionen (intentionorienterade läsarter) och bli medveten om sina egna bilder (metakognitiva läsarter). Förståelse och tolkning är alltså hela tiden i fokus.

Thorson (2009b) talar om läsarter som sätt att läsa, men menar också att begreppet är teoretiskt och han ”ser interaktionen eller läsningen som en tillämpning av en läsart eller delar av en läsart” (s. 90). Även Tengberg talar om tillämpning av läsarter (Tengberg 2011:193).

Peter Degerman (2012) diskuterar också begreppet läsart i sin avhandling om litteraturdidaktisk forskning de senaste decennierna. ”Begreppet ’läsart’ blir alltmer vanligt förekommande i den litteratur- och svenskämnesdidaktiska forskningen från och med 90-talet och står då för det sätt på vilket man kan läsa en texttyp, till exempel en efferent eller en estetisk läsning” (Degerman 2012:117). Han påtalar att begreppet har genomgått en semantisk glidning från ”[u]rsprungligen en teknisk term för tydningen av ett visst textställe – till exempel i olika Bibelöversättningar – eller

grunden för ett val bland flera textvarianter” (s. 117) till olika möjliga tolkningar av dramatiskt text ”för att inom litteraturpedagogiken slutligen ges betydelse av en särskild sorts läsning som skapar en specifik mening” (s. 117). Han menar, liksom Tengberg, att det har skett en förskjutning från texten till läsaren i begreppets semantiska innehåll. Den danska litteraturpedagogen Bo Steffensen använder ordet læseform för ”en måde læseren kan vælge at behandle teksten på, se teksten på” (Steffensen 2005:93). För honom handlar det alltså om ett val som ligger hos läsaren.

Det är alltså intressant att undersöka om svensklärarstudenterna ser på texten som något som erbjuder olika läsarter eller om de menar att texten skapas genom den läsart som läsaren använder eller rent av väljer, det vill säga om de huvudsakligen har en text-aktiv eller läsaraktiv syn.

I den diskussion som här har förts kring olika definitioner av begrepp som läsakt/läsprocess och läsart blir det tydligt att de tenderar att skapa olika nivåer i läsningen som antas påverka varandra. Frågan är hur pass analytiskt användbart det är att använda många olika begrepp för att urskilja olika delar eller nivåer i läsningen. Det kan vara svårt att urskilja olika kompetenser och tillämpningar i själva läsningen. Dessutom stannar användningen av till exempel läsart ofta i diskussioner av hur texter läses, tolkas och förstås och går inte vidare i hur texterna och förståelsen av dem används för ytterligare insikter, sociala syften och annan kunskapsproduktion.

Att i stället utgå från ett brett begrepp som läspraktik med en syn på läsning som en social praktik där många aspekter ingår, bland annat läsakt och läsart, kan vara ett sätt att få syn på mönster och motstridigheter i läsningar och läsningars kontext, hur litterära texter och läsningen av dem används och att urskilja diskurser och ideologier. Ibland kan det trots det vara viktigt att fokusera en del eller aspekt av läspraktiken och då kommer jag att använda begreppet läsakt för den faktiska läsningen när läsare och text möts. Läsart använder jag för att tala om olika sätt att läsa med fokus på läsarens förhållningssätt till texten. Både läsakt och läsart ses som delar av en läspraktik och används framför allt i en del av kapitel 9.

Läspraktik

I kapitel 2 där jag presenterar avhandlingens övergripande teoretiska ram och centrala begrepp finns en längre diskussion av begreppet läspraktik. Här rekapituleras främst hur begreppet kommer att användas.

Eftersom jag är intresserad av hur svensklärarstudenter läser och använder litterära texter och vilka förhållningssätt de har till texterna och överhuvudtaget i och till sin litteraturläsning så är läspraktik det centrala begreppet och objektet i analysen. Jag utgår från Streets ideologiska modell (Street 2003:77) där litteraturläsning (litteracitet) inte entydigt ses ha universella och goda effekter, utan kan se ut på olika sätt och alltid är inbäddad i värderingar. Litteraturläsning ses som en social handling. Genom att dokumentera och sedan analysera olika läshändelser eller delar av läshändelser och vad studenter och lärare säger om dessa händelser kan praktikerna som dessa ingår i synliggöras. Begreppet *läshändelse* används för de tillfällen i utbildningen då studenterna på olika sätt läser och bearbetar texter, det vill säga läsakter och deras förlängningar i till exempel diskussioner under litteraturseminarier.

Med utgångspunkt i Wengers praktikbegrepp (Wenger 1998:47) undersöker jag både handlingar och vetande som studenterna ger uttryck för, vilka bilder eller metaforer studenterna använder för att karakterisera litteraturläsningen, om de talar om några regler eller regleringar i förhållande till litteraturläsning, vilka redskap eller artefakter som ingår i läspraktikerna och vilka antaganden, uppfattningar och vilken förståelse studenterna har om och för litteraturläsning. Dessutom diskuteras vad som kan iakttas när det gäller sociala relationer, interaktion och andra procedurer i läspraktikerna. Jag kommer vidare att använda mig av litteracitetsforskningens och litteratur- och läsforskarens syn på läsning som social praktik och ställa frågor som vilka föreställningar studenterna har om vad läsning är och vad den kan användas till. Vad gör studenterna med texter och vad betyder dessa aktiviteter för dem? Vilka sociala syften har läsningen för studenterna? Alla dessa aspekter hos begreppet läspraktik får den konsekvensen att analysen utifrån mina forskningsfrågor som behandlar hur svensklärarstudenter läser litterära texter blir bred och omfattande och som sagt innefattar motiveringar för litteraturläsning och vilka texter

som läses. Eftersom läspraktikerna innehåller sådant som värderingar, litteratursyn, och förhållningssätt överhuvudtaget blir analysen av läspraktikerna delvis också diskursanalytisk.

Det sociala i läsning som social praktik handlar, som jag tidigare har varit inne på, framför allt om två saker, dels att läsningen delvis utförs socialt och med sociala syften, dels att den står i relation till kunskaper och erfarenheter som skapats socialt. Tidigare har jag analyserat vad som sägs om litteraturläsning i styrdokument för den svenska skolan och för den svensklärarutbildning som jag undersöker och därmed synliggjort en del av den kontext som omger studenterna. Eftersom vi tar med oss kulturell kunskap till en aktivitet som till exempel läsning och att det också handlar om hur sociala institutioner påverkar hur vi använder det skrivna språket blir det intressant att ställa detta mot en analys av mitt material i form av enkäter, intervjuer och inspelade lektioner. Det handlar inte om att dra enkla slutsatser om vad som påverkar litteraturläsningen i svensklärarutbildningen utan snarare om att få syn på praktiker och diskurser i de officiella dokumenten, i studenternas erfarenheter utanför och i utbildningen och i de läshändelser som dokumenterats och därmed synliggöra spänningar, överensstämmelser och sådant som är motsägelsefullt.

I detta avsnitt analyseras intervjuer med fokus på vad studenterna säger om hur de läser och använder litterära texter i utbildningen och vilka läsarter och läspraktiker som uppmuntras. Men först görs en sammanställning och analys av vad de intervjuade studenterna säger om sin fritidsläsning på motsvarande sätt som i de två föregående empiriska kapitlen. Studenterna kontrasterar också delvis sin fritidsläsning mot läsningen i utbildningen eller talar på andra sätt om den i relation till utbildningens litteraturläsning och därför blir det särskilt relevant som en ingång. Därefter diskuteras lärarnas tankar om hur litteraturen läses och sist analyseras studenternas uppfattningar om läspraktiker i utbildningen. Lärarutbildare och studenter använder inte begreppet läspraktik, utan jag avser alltså deras uppfattningar om det jag lägger in i begreppet.

Läspraktiker i fritidsläsningen

I studenternas beskrivning av sin fritidsläsning förkommer ord som lust, njutning och känsla. Flera studenter talar också om läshastig-

het på lite olika sätt. Hjalmar berättar om hur han ofta läser snabbt och slarvigt och kommer upp i varv. Han kallar det för estetisk läsning och säger att den här snabba läsningen gör att det blir "våldigt mycket känsla i texten" (Hjalmar 1) och det gör att han kommer in i texten. Andra studenter kontrasterar fritidsläsningen mot den stressläsning de ägnar sig åt i utbildningen och säger att de läser i ett lugnare tempo och låter det ta den tid det tar. Katrin menar att "då kan man dra ut på det hur länge man vill och sitta och begrunda mer över bokens innehåll [...] nu sätter jag fingret här och så får jag tänka lite på vad som har hänt och vad som kanske kommer att hända längre fram i boken" (Katrin 1). Hon skriver också ofta om det hon har läst och tycker att det är ett bra avbrott i läsningen. Lina säger också att hon läser långsammare på fritiden, men hennes förklaring är att hon inte hinner och att det inte är lika nära till hands att plocka fram en bok som det var när hon var yngre. Nu blir det datorn i stället. Därför blir en bok ofta liggande och det är det hon menar med att det går långsamt. Samtidigt så är det så att hon kan läsa ut en bok på en dag om hon är i sommarstugan och när hon var yngre såg hon det som en sport att läsa så många böcker som möjligt.

Några studenter uttrycker det som att det är ett naturligare sätt att läsa på än i utbildningen. Då läser man inte som lärare och behöver inte analysera och föra anteckningar. Men samtidigt påpekar flera studenter att de tänker mycket när de läser, men det är tankar som är kopplade till dem själva till skillnad från läsningen i utbildningen där det är en yttre uppgift som styr. Under perioder när de läser mycket skönlitteratur i utbildningen tycks flera studenter ha ett behov av att läsa texter på fritiden där de slipper tänka så mycket och mest kan svepas med.

Alexandra beskriver hur viktigt det är för henne att komma in i texten och leva sig in och känna det som om hon är där i berättelsen, men ibland har hon behov av att distansera sig lite också och det är när det blir för otäckt.

Hjalmar och Lina talar om att de gärna läser *om* böcker på fritiden. Det handlar då om att de vet att det är bra och att de vill läsa vissa formuleringar en gång till.

Lärarytbildarna om läspraktiker

När det gäller den privata läsningen talar Fredrika mycket om positiva känslor av olika slag och hon säger att hon ”söker olika sinneslägen”. Dels talar hon om läsningen av sådana böcker som är avkoppling och där det ofta är ”en trevlig värld att krypa in i” och hon läser gärna *om* böcker ”och då handlar det faktiskt om en värld som jag tycker är väldigt trygg och trivsamt att få vistas i ett tag” (Fredrika 2). Dels talar hon om böcker där hon utmanas mera och där finns det en öppning mot undervisningen så att de böckerna ”kan också flöda in i undervisningen” (Fredrika 2). Hon menar att läsningen på fritiden och i arbetet flyter in i varandra men samtidigt gör hon skillnad mellan dem och ser läsningen i arbetet som ett pensum som hon får ”bita tag i” (Fredrika 2), men som trots det också kan ge positiva upplevelser.

Hon tror att studenternas litteraturläsning i utbildningen karaktäriseras av att de betar av, eftersom det är mycket att läsa, men att en del har kommit längre, som hon uttrycker det. Hon anser också att de ofta blir styrda i hur de ska läsa genom kursens innehåll eller lärarens instruktioner. Hon ser risker med det genom att det kan begränsa läsningen så att man bara ser vissa aspekter av texten. Hon ger också ett exempel på att om de kulturkritiska perspektiven används utan någon djupare förståelse så riskerar det att bli ”en lika stereotyp och enkel modell som det som dom tankarna vill utmana” (Fredrika 2).

Fredrika önskar att litteraturläsningen i svensklärarytbildningen ska karaktäriseras av att studenterna upptäcker ”det kalejdoskop på nåt sätt som litteratur kan vara: ’Okej nu vred vi på det här. Vad hände nu? Vad blev det för bild nu?’” (Fredrika 2). Hon menar att det är litteraturens storhet och talar också om tolkningsutrymmet som kan ge upphov till gemensamma, olika och föränderliga tolkningar. Hon vill att studenterna ska komma ner på djupet i texten och att de ska få gemensamma aha-upplevelser, men att det kräver mycket tid av närläsning, omläsning och långsamläsning. Vidare talar hon om kopplingen mellan litteratur och liv:

Jag har alltid värnat om kopplingen mellan litteratur och liv på nåt sätt, för för mig är litteratur så allvarligt på nåt sätt att det hör till livet. Det är ett uttryck för liv och det flyter in i liv. Och

det kan jag känna ibland att jag är lite rädd för att bli så storvulen och predikande kring det. Och då kanske man landar mer i lite stelare textanalys. (Fredrika 2)

Här rör sig Fredrika i flera diskurser, dels en diskurs som gör indirekta kopplingar mellan litteratur och liv, dels en diskurs som håller isär litteraturens allvarliga betydelse för eller i livet och (stelare) textanalys.

Fredrikas beskrivningar av önskvärda läspraktiker i utbildningen innehåller sådant som att uppleva, erfara och att det händer något i läsaren. Hon har breda definitioner av dessa begrepp och menar till exempel att litteraturvetenskaplig teori ska få erfaras och att vara helt stängd för en text också är en läsupplevelse:

Den släppte inte in mig eller jag hade inte, jag förstod inte eller det hände inget i mig eller det blev bara så. Och då har man ju egentligen en intressant grund för en diskussion: Vad hände där då? När det inte hände? (Fredrika 2)

När Lena talar om sin privata läsning handlar det mycket om att tänka och samtala. När hon läser tänker hon kring det "som händer i romanen till exempel och kring mitt eget liv och det samhälle jag lever i" (Lena 2). Hon diskuterar detta inom sig men också med andra människor och "tycker ju att der är så att läsningen hela tiden fortsätter på ett annat sätt när man sen har slagit ihop boken" (Lena 2).

När det gäller litteraturläsningen i svenskläro-utbildningen anser Lena att studenterna inte alltid tar sig tid att läsa, utan de läser snabbt och skummar igenom eftersom de är stressade, men att det inte gäller i så hög grad för studenter i slutet av utbildningen, utan där läser de. De läspraktiker som hon förväntar sig och önskar karakteriseras av att man "läst och tänkt och skrivit och funderat" (Lena 2) och diskuterat med andra. Det handlar om en kreativ och begrundande läsning. Vidare karakteriserar hon det så här:

Nyfiket och utforskande läsande och att [...] man läser i nån slags medvetenhet om att man är medskapande och reflekterar över sitt medskapande också. Dit kan man ju komma efter ett

tag. Så att man skolar in dom i ett sånt sätt att läsa och tillsammans med dom utforskar: Vad är det för vits med det här då? Vad finns det för möjligheter med DETTA i ett klassrum och varför är det här så viktigt? (Lena 2)

Lena vill också att studenterna ska prova olika sätt att arbeta med skönlitteraturen och diskutera vad man kan göra med den. Hon vill alltså att studenterna inte bara ska diskutera hur man kan arbeta med en text i skolan utan också genomleva det.

Studenterna om läspraktiker i utbildningen

Trots att jag inte uttryckligen frågar efter hur de läser och arbetar med texter i utbildningen i den första intervjun nämner alla studenter utom en ordet analys när de talar om läsningen i utbildningen. Även i andra intervjun nämner alla studenter utom en (samma student) analys eller analytisk läsning när jag ställer frågor om hur de läser skönlitteraturen i utbildningen. Eftersom detta begrepp används flitigt både i kursplanerna för utbildningen och av studenterna när de talar om litteraturläsningen i utbildningen så bad jag dem i tredje intervjun att berätta om vad analys av texter är för dem och hur de gör när de analyserar.

Jag kommer därför att börja med att undersöka och diskutera vad studenterna säger om analys i intervjuerna. Jag har skapat kategorier i form av frågor och de handlar om vad analys är och hur man gör när man analyserar. De handlar vidare om vad analys *inte* är och vad studenterna kontrasterar analys emot och slutligen rör det sig om varför man analyserar texter och vad det kan leda till. Eftersom tolkning är ett annat begrepp som används flitigt kommer jag därefter att redovisa och diskutera vad studenterna säger om det. Avsnittet avslutas med en diskussion av de läspraktiker som studenterna ger uttryck åt i intervjuerna, både genom deras tal om och definitioner av begreppen analys och tolkning och genom andra aspekter av läsningen som de för fram.

Vad är analys och vad gör man när man analyserar?

Vanliga förklaringar hos studenterna till vad analys är eller vad de gör när de analyserar är att de letar efter något specifikt i texten eller att de får syn på något i texten. De flesta beskriver det som att

det finns dolda saker i texterna som de synliggör genom analys. Vad det är för "saker" är inte alltid helt klart i deras resonemang. Kristoffer talar om att "få syn på saker som kan användas i bildningssyfte, för att se större helheter i samhället eller maktkampen, underliggande strukturer och så där" (Kristoffer 2) och Emma är inne på ett liknande spår när hon säger att genom analysen kan man få syn på "[a]tt texten ger en ganska så tydlig bild av hur vi ser på saker i ett visst samhälle" (Emma 3), medan Ingela säger att det inte har handlat om innehåll, det vill säga vad som händer i texten (Ingela 2), utan samband och förklaringar (Ingela 3). Det är inte helt klart vad hon menar eftersom hon säger att hon är inne i den litterära världen när hon försöker se samband och hon ger exempel på hur hon kan undersöka hur till exempel berättarperspektivet spelar roll för hur man förstår texten. Det tyder ju på att det kopplas till ett innehåll i texten, men det är möjligt att hon menar att i analysen ägnar hon sig inte åt att återge själva händelseförloppet. Katrin tycker att man genom analys får "syn på så mycket mer i texten än bara bokstäver och ord" och anser vidare att hon kan få syn på "bakomliggande anledningar och faktorer och så" (Katrin 3).

Det är alltså delvis vagt uttryckt vad det är studenterna letar efter eller får syn på genom analys. Men genomgående uttrycker de det som att det *finns* någonting i texten som de ska hitta eller synliggöra och detta något befinner sig bakom texten (Hjalmar 3), mellan raderna (Hjalmar 3, Ingela 3, Kristoffer 3) och under texten (Katrin 3). Några uttrycker det också som att det är osynligt eller behöver föras upp i ljuset. Hjalmar talar flera gånger om att det är något som finns i texten från början men han säger också att det kan vara något som man skapar själv genom analysen.

När studenterna talar om analys och vad de gör när de analyserar så dyker ofta textanalytiska eller litteraturvetenskapliga begrepp upp i resonemangen. Studenterna talar om att de använder dem eller applicerar dem på texten. De säger också att de använder dem för att till exempel ta sig in i texten och få syn på någonting där, men Alexandra vänder på det och menar att hon använder de analytiska redskapen på det som hon redan har fått syn på genom att ställa frågor som "Vad betyder det här? Eller vad SKULLE det kunna betyda?" (Alexandra 3). Katrin tycker att de ganska sällan

pratar *med* de analytiska begreppen utan snarare *kring* dem, vilket betyder att de inte så ofta använder begrepp som till exempel fokalisering, men däremot talar om fenomen som fokalisering i olika texter. Hon utvecklar de här tankarna vidare:

När man inte pratar så mycket om begreppen så handlar det ju mycket mer om texten. Men sen, sen finns det nog dom tillfällena då man, alltså pratar kring begreppen och sen kastar in ett begrepp och sen fortsätter prata om texten. Då är det ju fortfarande texten som är i fokus. (Katrín 2)

Här verkar det som om Katrín framför allt tänker på texten å ena sidan och förståelsen av begreppet å andra sidan, medan användningen av begreppet för att utveckla förståelse för texten inte är i fokus. Däremot beskriver hon användningen av begreppen så här i den tredje intervjun:

Ja, en analys det är ju på något sätt när man kopplar begreppen till vad som, applicera begreppen på texten, att börja tänka själv, utanför texten, men ändå tillsammans med den på något sätt. (Katrín 3)

Att hon tycks se det på lite olika sätt i de olika intervjuerna kan bero på att hon har fått nya erfarenheter under det halvår som förflutit mellan de två intervjuerna, men det kan också illustrera att erfarenheterna av vad analytiska begrepp fyller för funktion kan se ut på olika sätt vid olika tillfällen – och naturligtvis också för olika studenter.

Studenterna använder också olika termer eller metaforer för de analytiska begreppen. De talar om dem som redskap, verktyg, ramar, filter och glasögon. Redskap och verktyg används framför allt när studenterna diskuterar hur de använder och får hjälp av de analytiska begreppen, medan de andra metaforerna också används när läsningen i viss mån begränsas av de analytiska begreppen:

Läser jag i kursen, så blir det ju att man läser med en viss typ av filter och i och med att man läser med det här filtret, att man letar efter vissa specifika saker, så lägger man också vikt vid vissa

saker i verket, medan andra grejer som man kanske hade uppmärksammat mer eller reagerat på mer om man hade bara njutningsläst, faller bort, för att det inte passar in inom de ramarna som man har satt upp för sin läsning och då blir man ju, man blir lite blind för dom grejerna som man inte vill se, i och med att man letar efter specifika saker. Så på det sättet så förstörs ju upplevelseläsningen lite. Den får liksom hållas tillbaka lite medan den mer analyserande läsningen kör sitt race liksom. (Alexandra 2)

Alexandra använder också metaforen glasögon. Vi ett tillfälle talar hon om analytiska begrepp som glasögon och diskuterar hur samma glasögon har använts vid läsningen av olika texter och att det har resulterat i en känsla av upprepning och enformighet. Då ligger det ganska nära till hands att även tolka det som om de här glasögonen är begränsande. Men Alexandra använder också metaforen glasögon i en betydligt mera konstruktiv betydelse:

Texten är samma om och om igen. Det är dina glasögon och dina kunskaper och dina förväntningar på texten och tolkningar av den som förändras. Och det visar också någonstans att man själv har utvecklats, att det har hänt någonting med dig och hos dig som gör att du upplever det annorlunda. (Alexandra 3)

Här tycks glasögonen ha motsatt effekt och det kan bero på att glasögonen står för någonting mera än textanalytiska begrepp, ett perspektiv eller en tolkningsram som dessutom tycks förändras och utvecklas. Alexandras delvis skiftande användning av glasögonmetaforen tyder – precis som när Hjalmar talade om analys – på att hon både ser det som om texten innehåller något som läsaren ska få syn på och som om läsaren konstruerar något i texten med hjälp av specifika glasögon. Även Kristoffer använder glasögonmetaforen på lite olika sätt. Han säger att glasögonen alltid är på och att det visserligen gör att han får syn på andra saker – som till exempel hur en författare använder språket – än vad han gjorde innan han började på utbildningen, men samtidigt så är det begränsande genom att magin i läsningen riskerar att gå förlorad (Kristoffer 2).

Hjalmar talar också om glasögon som han inte kan ta av sig, men han avser snarare ett slags didaktiska glasögon.

Trots att studenterna i stor utsträckning talar om att de analytiska begreppen eller analysen öppnar upp texterna och ger någonting, så finns det alltså flera exempel på att analysen också – eller ibland – uppfattas som begränsande. Kristoffer säger exempelvis att ”när man ska till exempel analysera dramaturgin i någonting så finns det ändå oftast någonting rätt utstakat, någonting lite fast som man kan ta reda på” (Kristoffer 3). Han menar också att om man analyserar – och här använder han ordet dissekerar – för mycket så kan textens helhet gå förlorad (Kristoffer 3). Samtidigt så säger han att analys är ”ett sätt att göra texter lite mer meningsfulla” (Kristoffer 3).

Att analys handlar om att få syn på något i texten och använda textanalytiska begrepp är alltså två tydliga mönster i det studenterna säger om analys. Det tycks alltså vara två viktiga diskursiva element i den diskurs om analys som studenterna uppfattar och konstruerar i utbildningen. Ofta hänger de naturligtvis samman genom att studenterna säger att de använder de textanalytiska begreppen för att få syn på något i texterna, men Emma inkluderar mera än litteraturvetenskapliga begrepp i analysarbetet:

Marie: Men om du tänker att du analyserar en text på något sätt. Vad gör du då?

Emma: Går in i den och tittar på den utifrån olika vinklar. Och då kan det vara utifrån berättartekniska begrepp eller det kan vara utifrån, ja, men till exempel: hur representeras det här i texten? Det skulle jag säga är att analysera en text. Eller utifrån någon viss teori, såklart. (Emma 3)

Här handlar det alltså också om att undersöka representationer och använda ”någon viss teori”, det vill säga att hon inkluderar Hillis Millers båda typer av kritisk läsning (Hillis Miller 2002:122-123) i analyserandet. Kristoffer däremot skiljer mellan att analysera och att undersöka representationer (Kristoffer 2) och Lina pekar på att analys visserligen kan vara ganska brett och handla om flera olika sätt att läsa men samtidigt menar hon att det inte är självklart att det blir en analys bara för att man använder teore-

tiska begrepp i diskussionen. Hon ger ett exempel från en kurs där de hade läst litteratur och sedan skulle "kunna diskutera lite utefter olika språksociologiska begrepp" (Lina 3), men alltså menar att det inte blev någon direkt analys.

Hjalmar talar om analys som ett visst sätt att läsa och förutom att han ser det som att detta sätt att läsa både handlar om att få syn på något i texten och bakom texten och att skapa något, så ser han det som ett arbete, men han ser det också som ett sätt att som läsare bestämma lite över texten. När han ska analysera så väljer han ut någonting i texten som han vill undersöka och sedan styrs analysen av det. Han ger ett exempel som handlar om att undersöka mansroller i filmen *Fucking Åmål*. Han har ofta sett att elever i skolan gör tvärtom när de analyserar, det vill säga att de vill ha med allting och därför inte väljer ett fokus eller en röd tråd och resultatet blir att analyserna spretar (Hjalmar 3). Hjalmar hävdar också att i en analys ska man inte bara säga vad – till exempel peka på symbolik i en text – utan också varför och hur, det vill säga vad det gör med texten. Alexandra menar också att det är viktigt att man lär sig motivera sina val vid analys (Alexandra 3).

Några av studenterna talar också en del om var de befinner sig som analyserande läsare i förhållande till texten. Alexandra menar att "man hamnar mer utanpå texten när man ska analysera den" (Alexandra 3), medan Katrin säger att hon är "utanför texten, men ändå tillsammans med den på något sätt" (Katrin 3). Emma tycker att man "kommer ju nära texten genom att man tänker att man ska analysera" (Emma 3) och Kristoffer talar om att om man inte har analyserat och tolkat för mycket så att helheten i texten har gått förlorad så kan analysen leda till att man har tagit "steget djupare in i texten" (Kristoffer 3). Hur kan man förstå de uttalandena? Ja, det är nog inte så enkelt som att de upplever en stor skillnad i närhet och distans till texten när de analyserar, även om det säkert är en del av förklaringen. När Alexandra säger att hon hamnar utanpå texten så är det jämfört med hur hon upplever det hon kallar för njutningsläsning, när hon läser "för läsningens och den här hängivelsens skull. Att man bara kastar sig in i en annan värld och är därinne när man läser" (Alexandra 3). Dessutom nyanserar hon läspraktiken ytterligare:

Men jag tror att dom sakerna som man har fastnat extra mycket vid, vissa begrepp och så, dom ligger lite med hela tiden, men dom förstärker snarare läsningen i det läget, att det blir ingen utanpåläsning utan man får en liten tankeställare om att nu, nu händer här någonting som jag borde observera mer. (Alexandra 3)

Med begrepp menar Alexandra här analytiska begrepp och de begrepp som hon har fastnat för blir alltså inte något hinder för att gå in i texten.

Ingela talar om analys på många nivåer. Det kan handla om att kunna säga något om berättarperspektivet, men hon säger också att analys är en förutsättning för ett kritiskt förhållningssätt, eftersom analys hör ihop med förståelse och för att kunna ifrågasätta så behöver man förstå och ha en egen uppfattning, menar hon. Sedan talar hon också om ett annat sätt att analysera

för själva historien, sådant som händer inne i historien och i den världen, att man kan ju vara så här, om man läser någon historia, så dyker det upp någon karaktär och så börjar man: "Ja men vad har dom för...?" Eller: "Ah! det kanske är han som har gjort det!" Alltså att man är, på det sättet är man också inne och analyserar, att man är inne i den där världen, i den litterära världen och...liksom försöker se samband och förklaringar. (Ingela 3)

Denna beskrivning tycks ha en del gemensamt med det som Anders Öhman benämner att *skugga intrigen* och som bland annat handlar om att ta ställning till vad de olika punkterna i händelsekedjan innehåller och betyder (Öhman 2015:80)

Förmodligen handlar de här olika uppfattningarna om den analytiska läsningen om det som jag var inne på tidigare, att det helt enkelt händer olika saker i läsningen vid olika tillfällen och hos olika studenter vid samma tillfälle, men det kan också handla om att närhet till texten kan innebära flera saker. Närhet till texten kan ses som en immersiv läsning där läsaren låter sig uppslukas av den fiktiva världen, men det kan också innebära en närläsning där läsaren undersöker hur texten är gjord och undersöker detaljer i

den verbala strukturen. Den senare läsningen karakteriseras i vissa sammanhang som distanserad. Alexandras och Ingelas beskrivningar tyder dessutom på att de upplever att detta kan ske samtidigt i vissa fall. Hillis Miller (2002) menar, som sagt, att båda dessa sätt att läsa är viktiga men att de är nästan omöjliga att kombinera eftersom de hämmar varandra:

How can you give yourself wholeheartedly to a literary work, let the work do its work, and at the same time distance yourself from it, regard it with suspicion, and take it apart to see what makes it tick? [...] Why, in any case, would anyone want to deprive literature of its amazing power to open alternative worlds, innumerable virtual realities? It seems like a nasty and destructive thing to do. (Hillis Miller 2002:124)

Det kan alltså tyckas svårt att hänge sig åt texten och samtidigt se på den med misstänksamhet och sönderdela den. Både Alexandra och Kristoffer är inne på det problemet. Alexandra menar att det är möjligt att gå in i den fiktiva världen och samtidigt analysera när de textanalytiska begreppen har automatiserats och så att säga arbetar av sig själva. Hon jämför det med att köra bil. I början måste man fokusera på varje moment och hela tiden vara medveten om vad man gör men ”ju mer man gör det desto mer läggs det likasom i ryggmärgen. Det bara ligger där och är där och det är ingenting man behöver tänka på och så tänker jag att det är med vissa av dom begreppen som vi har använt så mycket” (Alexandra 3). Kristoffer är mera inne på att det viktiga är att inte analysera så att man dissekerar texten och helheten går förlorad. I stället ska man stanna när ”man ser att det är, att det gav någonting, för då har man kommit steget djupare in i texten än bara texten, men samtidigt har man inte plockat sönder den” (Kristoffer).

Varför analyserar man texter?

Det finns ingen skarp gräns mellan studenternas definitioner av analys och deras motiveringar för analys eller vad de säger att den leder till. Ibland går gränsen mellan att leta efter något i texten och att få syn på det. Det vill säga man analyserar (letar efter något) för

att hitta eller få syn på något. Men studenterna ser inte alltid detta som slutsteget i analysprocessen.

Ett mycket framträdande mönster är att uttalanden med motiveringar för analys eller resonemang om vad analys kan leda till har ett individfokus. Det handlar om att studenterna som läsare – eller läsare i allmänhet – vidgar sin förståelse eller upplevelse, kan prestera på en examination, kan förhålla sig analytiskt och kritiskt i andra sammanhang och utvecklas privat och för sitt yrke.

Det finns alltså en hel del exempel på att studenterna talar om att analysen leder till en förståelse för själva texten och vad det ger för individen. Katrin uttrycker det så här:

Meningsfullheten ligger ju nånstans däri att kunna förstå en text överhuvudtaget. Jag känner så i alla fall att det har blivit, det har nog blivit mera meningsfullt för mig att läsa skönlitterära texter och jag är mer sugen på att läsa skönlitterära texter och lusten att läsa... har utvecklats och det mm. Så jag tror det är viktiga delar. (Katrin 3, både om analys och tolkning, min kommentar)

Katrin kopplar också den förståelse hon får genom analysen (och tolkningen) till mening och meningsfullhet i litteraturläsningen.

Vid några tillfällen talar några studenter om att analys kan öka deras förståelse av något utanför texten som till exempel "att få syn på hur samhället ser ut och hur människor tänker" (Emma 3) och "större helheter i samhället eller maktkampen, underliggande strukturer och så där (Kristoffer 2).

När studenterna talar om ökad förståelse handlar det ofta om innehåll, men det kan också röra sig om en förståelse för hur texten är gjord och

vad det är som är utmärkande i det, för författaren. Man får syn på hur dom använder språket väldigt mycket enklare. Innan så läste man och så tänkte man: "Ja, men det här är bra. Det är kul att läsa. Det är välskrivet" men man kunde inte riktigt säga. (Kristoffer 2)

Nära ökad förståelse ligger också Ingelas uppfattning om att analys kan leda till en ny eller bredare upplevelse av texten:

Mm, det var som jag sa det här om att öppna verk, att genom analys så kan man få en ny upplevelse. En annan upplevelse av texten. [...] Det är målet, att när vi kan jobba på ett sådant sätt att analysen på något sätt är grunden för en bredare upplevelse eller föreställningsvärlden eller vad man vill kalla det. (Ingela 1)

Studenterna motiverar också analys med att de har nytta av det i sitt kommande yrke. De formulerar sig på lite olika sätt om detta. Alexandra säger att ”vi får i uppgift att dissekera ett populärkulturellt verk och se HUR det här kan påverka dagens ungdomar [...] men den äldre litteraturen läser vi och gör pedagogiskt riktade textanalyser på och ser hur kan vi använda detta i ett klassrum” (Alexandra 1) medan Kristoffer talar om att ligga steget före sina elever (Kristoffer 3). Trots att Alexandra påtalar skillnader i hur hon uppfattar att populärlitteratur respektive kanonlitteratur läses så kan båda läspraktikerna eller de olika analyserna användas i ett didaktiskt sammanhang, det vill säga för att välja vad som ska läsas, hur det ska läsas och varför det ska läsas i ett klassrum. Det gäller även Kristoffers uttalande om att ligga steget före. Det handlar nämligen inte bara om att vara duktigare än eleverna utan framför allt om att kunna ”styra dem om man vill ha dem till något speciellt, någon speciell utgångspunkt eller om man vill ha någonting som en ingång till någonting” (Kristoffer 3).

Det finns också en mera instrumentell motivering som handlar om prestation av olika slag. Studenterna analyserar för att ”visa sina fjädrar” (Katrin 2), ”få hjälp av det i examinationen” (Emma 2) och ”det ses som typ ett prov eller test eller någonting sådant” (Hjalmar 2). Det handlar alltså om att man genom att analysera visar sig duktig och kan prestera i examinationer och få bra betyg. Men det kan också röra sig om att det finns någon mening med att bara kunna det: ”Men att, sen så kommer man kanske ändå ut där på andra sidan och så sitter det. Alltså, att då har det ändå en mening att göra så” (Ingela 2). Hjalmar är också inne på ett liknande spår när han säger att ”[d]å har man gjort det. Då har man satt det någonstans i huvudet” (Hjalmar 2), men han antyder samtidigt att

det inte bara handlar om att göra något för att prestera utan för att det är viktigt att följa upp en text och göra någonting med den för att den ”ska sätta sig” (Hjalmar 2).

Flera studenter ger uttryck åt tanken att analys utvecklar en analytisk förmåga som kan användas i andra sammanhang och att den också hjälper till att utveckla kritiskt tänkande. Hjalmar säger att han ”tror att grejen med att analysera, så kan man också tänka mer kritiskt” (Hjalmar 3) och ”att man lär sig på det hela taget att se analytiskt” (Hjalmar 3). Alexandra diskuterar detta när det handlar om svenskämnet och elever i skolan och säger att analys är viktigt ”för att kunna göra bättre ifrån sig i de övriga skolämnena där det krävs att man reflekterar och analyserar och inte bara återberättar” (Alexandra 3). Ingela utvecklar resonemanget ytterligare:

Förmåga att kunna analysera något är också en förutsättning för att man ska vara kritisk, att kunna ha ett kritiskt förhållningssätt, för att gör man inte analysen och liksom och ser, alltså analys hör ju väldigt mycket ihop med förståelsen, alltså hur man förstår något. Och jag tänker att har man inte det så är det ju väldigt svårt också att ifrågasätta. (Ingela 3)

På några få ställen i intervjumaterialet finns ett mera socialt fokus för textanalysen. Det handlar framför allt om pedagogiskt riktade textanalyser som studenterna gör i vissa kurser och som de menar att de kan använda sig av i undervisningen med sina elever sedan. På några ställen kopplas också analys till boksamtal, antingen genom att boksamtalen blir mera givande om varje student eller elev har gjort en analys först eller att boksamtalet är en analys som man gör tillsammans. Emma säger ”[a]tt texten ger en ganska så tydlig bild av hur vi ser på saker i ett visst samhälle. Och att det kommer man ju åt genom att analysera den” (Emma 3) och det antyder också – åtminstone delvis – ett socialt fokus. På några ställen har studenter ett textfokus i sina formuleringar på så sätt att de menar att det snarare är texten än läsaren som förändras genom analysen. Det mest uttalade exemplet på det är:

Sen så jobbar man ju mot ett mål hela tiden med dom här böckerna, så att i slutändan när man har diskuterat dom och kramat

ur dom så har det ju liksom blivit mycket mer enhetligt eller mer centrerat på det man ville få ut av dom. Sen så kan man ju läsa dom med något helt annat mål och då kan ju berättelsen förändras utefter det. (Katrín 2)

Men trots att studenten har fokus på vad analys gör med berättelsen så är det läsaren som är subjektet och förändrar berättelsen genom analysarbetet. Sammanfattningsvis kan man alltså dra slutsatsen att studenterna huvudsakligen anser att de analyserar texter för att de som enskilda läsare, individer, ska utvecklas eller förändras. Men Hjalmar är också inne på att analysen tar sig fysiska uttryck genom att "det blir nånting man kan ta på så här eller... det blir nånting, själva läsningen och våra tankar blir nåt fysiskt eller nånting mer konkret" (Hjalmar 2).

Vad är inte analys?

Studenterna talar som sagt var mycket om analys i intervjuerna. Det kan då vara intressant att undersöka vad de kontrasterar den analytiska läsningen mot. Några nyckelord som studenterna använder om den läsning eller (del av) läspraktik som de kontrasterar mot analys är njutning, lust, nöje, känsla, inlevelse, hängivelse, personlig, naturlig och okritisk. Det handlar om att "få ta del av så många personers liv och öden och äventyr" (Alexandra 2) och "verkligen så här gå in i och fångas av historier" (Ingela 2). Alexandra lyfter också tydligt fram att i den analytiska läsningen har det handlat om att titta efter saker och inte känna" och de har "inte haft fokus på upplevelsen, utan på att se saker" (Alexandra 2). Att känna och uppleva under läsningen hör alltså inte hemma i den analytiska läsningen för Alexandra. Samtidigt säger hon att "om det är en text som man kommer väl överens med, att dom här analysläsningen och njutningsläsningen ligger närmre varandra, för att man har lättare för att hänga med" (Alexandra 2), så för henne kan det hon kallar analysläsningen och njutningsläsningen kombineras beroende på vad det är för text hon läser. Emma resonerar om att en känslomässig och subjektiv läsning kan leda in i en mera analytisk:

För att det ger ju nånting för, för själva skolläsningen eller när man ska tänka mer, så ger det ju väldigt mycket att man först har haft, att man först läste igenom och reagerat på boken bara utifrån vad man själv, vad man själv tänker. Och det i sig blir intressant sen att titta på i andra gången kanske. Varför? Varför reagerade jag just på det här och det också är en väldigt viktig del i själva analysläsningen att man har försökt ta det till sig från början. (Emma 2)

För Emma tycks det mera vara sättet att läsa än vilken text det är i första hand. Det handlar om att få läsa igenom texten lite förut-sättningslöst och reagera på den utifrån vad man själv tänker och att sedan få analysera sin reaktion. På sätt och vis kontrasterar hon analysläsningen (eller skolläsningen) mot den subjektiva läsningen där hon får reagera på texten men samtidigt säger hon att den är en viktig del av "analysläsningen".

Hjalmar talar om att det var "mycket mera personligt i diskussionerna om *Play*."²⁵ Många som kom med egna erfarenheter, vill jag minnas" (Hjalmar 2) och detta är då en kontrast gentemot andra diskussioner kring texter som gruppen har haft och där de har lyft fram symbolik och representationer, vilket skulle kunna ses som en mera analytisk läsning.

Att läsa för läsandets skull är något som både Hjalmar och Alexandra nämner. Alexandra säger att

jag kan fortfarande bara njutningsläsa och läsa för läsningens och den här hängivelsens skull. Att man bara kastar sig in i en annan värld och är därinne när man läser. För många gånger så känner jag att man hamnar mer utanpå texten när man ska analysera den. Att det är svårt att bara... bara komma in i läsningen och hitta den här författarrösten som leder dig genom verket. (Alexandra 3)

Det tycks handla om att vara inne i en berättelse, ledas genom den och njuta. När Hjalmar talar om att läsa för läsandets skull tycks han göra det både som kontrast till analytisk läsning och en peda-

²⁵ Han syftar på filmen *Play* (Östlund 2011)

gogisk eller didaktisk läsning där han funderar över hur texten skulle kunna användas i skolan. Det är möjligt att det också är en sorts analys. Han säger att ”efter ett tag börjar jag känna att jag måste släppa på det lite och kunna läsa bara för läsandets skull, men jag tror inte att det är nåt problem än” (Hjalmar 3).

I samband med att Ingela talar om arbete med texter som hon vid andra tillfällen kopplar till analys och om att anteckna när man läser skönlitteratur, så kontrasterar hon det mot en – som hon formulerar det – naturligare läsning. Hon ger ett exempel på detta genom att berätta om hur hon en sommar läste lite kurslitteratur i förväg och hon läste då bland annat *En herrgårdssägen* av Selma Lagerlöf:

Men den kommer jag ihåg rätt så, den kunde jag bara läsa och tycka vara rolig och jag kunde nästan bli lite så här stressad av att jag inte gjorde nåra kommentarer, utan bara läste på, för att den är ganska så här underhållande. Jag tyckte att den var väldigt rolig. Så såna böcker kan jag nog bara läsa utan att göra nåra riktiga anteckningar. (Ingela 2)

Ingela är också en av dem som motiverar analys med att det leder till eller hjälper en att bli kritisk och hon kontrasterar också både okritisk läsning och identifikation mot analys:

Sen finns det nog sånt som jag läser som jag kanske analyserar mycket mindre. Som jag kan vara väldigt så här okritisk till (skratt) och det är ju sånt som jag själv kan identifiera mig med. Och som jag tycker ligger närmre min egen, mitt eget sätt att se på saker. (Ingela 3)

Genom att se vad studenterna kontrasterar mot analys så blir det också tydligt att begreppet analys har olika innebörder. För några studenter är analys när man använder litteraturvetenskapliga analysverktyg, medan för andra är det mycket bredare och handlar även om sådant som kulturanalys eller analys utifrån andra teoretiska perspektiv. När Katrin jämför två kurser i utbildningen resonerar hon så här:

Katrin: Jag kommer nog att komma ihåg mer från denna kursen om det jag har läst. Tyvärr är det nog så. Eller tyvärr och tyvärr, men jag är glad för det också, men tyvärr att dom andra böckerna liksom...

Marie: Men, vad tror du det beror på?

Katrin: Att man är så fokuserad på att analysera boken.

Marie: I den förra kursen, då?

Katrin: Ja. Där blir det, det största, men jag tyckte ändå om den kursen väldigt mycket. Jag tyckte den var väldigt bra. Jag tycker ändå om att jobba med böcker så, men det är inte samma... det blir inte alls samma läsning, för där är det mer fokus på att använda analysredskap i förhållande till litteraturen, än att läsa litteraturen och se vilken plats den har eller vilka, vad man kan se i litteraturen, som har anknytning till det man jobbar med.

(Katrin 1)

Här talar Katrin om användning av analysredskap å ena sidan och att se vilken plats litteraturen har, vad man kan se i den och hur det har anknytning till det man jobbar med å andra sidan. Det är svårt att veta om hon ser alltihop som analys eller bara när hon talar specifikt om analysredskap, men mycket talar för det senare eftersom hon bekräftar att det var i den förra kursen som hon var fokuserad på att analysera. Det är intressant att Ingela säger så här om samma kurs:

Men att jag i förra kursen tänkte att det var någonting som hade hänt, att det var någonting som var nytt i hur vi jobbade och särskilt med våra seminarier. Dom kom till en annan nivå på nåt sätt. Men där tror jag också att det handlar mycket om att läraren backade. Det var vår stund. Och det var nog också mycket för att man fick prata om sin upplevelse, inte om att ”ja, jag tror att eftersom miljö beskrivs så här så är det så här”. Alltså, vi började inte i det analytiska utan i själva upplevelsen och genom det så blev det ju en analys såklart efter hand som man pratade. (Ingela 1)

Om samma kurs säger alltså en student att det var stort fokus på att analysera medan en annan menar att de utgick från upplevelsen

som sedan ledde vidare in i analys. Ingela säger vidare om denna kurs: "Då var ju alla våra föreläsningar, dom var ju upplagda som boksamtal. Vi visste att vi skulle träffas för att prata förutsättningslöst om det vi hade läst" (Ingela 2).

Något annat som blir tydligt när man fokuserar det som studenterna kontrasterar mot analys är att de till stor del använder vardagliga begrepp med en innebörd som många uppfattar som självklar men som kan vara både vag och motstridig. Det handlar om begrepp som jag räknade upp i början, nämligen njutningsläsning, naturlig läsning, inlevelse och läsning för läsningens skull.

Vad är tolkning?

I den tredje intervjun med studenterna bad jag dem dels tala om vad analys är för dem och vad de gör när de analyserar, dels ställde jag ungefär samma frågor angående tolkning. Oftast hamnade de här frågorna efter varandra under intervjun och med frågorna om analys först. Det innebär att studenterna kanske automatiskt kom att jämföra dem och att jämförelsen gjordes utifrån analysbegreppet eftersom det diskuterades först. Det är svårt att veta hur detta påverkade dem i deras resonemang, men det fick dem i alla fall att reflektera över dessa begrepp.

Flera studenter talar om tolkning som något personligt. Det är "vad jag ser i nånting. Min version av nånting [...] och hur jag motiverar det" (Alexandra 3) eller "vad jag kan förstå utifrån den texten" och "sätta sig själv i relation till texten" (Emma 3). Även Ingela säger att det är "hur man personligen uppfattar någonting eller hur man själv läser in, eller själv förstår" (Ingela 3) och Lina talar om att tolkningen är ens egen (Lina 3). Katrin utvecklar detta personliga till:

Att jag tolkar ju en text på ett visst sätt utifrån vad jag har med mig. Utifrån händelser i mitt liv och dom tolkningarna kan ju se väldigt olika ut beroende på, alltså från person till person. Så ja... Det är väl det att man kanske, man känner att man tar med sig nånting personligen från en text och tolkar det på ett visst sätt. Ja, ja jag vet inte... Ja, men det personliga skulle jag säga. (Katrin 3)

Hon tycks mena att hon har med sig personliga erfarenheter in i läsningen och dessa får henne att ta med sig vissa delar eller perspektiv från texten som hon sedan tolkar på sitt sätt.

Nära tolkningens personliga dimension ligger också uttalanden om att tolkning är läsarens reaktion på texten eller att tolkningen görs utifrån den första reaktionen på texten. Emma säger också att "ofta så handlar det nog om instinkt eller vad man ska säga. Man bara gör det, att man får en känsla av nånting" (Emma 3). Tolkning kopplas alltså samman med läsarens person och känslor.

Att betrakta tolkning som någonting som handlar om betydelse, mening och innehåll är också återkommande. Det handlar också om helheter i texten som när Emma säger att tolkning är "att hitta nån slags mening i det hela" (Emma 3) och Hjalmar talar om hur en iakttagelse i en dikt kan leda till en tolkning av hela dikten.

Tolkning ses också som något rörligt och fritt. "Och det kan vara väldigt olika och man kan också ha många tolkningar av samma sak, så det behöver inte vara nånting fast, utan det kan mycket väl vara nånting rörligt också" (Alexandra). Kristoffer säger: "Jag försöker inte att stänga in mig själv i mina tolkningar. Jag försöker alltid tolka om när jag har tolkat en gång, för att se lite olika perspektiv och andra ingångar" (Kristoffer 3) och han anser också att tolkningen alltid är fri och i samband med det säger han också att "du kan ju alltid tolka en text även om du inte förstår den. Det är ju alltid en, tolkningen är alltid fri liksom, men där det handlar om förståelse då är det ju viktigt vad som faktiskt händer i texten också" (Kristoffer 3).

Det finns alltså flera exempel på att studenterna ser tolkning som något som är rörligt och fritt, men det finns också exempel på att tolkning ses som något styrt. Hjalmar menar att texten i viss mån styr tolkningen och att det är "som att det finns – och det är intressant varför man tänker så – men det är lite mer som att i en tolkning finns det... rätt svar, ska jag inte säga, men man kan inte tolka den filmen på jättemånga olika sätt" (Hjalmar 3).²⁶ Lina ger uttryck för en liknande tanke när hon säger att tolkning kan handla om "vad man tror att författaren vill säga" (Lina 3).

²⁶ Hjalmar har tidigare talat om filmen *Fucking Åmål* (Moodysson 1998)

Som jag skrev i inledningen till detta delkapitel så gjorde studenterna ofta jämförelser mellan analys och tolkning och det är möjligt att jag styrde dem mot de jämförelserna, vilket också var mitt syfte för att få ta del av hur de resonerar kring dessa begrepp. Analys handlar, som sagt, för dem om att leta efter något i en text och att använda analytiska begrepp. Tolkning handlar mera om en personlig reaktion på texten och om meningen eller betydelsen i hela texten. Däremot hänger de två nära samman eller ligger nära varandra för studenterna. Några uttrycker det explicit som att "det är klart att tolkningsarbetet och analysarbetet hänger samman, att dom är två delar av en sak (Alexandra 3) och "alltså dom måste ju gå in i varandra" (Hjalmar 3), medan det framgår mera implicit hos andra när de resonerar om skillnaden mellan de två begreppen. Ett exempel är Emmas resonemang om analys och tolkning:

Alltså, tolkning skulle jag nog mer säga är att hitta nån slags mening i det hela medan analys handlar mer om texten i sig. Utifrån olika perspektiv. Men att det är mer textnära, en analys och att en tolkning... ja, det är också textnära, men att det mer handlar om vad den är utåt, eller vad den betyder. (Emma 3)

Flera studenter diskuterar också vad som görs först, analys eller tolkning, och de har olika uppfattningar om det. Ingela menar att

analysen kan ligga som, kan bli en grund för vad man sen gör för tolkning. Att det känns som att tolkning kanske mer är själva slutprodukten av hur man har förstått, alltså hur man förstår texten och att analysen kanske är vägen dit [...] Men å andra sidan så är ju tolkning också nånting som man, alltså det är nånting som händer, det är också en process... men det känns ändå mer som ett slut-, alltså som en, det här är min tolkning av texten. Man kan ju även säga, men analys, alltså man tänker man kan ha en slutgiltig bild av hur någonting är utifrån sin analys. (Ingela 3)

Alexandra däremot anser att tolkningen kommer först som en mera spontan reaktion på texten och att analysen sedan används för att undersöka tolkningen:

men för att vi ska kunna hitta saker i texten eller för att kunna SE olika saker så måste vi först tolka nånting. Vi måste liksom tänka till och se: Vad betyder det här? Eller vad SKULLE det kunna betyda? Och sen applicera dom här analysredskapen eller verktygen på det som man har sett. För i första steget så handlar det ju om ens reaktion på nånting och det är därifrån man sen går vidare med dom olika verktygen. (Alexandra 3)

Hon säger också att ”det är svårt att göra ett analysarbete om man inte kan tolka nånting”, så tolkningen tycks vara en förutsättning för analysen för henne.

Det finns också exempel på när analys och tolkning ses som samtidigt eller inbäddade i varandra, som när Hjalmar säger att ”de måste ju gå in i varandra. En analys är ju en tolkning. Men är en tolkning en analys?” (Hjalmar 3). Han ser det som att en analys samtidigt är en tolkning eller möjligtvis att den innehåller en tolkning, men är mera tveksam till att en tolkning skulle vara eller innehålla en analys. Kristoffer säger att han ofta gör tolkningar utifrån intertextualitet och Emma talar om att hon till exempel letar efter symboler när hon tolkar och i och med att de nämner textanalytiska begrepp i samband med tolkningen så tycks analysen och tolkningen åtminstone delvis vara inflettade i varandra.

De här skillnaderna i synen på vad som kommer först eller hur analys och tolkning förhåller sig till varandra kan ha att göra med olika definitioner av vad analys och tolkning innebär. Följande resonemang hos Emma pekar i den riktningen:

Marie: Och när du tolkar, vad gör du då? Hur går du tillväga?

Emma: (skratt) Ja... ofta så handlar det nog om instinkt eller vad man ska säga. Man bara gör det, att man får en känsla av nånting. Jaa...hur gör jag annars? Jag vet inte. Oftast, man kanske sätter det i relation till andra texter, att man försöker leta efter ledtrådar, titta på vanliga symboler och så vidare för att se om man kan hitta nåt. För att då blir det ju att man letar efter nån mening som kanske författaren skulle ha med texten. Men det är nog så jag gör skulle jag säga. (Emma 3)

Här skulle man kunna se det som att Emma rör sig mellan olika betydelser hos begreppet tolkning eller kanske att tolkningen för henne består av olika faser eller är en process. Först reagerar hon instinktivt och får en känsla av någonting i texten. Det skulle kunna vara en första tolkning och också ungefär det som till exempel Alexandra tänker på när hon talar om tolkning. Sedan börjar Emma leta efter ledtrådar och använda analytiska begrepp för att hitta en mera utvecklad mening med texten och dessutom en mening som författaren kanske skulle ha med texten. Det är viktigt att notera Emmas *kanske* här för det är inte självklart att hon tycker att det är angeläget med författarens intentioner. Hon säger vid ett annat tillfälle att tolkning inte handlar om ”vad författaren har menat när den skrev texten, utan vad jag kan förstå utifrån den texten” (Emma 3). Hon lyfter också fram sammanhanget för läsningen som viktigt. Det är inte heller säkert att Emma ser det som något kronologiskt och att det här är tre steg i tolkningen eller analys och tolkning, men det visar ändå att tolkning kanske ses som någonting spontant men också som ett resultat av analys och beroende på vilken definition de använder eller på vilken del av tolkningsprocessen de har i fokus så förhåller sig tolkningen på olika sätt till analysen. När Alexandra utvecklar sina tankar om tolkningars rörlighet säger hon också att ”efter kunskapsinhämtande och så här så kanske ens tolkningar förvandlas för att man ser nya saker och för att man har nya saker in i mötet också” (Alexandra 3).

Analys och tolkning kan också ha fokus på olika aspekter av texten för studenterna. Förutom att tolkning kan vara mera fokuserat på textens helhet och mening så säger Lina om tolkning:

Ja, det är lite mer specifikt skulle jag nog säga än analys i alla fall. Att då handlar det kanske mer om bokens innehåll än de andra sakerna. Så inte så mycket om stil och så där, utan mer om bokens innehåll, och mer kanske en tolkning eller vad man, vad den handlar om eller hur den speglar sin samtid. (Lina 3)

Som jag förstår Lina så anser hon att tolkning fokuserar på den litterära textens innehåll och hur det kan kopplas till den kontext den är skriven i medan analys mera riktar sig mot textens stil och form.

Hjalmar uttrycker något liknande när han säger "om tolkning är vad så är kanske analys lite mer frågan på, hur" (Hjalmar 3). Han har tidigare sagt att om man har en tolkning av en text, av innehållet eller budskapet i texten så kan analysen handla om att undersöka hur denna tolkning syns.

De olika sätt att se på tolkning som antingen fri eller styrd som diskuterades tidigare är i de flesta fall kopplade till analys på så sätt att analysen karakteriseras på motsatt sätt. När Hjalmar till exempel säger att texten styr en tolkning så säger han samtidigt att det är tvärtom i en analys och att där gör man någonting med texten i stället. På motsvarande sätt säger Kristoffer:

Tolkningen känns mer fri än analysen. I min värld i alla fall. Man kan ju alltid tolka saker på olika sätt. Men när man ska till exempel analysera dramaturgin i nånting så finns det ändå oftast nånting rätt utstakat, nånting lite fastare som man kan ta reda på. Medan om man tolkar så är det mer fritt. (Kristoffer 3)

Katrin jämför tolkning och analys och säger då att analysen är mera begreppsfast medan tolkningen gör man mera för sig själv eller tillsammans med andra. Här framträder åter en bild av analys som mera av ett arbete där det "finns begrepp att applicera" (Katrin 3) och tolkning som något mera personligt.

Andra aspekter av läspraktikerna

Analys och tolkning tycks alltså uppfattas som viktiga i svensklärarutbildningens läspraktiker, men studenterna lyfter också fram andra aspekter. De talar i stor utsträckning om att när de ska läsa en skönlitterär bok i utbildningen så läser de den först "som vanligt" (Hjalmar 2) eller börjar med den boken i litteraturlistan som verkar mest intressant (Ingela 2) och "läser boken i ett sträck" (Katrin 2). Under den här första läsningen gör en del studenter markeringar i texten, flikar i böckerna eller skriver post-it-lappar för att hitta vissa ställen senare, men de tycks framför allt vara inriktade på att uppleva texten och få en helhet. Sedan kan de utveckla anteckningarna, läsa på om författaren, "ta itu med vad det är jag ska göra med verket" (Kristoffer 2) och i något fall arbeta med texten utifrån en analysmall (Emma 2). Det verkar finnas en

tydlig strävan mot att först ägna sig åt en mera personlig läsning och uppleva texten innan de så att säga tar itu med arbetet.

Hjalmar kallar den första genomläsningen för "vanlig läsning" och det innebär för honom framför allt att ställa existentiella frågor. Andra studenter talar om verklig, naturlig och riktig läsning och de ligger nära Hjalmars vanliga läsning. Det handlar om en läsning där man inte behöver anteckna, där innehåll och upplevelse står i fokus i stället för form och prestation.

Samtidigt som Hjalmar talar om att han börjar läsa en bok "som vanligt", det vill säga som han gör på fritiden, så talar han också en hel del om skillnaden mellan fritidsläsningen och läsningen i utbildningen. Han menar att han läser som lärare i utbildningen och hela tiden tänker på hur den litterära texten kan användas och att det är en lite mindre lustfylld upplevelse än när han läser på fritiden. Men han ser det inte bara som negativt att det är jobbigt och kanske lite tråkigt att läsa en bok, utan kanske nödvändigt ibland. Samtidigt påtalar han att det inte behöver bli "tråkigt bara för att man läser för att man måste" (Hjalmar 1). Han tycks här förhålla sig till flera vanliga diskurser om läsning, dels den som säger att läsning ska vara lustfyllt, dels den som tydligt separerar eller kontrasterar läsning i undervisning och läsning på fritiden. De här diskurserna fungerar delvis som motstridiga, men existerar också ofta parallellt i samma diskursordning. De illustrerar också en problematik som är förknippad med litteraturläsning och det är att det dels är ett starkt och personligt fritidsintresse hos en del människor och inte alls hos andra, dels att det också ingår i utbildning på olika nivåer. Här sker då hela tiden försök till gränsdragningar och raserande av gränser diskursivt och i läspraktikerna. Det blir alltså ofta viktigt att definiera vad som skiljer eller inte skiljer litteraturläsningen i utbildning från den som äger rum på fritiden (jfr Felski 2008:12).

Två studenter talar också om *var* de läser och där framträder två delvis kontrasterande bilder av läsningen. Katrin berättar hur hon sätter sig i sin läsfåtölj och "det är perfekt med min läslampa och alla blommor som jag har bakom mig. Det blir bara en så skön lästämning" (Katrin 2), medan Lina säger att hon oftast går till biblioteket på högskolan och läser där "för att jag försöker få rutiner, att det är svårare att fokusera hemma. Ja. Så det är nog det att

jag försöker tänka att jag ska vara ledig när jag kommer hem också” (Lina 2). För Lina tycks det alltså vara viktigt att markera gränsen mellan studier och fritid och läsningen av skönlitteratur i utbildningen görs där till studier och arbete genom bland annat inramningen. Katrin däremot tycks istället markera en gräns mellan läsning och andra aktiviteter i utbildningen såväl som på fritiden. I fåtöljen sitter hon i princip bara när hon läser och hon benämner den också *läsfåtölj* med *läslampa*. Hon iscensätter här i princip ”ett slags läsupplevelsens idealtyp” (Persson 2015a:23). Persson (2015a) använder också begreppet *omkringläsning*, som han har hämtat från Italo Calvino men använder ”i en vidgad bemärkelse som innefattar alla aktiviteter, artefakter, platser, och aktörer som är verksamma i läsupplevelsen” (s. 24). Både Katrin och Lina synliggör hur begreppet *omkringläsning*, kan användas dels för att bredare karakterisera läspraktiker, men också just för att få syn på olika gränsdragningar som till exempel den mellan studier/arbete och fritid eller den mellan läsning å ena sidan och andra aktiviteter å andra sidan.

Enligt New Literacy Studies så ses det sociala i litteracitetspraktiker inte bara som en kontext som påverkar vad som händer kognitivt, utan det sociala är sammanvävt med det kognitiva (Barton 2001:96). Därför är det kanske varken möjligt eller önskvärt att särskilt undersöka det som är socialt i praktikerna. Samtidigt kan det vara intressant att undersöka vad studenterna säger om sociala aspekter som interaktion och positioneringar, men också vilka läspraktiker som studenterna utvecklat i utbildning och i andra sammanhang samt vad de uppfattar att svensklärarytbildningen kräver, tillåter eller gör möjligt. Mycket av det senare har jag redan varit inne på genom att en analytisk läsning tycks efterfrågas i hög grad i utbildningen, men att det upplevs som öppet att ”prata om sina egna upplevelser” (Emma 2), att koppla texterna till verkligheten, livsfrågor och egna erfarenheter (Emma 3) och att ”prata om det som verkligen har berört en” (Ingela 3).

Läspraktikerna tycks alltså uppfattas som innehållsrika och skiftande av studenterna, men samtidigt är det värt att notera att Ingela påpekar att upplevelser inte är någonting som är ett mål med läsningen i svensklärarytbildningen. Det står inte någonting om det i lärandemålen och ”det kanske ändå också kan visa på att det inte

är, det är inte det som är det allra viktigaste. Det ska också få utrymme men det är inte det som i slutänden spelar roll" (Ingela 1). Några studenter är också inne på att det krävs olika läsning eller användning av litteraturen beroende på vad det är för slags texter. Lina menar, som jag tidigare har varit inne på, att de inte har använt "äldre böcker för att diskutera livsfrågor" utan "nu är det litteraturhistoria och nu ska vi skriva en skriftlig tenta på det" (Lina 1) och Ingela är inne på samma spår när hon säger om kursen *Äldre texter i nutida belysning* att "då är det mer analytiskt och epokperspektiv" (Ingela 1) än egna upplevelser. Alexandra anser att de skönlitterära texterna inte bearbetades i den kursen utan de diskuterade bara hur de kunde använda dem i undervisning (Alexandra 3), vilket antyder att hon inte ser den diskussion av litterära texters användning i skolan som de hade i den kursen som en bearbetning av litteraturen. Som tidigare nämnts menar Katrin att i den kursen läste de "skönlitteratur för skönlitteraturens skull" (Katrin 1) och förklarar det med att hon där kunde "läsa som hon läser" och inte behövde sitta och leta intertextualitet och liknande och säger vidare att "det är nog så nära en njutningsläsning som jag har kommit på högskolan" (Katrin 1). Alexandra gör en skillnad mellan hur de förväntas läsa populärlitteratur respektive kanonlitteratur. Populärlitteraturen är nästan

giftig och vi får i uppgift att dissekera ett populärkulturellt verk och se HUR det här kan påverka dagens ungdomar Den ingångsporten har jag än så länge inte mött med kanonlitteraturen. Vi har inte, ta ett av de här stora verken, säg *Madame Bovary*, nu när vi läser den. Vi ska inte gå in i detalj och se liksom det här kan påverka våra elever på det och det sättet eller det här är bilden som förmedlas i det här verket. Att där kan jag känna att där är en viss skillnad. Den litteraturen som är klassisk, som är nästan... dom blir orörbara i en större utsträckning än vad populärkulturen är. (Alexandra 1)

Alexandra menar alltså att populärlitteraturen kritiseras och diskuteras utifrån hur den kan påverka ungdomar, men den kanoniserade litteraturen är orörbar. Samtidigt påstår hon att den kanoniserade litteraturen diskuteras med tanke på hur den kan användas i

skolan, men där handlar det inte om att identifiera faror eller det giftiga – för att använda Alexandras egna uttryck – i texterna utan om att de ”fortfarande [har] kvaliteter som dagens ungdomar kan ta till sig” (Alexandra 1). De här frågorna diskuteras också under ett seminarium där Christina Olin-Schellers (2006) avhandling *Mellan Dante och Big Brother. En studie av gymnasieelevers textvärldar* behandlas men då med fokus på litteraturläsning i skolan:

Alexandra: Alltså, jag bara tänker så här: Är det bara populärkultur som är liksom dålig då? Är det bara dom som har fördomar och som visar förvridna bilder av samhället så som vi inte vill –

Lena: – Verkligen inte! –

Alexandra: – ska vara kvar? Man får ju ifrågasätta allt som man tar in i klassrummet i stället och det är väl där en stor problematik ligger, att det som är vår kanon är vår kanon och det ifrågasätter man inte [...] medan det som är nytt kan man ifrågasätta i en större utsträckning, för att det nya är farligt. Även om vi säger att vi inte lever i det samhället idag, så gör vi det tydligt. Och jag tror att om vi ska vinna elevernas sida också lite så måste man våga visa att det som de tycker om faktiskt kan bidra med något. För om vi hela tiden vägrar att närma oss elevernas repertoarer och det dom är vana vid så visar vi också att ”det ni vill ägna er åt, det är bara skit, utan detta är den rätta vägen”, så har vi fortfarande inte kommit så långt i vår utveckling från det som Magnus Persson skriver om (skratt).

Alexandra hänvisar förmodligen till Perssons (2002) bok *Populärkulturen och skolan* där han bland annat diskuterar hur skolan historiskt har förhållit sig till populärkulturen. Hon menar alltså att både läsningen i svenskläroverutbildningen och i skolan fortfarande håller isär den kanoniserade litteraturen och populärkulturen och att värdehierakierna fortsätter att existera. Hon modifierar detta i en senare intervju:

Då har vi ju varit mer kritiska till kanonlitteraturen än vad vi har varit tidigare och försökt titta på vad som händer då när texterna sätts i rörelse [...] varför ska vi använda oss av *Tristan*

och *Isolde* eller varför ska vi använda oss av *Odysséen*? Eller *Bibeln*? I skolan. Går det? Är det möjligt? På vilket sätt i så fall? Och det gav oerhört mycket, faktiskt. För att jag tänker att för många så är kanonlitteraturen så självklar att den på nåt sätt rättfärdigar sig själv och sin plats i skolan, vilket jag då kanske inte har hållit med om, utan jag tänker att vissa texter passar bättre till vissa ändamål och att man får utgå från det och se vilken text man då faktiskt använder sig av. Och att då få se det här att vi måste faktiskt ha ett syfte och en anledning och ett mål med att använda den här litteraturen, inte bara lyfta in den för att eleverna ska ha mött den, var väldigt roligt och mycket givande. För samtidigt som vi då fick vara kritiska till detta på ett väldigt öppet sätt så var det ju också en möjlighet att hitta ingångar i kursplanen för att se: Hur skulle vi kunna använda oss av detta? Hur ska vi göra detta intressant för våra elever? Och då pratade vi mycket om temaarbeten och att kanske lyfta in populärkultur och kanonlitteratur tillsammans, som bygger på samma tema och så där, för att ändå visa på att där finns intertextualitet. (Alexandra 2)

Under det dryga halvår som har förflutit mellan den första och andra intervjun tycks Alexandra alltså ha fått andra erfarenheter av läsningen av och arbetet med äldre kanoniserade texter och gränsdragningen mellan denna och populärkulturen uppfattar hon inte som så skarp längre.

Alla studenter förhåller sig genomgående positiva till litteratursamtal. Att litteratursamtal vidgar upplevelsen och förståelsen, öppnar upp texterna, får en att reda ut sina tankar och ta del av andras, gör att man kan använda receptionsteorier på sig själv och andra och överhuvudtaget hjälper en in i texten är en dominerande diskurs i intervjuerna. Det är egentligen bara Emma som nämner att det inte nödvändigtvis måste hända så mycket i ett litteratursamtal, men det gör hon som avslutning på en redogörelse för det som man skulle kunna kalla litteratursamtalets diskurs så som den framstår i intervjuerna:

Att man får syn på texten. Att man går in i texten genom litteratursamtal, att man får... i litteratursamtal så reder man ut sa-

ker. Vad det är som egentligen händer, varför det händer, är det nåt man inte har förstått kanske nån annan har förståelse för det. Man får diskutera vilka beslut som personer i texterna har fattat. Om dom är rätt eller fel. Hur man upplever det, grunden till varför hände det och så vidare. Att man får in andra människors syn på det också. Och man får utveckla sina egna tankar om texten och koppla det till sina egna erfarenheter, vilket kanske inte görs även om man har, även om man har läslusten så genom att bara läsa en text, så kanske man inte gör alla dom här kopplingarna och går in så djupt i den, utan att samtalet, att där, det är där det händer. Eller förhoppningsvis är det där det händer. Man kan också samtala om böcker såklart utan att man går in särskilt djupt i det. (Emma 3)

Emma har tidigare sagt att hon tycker att det är viktigt med litteratursamtal och det här är då motiveringen för varför det är viktigt. Ingela påpekar också hur viktigt det är att alla inte bara är inne på att säga sitt och inte "möta dom andra" (Ingela 2).

Flera studenter talar också om att i och med att de har haft så mycket litteratursamtal under utbildningen så har de förstått värdet av det eller fått en modell för hur de kan och vill arbeta som lärare. Katrin säger till exempel: "Alltså. Litteratursamtal, jag tänker mig ett samtal mellan mig och eleverna som... om litteratur där främst eleverna ska vara tänkarna och talarna" (Katrin 3). Den kultur och de läspraktiker de har varit i under utbildningen tycks också ha givit dem en syn på litteraturundervisning där bearbetning av och arbete med litterära texter är viktigt. Hjalmar säger till och med att "inom skolvärlden kan jag säga att där hade jag aldrig gett en uppgift som bara var att läsa nånting. Det finns ingen poäng med det om man inte gör nånting med det" (Hjalmar 2). Det uttalandet är också ett exempel på en gränsdragning mellan läsning i utbildning och läsning på fritiden.

Sammanfattande diskussion

I det här kapitlet har intervjuer analyserats utifrån frågan om hur litterära texter läses. I intervjuerna uttrycker studenterna en större skillnad mellan fritiden och utbildningen när det gäller hur de läser än vad de gör när det gäller motiveringar och texturval. De menar

att i utbildningen handlar det mycket om analys, tolkning och arbete och kontrasterar det mot fritidens "naturliga" läsning där det är mycket känsla och avkoppling. En så kallad naturlig eller vanlig läsning innebär för flera studenter att man inte behöver läsa som lärare, analysera och föra anteckningar. De säger visserligen att de reflekterar även när de läser på fritiden men då har det hela tiden kopplingar till deras eget liv i stället för till en uppgift. Det finns också olika och i viss mån motstridiga uppfattningar om fritidsläsningen. Någon beskriver läsningen som långsam och begründande med tid för att föra anteckningar, medan någon annan karakteriserar den som snabb och estetisk läsning.

Fredrika talar på liknande sätt som studenterna om fritidsläsning och läsning i arbetet, medan Lena inte tycks göra samma avgränsning mellan läspraktiker i fritidsläsningen och läsningen i arbetet. Hon betonar hela tiden att läsning är eller bör vara att delta i ett samtal om sitt liv och samhället. Det finns en genomgående skillnad i de två lärarutbildarnas uppfattningar om motiveringar för litteraturläsning, urval av texter och sätt att läsa i utbildningen. Fredrika motiverar litteraturläsningen med sådant som har med kreativitet, fantasi och känsla för språket att göra. Hon önskar en större valfrihet och öppenhet när det gäller val av texter i utbildningen och när det gäller sätt att läsa så betonar hon fördjupade tolkningar och närläsningar men också att litteratur är eller ska vara uttryck för liv och flyta in i liv. Lena motiverar litteraturläsningen med att den kan användas i ett kreativt arbete kring frågor om samhälle och människor och förordar ett val av texter som görs utifrån ett undervisningsperspektiv. När det gäller sätt att läsa så betonas användningen av litteraturen. Man kan alltså ana olika tyngdpunkter hos de två lärarna.

När det gäller litteraturläsningen i utbildningen tror lärarutbildarna att studenterna läser snabbt och betar av, eftersom de är pressade. Fredrika anser att de är styrda i sin läsning och ser det som delvis begränsande. Styrning av litteraturläsning är något som diskuteras i flera sammanhang i mitt material och där kan olika diskurser urskiljas och det finns också ideologiska kopplingar. Detta kommer att diskuteras ytterligare i kapitel 9 och 10.

Fredrika menar också att de kulturkritiska perspektiven riskerar att fungera som en enkel modell. Hon önskar att studenterna ska

gå på djupet i texter och göra kopplingar till livet. Det sistnämnda kontrasterar hon mot en stel textanalys. Lena önskar att studenternas läspraktiker förutom själva läsningen ska innehålla sådant som att tänka kring, skriva om och diskutera de litterära texterna och deras möjliga användning i skolan. Båda lärarutbildarna betonar att studenterna verkligen bör få erfara eller genomleva dessa läspraktiker som de förordar.

För studenterna tycks analys vara en viktig ingrediens i läsningen i utbildningen och det innebär för de flesta att leta efter något eller få syn på något i litterära texter, ofta med hjälp av textanalytiska verktyg eller andra teoretiska begrepp. Det kan handla om att få syn på eller konstruera samband, strukturer och förklaringar i den fiktiva världen eller i världen och samhället utanför den. Analys ses både som något som kan öppna upp texter och göra dem mera meningsfulla och som något som kan begränsa, så att helheten går förlorad eller att man stannar utanpå texten.

Förutom en förståelse för textens innehåll och hur den är gjord eller för något i världen utanför texten kan analysen, enligt studenterna, leda vidare till en bredare upplevelse av texten, men den kan också användas för att prestera eller visa sig duktig i utbildningen eller i deras kommande yrke för att kunna göra didaktiska val. En synpunkt är också att den analytiska förmågan kan användas i andra sammanhang framför allt för att tänka kritiskt och ifrågasätta. När studenterna talar om vad analys kan leda till tycks de huvudsakligen ha ett fokus på individen. Det är den enskilda läsaren som förstår, presterar och utvecklas.

Analysen kontrasteras mot sådant som enligt studenterna karakteriserar fritidens läspraktiker, det vill säga njutning, lust, känsla, inlevelse, upplevelse och hängivelse. Men det innebär inte att det nödvändigtvis är två skilda sätt att läsa eller att analys är det enda de gör i utbildningen. Det förekommer uppfattningar om att analytiska begrepp kan användas samtidigt som man fångas av en berättelse och att en känslomässig och subjektiv läsning kan leda in i en mera analytisk och det kan också ses som en viktig del av det analytiska. Däremot talar de inte om personliga, känslomässiga reaktioner efter en analytisk läsning eller så gör de det och ser det som att det ligger i tolkningen.

När studenterna talar om analys blir det uppenbart att närhet och distans till en text under läsningen kan betyda olika saker. Närhet kan betyda att noggrant undersöka delar av texten (närläsning) eller att komma ner på djupet och avslöja sådant som annars är dolt för läsaren (jfr Felski 2013a). Det kan också betyda att vara inne i den fiktiva världen.

Tolkning är också något som studenterna uppfattar som viktigt i läspraktiken och tolkning för dem är något mera personligt än analys och det handlar mera om helhetens betydelse och mening. Det finns också idéer om att tolkningen handlar om innehållet i den litterära texten medan analys mera fokuserar på stil och form. Flera studenter ser tolkningen som friare och mera rörlig än analys, medan en student ser det som att texten styr tolkningen i viss mån. De studenter som talar om analysen som mera styrd än tolkningen uttrycker att det snarare är analysen och verktygen där som styr. Att de vid första anblick tycks ha motstridiga uppfattningar handlar förmodligen snarare om att de riktar blicken åt olika håll. I en läspraktik är det inte lätt att avgränsa vad som är analys och vad som är tolkning och framför allt handlar det, som jag ser det, om en process där styrningen inte sker från ett håll utan det är snarare en växelverkan mellan läsare, text, användningen av analytiska verktyg och andra faktorer som finns i den sociala ram som omger läspraktiken. Skillnaden i studenternas uppfattningar handlar inte heller nödvändigtvis om att de är förankrade i olika text- och receptionsteorier, utan snarare att begrepp som analys och tolkning får stå för olika aspekter i en sammansatt läspraktik där de uppfattar att de tar med sig någonting till texten och gör någonting med den samtidigt som texten påverkar dem. Någonting som stödjer den tanken är hur de talar om i vilken ordning analys och tolkning kommer. Det finns de som anser att tolkningen är slutprodukten och vad läsaren konstruerar för mening i den, medan analysen är vägen dit. Sedan finns det exempel på en motsatt ordning där tolkningen ses som en förutsättning för analysen och då ses tolkningen som en första reaktion och analysen blir ett sätt att förklara den.

Den läsart som studenterna uppfattar som efterfrågad kan alltså karakteriseras som ett analytiskt och tolkande förhållningssätt. Den kan inte på ett enkelt sätt inordnas i Tengbergs läsarter, men kan ses som en rörelse mellan framför allt betydelseorienterade

läsarter som ”kännetecknas av att referentialiteten överskrids och texten, eller partier i den, förstås i egenskap av att stå som uttryck eller *tecken* för något annat än sig självt” (Tengberg 2011:205, kursivering i original), värderingorienterade, både när det gäller etisk kritik av texten och estetisk kritik, det vill säga ”värderingar av stil och språk liksom värderande omdömen om texten *såsom text*” (Tengberg 2011:211) och i viss mån handlingsorienterade läsarter. Även om analys och tolkning tycks vara det som studenterna uppfattar är efterfrågat i deras läspraktiker så ser de samtidigt att det finns öppningar för subjektorienterade läsarter som att diskutera upplevelser, erfarenheter och sådant som har berört dem under läsningen, men det är inte det som är målet för läsningen.

Lärarytbildarna talar inte särskilt mycket om analys. Fredrika nämner analys när hon talar om ”stel textanalys”, annars handlar det mera om tolkningar. Lena nämner inte analys, utan använder snarare ord som att reflektera och utforska. Denna skillnad kan bero på att lärarytbildarna ser analys som en del av litteraturläsningen, men inte det centrala eller det som är målet med läsningen, medan studenterna, åtminstone till viss del, ser det som just det centrala och målet eftersom det är det som efterfrågas i examinationerna.

En annan aspekt av läspraktikerna som framkommer i intervjuerna är att en vanlig procedur tycks vara att först ägna sig åt en läsakt som i mycket liknar fritidens läsning, det vill säga läsa en litterär text rakt igenom för att uppleva den och få en helhet och sedan gå tillbaka och utveckla anteckningar, läsa på om författaren och överhuvudtaget arbeta vidare med texten. Det kan vara så att studenterna upplever att de kan skapa mening i texten om de inte genast ger sig in i en systematisk analys, utan startar i en subjektorienterad läsart. Det kan jämföras med Vischer Bruns idéer om att gå från immersiv läsning till reflekterande eftersom den reflekterande är meningslös utan den immersiva samtidigt som den immersiva är otillräcklig eller ibland till och med omöjlig utan den reflekterande (Vischer Bruns 2011:78). Malmgren menar också att igenkänning och en personlig förankring i texten i princip är en förutsättning för att en tolkning ska komma igång (Malmgren 1986).

Platsen för läsningen kan fungera som en gränsdragning mellan till exempel studier och fritid eller mellan läsning och andra aktiviteter. Den kan också ses som en öppning mellan studier och fritid genom att placeringen i en skön läsfåtölj vid läsning av skönlitteratur i utbildningen kanske gör att positiva upplevelser från fritidsläsning släpps in i studieläsningen och påverkar den.

Studenterna använder sig genomgående av en mycket positiv diskurs när de talar om litteratursamtal. De kan öppna upp texterna och vidga upplevelsen och förståelsen genom att man tillsammans utforskar och utvecklar olika erfarenheter och tankar som läsningen givit.

Flera studenter menar också att olika läspraktiker efterfrågas för olika slags texter. Äldre texter som läses i litteraturhistoriska kurser läses inte för att diskutera livsfrågor och de förväntas inte läsa dem kritiskt, utan de ska läsas ur ett epokperspektiv och som representanter för en epok och med tanke på hur de kan användas i skolan. De ska också läsas för sin egen skull och uppfattas av någon som orörbara och att de därför inte ska bearbetas. Samtidigt menar samma person att de ska diskutera hur de kanoniserade texterna kan användas i skolan och det innebär då att hon inte nödvändigtvis ser det som en bearbetning. Här finns också olika uppfattningar om huruvida denna läspraktik är analytisk eller inte. Läspraktiken tycks också förändras under utbildningens gång. Jag återkommer till det i kapitel 9.

9 LÄSPRAKTIKER I UNDERVISNINGEN

I det här kapitlet analyseras läspraktiker i den empiri som består av transkriberade ljudinspelningar av undervisning. Det innebär att framför allt den tredje forskningsfrågans tredje preciserande fråga undersöks:

Vilka läspraktiker kan urskiljas i svensklärarytbildningen och hur kan dessa läspraktiker förstås?

Det som jag sammanfattande kallar undervisning är föreläsningar, seminarier, smågruppdiskussioner och muntliga examinationer i fem olika kurser under de två sista åren i svensklärarytbildningen.

Jag börjar med att närmare analysera tre olika diskussioner om Amos Oz bok *Samma hav* framför allt utifrån begreppen läsakt, läsart och läspraktik. Att jag valde att starta i och fördjupa mig i just diskussionerna om *Samma hav* beror framför allt på att det här finns en serie diskussioner kring samma text som både bygger på varandra och delvis har olika social inramning. Det beror också på att i den första diskussionen av dessa tre, som ägde rum i en liten grupp på fem studenter, talade studenterna om de läsakter som föregått seminariet på ett mera uttalat sätt än i andra diskussioner och det innebär att läsakterna, så som studenterna uppfattar dem, kan diskuteras.

Sedan gör jag ett antal nedslag i resten av materialet vid sådana undervisningstillfällen då de blivande svensklärarna har längre diskussioner om litterära texter eller läsningen av dem. Diskussionerna har valts så att variationen och mångfalden hos läspraktikerna kan synliggöras och diskuteras. De har olika karaktär på så sätt att

två är från en muntlig examination där tidigare seminarier diskuteras, en är från ett seminarium där olika grupper presenterar och diskuterar ett drama utifrån olika perspektiv och det sista är än en gång en muntlig examination där en grupp presenterar och initierar en diskussion om en roman. Jag kommer också att göra kopplingar till andra undervisningstillfällen.

Tre samtal om *Samma hav*

Gruppdiskussion

I kursen *Berättande utan gräns* ingår en seminarieserie där studenterna diskuterar litteratur och film utifrån olika teman. Hela kursens syfte beskrivs så här i kursplanens kursbeskrivning:

Kursen syftar till att studenterna ska tillägna sig kunskaper om berättandet i olika medier och från olika kulturer. Vidare ska studenterna utveckla fördjupade insikter om vad berättande och reception kan betyda i pedagogisk verksamhet. (SM620S:1)

I den skriftliga kursinformationen står det också att seminarieserien består av fyra seminarier där varje seminarium har en egen rubrik (ett tema) i syfte att fokusera diskussionerna. Nedan följer en analys av en del av en gruppdiskussion (fem studenter, ingen lärare) som ingår i det andra seminariet med rubriken *Existensens villkor. Fantasi och verklighet*.²⁷ Gruppen består av Alexandra, Elin, Helena, Hjalmar och Stefan. De diskuterar alltså *Samma hav* av den israeliska författaren Amos Oz.

Innan grupperna går iväg för att samtala under någon timme får de följande muntliga instruktion av läraren Lena:

Jag tycker att ni ska börja med ett samtal som handlar om er väg genom de här berättelserna, alltså era egna läsupplevelser och vad det är som har gjort intryck, men också vad som har varit svårt och att där försöka hjälpa varandra lite och där – när det gäller svårigheterna – så kan ju dom analytiska redskapen hjälpa er att fördjupa förståelsen naturligtvis. Men, det viktig-

²⁷ De andra seminarierna har följande rubriker/teman: Folksjälén, nationen och den globala medborgaren; Man – kvinna – människa; Dokumentär – fiktion – verklighet

aste här nu som ni ska göra i gruppen, den viktigaste uppgiften, som ni så att säga ska ta med tillbaka, det är ju att formulera ett antal frågor som ni vill lyfta i klassrummet. Vilka är dom viktiga frågorna som ni skulle vilja diskutera eller samtala om? Och det är ju alltid en utmaning för lärare att hitta dom där frågorna som leder vidare i klassrummet och som passar. Så det är en bra uppgift. Dom här frågorna måste inte alltid vara relaterade till det här temat, men ha det med er hela tiden när ni diskuterar. Alltså temat *Existensens villkor. Fantasi och verklighet*. Man kan ju få stöd i det också, så ha det med er.

Här får Lenas instruktioner fungera som en bakgrund till gruppdiskussionen, men jag återkommer till dem i diskussionen av läspraktikernas inramning.

Amos Oz bok *Samma hav* inleds med en presentation av situation och karaktärer:

Ensam, på Amirimgatan, inte långt från havet,
bor herr Albert Danon, en blid revisor
som tycker om oliver och fetaost och som
för inte så länge sen förlorade sin hustru.
Nadia Danon dog en morgon i äggstockscancer
och lämnade efter sig några klänningar,
ett toalettbord, ett par vackert broderade
tallriksunderlägg. Deras ende son, Enrico David,
har rest till Tibet för att klättra i berg. (Oz 1999:5)

Nedan följer alltså en analys av studenternas samtal om denna bok. Det bör påpekas att detta är en roman som är komplicerad på flera sätt, bland annat berättartekniskt. Läsaren färdas mellan olika karaktärers inre, olika tider och får möta både författaren och berättaren i den fiktiva världen. Det bör också betonas att det här är en första diskussion i en liten grupp utan lärare närvarande. *Läspraktik* är, som sagt, det centrala och övergripande analysbegreppet och analysobjektet. Men genom att också använda begreppen *läsakt* och *läsart* kan de delar av läspraktiken som handlar om den faktiska läsningen när läsare möter en text och om läsarnas förhållningsätt till texten synliggöras och framför allt vad de bli-

vande svensklärarna säger om läsakten och vilka läsarter som tillämpas i samtalet. Jag börjar alltså analysen med dessa delar av läspraktiken. Sedan kommer dessa analyser att leda vidare in i en analys av andra aspekter av läspraktiken.

Läsakter

Det är naturligtvis inte möjligt att säga något om svensklärarstudenternas faktiska läsning där de möter texten, alltså deras läsakter, utan bara vad de säger om dem i samtalet. Vad som däremot är möjligt att utforska är hur svensklärarstudenterna beskriver eller överhuvudtaget talar om läsakten och vilken syn på läsning de där ger uttryck för.

En fråga är också om man med *möte* menar när en läsare avkodar och realiserar de tecken som en text består av eller om mötet också handlar om när läsaren efteråt funderar över texten, lyssnar till hur andra talar om texten och så vidare. Som jag tidigare har angivit så väljer jag att försöka begränsa mig till den första definitionen, när det gäller läsakt. Det innebär inte att jag menar att de andra processerna inte ingår i litteraturläsningen. Jag anser tvärtom att de är väldigt viktiga aspekter eller delar av litteraturläsningen, inte minst i ett litteraturredaktiskt sammanhang, men jag väljer att lägga dem i läsarts-, läshändelse- och läspraktiksbegreppet. Det innebär att jag, när det gäller läsakten och det här materialet, kan fokusera på två saker. Den första handlar om vad studenterna säger om den läsakt som har föregått diskussionen och den andra rör sig om de tillfällen under gruppdiskussionen när någon student läser högt ur Oz text. Jag kommer också att säga något om det som studenterna säger om sina estetiska objekt (Iser 1978) eller föreställningsvärldar (Langer 1995), det vill säga de inre och föränderliga texter som de skapar i mötet med *Samma hav*.

För att undersöka vad de säger om sina tidigare läsakter markerade jag de verb i preteritum som de använder om sig själva och varandra. De behöver inte nödvändigtvis referera till den läsakt de ägnade sig åt individuellt, eftersom de inte alltid drar några gränser mellan vad de tänkte och gjorde då och senare. Det visar än en gång hur svårt det är att avgränsa läsning och säga någonting om själva läsakten, eller ens det som studenterna säger om läsakten. Men en replik som innehåller formuleringar som ”jag tänkte så här

när jag hade läst tre fjärdedelar av boken” indikerar att det handlar om läsakten mera än repliker som ”vi har ju berättaren som står här då och sen så har vi diegesen där vi har våra karaktärer som vi får följa”, där det visserligen kan vara något som läsaren har kommit fram till under läsakten men förmodligen är det slutsatser som dras under själva samtalet. Därefter sorterade jag det som beskrevs med verb i preteritum eller direkta hänvisningar till läsakten i olika kategorier: *känslor och upplevelser, värderingar, tankar, förståelse, föreställningar* samt *artefakt och procedur*. De fem första kategorierna handlar om tankar och känslor under läsakten. De är delvis överlappande och det kan tyckas ologiskt att det finns en kategori, *tankar*, och sedan andra kategorier, som också avser tankar, till exempel *förståelse*, men det är för att kategoriseringen har gjorts både utifrån vilka verb som studenterna använder och utifrån andra sätt att hänvisa till läsakten. Studenterna hänvisar också till tankar som inte entydigt kan föras till förståelse, värderingar, upplevelser eller föreställningar. Den sjätte kategorin är av ett annat slag än de andra. Den handlar mera om konkreta handlingar under läsakten.

Exemplen kommer att visa både hur jag har dragit slutsatsen att det handlar om studenternas rekonstruktioner av tankar, känslor och handlingar under just läsakten och i andra fall hur svårt det är att avgränsa sig till densamma.

Verben *kände* och *upplevde* används ofta med ungefär samma betydelse i litteratursamtalet. Det handlar då om intryck, upplevelser eller tentativa tolkningar som till exempel:

det kändes som att alla sökte efter nånting som dom hade mist
på något sätt

[f]ör mig så kändes det som att det här är nånting som kan ut-
spela sig i vilken kultur du än hamnar

men männen var offer för sin sexualitet, upplevde jag det som

Vid några tillfällen använder studenterna verbet *kände* också för att mera direkt tala om sina känslor strax före, under eller strax

efter läsakten. Alexandra talar om sin reaktion vid första anblicken av boken:

Och... mina såhär... vid första anblicken av den här boken så kände jag "Ah, detta kommer nog att bli jättejobbigt", just för att man precis hade avslutat *Pojkflickan*²⁸ och att man hade lite problem med att förstå den.

Hjalmar frågar de andra hur de kände när de hade läst ut boken och om de var upprymda. Alexandra säger att hon var ganska nollställd och att hon

ville nog att den skulle göra ett större intryck än vad den gjorde och jag vet inte varför jag inte tog emot den så kraftigt, för den berör ändå ett väldigt känsligt område. Jag menar, förlora sin mamma och bara ge sig iväg så.

Elin instämmer i detta och Helena förklarar det med att boken inte avslutas så dramatiskt och att "den lite slutade som den började nästan, att cirkeln blev sluten". Hon menar vidare att "sen har det varit mycket ups and downs under resans gång" och där är det svårt att veta om hon menar "ups and downs" i hennes egna känslor under läsakten eller om det är hos karaktärerna i boken, för hon talar egentligen mest om varför hon inte kände så mycket när hon hade läst ut boken. Det är med andra ord ganska få redogörelser för känslor under själva läsakten. Det enda explicita exemplet är när Elin berättar att hon upplevde männens sexuella tankar som obehagliga.

Olika värderingar om berättelsen framkommer vid några tillfällen i diskussionen. Dels handlar det om synpunkter på innehållet som skildringen av männens sexualitet, det vill säga det som jag skrev om under den förra kategorin, dels handlar det om omdömen om berättartekniken som "och jag tyckte det var väldigt snyggt" och "ja, jag gillade det verkligen". Flera i gruppen uttrycker också att boken på olika sätt var svår, men då lägger de det mera hos sig själva. De replikerna hör snarare hemma i kategorin *förståelse*.

²⁸ *Pojkflickan* av Nina Bouraoui

När det gäller vad studenterna berättar att de tänkte om *Samma hav*, så blir de på flera ställen explicita i att det handlar om tankar under själva läsakten som när Elin säger att "så tänkte jag: 'Yes! Sammanfattningsvis, skriver han. Äntligen förstår jag!'" Hon talar här om sammanfattningar i boken och vad hon tänkte när hon "kom till dom" i sin läsning, vilket förmodligen refererar till den första läsakten. Vid andra tillfällen är det inte lika tydligt vid vilket tillfälle de har tänkt kring texten som till exempel när Helena säger att hon "tänkte på berättaren, för han fungerar, för att han får lite vara som en sån här gyllene medelväg ibland".

Överhuvudtaget så handlar det oftast om narratologiska aspekter som berättaren när studenterna talar om vad de tänkte under läsakten. Det är sällan de redogör för hur de har tänkt kring mera innehållsliga aspekter som situationer eller karaktärernas upplevelser och handlingar i boken. I de fall när de gör det är det mera allmänna tankar som "jag tänkte på att tjejerna var väldigt så här sexuellt, lite lösa, öppna".

Vid åtskilliga tillfällen tar studenterna, som sagt, upp sådant som har varit svårt att förstå. Det handlar dels om att det var svårt att förstå händelseförloppet men också att skilja mellan vad som faktiskt hände i berättelsen och vilket som bara var karaktärernas tankar eller fantasier, dels om att reda ut olika berättelsenivåer med författare, berättare och karaktärer. Här följer några exempel:

Jag fick inget grepp om vad som hände [...]. Nej, jag förstod inte vad det var som ville berättas.

Så först förstod jag inte alls vilken roll den här berättaren hade. Berättaren bara nämndes lite emellanåt. Så tänkte jag: "Jaha, men vem är berättaren då?"

Det var svårt att veta vem det var som talade.

När de uttryckligen talar om något som de anser sig ha förstått så är det ofta när de har läst hela boken eller senare som till exempel i det här inlägget från Elin:

När jag var klar med boken så gick jag tillbaka bara precis till början [...] Och då var det en helt annan sak. Då såg jag helt andra saker som jag inte alls hade sett från början.

Ett annat exempel är när Helena berättar: ”för här har jag skrivit: ’Vad händer egentligen?’ Men det tycker jag ändå framgick sen”. På några ställen diskuterar de också vad som är en korrekt förståelse eller tolkning, som i diskussionen om berättare och författare och Elin säger att ”det står på baksidan att den här berättaren är författaren själv, så då är det väl rätt tolkat” eller när Alexandra kommenterar vilken funktion sammanfattningarna i den litterära texten har för henne: ”Men det blev lite av en konfirmation liksom på att det här du har gjort är, eller det du har förstått är liksom rätt”.

Det är i princip bara vid två tillfällen som studenterna talar explicit om sina inre bilder. I det första fallet handlar det om hur de såg Amos Oz framför sig, eftersom han också skrivs in i diegesen, och där är det i vissa fall en inre bild som skapats av ett foto på bokens baksida, men även de som läst utgåvor som inte hade något foto talar om hur de har föreställt sig honom. Däremot talar de inte om hur de har föreställt sig de andra karaktärerna. När gruppen diskuterar den israeliska kulturen och hur de har uppfattat kulturella aspekter i boken så säger Alexandra:

För för mig så kändes det som att det här är nånting som kan utspela sig i vilken kultur du än hamnar. För mina, man har ju sina bilder eller fördomar om hur saker och ting ser ut i dom olika kulturerna runt om i världen, och den här kulturen påminde ändå väldigt mycket om den svenska kan jag känna.

Hon talar både om de inre bilder hon har med sig och vilka bilder hon har föreställt sig under läsakten. Här får nog ”inre bilder” en bredare definition som också har med referensramar och världsbild att göra. Sedan finns det ett antal exempel på hur studenterna mera indirekt förmedlar vad de har föreställt sig eller vilka inre bilder de har skapat under läsakten, som till exempel när Alexandra talar om att olika karaktärers upplevelser av samma händelse skildras i

boken och att det gjorde att "bilden av vad som händer blev på nåt sätt mer komplex".

Till slut har jag sammanfört sådant som handlar om boken som artefakt och beskrivna procedurer under läsakten. Exempel på det är "[v]id första anblicken av den här boken" (Alexandra), när Elin berättar att hon ibland fick läsa på baksidan för att få grepp om karaktärerna eller när Helena säger att hon fick gå tillbaka i texten för att få klarhet i vem en karaktär var. Det finns dessutom exempel där studenter talar om när de hade läst halva eller tre fjärdedelar av boken. Elin talar också lite hypotetiskt om att en omläsning – alltså ytterligare en läsakt – skulle kunna resultera i en utvecklad förståelse. Några studenter hänvisar till anteckningar de har gjort under läsakten och dessa är så gott som alltid formulerade som frågor eller används tillsammans med en fråga till de andra i gruppen.

I den här kategorin ryms också de tillfällen när någon student läser högt ur boken under litteratursamtalet. Dessa högläsningar eller ibland korta citat fungerar som exempel på eller argument för något de har konstaterat eller kommit fram till.

Sammanfattningsvis kan studenternas hänvisningar till den läsakt som föregått seminariet karakteriseras av att de ofta säger "jag tänkte", "jag upplevde" eller "jag kände" och tycks många gånger mena ungefär samma sak med de olika verben. Det rör sig om deras spontana intryck, reaktioner och tolkningar. De ger inte uttryck för känslomässiga upplevelser, utan talar snarare om att de inte blev berörda och var ganska nollställda efteråt. En student har dock reagerat med obehag på hur männens sexualitet beskrivs. Uttryckta åsikter eller reaktioner handlar annars mest om formen eller narratologiska aspekter, att de "gillade" eller tyckte det var " snyggt" att berättaren skrivs in i berättelsen. Studenterna betonar också det som har varit svårt att förstå under läsakten och det rör sig om händelseförloppet och olika berättarnivåer. De tyckte också att det var svårt att veta om händelserna verkligen ägde rum i den fiktiva världen eller om det var karaktärers tankar. Studenterna hänvisar vid två tillfällen till en korrekt förståelse, så trots att de tycks insocialiserade i att tala om sina egna olika läsningar – eller estetiska objekt – så tycks de samtidigt sträva efter en så kallad korrekt tolkning. De hänvisar inte särskilt mycket till att de har fö-

reställt sig karaktärer eller händelser. De få gånger det inträffar så handlar det dels om att se berättaren eller författaren framför sig, dels att föreställa sig den kulturella miljön.

Boken som artefakt tycks ha betytt en del under läsakten. Det handlar om den funktion som paratexterna har haft. Anblicken av boken har framkallat reaktioner, text och bild på baksidan har använts som strategier för att förstå eller hålla reda på karaktärerna. Sedan handlar det också om att gå tillbaka i texten för att förstå, omläsning och kommentarer om vad som hände när de hade läst halva eller trefjärdedelar av boken.

Andra procedurer som studenterna har ägnat sig åt under läsakten är att föra anteckningar och de anteckningar som de hänvisar till innehåller frågor om texten.

Ett par gånger under litteratursamtalet tar någon initiativet till att hänvisa direkt till texten genom korta citat eller genom att läsa ett stycke högt. Det kan ses som ytterligare läsakter där artefakten blir närvarande bland annat genom sidhänvisningar. Högläsningarna fungerar som exempel på eller argument för slutsatser som de har dragit om texten och som utgångspunkt för frågor.

Läsarter

För att tala om olika sätt att läsa används, som jag tidigare diskuterat, ofta begreppet läsart. Redan i förra avsnittet där jag diskuterade vad studenterna säger om läsakten framträder olika sätt att läsa, så detta avsnitt ska ses som en naturlig följd av det tidigare där vissa aspekter analyseras ytterligare med hjälp av olika läsartsbegrepp och andra nya aspekter kommer till, eftersom jag här vidgar området för analys till att även omfatta det som sker i samtalet.

Begreppet läsart används på lite olika sätt men vanligen så handlar det om läsarens förhållningssätt till texten. Jag börjar med att pröva Tengbergs (2011) sex läsarter på det här materialet och sedan går jag vidare med en analys med hjälp av de dikotomiska läsarter jag tidigare redogjort för. De senare läsarterna och den litteraturdidaktiska forskning jag då kommer in på rör sig delvis i det receptionsteoretiska området och det handlar då i vissa fall om reception av och respons på texter. Tengberg däremot skiljer mellan läsart och respons men anser att läsarten kan påverka responsen.

Den definition av läsart som Tengberg använder i sin avhandling, det vill säga "de tolkningskonventioner eller förhållningssätt som möjliggör och begränsar själva urskiljandet av texten" (Tengberg 2011:193-194, kursivering i original) innehåller just förhållningssätt men också förståelse och tolkning eller snarare att förståelse och tolkning är syftet med att tillämpa en läsart. Han urskiljer "förhållningssätt som på olika sätt görs verksamma och/eller premieras i samtalen" (s. 195).

Att urskilja vilka förhållningssätt som görs verksamma i litteratursamtalet om *Samma hav* är inte helt enkelt och jag vill inte hamna i att trycka in min empiri i en struktur som kanske inte passar och därför tänker jag inte i första hand kategorisera olika parter av diskussionen utan snarare diskutera dem med hjälp av de olika läsarterna. Det är också viktigt att påpeka att det empiriska material som Tengberg använde för att urskilja olika läsarter bestod av litteratursamtal i högstadielklasser. Det är rimligt att anta att läsare och litteratursamtal skiljer sig åt mellan högstadiet och svenskläraryrket.

De läsarter som Tengberg urskiljde i sitt material karakteriseras av att läsaren orienterar sig mot i tur och ordning handling, betydelse, värderingar, personliga erfarenheter, författarintention och sitt eget tänkande. I beskrivningarna av dessa sex läsarter kan man också urskilja olika fokus i själva läsaktens eller läshändelsen. I de handlingsorienterade läsarterna ligger fokus på den fiktiva världen, medan i de betydelseorienterade och värderingsorienterade läsarterna är det texten som fokuseras. Begreppet *text* använder Tengberg dels för artefakten, dels för den responsförberedande strukturen. Läsaren blir viktig i de subjektorienterade och metakognitiva läsarterna. I de subjektorienterade är det läsarens liv och känslor som används "för att skapa inlevelse och igenkänning i texten" (Tengberg 2011:216), medan i de metakognitiva läsarterna är det läsarens läsning och tänkande under läsningen som är det viktiga. I de intentionsorienterade läsarterna finns slutligen ett fokus på författaren. Riktigt så enkelt som att de olika läsarterna orienterar sig mot antingen fiktiv värld, text/responsförberedande struktur, läsare, läsning eller författare är det inte. I de metakognitiva läsarterna handlar det till exempel också om hur texten verkar på läsaren eller rent av konstruerar läsaren. Som jag ser det är det

inte heller varken möjligt eller önskvärt att dra en skarp gräns mellan fiktiv värld och text. Men att på detta sätt lyfta fram huvudfokus i läsarna kan vara användbart i analysen.

En övergripande iakttagelse är att litteratursamtalet genomgående karakteriseras av att det nästan uteslutande är riktat mot texten och det är bara vid något enstaka tillfälle som någon associerar till någonting i världen utanför texten.

Första halvan av samtalet ägnas till största delen åt att diskutera och försöka reda ut sådant som författare, berättare och karaktärer. Gruppen börjar med en handlingsorienterad läsart där de talar om att korta sammanfattningar av vad som har hänt finns med jämna mellanrum i texten och att de hjälper dem att förstå vad som har hänt, att det var svårt att hålla reda på karaktärerna och om vilken roll berättaren har i själva berättelsen. De talar också om att det i vissa passager är svårt att veta om någonting sker på det yttre handlingsplanet eller om det är någon karaktärs tankar. Här är det viktigt att tillägga att diskussionen sker mera indirekt i förhållande till handlingen och den fiktiva världen. De talar inte om själva handlingen, utan om vilka svårigheterna är när det gäller att förstå den. Av den anledningen skulle man kunna säga att det snarare handlar om en metakognitiv läsart.

I diskussionen om berättaren kan man se det som att gruppen pendlar mellan en mera handlingsorienterad läsart och en betydelseorienterad. De undrar vem berättaren är och diskuterar berättarens roll i intrigen:

Elin: Så först förstod jag inte alls vilken roll den här berättaren hade. Berättaren bara nämndes lite emellanåt. Så tänkte jag: "Jaha, men vem är berättaren då?"

Alexandra: (skratt)

Hjalmar: Ja

Elin: Vad är syftet med den här berättaren? Och sen förstod jag att den fick hela tiden reda på olika saker och återgav sen detta.

Helena: Just det. Den som folk anförtrorde sig åt.

Elin: Ja, på nåt ställe så var det väl att dom ringde till berättaren.

De fortsätter sedan att karakterisera berättaren som medlare, Gud eller gyllene medelväg. På ett sätt kan man alltså se denna diskussion som ett försök att reda ut berättarens funktion i intrigen eller hur berättaren hör hemma i den fiktiva världen, men det är samtidigt en diskussion om berättarens betydelse och som symbol för till exempel "den gyllene medelvägen". Det är också uppenbart att flera i gruppen strävar efter referentialitet i form av koppling till författaren Oz som person. Alexandra säger till exempel: "Är det så att det är Oz själv som har skrivit in sig själv som författare, som också berättare? Som vi har lärt oss att vi absolut inte ska se (skratt) det". Hon läser sedan ett långt stycke högt där berättaren är en karaktär i berättelsen och också kallas "den där författaren" och en titel av Amos Oz nämns. Det är inte helt klart hur hon tolkar det, men hennes replik följs av andras repliker om att det står på baksidan att berättaren är författaren själv. Förutom att studenterna här rör sig mellan handlingsorienterade och betydelseorienterade läsarter tillämpar de också värderingsorienterade förhållningssätt. Det rör sig om det som Tengberg benämner estetisk kritik och som innebär att man avger ett smakomdöme avseende språk, stil eller på texten som text. De talar vid flera tillfällen om att något är "snyggt". De avser då att berättaren är en del av berättelsen, att det finns korta sammanfattningar av vad som har hänt och att fokaliseringen skiftar så att läsaren får ta del av olika perspektiv.

Hjalmar för strax därefter in diskussionen på "berättarenberättaren i tekniska termer" och tanken om att det kanske finns flera berättare. Det leder till en diskussion om berättarteknik där de talar om olika berättare, en berättare som också fungerar som karaktär och att fokaliseringen skiftar. Olika läsarter tillämpas i olika kombinationer. Alexandra talar om att "det är ett högst medvetet val att placera berättaren så synligt", vilket visar på en intentionsorienterad läsart, medan Hjalmar påpekar att det "gör ju ändå nånting att det finns en karaktär som är berättaren med i själva berättelsen" och i formuleringen "gör ju ändå nånting" ligger en antydning om att det betyder någonting för berättelsen i sin helhet och påverkar tolkningen av den, alltså en betydelseorienterad läsart.

Under den senare delen av första halvan av samtalet fortsätter diskussionen om berättaren:

Hjalmar: Okej, men så här tänker jag nog med berättaren: Den världen som berättaren i boken är i, är det samma värld som dom andra karaktärerna är i?

Helena: Ja just det.

Alexandra: Du menar om berättaren är en del av diegesen?

Hjalmar: Ja precis, för att på ett sätt så är det ju det, för de –

Alexandra: – För att han är inskriven i handlingen...

Hjalmar: Ja, men sen så (ohörbart) såna här kapitel om den här sidan 80 så här: "De var faktiskt släkt på långt håll" – Albert då – "och snickaren Elimelech som tillverkade det här skrivbordet åt mig och dog för nio år sen". Och det är skrivet ur hans, alltså berättarens perspektiv. Är det samma värld den här snickaren och Albert?

Elin: Men jag tänkte att det blir lite svårt om det bara är den här berättaren som en karaktär ibland dom här, för att visst att dom berättar för honom olika saker som han sen återger, men han... eller genom att det fokaliseras på alla dom olika karaktärerna vid olika tillfällen, så känns det som att det bör finnas en berättare utanför också, för den här berättaren –

Alexandra: – En allvetande berättare –

Elin: – som en karaktär kan ju inte veta alla deras känslor och tankar.

Helena: Nej just det.

Hjalmar: Mm

Elin: Händelserna kan han ju ta del av genom telefonsamtal och allt vad det är, men inte fokalisera genom alla dom andra karaktärerna.

Alexandra: Men kan vi se det så här då: Att vi har en extern berättare som är allvetande, för han vet ju allt

Hjalmar: En berättare som berättar om berättaren blir det då –

Alexandra: – Ja! –

Hjalmar: – som är liksom den –

Alexandra: – Vi har ju berättaren som står här då och sen så har vi diegesen där vi har våra karaktärer som vi får följa där en av dom här karaktärerna, Oz själv, nämns som berättaren.

Helena: Mm

Hjalmar: Och författaren också ibland.

Alexandra: Ja, berättaren och författaren.

I det här utdraget håller gruppen fast vid ett problem relativt länge och försöker reda ut berättartekniska svårigheter. De tycks tillämpa åtskilliga läsarter i denna gemensamma analys. Den handlingsorienterade läsarten tillämpas när de vill reda ut vilka som befinner sig i diegesen men den kombineras med något som man skulle kunna se som en kombination av intentionsorienterad och metakognitiv läsart. Fokus är på texten som konstruktion där de använder narratologisk terminologi som dieges, berättare och fokalisator för att förstå olika nivåer i berättelsen och berättartekniken, men ibland lutar det mera åt en metakognitiv läsart när studenterna riktar uppmärksamheten mot sitt eget tänkande.

Efter ungefär halva samtalet om *Samma hav* sammanfattar de sina intryck av boken och vad som har varit svårt: "att berättaren är en del av berättelsen", att det var svårt att förstå vad som hände, att den växlar mellan prosa och poesi och att "det är så korthugget". Sedan sammanfattar de sin förståelse av boken och till en början är läsarten som aktiveras handlingsorienterad men mycket snart kombineras den med en betydelseorienterad läsart eftersom studenterna tolkar handlingarna: "så gav sig Rico ut på den här vandringen, för att, jag tänker, både hitta sig själv men också sörja sin mamma och att han bearbetar sin sorg på det sättet" och urskiljer teman som föräldrar-barn-relationer, genuspositioner och sexualitet, men de anlägger också seminariets tema *Existensens villkor. Fantasi eller verklighet* på texten. Sedan följer en diskussion av hur dessa teman gestaltas i texten och man skulle kunna säga att i diskussionen tillämpas framför allt betydelseorienterade och värderingsorienterade läsarter, eftersom fokus ligger på hur texten är konstruerad och vad den betyder och vilka värderingar den gestaltar.

Studenterna tycks engagerade i diskussionen, eftersom de sällan blir tysta eller börjar tala om annat, men det är alltså sällan de tillämpar subjektorienterade läsarter eller sådana värderingsorienterade läsarter som innehåller personliga evalueringar. Ett undantag är när Elin, som jag tidigare har skrivit om, reagerar på hur männens sexualitet skildras. Hela diskussionen om mäns och kvinnors sexualitet handlar till största delen om att det var mycket sexuella

anspelningar och om det är män eller kvinnor som är aktörer, men i ett skede tycks Elin tillämpa en mera subjektorienterad läsart:

Elin: Alltså, jag upplevde männen som obehagliga –

Helena: – Mm –

Elin: – att jag tyckte, jag tänkte så här: ”Mäns... såna här sexuella varelser, alltså jag vet inte om jag vill gå ute då om det försiggår såna fruktansvärda tankar i huvudet på dom mer eller mindre jämt”, som jag nästan fick upplevelsen om boken.

Här uttrycker Elin en mera personlig och emotionell respons på texten. Gränsen mellan litteratur och liv tenderar att bli diffus och det verkar som om hon ser ”livet i ljuset av texten” (Tengberg 2011:219) när hon säger att hon inte vill gå ute om män har sådana sexuella tankar jämt. Hon generaliserar sin upplevelse av de manliga karaktärerna i den fiktiva världen till män i verkligheten. De andra i gruppen fortsätter att tillämpa en mera betydelseorienterad läsart när de förklarar det här med att männen framställs som offer för sin sexualitet och samtidigt som aktörer och subjekt:

Alexandra: [...] så är det ju ändå Rico som är fokalisator.

Helena: Ja, precis (ohörbart) som du var inne på.

Alexandra: Genom hans upplevelser.

Hjalmar: Alltså, det är han som ligger med henne.

Alexandra: Ja

Helena: Ja, det är männen som ligger med kvinnorna. Jag håller med.

Man kan se Elins spontana reaktion på skildringen av sexualitet som naiv, men därmed är det inte självklart att den inte har ett värde i diskussionen. Tvärtom kan hennes personliga reaktion ses som en resurs för eller igångsättare av en analys (jfr Malmgren 1986:140-142, Rosenblatt [1938]1995:50, Vischer Bruns 2011: kapitel 2).

I diskussionen utifrån seminariets tema *Existensens villkor. Fantasi och verklighet* tenderar både Alexandra och Stefan att använda subjektorienterade läsarter när de diskuterar vad som är fantasi i berättelsen. Alexandra menar att ”fantasidelarna [...] i

boken [var] när man fick följa vissa personer och deras tankar” och fortsätter:

Så var det väldigt fantasiknutet för mig, för det är något som alla gör, tror jag. Att vi dagdrömmer. Och man dagdrömmer ju, mina dagdrömmar (skratt) är inte verkliga i alla fall.

Att fantisera och dagdrömma är något som Alexandra känner igen sig i och detta blir också ett sällsynt exempel på att någon använder personliga erfarenheter i samtalet om boken. Stefan säger strax efter om Rico (sonen) att han lever i en fantasivärld när han åker till Tibet och fortsätter:

Visst kanske så här: ”Ah det är jobbigt att vara hemma nu. Jag åker till Mallis en vecka och gör nånting annat”. Men han säger ju inte ens det. Han bara försvinner. Sen är han där, så får man bara följa honom där just då.

Här gör Stefan en jämförelse med hur det kan vara i verkligheten, men det är inte nödvändigtvis en personlig erfarenhet han hänvisar till.

Samtalet om *Samma hav* avslutas med att gruppen än en gång försöker reda ut vad som händer i berättelsen och vad som är tankar och fantasier i karaktärernas inre. Där tillämpas till stor del en handlingsorienterad läsart där de använder sig av hänvisningar till ställen i texten som grund för slutsatser de drar om vad som är yttre händelser och vad som är karaktärernas tankar, men också något som gränsar till metakognitiv läsart eftersom de hänvisar till sina egna tankar under läsningen, som när Helena säger: ”Ja, precis, för här har jag skrivit: ’Vad hände egentligen?’” eller till intentionsorienterad läsart som när Alexandra avslutar med:

Genomgående i allt detta tänker jag att det är väldigt mycket tankar, oavsett vilken form det är som Oz har använt sig av, så är det tankar han förmedlar.

Genom att dels sammanfatta vilka innehållsliga teman som gruppdiskussionen rör sig kring, dels diskutera vilka av Tengbergs läsar-

ter som aktiveras i diskussionen har jag visat att det är mycket sällan som endast en läsart tillämpas. Det är i sig inte särskilt förvånande eftersom läsarterna är teoretiska konstruktioner som har urskilts i ett empiriskt material och, som Tengberg också påpekar, så växlar naturligtvis ”all litteraturläsning [...] mellan olika läsarter snarare än att hålla fast vid en och samma” (Tengberg 2011:232). Det är inte heller alltid självklart vilken eller vilka av dessa läsarter det är fråga om. Men trots detta är dessa läsarter användbara som analysverktyg. Tengberg skriver att det är ”en viktig uppgift för forskningen att kartlägga olika förekommande läsarter och att undersöka vilka villkor de medför i läsningen av olika texter; vilka möjligheter uppenbarar sig och vilka begränsningar?” (s. 232). I min undersökning använder jag läsarterna på vägen mot att och som en del av att undersöka läspraktiker och här blir det naturligtvis relevant att bland annat undersöka möjligheter och begränsningar för läsningen. Tengberg skriver vidare:

Inom receptionsteorin liksom inom den ämnesdidaktiska forskningen har man talat om *texten*, *läsaren* och *situationen* som de tre objekt som måste studeras för att förstå läsprocessen (jfr t. ex. Rosenblatt 1985:103f; Malmgren 1986:98). Men en fundamental roll spelar alltså också läsarten, vilket framgått ovan. Den skall dock inte ses som en fjärde enhet att studera vid sidan av text, läsare och situation, utan som ett konkret villkor för hur situation, text och rentav läsare konstitueras i läsningen. (s. 231)

För Tengberg är alltså läsart ett mycket centralt begrepp och han ser det som ett konkret villkor – dock inte det enda villkoret – för ”hur situation, text och rentav läsare konstitueras”. Med *text* avser Tengberg, som jag förstår honom, den responsförberedande strukturen, som han med utgångspunkt i Iser definierar som det tecken-system som är riktat mot läsaren och som läsaren riktar sig mot under läsakten och som uppstår på olika sätt hos olika läsare i olika sammanhang (s. 28). Vad menar Tengberg med *situation*? Han hänvisar till en artikel av Rosenblatt (1985) där hon skriver om tid, plats och omständigheter och om att se läsningen i ”its personal, social, cultural matrix” (s. 104) och till Malmgren där han

skriver om social ram och socialt rum (Malmgren 1986:98). Det tyder på att Tengberg definierar *situation* som ett större socialt och kulturellt sammanhang. Samtidigt skriver han tidigare i avhandlingen om läsningens sammanhang och där handlar det om sammanhanget i klassrummet och hur texter presentas och bearbetas där. Frågan är om situation och sammanhang sammanfaller för Tengberg eller om det är olika fenomen. Han skriver dessutom att läsarten beror av detta sammanhang (Tengberg 2011:193) och att undervisningen orienterar eleverna mot vissa läsarter (s. 303). Denna hållning finns också i det empiriska kapitel som diskuterar vilka läsarter som aktiveras i litteratursamtalen när Tengberg till exempel diskuterar hur lärarnas frågor orienterar eleverna mot vissa läsarter. Han tycks alltså snarare betrakta det som om det råder ett förhållande av ömsesidig växelverkan mellan läsart och situation, mellan läsart och läsare och mellan läsart och text.

Användningen av Tengbergs läsarter visar hur romanen genomgående är i fokus i diskussionen. Det är visserligen en slutsats som jag kunde dra redan under samtalets gång när jag satt och lyssnade, men i och med att jag urskiljer att handlingsorienterade och betydelseorienterade läsarter vävs in i varandra och i viss mån kombineras med värderingsorienterade läsarter där litterära kriterier eller litterär terminologi används för en formell evaluering (jfr Tengberg 2011:215) och att jag dessutom ser att också metakognitiva läsarter sätts i spel i form av markeringar av hur de tänker eller tänkte gör att bilden av diskussionen nyanseras. Den karaktiseras också av en syn på läsaren som aktiv och tänkande under läsningen och som någon som delvis konstruerar texten. Detta kan vara en del av förklaringen till att samtalet framstår som engagerat och fokuserat, trots att studenterna endast i liten grad talar direkt om karaktärer och händelser.

I litteratursamtalet om *Samma hav* kan man urskilja vissa mönster i tillämpningen av de sex läsarterna. De handlingsorienterade läsarterna, som Tengberg också betraktar som en bas för de andra som ses som preciseringar eller modus, tillämpas relativt sällan ensamma utan studenterna kombinerar dem med att tolka, ställa frågor, återge sina tankar om, spekulera i bakomliggande intentioner och värdera framför allt form och stil. Däremot tillämpar, som sagt, studenterna inte subjektorienterade läsarter i någon större

utsträckning och inte heller tillämpar de värderingsorienterade läsarter som består av personliga evalueringar av etisk kritisk art, det vill säga personliga värderingar av karaktärers handlingar eller intrigen i stort. Som jag var inne på tidigare så framstår studenterna som intresserade, fascinerade och i en del fall kanske frustrerade över berättarens och författarens närvaro i diegesen, skiften mellan händelser och karaktärernas tankar samt genren, men tycks med få undantag inte berörda av något av detta eller något annat i den fiktiva världen.

I analysen så här långt av hur studenterna talar om läsakten och hur olika läsarter tillämpas under litteratursamtalet börjar en bild av läsningen av *Samma hav* framträda. Denna bild visar på läsningar eller läsarter som mera lutar åt den analytiska, kritiska och reflekterande än åt den naiva, personliga och/eller immersiva läsningen. Det tycks gälla både för den individuella läsakten och samtalet i grupp. Det finns mycket lite i samtalet som pekar mot att de skulle ha uppslukats av den fiktiva världen och genomlevt den tillsammans med eller i karaktärerna. De ger inte heller uttryck för särskilt många känslomässiga responser, utan säger i stället att de var nollställda efter läsakten eller inte blev berörda. Det är också sällsynt att de explicit hänvisar till egna personliga erfarenheter eller upplevelser. Samtalet karakteriseras däremot av en analyserande eller retorisk (Hillis Miller 2002:122-123) läsart där studenterna strävar efter att förstå vad som händer i berättelsen och hur den är konstruerad. Studenterna använder sig också av det som Hillis Miller benämner den andra sortens kritiska läsning, nämligen det som *cultural studies* ägnar sig åt, det vill säga hur ett litterärt verk förmedlar ideologiska föreställningar om sådant som klass, genus och etnicitet (s. 123). Det tydligaste exemplet på detta är när de kommer fram till att patriarkala strukturer synliggörs genom att fokaliseringen ligger hos männen och genom att männen är aktörer i skildringen av sexuella relationer mellan män och kvinnor.

Den läsart som ofta beskrivs som den analytiska eller kritiska läsartens motsats har olika benämningar och också delvis olika innehåll hos olika litteraturteoretiker och litteraturdidaktiker. Genom att kort rekapitulera och utveckla några olika sätt att se på en personlig läsning och använda det för att diskutera läsningen och

talet om läsningen i studentgruppen kommer jag nu att undersöka om några drag i det som kan kallas personlig läsning trots allt kan urskiljas i litteratursamtalet och vad det i så fall kan tänkas innebära och betyda.

De olika benämningarna naiv, immersiv och personlig läsning antyder att olika forskare lyfter fram olika aspekter av denna läsning eller definierar den på olika sätt. Om läsningen kallas naiv leder det tankarna till barnslighet, oskuldsfullhet och oerfarenhet. Den immersiva läsningen som tar fasta på att läsaren sänks ner i, omsluts eller (låter sig) uppslukas av texten ligger nära det naiva, eftersom det är så som det läsande barnet ofta har beskrivits genom uttryck som "slukaråldern" och i modeller för litteraturläsarens utveckling (se t. ex. Appleyard 1991). Båda benämningarna leder också tankarna till en affektiv läsart. Studenterna ger inte uttryck för denna läsning i särskilt hög grad under samtalet, men det är uppenbart att det upplevs som tillåtande att göra det, eftersom Elin uttrycker starka känslor och upplevelser i förhållande till hur hon uppfattar skildringen av männens sexualitet. Som jag har varit inne på tidigare så hävdar både Hillis Miller och Vischer Bruns att den naiva respektive immersiva läsningen är viktig och bör kombineras med den kritiska och/eller reflekterande.

Malmgren (1986) och Torell (2013) använder båda begreppet personlig läsning och även om de skiljer sig åt i många avseenden i övrigt, så finns det beröringspunkter i användningen av det begreppet. De talar båda om en läsning där läsaren skapar förståelse med hjälp av egna erfarenheter. Torell använder begreppet *literary transfer* som är "en självklar och nödvändig läsmekanism som prövar fiktionens verklighetsvärde gentemot läsarens egen livserfarenhet (Torell 2013:138). Malmgren talar om att det "är ju den personliga anknytningen som kan ge texten liv" (Malmgren 1986:178) och menar att igenkänning är viktig i läsningen, för att texten alltså ska få liv, men också för att en tolkning ska komma igång. Igenkänning av element i texten kan handla om att känna igen känslor, situationer och upplevelser, men också mera övergripande sociala och samhällseliga strukturer. Denna igenkänning behöver alltså inte alls vara naiv eller känslös, även om den kräver att läsaren blir involverad på något sätt. Som jag uppfattar både Malmgren och Torell så innehåller deras begrepp *personlig läsning*

engagemang och användning av erfarenheter, men det behöver för den skull inte vara en uppslukande och naiv läsning. Torells literary transfer, som han menar garanterar en personlig läsning, ingår i en kompetensmodell där syftet är ”utvecklandet av den litterära kompetens som rimligtvis är all litteraturundervisnings mål” (Torell 2013:140). Därmed placerar han sig i den text- och kompetensteoretiskt inriktade linje som Annette Ewald (2015) urskiljer som den ena polen inom litteraturredaktisk forskning, medan Malmgren finns i den läsar- och socialisationsorienterade inriktningen (Ewald 2015:184). En viktig skillnad är att Malmgren inte ser den litterära kompetensen som litteraturundervisningens mål utan som en kompetens som används för att utforska och tolka texter och därmed kunna använda dem också i annan kunskapsutveckling, genom att de ”kan ge nya perspektiv på en känd eller okänd verklighet” och därmed ”fungera som en utvidgning av läsarens syn på omvärlden – den inre och den yttre” (Malmgren 1984: ”Förord” och 181, understrykning i original)

I gruppdiskussionen av *Samma hav* säger studenterna, som sagt, att de inte blir särskilt berörda och de ger aldrig uttryck för att de uppslukats av berättelsen eller att de känt med eller reagerat på karaktärerna särskilt mycket. Däremot ger de uttryck för igenkänning. Flera gånger talar de om att Rico (sonen) förmodligen åkte iväg till Tibet för ”att hitta sig själv och bearbeta sin sorg”, men det är mera ett konstaterande än att de uttryckligen använder sina direkta erfarenheter för att förstå Rico. Studenterna säger sig också känna igen kulturen som berättelsen utspelar sig i. De uttrycker också igenkänning i olika budskap som de har identifierat, som till exempel ”Vi är också det vi har förlorat” och ”Livet går vidare”, men diskuterar dem inte med hjälp av några personliga erfarenheter. Olika hierarkiska relationer som föräldrar-barn och man-kvinna är också något som de lägger märke till och känner igen i texterna. Det som är gemensamt för största delen av denna igenkänning är alltså att den inte tycks kombineras med personliga erfarenheter och inte heller identifikation. Malmgren skriver om identifikation att det ”betyder att två fenomen går upp i varandra och bildar en enhet” (Malmgren 1986:114) och att i läsning kan man tala om identifikation mellan läsare och karaktärer i litteraturen. Identifikationen kan vara av olika slag och Malmgren hänvisar

till Bo Möhl och May Schacks (1981) användning av *projektion* och *introjektion* och de skriver om dessa begrepp att projektion innebär att läsaren "placerar andra i sitt ställe" medan introjektion innebär att "man försätter sig i den andres ställe och på så sätt lever sig in i den här personen" (s. 101). Enkelt uttryckt skulle man kunna säga att projektionen innebär att karaktären får drag av läsaren eller som Malmgren uttrycker det att "läsaren överför sin egen situation på en text" (Malmgren 1986:114) och introjektionen är en motsatt rörelse där läsaren blir karaktären eller att läsaren lever sig in i en främmande värld (s. 114). Malmgren menar att dessa två former av identifikation är olika funktioner hos läsningen och att de kan växelverka och förstärka varandra. Båda kan också leda till att läsprocessen avstannar. Projektionen kan leda till självbekräftande igenkänning och introjektionen kan vara förknippad med flykt från den egna världen. Men de kan också fungera utvecklande. Projektionen kan synliggöra egna erfarenheter som kan bearbetas eller den

kan bygga på *strukturell likhet* och vara en väg in i en text. På det sättet kan en kontakt mellan läsare och text etableras. Detta kan sedan öppna för en tolkning av texten och motverka selektiv läsning. (Malmgren 1986:114)

Introjektionen kan leda till att läsaren får nya perspektiv och vidgar sin erfarenhetsvärld och lär sig något nytt, det vill säga upplevelseläsningen utvecklas till läserfarenhet (s. 117).

I gruppdiskussionen finns det mycket lite som tyder på att studenterna identifierar sig med karaktärer eller situationer i *Samma hav*, varken som igenkänning av egna erfarenheter (projektion) eller som övergivande eller flykt från egna erfarenheter (introjektion) (s. 116). Studenterna har snarare ett fokus på narratologiska aspekter hos texten. När de talar om karaktärerna så handlar det framför allt om att det är svårt att hålla reda på dem och om att det handlar mycket om karaktärernas tankar och fantasier, men de talar inte mycket om innehållet i dessa tankar och fantasier och framför allt talar de mycket sällan om hur de förhåller sig till dessa tankar och fantasier. När de talar om att fokaliseringen skiftar så att läsaren får ta del av olika karaktärers perspektiv säger de att

det är intressant men ger inte exempel på vad det är för olika perspektiv eller hur de har reagerat på dem.

Man skulle kunna se de olika definitionerna av personlig läsning som ett kontinuum där aspekter som oskuldsfullhet och känslsamhet poängteras i ena ändan och igenkänning av situationer och strukturer i den andra. Oavsett hur man definierar den så blir personliga läsningar inte särskilt synliga i detta litteratursamtal, men det behöver inte innebära att de inte finns där och framför allt skulle man kunna tänka sig att fokuseringen på berättartekniska aspekter kan bero på att de är ett hinder för igenkänning och identifikation. Studenterna ger på olika sätt uttryck för att de *önskar* att den litterära texten ska betyda något för dem genom att de säger "jag kände", "jag tyckte", "jag upplevde" och genom att de är förvånade över att den inte gör det trots att den handlar om sorg som borde beröra. Där skulle projektion och introjektion kunna växelverka och resultera både i självinsikt och empati.

Malmgren menar att en vetenskaplig läsning – alltså analytisk och/eller kritisk – riskerar att bli "en nötknäpparuppgift" (Malmgren 1986:112) som inte anknyter till läsarens erfarenhetsutveckling. Den kan också leda till instrumentella läsningar där texten inte betyder något för läsaren. I litteratursamtalet kan man säga att studenterna ägnar sig åt att knäcka ett antal nötter, bland annat frågor om berättaren/berättarna i *Samma hav*, men det är inte självklart att läsarna är instrumentella. Malmgren skriver om instrumentalism vid läsning av texter att det yttrar sig som uppgiftslösning eller gissningslek där

[e]leverna styrs t ex i sin tolkning av en text av de svar som de förväntar ska få en positiv evaluering av läraren. På det sättet reproducerar de lärarens resonemang och det personliga draget försvinner ur läsningen. (Malmgren 1986:100)

Litteratursamtalet har naturligtvis drag av uppgiftslösning, eftersom det ingår i en utbildning och läraren har gett dem en uppgift. Gruppen anknyter också till lärarens uppgift vid några tillfällen, som när Helena säger "om vi skulle gå in lite på dom här frågorna. Dom här: 'Vad som gjort intryck, vad som varit svårt'", när Alexandra säger: "Men om vi ser det på det här, på själva te-

mat för dagens seminarium:" och när Stefan undrar: "Är det några frågor vi skulle vilja ta med oss?". Men de tycks inte angelägna om att komma fram till ett snabbt svar som kan godkännas eller få en positiv evaluering av läraren utan diskuterar tvärtom de svårigheter de stött på och återkommer dessutom till vissa fenomen flera gånger. De tycks åtminstone delvis styrda av sin vilja att utforska texten för att fördjupa sin förståelse av den och för att få kontakt med den eller hitta en väg in i den som kan öppna för projektion eller introjektion. De talar heller aldrig om vad de kan prestera eller visa upp i den efterföljande helklassdiskussionen, utan de talar i stället om frågor som kan vara bra att ta med sig "för att det kan vara intressant att höra de andra" och för att "det kan ju vara att det har upplevts olika, tänker jag". Naturligtvis kan min närvaro påverka dem i det här avseendet, men det är omöjligt att avgöra hur diskussionen hade utvecklats om jag inte hade varit närvarande och spelat in den. Gruppen startar inte heller i att uttryckligen försöka lösa uppgiften och de använder de textanalytiska och narratologiska begreppen funktionaliserat, det vill säga när de behövs för att tolka det som är svårt.

Jag har tidigare också skrivit om dikotomier som konstruerats utifrån läsarens uppfattning om förhållandet mellan text och verklighet. Under gruppdiskussionen tillämpar studenterna huvudsakligen en fiktiv eller centripetal läsart, det vill säga de betraktar texten som fiktion och undersöker hur den är gjord, men vid några tillfällen används en mera faktiv eller kvasipragmatisk läsart, det vill säga de förhåller sig till den litterära texten som om den vore verklighet:

Alexandra: För jag tänkte att det här är nånting som har hänt i Oz liv då i och med att det är han som är berättaren. Att alla dom här personerna och det här nätverket som vi får ta del av är nånting där han är högst delaktig i och att han återger alla dom här sakerna.

I ovanstående exempel ser Alexandra självbiografiska drag i romanen. När Elin talar om att hon kanske inte vågar gå utomhus om männen i verkligheten är som männen i romanen, så handlar det

om en faktiv läsart så som Steffensen (2005) beskriver den, det vill säga den leder (eventuellt) till handling utanför den fiktiva världen.

Vid några tillfällen har gruppen också ett slags metadiskussion om fiktion och verklighet. Det är när de diskuterar utifrån seminariets tema som ju bland annat handlar om fantasi eller verklighet:

Hjalmar: Men vad tänker ni på med fantasi-verklighet med den här boken? Jag tänker på det här med berättaren att han, att det är så nära och att han, att det ger ändå ett verkligt intryck när han pratar om sitt skrivbord och så här, så jämför han sig med personer i berättelsen då. Gränsen blir ju ganska tunn, fantasi och verklighet där.

I analysen av hur studenterna läser eller hur de förhåller sig till texten, det vill säga vilka läsarter som tillämpas, så utvecklas det som var synligt redan i analysen av hur studenterna talade om läsakten, nämligen att det handlar om en läsning där studenterna i hög grad är fokuserade på narratologiska frågor och inte på sina egna upplevelser. De tillämpar mycket sällan subjektorienterade läsarter eller värderingsorienterade läsarter som innehåller personliga evalueringar. Det handlar däremot inte heller om analys som enbart teknisk färdighet eller om klart instrumentella läsningar. De narratologiska begreppen används när de behövs för att förklara eller diskutera något i texten och studenterna tycks drivas av en vilja att förstå mera av texten, även om de naturligtvis befinner sig i en utbildning där de ska examineras och detta faktum alltid påverkar dem på olika sätt.

Att samtalet mera rör sig kring frågor om texten som konstruerat konstverk än kring frågor om den fiktiva världen och upplevelser av eller inlevelse i den kan förklaras av att de möter en litterär repertoar i *Samma hav*, som delvis är främmande för dem och de är då upptagna med att försöka förstå hur romanen är konstruerad, men också hur den förhåller sig till verkligheten, men inte till deras egen verklighet. De gör ganska få kopplingar mellan text och liv.

Uppföljande diskussion i hela gruppen

Efter att studenterna diskuterat *Samma hav* och några filmer i tre mindre grupper träffas de i hela gruppen och Lena inleder där med att de själva ska få leda diskussionen där grupperna i tur och ordning ska berätta om vad de har diskuterat och väcka någon fråga.

Här nedan kommer jag inte att undersöka vad studenterna säger om läsakten eftersom den ligger ännu längre ifrån dem nu och de snarare hänvisar till gruppdiskussionen än sina läsakter.

Läsarter

Att använda Tengbergs urskilda läsarter som analysverktyg på denna diskussion är ytterligare problematiskt jämfört med gruppdiskussionen. Det blir uppenbart att det här i ännu högre grad än i gruppdiskussionen handlar om att studenterna tillämpar en läsart som är analytisk på det sätt att de har fokus på hur romanen är berättad. Den kan till vissa delar betrakts som en betydelseorienterad läsart. Tengberg skriver om sin undersökning att de handlingsorienterade läsarterna där är vanligast förekommande och att de "utgör ett slags projektionsyta" (Tengberg 2011:304) för de övriga läsarterna. I diskussionen av *Samma hav* skulle jag vilja säga att en läsart som är orienterad mot hur texten är gjord blir en sådan projektionsyta – eller kanske grund – där sedan orienteringar mot de andra läsarterna också finns. När de alltså talar om hur berättelsen är gjord så orienterar de sig också ibland mot en intentionsorienterad läsart genom att de antyder att det är författarens intention, men ibland ligger fokus snarare på hur de tänker om det – meta-kognitiv läsart – eller vad det betyder. Ingela säger till exempel:

Det är lite det här som gjorde egentligen att vi började prata om det här med verklighet och fantasi. Vad som är. För att jag funderade lite på om det kanske, det här är ett slags, det här är en metod som man använder för att skapa en känsla av verklighet eller för att om karaktärerna träffar honom, ringer honom och liksom har kontakt med honom så får man nästan känslan av att dom här människorna finns ju. Dom träffar ju honom. Den verkliga Amos Oz.

Här handlar det alltså än en gång om hur berättare och författare tar plats i diegesen. Ingela talar om hur hon tänker kring detta och tangerar där en metakognitiv läsart, men hon talar också om detta som ett grepp av författaren och går där snarare in i en intentionsorienterad läsart. På så sätt tillämpas alla sex läsarterna någon gång, men betydelseorienterade läsarter dominerar och bara vid något tillfälle tillämpas subjektorienterade, handlingsorienterade eller värderingsorienterade läsarter. Detta innebär att studenternas förhållningsätt till texten under den här diskussionen – liksom i gruppdiskussionen – framför allt präglas av att de undersöker hur den är berättad och vad det kan tänkas betyda. De talar mycket lite om sina reaktioner på det som händer eller vad karaktärerna gör. De talar däremot mera metakognitivt om sådant, som till exempel när Hjalmar säger

Jag tror att det är en viktig fråga när man har läst nånting eller sett nånting att fråga sig ganska snabbt. Eller så här: Hur känner jag? Alltså rent emotionellt. Vad får jag för känslor av det här? Det kan man tappa lite när man går in på det, med symbolik och tid, men bara känna efter: Vad har jag fått för känsla av den här boken? Vad har den gett mig? Bara rent spontant.

När de diskuterar hur berättelsen är berättad går de också relativt ofta vidare och frågar eller har tankar om vad det betyder eller vilken effekt det kan få, som när Ingela ovan talar om att Amos Oz närvaro i diegesen ger en känsla av verklighet och Emma lite senare säger att hon tycker att det är tvärtom: "Att det blir så tydligt när berättaren kommer in [...] Det här är en fantasi. Det här är en historia bara".

Liksom i gruppdiskussionen ägnar de sig i hög grad åt en analytisk läsart och de diskuterar hela tiden texten och går inte utanför den, men det som händer i fiktionsvärlden och människorna i den tycks inte ha påverkat dem särskilt mycket. De ger inte uttryck för en immersiv eller känslomässig läsning, men samtidigt tycks den inte heller vara så instrumentell på så sätt att de ägnar sig åt utvärdig uppgiftslösning eller söker lärarens evaluering.

Temat för seminariet är, som sagt, *Existensens villkor. Fantasi och verklighet* och diskussionen rör sig en del kring framför allt

fantasi och verklighet. Diskussionen rör sig på olika plan. Ibland befinner de sig på en inomtextlig – eller intradiegetisk – nivå och diskuterar vad som är fantasi respektive verklighet inom den fiktiva världen. Ett exempel är när Linda säger att ”boken har en ton som blandar fantasi och verklighet där man inte vet ibland om det här är en dröm eller om det är ett verkligt skeende som berättaren beskriver”. Vid andra tillfällen gör de kopplingar till en verklighet utanför denna fiktiva värld till exempel genom att diskutera bokens tillkomstkontext. Linda gör en jämförelse mellan *Samma hav* och de filmer de har sett inför seminariet:

Existensens villkor skiljer sig ju åt och det är väl för att man inte har dom där basala, grundläggande behoven tillgodosedda i dom här kulturerna där det är en massa våld och oroligheter, så man kan inte ägna sig åt samma problem då som dom kan göra i den här boken. Det är en slags lyxproblem som man har, att fundera kring livet och såna saker. Här handlar det ju bara om ren överlevnad och...

Studenternas diskussion rör sig tidvis också på en metanivå när det gäller fantasi/fiktion och verklighet. Hjalmar säger att ”den leker lite med verkligheten” och Ingela säger (som jag citerade tidigare) att ”det här är en metod som man använder för att skapa en känsla av verklighet”.

Vid några tillfällen finns också kommentarer om upplevd realism eller brist på realism i *Samma hav*. Linda menar att boken är mindre realistisk än filmerna eftersom man inte alltid vet om det är ett verkligt skeende eller en dröm som skildras i boken. Alexandra däremot ser boken som mera realistisk än filmerna eftersom den skildrar en miljö och liv som mera liknar hennes än vad filmerna gör.

Studenterna ger alltså mestadels uttryck för en fiktiv läsart, där de betraktar *Samma hav* som en konstruerad, fiktiv värld.

Muntlig examination

Det tredje steget i diskussionen av *Samma hav* sker i en muntlig examination i mindre grupper där gruppindelningen är densamma som i det första steget. Examinationen inleds med att var och en i

gruppen gör en muntlig analys och tolkning av seminarierna där de diskuterat litteratur och film utifrån olika teman. I instruktionen står det vidare:

Ni ska både analysera **vad** som diskuterades och **hur** ni diskuterade. Vid analysen använder ni er av Langer med begrepp som ”byggandet av föreställningsvärldar” och hennes resonemang om litterära diskussioner. Ni använder även Dysthe och hennes teoretiska begrepp runt flerstämmighet samt litteratur-, bild- och filmanalytiska verktyg.

Studenterna har fem minuter var till sitt förfogande för detta och uppmanas att anteckna under de andras muntliga analyser och efter detta följer en diskussion. Även läraren deltar i diskussionen. I de individuella analyserna följer så gott som alla studenterna instruktionen på så sätt att de diskuterar seminarierna utifrån flerstämmighet och föreställningsvärldar. De nämner också analysbegrepp och för olika diskussioner kring analytiska begrepp i allmänhet eller några specifika begrepp i synnerhet.

I den grupp som jag följde i det första steget förekommer mycket lite diskussion av de litterära texterna och filmerna och det är inte särskilt förvånande eftersom den här examinationen snarare är en analys av och metarefleksion över seminarierna. *Samma hav* nämns en gång när Stefan använder den som exempel på texter som kräver arbete och är gjorda på det sättet att de – som han uttrycker det – ”tillåter tolkning”. Han kontrasterar den mot Liza Marklunds *Gömda* där han upplevde att det inte var så mycket som han ”behövde dyka in och avkoda, liksom ta reda på: Vad menar hon med dom här passagerna?”.

I de andra grupperna är inte heller diskussion av de litterära texterna och filmerna framträdande. Ingela nämner *Samma hav* som exempel på när de analytiska begreppen berättare och fokalisator fungerade ”som stödstrukturer i att skapa en djupare förståelse”. Louise använder också *Samma hav* som ett exempel på att de diskuterade intertextualitet och fann kopplingar till *Bibeln*. Katrin säger att i

diskussionen om *Samma hav* förekom till en början en icke-matchning, till viss del på grund av att läsaren behövde reda ut vem eller vilka som var berättare och fokalisator i dom olika kapitlen. Och till viss del på grund av att kopplingen till temat sågs vara oklar.

Man skulle lite försiktigt kunna dra slutsatsen att varken *Samma hav* eller diskussionen av den har satt några djupare spår hos studenterna eftersom så få nämner den. Det som sägs handlar också om svårigheterna hos boken och narratologiska aspekter snarare än den fiktiva världen. De få och korta kommentarerna speglar den analytiska läsart där studenterna visar mycket lite engagemang i berättelsen som också kunde iaktas i analysen av seminarierna.

Flera studenter är inne på liknande tankar angående läsningen och samtalet om romanen *Pojkflickan* där exempelvis Katrin säger

att gruppen haft svårt att läsa den på grund av språket, textens struktur och känslan av att tolka mening för mening. Någon hade till och med lagt den ifrån sig till förmån för andra böcker. Detta innebär att gruppdeltagarnas allmänna och litterära repertoar inte matchade bokens något komplicerade litterära repertoar, vilket ledde till att transaktionen där emellan gjordes svår. Gruppdeltagarna tyckte därför att det var svårt att ta sig ur Langers första fas i detta verk där läsaren försöker samla information och orientera sig i textvärlden för att skapa förståelse för den.

Lina säger också att det var ”stora skillnader i aktivitet och samtal beroende på vilken text som diskuterats. Till exempel den romanen *Pojkflickan* som de flesta av oss hade svårt att ta till sig och som inte väckte några starka känslor i gruppen kom diskussionen mest att handla om form”. De här förklaringarna om att deltagarna hade svårt att ta sig in i boken på grund av bristande matchning av repertoarer, att den (därför?) inte väckte några starka känslor och att gruppen därför mest befann sig i Langers första fas och försökte reda ut sådant som hade med form att göra, kan åtminstone delvis appliceras på samtalet om *Samma hav* också.

Läspraktiker i de tre samtalen om *Samma hav*

Eftersom läspraktiker inte bara involverar handlingar, utan också sådant som attityder, värderingar och sociala relationer är ett sätt att undersöka läspraktikerna att beskriva och tolka läshändelsen (Street 2003:78-79), det vill säga, i det här fallet, läsningen av och samtalen om *Samma hav*. I diskussionerna talar studenterna om sin läsning, om texten och om sig själva som läsare. Ur detta ”tal om” har jag konstruerat en bild av läsakter och tillämpningar av läsarter, det vill säga vad studenterna säger om vad de har tänkt, känt och gjort under läsningen och hur de förhåller sig till texten under samtalet. På det sättet har sådant som handlingar, attityder och värderingar i läspraktikerna kunnat synliggöras och diskuteras, men genom att nu undersöka delvis andra aspekter av läspraktikerna och från en lite annan synvinkel kan perspektivet vidgas ytterligare och diskurser, och i förlängningen ideologier, om litteratur och litteraturläsning göras synliga. Jag fortsätter därför att analysera samtalen, men nu utifrån några frågor som formulerats utifrån den teoribildning, med bas i New Literacy Studies och litteratur- och receptionsteori, som jag redogjort för i kapitel 2:

Hur förhåller sig litteratursamtalen till lärarens instruktioner och hur ser den sociala ramen ut i övrigt?

Vilka antaganden och uppfattningar om litterära texter och literaturläsning ger studenterna uttryck för?

Vad gör studenterna med texten och vad betyder dessa aktiviteter för dem? Använder de sig av andra redskap eller artefakter?

Vad kan iakttas när det gäller sociala relationer, interaktion, positioneringar, regler, regleringar och andra procedurer i läspraktikerna?

Läsningens ram

Vid användningen av läspraktik som analysbegrepp – och analysobjekt – är läsningens ram eller kontext en viktig del (se t.ex. Barton 2007:37, Persson 2015a:22, Thorson 2005:12). I den här

undersökningen försiggår läsningen i en utbildningskontext och det är dessutom i en utbildning där studenterna ska bli svensklärare och själva iscensätta litteraturläsning i skolan så småningom. I kapitel 10 kommer jag att diskutera läspraktiker i förhållande till utbildningspolitiska strömningar och styrdokument för skola och svensklärarytbildning, men här börjar jag med den omedelbara sociala ram som seminarierna (gruppdiskussionen, den uppföljande helgruppsdiskussionen och den muntliga examinationen) och lära-rens instruktioner utgör.

Seminarierna ingår, som sagt, i kursen *Berättande utan gräns*, som behandlar berättandet i olika kulturer och medier. Gruppdiskussionen och den uppföljande diskussionen har en rubrik eller ett tema, *Existensens villkor. Fantasi och verklighet*. I den muntliga examinationen ska studenterna analysera och diskutera den seminarierie som samtalen om *Samma hav* ingår i.

Inför gruppdiskussionen gav Lena några instruktioner, som jag återgav inledningsvis i det här avsnittet. Kopplingen mellan vad en lärare säger att studenterna ska göra och vad de sedan gör är givetvis inte enkel. Instruktionen kan uppfattas på olika sätt och studenterna kan bry sig om eller överhuvudtaget ha det läraren har sagt i åtanke i olika hög grad, men det kan ändå vara intressant att diskutera vad hon säger i förhållande till en diskussion av vad studenterna gör och säger.

Lena inleder med att säga att hon tycker att de ska börja med sin väg genom berättelsen, det vill säga läsupplevelserna och vad som har gjort intryck. Detta antyder att Lena vill att de ska börja i det som de har varit med om under läsningen och hur det har inverkat på dem eller vad de har för första uppfattning av det, beroende på vilken betydelse man ger ordet "intryck". Denna uppmaning från läraren skulle kunna leda studenterna in i en tillämpning av subjektsoorienterade läsarter med ett förhållningssätt som präglas av inlevelse och emotionella responser. Under ett seminarium några dagar tidigare var det också just det som skedde. Lena gav då en liknande instruktion och lät varje student inleda med en kort replik och då talade de genomgående om vad de blev berörda av, vad karaktärerna gör och utsätts för, och hur de värderade karaktärernas handlingar. Två exempel:

Emma: Jag tänkte på *Båten* och på vattnet i båten, vilken orättvisa det känns som det är, representerar på nåt sätt, bland annat att det begränsar alla människorna, att dom inte kan göra nånting. Att dom är på den här båten och är helt oförmögna att påverka nånting och också det här att dom är helt omgivna av vatten, men dom har ingenting att dricka.

Hannes: Ja, jag var lite tagen på sängen för jag hade inte alls den infallsvinkeln när jag satte mig här nu, att hitta något som var gripande kändes väldigt långt borta till att börja med, men jag kom ju på nåra, vissa som när jag tänker efter som jag reagerade lite på och det var i *Allt går sönder*. Den här myten om att barn återföds och dom är såna här ogbadje, eller? Att dom dör tidigt, att dom återföds så att det är nåt häx i dom här barnen, ja man ska lemlästa dom, försöka skrämman dom från att komma tillbaka, eller tvillingar som man inte heller ville ha utan man satte ut dom i döda skogen att dö. Jag vet inte, jag reagerade på det för att det är så långt i från MIN verklighetsuppfattning, hur man kan behandla människor. Så det var det jag tänkte.

Hannes kommenterar också att han blir tagen på sängen av att han ska säga något om sina intryck och upplevelser. Det verkar som om han inte förväntade sig det och han har kanske inte upplevt det tidigare under utbildningen.

I gruppdiskussionen om *Samma hav* börjar de i stället genast tala om stil, berättarteknik och praktiska strategier för att förstå vad som händer eller reda ut "vem som var vem". Förklaringarna till det kan naturligtvis vara många men en förklaring kan vara att det är just det här som är beskrivningar av deras väg genom texten med upplevelser och intryck. Vägen genom texten kan ju vara att och hur man uppfattar berättelsen som ett slags inre teater (Hillis Miller 2002:118) och konstruerandet av en fiktiv värld som man sedan genomlever (Vischer Bruns 2011:51), men det kan också vara vägen genom texten i form av praktiska handlingar, som att i ett visst skede behöva använda sig av strategier som att läsa på baksidan eller gå tillbaka i texten eller så kan det handla mera om texten som verbal struktur än det estetiska objektet (läsarens inre

text). I det här litteratursamtalet tycks det senare vara fallet, det vill säga att samtalet börjar i en diskussion om praktiska handlingar och intryck av textens verbala struktur eller hur texten är gjord.

Lenas instruktioner handlar fortsättningsvis om att de också ska diskutera vad som har varit svårt och där ta hjälp av varandra och av de analytiska redskapen för att fördjupa förståelsen. Här går hon alltså från upplevelsen till förståelse och man kan se det som två olika riktningar och i så fall skulle studenterna ha hoppat över den första inriktningen och gett sig in på svårigheterna direkt, men det är kanske just det svåra som är deras upplevelse eller första intryck och att de då låter de två spåren sammanfalla. Därefter fortsätter Lena med ett ”men” och talar om vad som är den viktigaste uppgiften för dem – alltså viktigare än vägen genom berättelserna och svårigheterna i dem – nämligen att formulera frågor som de vill diskutera i den stora gruppen. I gruppdiskussionen formulerar studenterna en mängd frågor som de har ställt till sig själva och ställer till varandra men inte så många som de uttryckligen säger att de ska ta med till diskussionen i hela gruppen. Det är egentligen bara en konkret fråga och det är Helena som påpekar att det kan vara intressant att ställa den till resten av gruppen och det är en fråga om hur Oz presenterar kön och könsroller i boken och om det är stereotyp.

Lenas instruktioner avslutas med att hon lyfter fram temat och hon säger att de kan formulera frågor utifrån temat och få stöd i det, men också att de inte behöver relatera frågorna till temat. Gruppen diskuterar temat först under andra halvan av diskussionen och då är det framför allt ordet *fantasi* de fastnar för och fantasin handlar för dem, i det här sammanhanget, om det som rör sig i karaktärernas inre.

Man kan betrakta lärarens instruktioner på olika sätt. De kan tyckas innehålla motstridiga och spretiga spår genom att grupperna ska fokusera på upplevelser och intryck, svårigheter och analytiska begrepp, formulering av frågor, sig själva som blivande lärare samt temat. Men man kan också tillämpa Vischer Bruns och Malmgrens syn på litteraturläsning, där de båda påtalar vikten av att börja i en personlig läsning som är viktig för att en tolkning ska komma till stånd. Malmgrens och resten av Pedagogiska gruppens empiriska undersökningar visar att

möjligheten att känna igen egna erfarenheter i en text tycks vara om inte nödvändig så åtminstone viktig för en tolkningsprocess som öppnar för både en förståelse av texten i dess *helhet* och för en *personlig* användning av den. (Malmgren 1986:95, kursivering i original)

Malmgren betonar alltså att tolkningsprocessen ska leda till en förståelse av texten men *också* en användning av den. Vischer Bruns (2011:66-68) skriver på likartat sätt att man alltid bör börja i en immersiv läsning för att den är nödvändig för att en reflekterande eller tolkande läsning ska bli meningsfull.

Lenas instruktioner kan alltså också betraktas som ett försök att styra samtalet mot att börja i det mera personliga med intryck och upplevelser av berättelsens värld (vägen genom berättelsen), för att sedan gå över i svårigheter och användning av textanalytiska begrepp funktionaliserat, det vill säga för att fördjupa förståelsen för det som är svårt, men att det viktigaste är användningen av texten, att formulera frågor som är angelägna att diskutera och som passar i olika utbildningssammanhang. Slutligen fokuserar hon på temat och betraktar det som ett stöd i diskussionen, men samtidigt öppnar hon för diskussion och frågor som ligger utanför temat och det kan naturligtvis ses som ambivalens, men också som ett sätt att markera att det som är angeläget för studenterna också är viktigt.

När hela gruppen ses igen för en uppföljning av gruppdiskussionerna, så lyfter de fram temat för seminariet och hur de har diskuterat det i förhållande till texterna, men också andra teman som de funnit genomgående i bok och filmer. Två direkta frågor ställs till gruppen. Den ena handlar om vad som var verklighet och vad som var fantasi i *Samma hav* och hur man skulle kunna se på fantasi i filmerna. Den andra, som kom från den grupp jag spelade in, var: "Hur kände ni när ni la boken ifrån er? Hade ni nån känsla?" De valde alltså att ställa en annan fråga än den de hade kommit överens om.

Den muntliga examinationen har på flera sätt en annan ram än de två tidigare seminarierna. För det första är det just en examination och studenterna ska bedömas, vilket får antas påverka deras förhållningssätt till texterna. För det andra förväntas studenterna

analysera fyra seminarier där *Samma hav* bara är en av många romaner och filmer och för det tredje ska de "sammanfatta, analysera och tolka seminarierna" och alltså inte romanerna och filmerna i första hand. Det finns visserligen utrymme för det i och med att det också står att de ska sammanfatta, analysera och tolka både *vad* som diskuterats och *hur* det har diskuterats, men det görs i väldigt liten utsträckning.

Uppfattningar om litterära texter och litteraturläsning

Hur betraktar studenterna den litterära texten *Samma hav* och vilka uppfattningar har de om sin läsning av den? I de tidigare analyserna av läsakter och läsarter framkom att studenterna gav uttryck för en syn på den litterära texten som konstruerad och att läsningen av den skulle gå ut på att förstå denna konstruktion eller dessa konstruktioner. Överhuvudtaget talar de mycket om att förstå – eller inte förstå – den här texten, *Samma hav*. Det kan naturligtvis förklaras av att det är en svår text för studenterna (och säkert många andra), men det kan också ha att göra med att de uppfattar att förståelse är någonting viktigt i utbildningens läspraktik. Vad innebär det då för studenterna att förstå en text eller någon del av en text? Dels rör det sig om att förstå hur texten är gjord och vad det betyder och här uttrycker de också ibland att det handlar om en korrekt förståelse, dels handlar det om deras olika tolkningar, som när Alexandra föreslår att de ska sammanfatta sin förståelse för boken. Det kan ju naturligtvis handla om att hon tänker att de ska sammanfatta det de har förstått av författarintentionen eller någon mera abstrakt uppfattad korrekt förståelse, men på åtskilliga ställen talar också studenterna om sin reception av eller reaktion på boken, som när Ingela säger att "[v]i började väl diskutera allmänt om hur vi hade tagit emot dom här, dessa filmerna och boken" eller när Katrin säger: "jag tänker lite grann, visst den relationen, det är Alberts sorgearbete, när han hör en fågel".

Trots att diskussionen till stor del rör sig om berättarstrukturer i *Samma hav* talar de också om textvärlden som verklig, inte bara att den upplevs som realistisk, utan också att det kändes som "att det var hans (Amos Oz, min kommentar) vänner och han berättade för oss om deras relationer till varandra" (Alexandra). Särskilt i den uppföljande diskussionen gör flera studenter emellertid inlägg

som är mera analytiska. De talar om vilka effekter det får eller vad det kan betyda att Oz, författaren och berättaren deltar i berättelsen och där finns det tolkningar som kan ses som rakt motsatta som att det skulle skapa en känsla av verklighet eller att det gör läsaren medveten om att det är fiktion, men de kan också ses som olika sidor av samma mynt. Att pendla mellan att betrakta litteratur som konstruerad och som något verkligt skulle kunna ses som en osäker pendling mellan det analytiska och det naiva, men jag ser det snarare som en sammansatt läspraktik. Hjalmar talar om detta i en intervju och menar att

alltså, det är ju inte på riktigt (skratt), men man är ändå där när man läser det, om det är en bra bok. Man är ändå där. Alltså, man kan ju sitta och lura sig själv mycket, liksom att, men man kan säga vad man vill men är man inne i en bok så är man det, oavsett hur smart man är. Oavsett hur mycket man vet att detta är inte ändå på riktigt. (Hjalmar 3)

Att ibland delvis tro att en berättelse är på riktigt är en del av poängen med att läsa skönlitteratur, menar Hjalmar.

Trots att studenterna med något undantag inte uttrycker känslomässiga reaktioner på *Samma hav*, så tycks de ändå uppleva att det finns utrymme för sådana i utbildningens läspraktiker och de ses också som någonting viktigt flera gånger under seminarierna. Som jag har nämnt tidigare frågar Hjalmar om de andras känslomässiga reaktioner under diskussionen i den lilla gruppen och i den uppföljande diskussionen i hela gruppen tar han upp det igen och menar att det är viktigt att ställa sig frågan om vad man har för spontan känsla när man har läst någonting. Han utvecklar inte varför det är viktigt, men påtalar en risk med att diskutera ”symbolik och tid”, nämligen att man kan tappa bort vilka känslor texten har väckt och vad den har betytt. Det skulle kunna vara ett uttryck för det som Hillis Miller kallar läsningens apori där han hävdar att det är nästan omöjligt att helhjärtat ge sig hän åt en berättelse och samtidigt distansera sig och ”regard it with suspicion, and take it apart to see what makes it tick” (Hillis Miller 2002:124).

Läsningen karakteriseras på lite olika sätt som till exempel "hur vi hade tagit emot dom här" (Ingela), "[m]an rör sig mellan olika nivåer" (Linda), "att komma in i boken" (Stefan), "vem man fick följa" (Alexandra) och "skapa sina egna världar" (Alexandra). Deras beskrivningar ger alla en bild av en aktiv läsare.

Aktiviteter, interaktion och positioner

Som tidigare delar av analysen har visat så ägnar studenterna sig särskilt i den första gruppdiskussionen åt att reda ut vad som händer i boken och hur den är berättad. De gör detta genom att ställa frågor till varandra, läsa på baksidan, hänvisa till själva texten, anteckna medan de läser och sammanfatta den gemensamma förståelsen. De diskuterar också texten utifrån seminariets tema, vilket inte är konstigt eftersom det är en uppgift de har fått, men de letar också efter andra teman och gör kulturanalytiska läsningar när de till exempel undersöker representationer av genus. Det är däremot inte lika tydligt vad texten har gjort med studenterna eller hur de har låtit sig påverkas av texten. Det har framgått tidigare att de inte kände sig särskilt berörda av boken, förutom Elin som reagerade på skildringen av männens sexualitet, men både Alexandra och Hjalmar säger flera gånger att de tyckte om att berättaren är en del av berättelsen och Ingela säger att det öppna slutet får henne att fundera och undra över fortsättningen.

När det gäller sociala relationer, interaktion, positioner och regler(ingar) blir det tidvis tydligt att de här studenterna går en lärarutbildning och vilka praktiker de har utvecklat i samband med literatursamtal. Det blir särskilt framträdande i samtalet i den lilla gruppen. De ställer frågor till varandra och är öppna för olika tolkningar. Några i gruppen fungerar tidvis som lärare eller ledare i gruppen. Exempel på det är när Alexandra inleder med orden: "Jag ville börja med att fråga vilka texter vi har gemensamt" och lite senare föreslår att de ska sammanfatta sin förståelse av boken. Ett annat exempel är när Alexandra och Elin vid var sitt tillfälle påpekar att de måste hinna tala om filmen också. Helena tycks vid flera tillfällen ta på sig rollen som den som ser till att alla får komma till tals. Hon vänder sig till exempel till Stefan när han inte har sagt någonting på ett tag och frågar: "Hur tänker du Stefan? Det känns som du klurar på nånting bra".

Även den uppföljande diskussionen i hela gruppen präglas av att de ställer frågor till varandra och bygger vidare på varandras inlägg och dessutom hänvisar till olika ställen i boken som stödjer en tolkning.

Seminarierna om *Samma hav* är ett exempel på hur en serie diskussioner om en litterär text kan gestalta sig i utbildningen, men under de undervisningstillfällen som jag har dokumenterat finns det åtskilliga exempel på läspraktiker som kan karakteriseras på andra sätt. Läspraktikerna är med andra ord varierande och sammansatta. Jag kommer därför att göra ytterligare nedslag i andra undervisningstillfällen där läspraktikernas mångfald och motstridigheter blir särskilt tydliga. På det sättet kan jag visa den bredd, variation och komplexitet i läspraktikerna som materialet uppvisar.

Samhällsfråga, genre och berättarteknik

Under den muntliga examinationen i *Berättande utan gräns* talar bland annat Stefan om ett av seminarierna med rubriken *Dokumentär – fiktion – verklighet* och diskussionen av Liza Marklunds bok *Gömda*:

Just det med Lisa Marklund, så började vi då diskutera själva temat. Sen så gick vi över till att det handlade mer om kvinnomisshandel och sen så gick det över, sen handlade det om sanningsvärdet i *Gömda*. [...] Jag minns själv att jag satt i den här diskussionen och tittade ner på mitt papper när då diskussionen var på väg då att spåra ut litegrann, att jag hade skrivit så här: "analeps sidan 38 till 241" men samtalet var ju så långt borta från det då så jag minns att jag strök det (skratt).

Stefan pekar på tre olika läsararter som existerar parallellt. Det är en läsart där texten främst ses som gestaltande ett samhällsproblem, kvinnomisshandel; en läsart där romanens genre i form av "en sann historia" eller faktion diskuteras och till sist den läsart som Stefan hade med sig in i samtalet, nämligen att fokusera på narratologiska frågor. Möjligtvis urskiljer han till och med fyra sätt att förhålla sig till texten och menar då att temat (*Dokumentär – fiktion – verklighet*) och sanningsvärdet inte är samma diskussion.

Något som stöder den tolkningen är att Stefan senare talar om att han ville diskutera temat. Temat kan då stå för att diskutera olika genrer eller texttyper med fokus på fiktiva och dokumentära drag, medan "sanningsvärdet" kanske handlade om huruvida *Gömda* är en sann historia eller inte. Det är uppenbart att Stefan uppfattar det här som väldigt skilda förhållningssätt, åtminstone upplever han sin inriktning på berättelsens narratologi långt ifrån de andra diskussionerna. Dessutom tycks han ge den ett högre värde, eftersom han talar om den andra diskussionen som att den spårade ur. Hjalmar har en annan uppfattning om samma diskussion:

Just på den sista *Dokumentär, fiktion, verklighet* rörde vi oss på en ganska hög nivå under nästan hela seminariet och då blev det väldigt mycket jämförande mellan olika verk och det här med verklighet och fiktion och faktion. Det blev väldigt intressanta, i stället för att det blev lite sånt här i *Gömda*: "Vad tycker ni, vad tror ni att detta symboliserar i den här boken?" Men jag tyckte att det var ganska ointressant i det här fallet. Det var mycket bättre med en diskussion, en mer övergripande diskussion, som jag tycker var väldigt tydlig, att vi inom hela gruppen nästan, vi rörde oss utanför, ovanför kanske man kan säga.

Han menar att diskussionen låg på en hög nivå och ser det som positivt att de rörde sig utanför eller ovanför texterna och verkar inte tycka att användningen av analytiska begrepp som symbol skulle ha tillfört något i det här fallet. Studenterna tycks alltså gå in med olika förväntningar på det här seminariet och de värderar olika sätt att förhålla sig till texten på olika sätt. Det är också värt att uppmärksamma att de ser de här olika sätten att förhålla sig till texten som åtskilda. Att analepsen eller andra berättartekniska drag kan diskuteras i förhållande till fiktion och faktion eller hur miss-handeln gestaltas tycks inte ingå i läspraktiken. Däremot kan detta tyda på en spänning mellan två diskurser, där den ena uppmuntrar studenterna att förhålla sig till och använda litterära texter på olika sätt i utbildningen, medan den andra förmedlar att det trots allt finns ett rätt sätt att läsa. Då kan det uppstå en osäkerhet om vad som egentligen förväntas. Det kan också handla om en krock mellan en diskurs som handlar om att de litteraturvetenskapliga be-

greppen ska användas och en diskurs som betraktar populärlitteratur som något som snarare ska läsas ideologikritiskt än retoriskt för att använda Hillis Millers (2002) begrepp.

Diskussionen fortsätter senare och där nyanseras och modifieras uppfattningarna och diskussionen rör sig framför allt om två av de här läsarterna, nämligen den tema- och genreanknutna respektive diskussionen om kvinnomisshandel. Ingen i gruppen, mer än möjligtvis Alexandra, värderar diskussionen om kvinnomisshandel särskilt högt. De säger att de inte uppehöll sig så länge vid det, att det var ett sidospår, men att sådana sidospår måste få komma upp. Stefan säger:

Det blev ett helt annat diskussionsämne, även om det ju bottnar ur litteratur. Det var i och för sig jätteintressant att litteratursamtalet kunde komma till ett sån pass nivå, att vi på nåt sätt vill gå ut och förändra världen. Det är ju jättebra. Men just för temat, att vi skulle hålla, diskutera fiktion-verklighet, så kändes det som att den hörde inte hemma just där, kände jag.

Det är möjligt att Stefan förhåller sig ironiskt när han talar om att förändra världen. Samtidigt så förmedlar han en syn som antyder att han anser eller uppfattar att i utbildningen ska litteraturläsningen inte leda till praktisk handling eller diskussion av sociala problem. Det är flera som är inne på att kvinnomisshandel är ett viktigt ämne men att det inte hör hemma i den här diskussionen. Alexandra håller inte med och menar i stället att ”om man tittar på Langers fasor där, så i den tredje fasen så är det ju en väldigt tydlig växelverkan mellan egna föreställningar om världen och så och hur det ser ut i litteraturen” och hon menar att de ägnade sig åt denna växelverkan i diskussionen om kvinnomisshandel. Hjalmar däremot uppfattade inte att den diskussionen låg så nära textvärlden, ”den bara nuddar lite liksom”. Hjalmars uttalande antyder att han ser diskussionen om kvinnomisshandel som ett tillfälle när texten fungerar som språngbräda och diskussionen lämnar texten i mer eller mindre fria associationer, vilket svensk litteraturundervisning har kritiserats för (se t. ex. Johansson 2015:212; Sjöstedt 2013:236; Torell 2002c:96), medan Alexandra har uppfattat en

växelverkan ”mellan egna föreställningar om världen och så och hur det ser ut i litteraturen”.

Styrning

Under seminarieserien i kursen *Berättande utan gräns* och framför allt i den muntliga examinationen uppstod vid flera tillfällen en diskussion om hur seminariernas teman styrde läsningen på gott och ont. De flesta förde fram både argument för och emot att ha teman som man skulle diskutera texterna utifrån. Hannes menade till exempel att trots ”att teman kunde hämma oss och vi var lite motstridiga emellanåt [...] så var det ändå väldigt brett spann på tolkningar och iakttagelser som vi har gjort trots teman”.

Argumenten emot handlade om att man begränsas i sin läsning, missar viktiga aspekter av texterna, styrs till vissa tolkningar, missar delar av läsoplevelsen och leds mot en efferent läsning, men också att någon var steget före och hade bestämt hur de skulle läsa och att ”teman uppfattades som snäva, sökande och icke-autentiska då läsaren sökte efter kopplingar till temat i verken” (Katrin).

De fördelar med teman som studenterna anför är att de har hjälpt dem att komma i kontakt med texterna och hitta fokus, att det var en stödstruktur, att ”det kanske blir för löst i tyglarna också om man inte har något tema [...] massa spridda tankar på nåt sätt” (Daniel) och Hjalmar säger också ”men är det inte alltid riktad läsning i skolan? Det är aldrig på samma sätt som när man läser nånting hemma”. Ingela för ett lite längre resonemang i sin muntliga analys under examinationen:

Temana har dock blivit ifrågasatta och en önskan att gå utanför temat och gå in på andra seminarieteman har funnits. Denna önskning tycker jag kan tolkas på två olika sätt. För det första tolkar jag in en demokratisk klassrumsmiljö i vilken vi elever har känt möjlighet att efterfråga upplägg. Genomgående har vi kunnat påverka och fatta beslut om former och upplägg för att uppnå bästa diskussion. För det andra så kan en önskan att diskutera utanför temats ramar tolkas som en efterfrågan av en annan plattform eller annan diskussionsform. Det eleven ville diskutera rymdes inte under temat som ur det perspektivet kan

upplevas begränsande i skapandet av elevens föreställningsvärld. Begränsande dels för att här går vi in med ögonen på ett särskilt tema och dels för att diskussionen sedan kretsar kring detta tema. Det skulle ur det perspektivet kunna hindra den fria diskussion som Langer talar om i vilken egna erfarenheter, upplevelser och tolkningar har plats att prövas och omprövas. Jag tror dock att ett tema även kan vara ett redskap att skapa förutsättningar till nya föreställningsvärldar och att se saker man annars inte hade sett.

I diskussionerna kan man urskilja flera delvis motstridiga diskurser. En skulle man kunna benämna valfrihetens diskurs och där framhålls vikten av fria läsningar och tolkningar som utgår från individerna och som inte ska styras av till exempel lärarens analys och tolkning. Ingela kopplar också detta till demokrati eller en demokratisk miljö där studenterna kan påverka och, som hon säger, ”fatta beslut om former och upplägg för att uppnå bästa diskussion”. Studenten eller eleven ses här som den som vet hur man uppnår den bästa diskussionen och kanske också vad som *är* ”den bästa diskussionen”. Parallellt med denna diskurs finns också en, åtminstone delvis, motsatt diskurs som förordar styrning. Läsning och tolkning av litterära texter ska eller brukar styras i skola och annan utbildning och styrningen skapar fokus och riktar blicken mot sådant man inte hade tänkt på annars. En diskurs som värde-
rar läsupplevelsen och ser efferent läsning som en risk tycks också verksam här och den kan möjligtvis ses som en del av valfrihetens diskurs.

Det verkar som om studenterna ser temana som ett sätt att styra dem mot ett visst sätt att se på vad texterna handlar om och tolka dem på. Elin säger till exempel: ”Det var nån som har läst det här och sett filmerna innan mig och bestämt vad det handlar om”. Det tycks också ibland upplevas nästan som en gissningslek: ”så förstod man kanske inte riktigt hur temat egentligen var kopplat till ett visst verk eller så” (Louise). Om man ska hårdra det så talar studenterna delvis om tematiseringarna som om det var bestämt att en text handlade om till exempel *Folksjälén, nationen och den globala människan*, men när de talar om hur de upplevde vad som verkligen hände under litteratur- och filmsamtalen så kan det låta

så här: ”Dock höll sig seminariediskussionerna inte enbart inom de utsatta temana, utan utgick från autentiska frågor kopplade till den direkta estetiska läsupplevelsen” (Elin), ”*Allt går sönder* fick ett helt annat ljus när man läste den med förståelsen att man skulle titta efter saker som hade med folksjäl och världsinvånare att göra” (Kristoffer) och ”det har ju faktiskt kommit in mycket olika perspektiv” (Elin). De tycks då ha upplevt att den tematiska styrningen har inneburit att ett eller flera perspektiv anläggs på texten – snarare än att texten handlar om detta – och det behöver inte isoleras varken från deras egna upplevelser eller andra perspektiv och tolkningar. Malmgren skriver att hans analyser av empiriska läsningar har visat att

[d]å en *tematisk förväntning* är skapad i undervisningen inför ett möte med en text ökar möjligheten för en igenkännande öppning och för att läsaren ska få ut en mening ur texten [...] För snabba växlingar mellan olika tider, rum och problemområden kan göra kunskapsprocessen fragmentarisk och möjliggör spontana reaktioner som fungerar som skydd och legitimeringshjälp. Detta tyder på att en litteraturläsning som knyts till en sammanhållen kunskapskontext har stor betydelse för en utveckling av läsningen mot öppenhet och för en utveckling av läsförståelsen. (Malmgren 1986:109)

För att en tematisk förväntning ska kunna leda till en öppenhet, icke-fragmentarisk kunskapsprocess, mening och utveckling av läsförståelsen, som Malmgren skriver om, så tycks det alltså viktigt att studenterna upplever temat som ett perspektiv som kan öppna upp texten, det vill säga fokusera och fördjupa tolkningar och kunskapsprocesser.

Även läraren (Lena) rör sig flera gånger i eller mellan de båda diskurserna valfrihet och styrning och säger om temat i sin instruktion till det första seminariet ”vi kommer ju naturligtvis att relatera till det men det kommer säkert att komma upp många andra spår också här, med tanke på det vi har läst” och i instruktionen till det andra seminariet att de ska diskutera sin egen väg genom texterna, att deras frågor inte alltid måste vara relaterade till temat, men att temat ska finnas med hela tiden i diskussionerna

och att de kan få stöd i det. Närvaron av båda diskurserna behöver inte alls vara problematisk så länge de leder till eller hänger ihop med en läspraktik som inte separerar dem eller skapar en över- och underordning. Jag menar att om elever i skolan eller studenter i svenskläraryr utbildning uppmanas att tala om sina tankar om och tolkningar av en litterär text, men sedan dirigeras (eller tror sig dirigeras) mot ett tema som fungerar som en tolkning och som inte kopplas till elevernas/studenternas egen tolkning, så kan de uppleva sig styrda och begränsade i negativ bemärkelse och deras egna läsningar blir underordnade lärartexten. Det var förmodligen det som hände hos åtminstone en del studenter i initialskedet. Men om studenterna får uppleva att temat är ett sätt att anlägga ett perspektiv på den litterära texten och också på deras första tolkningar eller estetiska objekt om man så vill, så blir det ingen konflikt mellan deras personliga och individuella möten med texten och läsningen utifrån temat, utan tematiseringen kan öppna upp, fokusera och utveckla tolkningarna. Det var förmodligen den upplevelsen som åtminstone en del studenter fick under seminarierna.

Hamlet ur olika perspektiv

Kursen *Äldre texter i nutida belysning* har syftet att ”studenterna ska tillägna sig ett historiskt perspektiv på språk, kultur och litteratur från äldre tid fram till slutet av 1800-talet och utveckla sin förmåga att använda äldre texter i en samtida, kulturellt differentierad lärmiljö” (SM630S:1). Under ett seminarium i denna kurs behandlas *Hamlet* av William Shakespeare. Den sociala ramen utgörs här av att studenterna har läst dramat hemma (eller någon annanstans utanför undervisningssituationen) och sett Staffan Valdemar Holms uppsättning från 1995/1996 under ett tidigare undervisningstillfälle. Man kan alltså säga att två olika läsakter har föregått seminariet. Dessutom har de läst om Shakespeare och hans tid och Fredrika har föreläst om detta också. Därefter har de arbetat med dramat i mindre grupper och där fått i uppgift att välja ut en scen att analysera och tolka utifrån ett specifikt perspektiv. Här finns alltså en koppling till det förra avsnittet om styrning, eftersom grupperna blev tilldelade var sitt perspektiv, nämligen genus, queer och makt. Fredrikas rubrik för övningen var ”Dramatext i rörelse” och i instruktionerna stod det också:

Diskutera och fundera över hur man kan tolka dramat utifrån ert perspektiv. Lägg märke till vad som händer med Shakespeares text när ni läser den utifrån ett bestämt perspektiv; en del i texten träder kanske fram starkare, annat hamnar i bakgrunden. Kanske en karaktär blir viktigare än en annan, vissa ord i replikerna blir plötsligt mer betydelsefulla, några scener svarar starkare mot er tolkning än andra.

Fredrika kombinerar här en syn på texten som existerande i någon form av struktur som läsaren möter och som är författarens text med en syn på att läsaren kan göra något med texten så att den förändras. Hon tycks dock inte se det som om den kan förändras hur som helst eller bli vad som helst utan det är olika delar i den existerande strukturen som blir mer eller mindre viktiga.

Den läspraktik – eller de läspraktiker – som framträder under läshändelsen är innehållsrik. Studenterna använder några litteraturvetenskapliga eller textanalytiska begrepp. De som nämns är karaktär, dieges, intrig, liknelse och intertext. Diskussionen har av förklarliga skäl en kulturanalytisk inriktning där begrepp som representation, kultur, heteronorm, stigmatisering, queer, maktpositioner, klassperspektiv, könsnormer och roller också används. Det framstår dock inte som en opersonligt analytisk läsart. De diskuterar i huvudsak karaktärerna och deras repliker, handlingar och relationer. Gruppen som har fått i uppgift att anlägga ett maktperspektiv har undersökt de olika karaktärerna ”utifrån då hur mycket makt vi dels tycker att de har över [...] händelseförloppet och dels över sitt eget öde i berättelsen” (Kristina). Här återges en del av deras diskussion:

Lina: Men också att det på nåt sätt är först där också som Hamlet också tar makten över sitt eget... eh, bestämmande och inte bara gör som den här vålnaden har sagt åt honom, utan han, för att tanken är att han ska göra, men så gör han inte det och då är det beslut och val som han fattar själv.

Fredrika: Hur tolkar ni, för vålnaden hade ju stor makt i er, hur tolkar ni den... i dramat? Finns den eller är det... Hamlets undermedvetna eller?

Lina: [...] vi vill ju veta vem den här vålnaden var, alltså om han var, till exempel väldigt, han kan ju varit väldigt ond och elak och till exempel att Gertrud aldrig var kär i honom eller ville vara tillsammans med honom. Och hon kanske ville vara med Claudius hela tiden.

[---]

Ingela: Men låt oss säga att det är hans undermedvetna. Alltså, jag menar, men att han, han kanske inte hade tänkt ta det där steget att gå till hämnd. Men att han ändå inte var nöjd med, alltså låt oss säga att vålnaden är hans undermedvetna, att han kanske har fattat: "Det måste vara så det ligger till". Det kanske bara är hans egna idéer.

Det personliga består inte i första hand av att de tycks ha uppslukats och njutit av att läsa, se och diskutera dramat, utan i att de visar på "igenkänning av fenomen i texten" (Malmgren 1986:186) och talar om karaktärerna som levande människor. De resonerar kring händelser, karaktärer och handlingar på ett direkt och konkret sätt som till exempel när Ingela funderar över om Hamlet var missnöjd redan innan han fick reda på att farbrodern hade mördat hans far och lite tidigare under seminariet säger Kristoffer om Ofelia:

Alltså det känns ju ändå som att hon på nåt sätt försöker, alltså inte käfta emot, men säga ifrån att "du har svikit mig". Så det är ju ändå, det är inte bara tafatt.

Kristoffers replik ingår i en lite längre diskussion som handlar om huruvida Ofelia ger Hamlet svar på tal eller är underordnad enligt den tidens genusordning samt hur det hade varit idag. Den börjar med en brist på igenkänning, eller kanske en önskan om brist på igenkänning, där till exempel Alexandra säger att "då menade vi att den här scenen hade sett ut på ett helt annat sätt, för om Hamlet, eller om en kille hade stått och framfört liknande nedvärderande åsikter till en tjej idag så hade tjejen gett gensvar". Sedan nyanserar de det genom att Alexandra säger att det kanske handlar om klass också och Lina säger att "man kan inte ta för givet att vilken kvinna som helst idag skulle inte gå med på det eller prote-

stera”. Dessutom säger alltså Kristoffer att man också kan tolka det som om Ofelia replikerar och säger ifrån. Det tycks alltså som om gruppen rör sig mot en identifikation som till största delen har drag av en projektion. Först – eller kanske för vissa i gruppen – verkar genuspositionerna främmande för dem på ett negativt sätt och de kontrasterar då detta mot sin egen verklighet. Sedan tycks de söka sig mot likhet, identifikation, och någon rör sig då mot att se genuspositioner i *Hamlet* på ett nytt sätt som när Kristoffer ger exempel på att Ofelia inte behöver ses som så tafatt som de först såg henne. Andra gör en motsatt rörelse och betraktar genuspositionerna i Sverige idag som mera lika dem de kan iakttä i dramat. Detta skulle kunna leda till att de får nya perspektiv på sina egna erfarenheter.

Det är också värt att notera hur grupperna inleder sina presentationer. Den första gruppen, som har ett genusperspektiv, börjar med att ställa en fråga till hela gruppen: ”Varför tar Claudius kungaplatsen i stället för Hamlet?” De ställer den som en autentisk fråga, för att de verkligen vill veta, och de ställer den inte i första hand till läraren utan till hela gruppen och diskuterar sedan med dem hur de har tänkt och räknat på Hamlets ålder. Den andra gruppen, som hade queer-perspektivet, inleder med att säga att ”då började vi väl egentligen att prata om vår reaktion på texten”. Den tredje gruppen går mera direkt in på sitt perspektiv, makt, men börjar med att tala om olika typer av makt som man kan undersöka i texten och hur de bestämde sig för att undersöka hur olika karaktärer i dramat har makt över sitt eget liv och över berättelsens händelseutveckling. De här tre olika sätten att inleda en redovisning av en uppgift visar att studenterna uppfattar det som möjligt och kanske till och med önskvärt att inleda med att dela med sig av hur man har tänkt, reagerat och undrat under läsningen av texten.

När det gäller frågan om var betydelsen och tolkningen skapas tycks två motstridiga diskurser vara verksamma under seminariet. Den ena hävdar läsarens tolkningsföreträdare och kommer till uttryck i repliker som ”vad tänker ni andra om det här?” (Alexandra) och ”det är vår tolkning” (Nina). Samtidigt finns det också repliker som ger uttryck för att betydelsen ligger i texten eller hos en författare, som till exempel ”nån borde skriva en föregångare så

man får reda på hur det ligger till” (Kristoffer) och när Ingela säger ”det är DÄR” och menar att mäns starka känslor för varandra finns i texten oavsett om man tolkar det som homosexualitet eller homosocialitet. Flera studenter instämmer inte i Staffan Valdemar Holms tolkning av dramat i hans uppsättning från 1995/1996 och Helena säger också ”men sen kan man ifrågasätta att han tar sig den tolkningsrättigheten och bestämmer att så här tolkar man det”.

Man skulle kunna karakterisera delar av den här diskussionen så som Eagleton karakteriserar mycket av studenters läsning:

The most common mistake students of literature make is to go straight for what the poem or novel says, setting aside the way that it says it. To read like this is to set aside the 'literariness' of the work – the fact that it is a poem or play or novel, rather than an account of the incidence of soil erosion in Nebraska (Eagleton 2013b:2).

Den här typen av diskussioner kännetecknas också, enligt Eagleton, av att en utomstående skulle kunna tro att gruppen diskuterar personer de känner och inte karaktärer i ett drama. Diskussionen om Hamlet ur olika perspektiv kan åtminstone tidvis karakteriseras så om man bortser från att namnen på karaktärerna får många att förstå att det handlar om Shakespeares drama och att de ibland hänvisar till eller läser en dialog i en viss scen eller säger något om författarens intention eller om olika tolkningar. Ett exempel är: ”Men alltså, låt säga att hon hade varit dödligt kär i sin före detta make, alltså, när Hamlet på nåt sätt ger, alltså pikar henne, eller säger: 'Hur kunde du gifta dig så kort efter?'” Eagleton menar alltså att detta är ett vanligt fel eller misstag, men han säger också att det kan vara insiktsfulla kommentarer och tolkningar och att ”[t]here is no great crime in that” (Eagleton 2013b:2).

Det är intressant att just Eagleton framhäver litterariteten, eftersom han tidigare fört kritiska diskussioner i förhållande till detta (se t.ex. Eagleton 1983), men för det första så diskuterade han då snarare det litterära i förhållande till vad litteratur *är* och menade: ”The *context* tells me that it is literary; but the language itself has no inherent properties or qualities which might distinguish it from

other kinds of discourse” (Eagleton 1983:6). Det kan med andra ord vara så att han anser att vi ser litterariteten i texter som vi läser som litteratur, snarare än att det är en inneboende egenskap hos texten. För det andra är det senare en bok om hur man kan analysera litteratur och samtidigt ”help to demolish the myth that analysis is the enemy of enjoyment” (Eagleton 2013b:xi).

Det som är intressant här är inte vad som är rätt eller fel sätt att läsa eller ens bättre och sämre sätt att läsa, utan snarare vad en sådan läsart innebär och vilken funktion den får. Om man använder sig av Tengbergs läsarter är det snarast den handlingsorienterade läsarten som är det förhållningssätt som dominerar i den typen av inlägg. Om man jämför med diskussionen av *Samma hav* så är den handlingsorienterade läsarten mycket mera direkt i diskussionen av *Hamlet* på det sättet att studenterna diskuterar konkreta exempel på karaktärernas handlingar och relationer och på händelser i intrigen. Det finns också inslag av subjektorienterade läsarter där studenterna använder personliga erfarenheter för att förklara den fiktiva världen.

Diskussionerna om Hamlet innehåller emellertid också delar där gruppen resonerar om dramat som litteratur och hur någonting uttrycks eller är gjort. Alexandra talar till exempel om att Hamlet framstår som en komplex karaktär som har både manliga och kvinnliga drag och ”att det var lite det att Shakespeare vill utmana” och Ingela talar om vilka karaktärer som har maktpositioner i diegesen. I mitt empiriska material finns det åtskilliga exempel på att studenterna rör sig mellan eller kombinerar en läsart som innebär att de förhåller sig till karaktärerna som verkliga människor och en läsart som innebär att de förhåller sig till karaktärer som konstruerade och gestaltade delar av en fiktion. I kursen *Text och representation* (SM650S) i en diskussion om Stig Larssons pjäs *VD* säger till exempel Filip så här: ”Jag funderar på, också bara en fråga till er: När Sven bryter ihop när han pratar med sin fru i telefon, när det uppdagas, hur tolkar ni det, hur påverkar det er syn på honom?”. Den frågan öppnar upp för både reflektioner kring de fiktiva personerna som människor och för hur de är gestaltade. De följande replikerna handlar också om maktdimensioner mellan karaktärerna och hur de gestaltas och kan tolkas, men

består också av mera konkreta reaktioner på Svens och hans frus relation.

Ett annat exempel från en annan kurs är när gruppen diskuterar *Allt går sönder* av Chinua Achebe och det hela tiden finns en rörelse mellan att tala om karaktärerna som verkliga människor som de identifierar sig med på olika sätt och hur karaktärerna är gestaltade på ett nyanserat och komplext sätt som gör berättelsen intressant men som också gör identifikationen problematisk.

Det finns ingenting i diskussionen eller studenternas kommentarer till sättet att arbeta med *Hamlet* som tyder på att de förhåller sig annat än positivt till lärarens styrning under det här seminariet. Lina menar visserligen att analysen kanske blir lite svag när de inte fick veta vilket perspektiv de skulle anlägga förrän efter de hade läst dramat, men där efterfrågar hon snarast en ännu tidigare styrning. I övigt uppfattar studenterna att de olika perspektiven gjorde att de såg mera i dramat och Alexandra säger att "helt plötsligt kan den (texten, min kommentar) betyda mycket mer än vad man trodde första gången". Både Lina och Nina ger också uttryck för att de skulle vilja läsa dramat igen.

Analys och användning

Nästa nedslag görs i kursen *Text och representation* (SM650S). I den kursen ska studenterna enligt kursplanen "analysera samtida texter av olika slag med utgångspunkt i representationsbegreppet" och "kunna ta ställning i etiska frågor som aktualiseras genom kursens tematiska uppläggning". En del av examinationen är en muntlig presentation i grupp. I den presentationen ska studenterna enligt lärarnas instruktioner analysera några texter "utifrån kursens grundläggande tema (den Andre) och något eller några av kursens centrala begrepp (stil, diskurs, representation, genre osv.)". De ska också "väva in relevant bakgrundsinformation om texten" och uppmuntras att diskutera "för- och nackdelar, möjligheter och eventuella svårigheter med de valda analysbegreppen". Varje grupp har 45 minuter till sitt förfogande och minst 20 minuter ska ägnas åt diskussion med kurskamraterna i hela gruppen. Det är alltså i korthet den omedelbara inramning som föreligger.

En grupp har ålagts att läsa Albert Camus *Främlingen*, de delar ur Birgitta Bommarcos (2006) avhandling som handlar om läsning

av just denna roman i en gymnasieklass samt några artiklar eller kapitel ur *Orientalism på svenska* (Matthis 2005). Läspraktiken som blir synlig under deras presentation domineras av en betydelseorienterad läsart genom att karaktärer och händelser diskuteras utifrån vad de kan tänkas representera eller betyda som till exempel i diskussionen av kvinnorna i romanen som

framställs som objekt, som endast eller nästan enbart, fyller funktionen att karakterisera dom manliga huvudpersonerna [...] att modern endast inkluderas för att lyfta en manlig karaktärs liv och gestalta hans likgiltighet. (Emma)

Här skulle man också kunna se det som om den betydelseorienterade läsarten kombineras med en intentionsorienterad i och med att Emma använder passiv form med en underförstådd agent som förmodligen är författaren. På flera ställen blir den intentionsorienterade läsarten tydligare i och med att Camus uttryckligen nämns som till exempel när Katrin säger att "araben framställs som den Andre av Camus".

Läspraktiken kan också karakteriseras som kultur- eller ideologikritisk i och med att studenterna undersöker hur olika sociala, etniska eller kulturella grupper framställs eller representeras. Det är också en fiktiv läsart, så som Steffensen (2005:111) definierar den, i och med att studenterna genom sin analys och tolkning får texten att betyda någonting annat än det bokstavliga. Däremot gör de kopplingar mellan den fiktiva världen och verkligheten som till exempel när Nina säger att "[i] fängelset så tydliggörs maktstrukturerna som var rådande i Algeriet innan dess självständighet utropades genom att araberna fysiskt har lägre position i rummet". Det är också intressant att se hur studenterna ibland rör sig från en faktiv till en fiktiv läsart eller från en mera bokstavlig och handlingsorienterad till en symbolisk och betydelseorienterad läsart, som när de diskuterar varför Meursault mördar. De börjar i en diskussion om att han får solsting och råkar trycka av, men Emma konstaterar att det "kanske låter ganska så 'jaja'" och Hjalmar och Louise talar om hettan som en symbol för den primitiva, vilda och våldsamma Orienten och "den där hettan är liksom den kraften i nästan fysisk form" (Hjalmar). De anknyter alltså till den teori de har

läst om hur en stereotyp bild av Orienten har använts för olika syften och påverkat oss och använder den för en mera symbolisk läsning. Men frågan är om inte den mera faktiva och bokstavliga läsningen också fyller en funktion, nämligen att ställa en fråga som betyder något för dem och som får dem att fundera över hur och varför mordet äger rum.

Ett annat exempel är när Alexandra ställer frågan om varför Meursault inte kan erkänna Gud för att slippa dömas till döden. Både Alexandra och flera andra går sedan över i mera symboliska tolkningar som handlar om likgiltigheten och vad den står för och om individens rätt att säga nej. I båda de här fallen startar frågan i karaktären som en människa av kött och blod och det betyder antingen att studenterna har engagerat sig mera personligt i den fiktiva världen eller så har de möjlighet att göra det genom den fråga som ställs. När sedan mera bokstavliga förklaringar inte blir meningsfulla ("jaja") går de över i mera symboliska förklaringar och frågan är om dessa förklaringar inte betyder mera för dem då än om de hade gått direkt på dem som en "nötknäpparuppgift" (Malmgren 1986:112) som inte anknyter till deras erfarenhetsutveckling.

Under presentationen karakteriseras vidare läspraktiken av att studenterna läser valda delar ur romanen högt för att exemplifiera det de påstår i sin analys och de citerar eller refererar också facklitteratur om sådant som orientalism och universalism:

Det är en idé om att den här västerländska idétraditionen, det vill säga våra idéer om sanning, kunskap, skönhet, godhet, människovärde, det är det universella. Tänk på det engelska ordet default. Det är det allting jämförs med och då har man alltså sanningen på sin sida. Det är sanningen med stort S. Det betyder att andra sorters idétraditioner blir då kulturbundna, partikulära. Det skiljer sig från det allmänna, vedertagna där det allmänna, vedertagna är den här västerländska idétraditionen. Det kan man se i den här processen [...] för att vad är det som händer med Meursault? Han döms till döden. Han ska liksom bokstavligt talat skiljas från den här universalismen, från det västerländska. Han ska halshuggas, dessutom. Dessutom ska han halshuggas i det franska folkets namn och när det är

gjort, när han är dömd till döden, när han går in i rummet så ser han att då har alla till slut vänt bort blicken från honom. Där på nåt sätt är skapandet, där har han blivit den Andre. Och då kan han dödas, då kan han skiljas från samhället. (Hjalmar)

I läspraktiken är det också mestadels ett fokus på texten på så sätt att de diskuterar den och hur den är gjord och läsaren blir den som får "se en bit av hur Meursault tänker" (Katrín). På några ställen blir läsaren synlig och mera aktiv i formuleringar som "den första kvinnan vi som läsare får möta" (Emma), "nu befinner vi oss i rättssalen" (Hjalmar) och "vår tolkning är" (Emma). Senare, i den efterföljande diskussionen, blir det en mera läsarorienterad läspraktik:

Louise: Men det har ju också med skapandet av stereotyperna att göra, som du pratade om precis, det är också våra konnotationer och våra tolkningar av vilken typ av stereotyp han egentligen är, tänker jag.

Emma: Och det har varit väldigt tydligt igenom, när vi satt och diskuterade boken, att våra konnotationer har liksom påverkat oss att TRO att det står saker i boken som det inte står. Att man tänker att "nej men stod det inte nånstans han rörde sig som en skugga, eller nånting? Det stod ju nånstans". Så satt man och bläddrade. Nej det gjorde det inte alls! Och det är ju fruktansvärt obehagligt att se hur påverkad man är, till och med när man sitter och läser, ur det här perspektivet, så har man ändå med sig det.

Studenterna reflekterar över sig själva som läsare och hur de konstruerar sådant i texten som inte finns där. Samtidigt så diskuterar de hur texten och kanske framför allt den kontext de befinner sig i konstruerar dem som läsare. Tengberg (2011:226) talar om det här som två typer eller delar av en metakognitiv läsart och här tycks alltså studenterna ha använt båda delar.

När gruppen ska initiera en diskussion så väljer de att diskutera läsning av *Främlingen* i skolan, trots att det inte står någonting i instruktionerna om att de ska göra didaktiska kopplingar på det

sättet. Samtidigt ligger det kanske nära till hands eftersom de läser ett utdrag ur Bommarcos (2006) avhandling och den är också utgångspunkt för denna diskussion. Den här diskussionen präglas av en syn som betonar litteraturens användning. Louise frågar till exempel ”hur skulle ni göra om ni skulle använda *Främlingen* i klassrummet?” och Hjalmar talar om att läsa romanen för att ”belysa detta ämne, det vill säga skapandet av den Andre, representationen av occidenten-orienten”. De verkar också överens om att romanen bör läsas utifrån det ämnet eller perspektivet för ”det är det som är intressant med den här klassikern” (Daniel) och Louise påpekar att gymnasieeleverna i Bommarcos undersökning gjorde tolkningar som liknade studenternas, men att läraren inte fångade upp det. Det blir en utgångspunkt för en diskussion som fokuserar både på lärarens styrning och på risker med att läsa den här texten. Studenterna har under tidigare seminarier (se avsnittet ”Styrning”) diskuterat för- och nackdelar med styrning i litteraturläsningen och då handlade det framför allt om att en styrning å ena sidan kan öppna upp en text eller fokusera tolkning och diskussion och å andra sidan begränsa läsningen. Här handlar det mera om att bristen på styrning i det här fallet antingen kan ses ”som en strategi för att det ska komma från eleverna själva” (Emma) eller bero på att det är ett riskabelt tema att diskutera. Det är också intressant att de i detta sammanhang inte alls är inne på att den styrning som de själva är ”utsatta för” skulle begränsa dem i läsningen.

När det gäller risken med att läsa den här romanen utifrån perspektiv som representation och skapandet av den Andre talar studenterna om att de tror att det är vanligt att lärare är oroliga för vad eleverna ska säga och hur de ska hantera det, vilket lärarna i Bergmans (2014) undersökning också gav uttryck för, fast då handlade det om litteratur som inte tillhör den västerländska kanon. Även om detta handlar om risker med läsning i skolan blir det också intressant att fråga sig vad som hade hänt om *Främlingen* hade lästs i en litteraturhistorisk kurs i svensklärarutbildningen, det vill säga om den hade neutraliserats då och kanske mest blivit ett exempel på existencialismen? Inte för att existencialismen är neutral, men för att den kanske kan behandlas på det sättet. Studenterna är också inne på att det är det som händer i Bommarcos av-

handling där romanen läses utifrån existentialismen och behandlar psykologiska frågor.

När studenterna diskuterar risker och möjligheter med att använda *Främlingen* i skolan tar de upp frågan om vilka andra texter som skulle kunna läsas i det sammanhanget och har dels idéer om att det då skulle vara någon text som ligger närmare oss tidsmässigt och geografiskt men med samma perspektiv för att visa att samma problem också är aktuella här och nu, men då svarar Elin att

jag tänker att det kan vara väldigt riskabelt, att man snarare bekräftar de stereotyperna som kanske eleverna redan sitter inne med, för att jag kan känna att i vissa klasser där jag har varit, att om jag skulle plocka in en sån här text så hade jag snarare bara bekräftat det dom redan tycker sig veta.

Flera studenter menar att man skulle kunna läsa (Marjaneh) Bakhtiari för, som Emma uttrycker det, ”där är det väldigt tydligt hur man inte identifierar sig med det som andra säger att man är, att DEN är ett bra sätt att komma in på den Andre”.²⁹ Daniel menar, på liknande sätt som Elin, att även om man pekar på stereotyper och problematiserar ”framställningen av karaktärer” så finns det ”en risk att man befäster dom” och reproducerar föreställningar om man inte arbetar tillräckligt med det. Han efterfrågar texter där det sker en förvandling eller där man får se det från ett annat perspektiv och han anser också att det är viktigt att diskutera: ”Vem är det som driver historien framåt? Vem är fokalisatorn? Vem är det som benämner de andra?” och Louise för också fram hur viktigt det är att ta upp berättarteknik och berättarperspektiv och ”vilken betydelse det har för handlingen”.

De läspraktiker som kan urskiljas under denna muntliga examination öppnar upp för frågor om vad en användning av litteratur egentligen innebär eller kan vara. Leder användningen verkligen till att den litterära texten bara blir ett medel för någonting annat och vad innebär det egentligen att en litterär text är ett medel? Vidare

²⁹ De nämner inte titeln, men gissningsvis är det *Kalla det vad fan du vill*

blir frågan om vad litteraturens egenvärde är för någonting ännu mera aktuell liksom vad "läsa för litteraturens egen skull" innebär.

Sammanfattande diskussion

I det här kapitlet har jag gjort fem nedslag i empirin som består av inspelningar av undervisning och de har undersökts med avseende på läspraktiker. Läspraktikerna har skiftande inramning, det är olika slags litterära texter som behandlas, olika läsarter kan urskiljas och olika sätt att tala om och förstå litteratur och litteraturläsning, det vill säga diskurser, kan också identifieras.

I diskussionerna av *Samma hav* inriktar sig studenterna framför allt på att förstå vad boken handlar om och hur den är konstruerad. Att fokus ligger där är inte så förvånande eftersom de två första seminarierna är en gemensam bearbetning av en text som upplevs som svår och i det examinerande seminariet som mera handlar om metareflekktion över de tidigare så talas det mycket lite om just den boken. Man kan ana att de tar med sig insikter om hur berättare och författare kan hanteras i en berättelse och om vad skiftande fokalisering kan innebära eller vad ett sorgearbete kan ta sig för uttryck, men den litterära världens karaktärer, händelser och problem tycks inte bli levande för studenterna och exempelvis de olika perspektiv som de konstaterar att den skiftande fokaliseringen ger verkar inte fungera som "en *utvidgning* av läsarens syn på sina egna och andras erfarenheter" (Malmgren 1986:192). Några studenter förklarar själva detta med en icke-matchning av repertoarer och att de stannade i det som Langer (1995) kallar fas 1 (stance 1) i byggandet av föreställningsvärldar. Det är förklaringar som handlar om att textens litterära repertoar blir ett hinder i läsningen. Malmgren talar om ett behov hos läsare att begripa och att det "tycks finnas en begriplighetens tröskel [...] som är betydelsefull för upprättandet av en första kontakt mellan texten och läsaren" (Malmgren 1984:7, understrykning i original).

Nästa nedslag handlade om ett seminarium om romanen *Gömda* av Liza Marklund och där identifierade en student flera läsarter som han inte tycktes se några möjliga kopplingar emellan. Det var läsarter med i tur och ordning fokus på ett problem som gestaltades i romanen, på genren, på narratologiska frågor och på romanens sanningsvärde. Det kan tolkas som att studenterna kom med

olika förväntningar eller uppfattade krav till seminariet och det var inte självklart att dessa olika förhållningssätt skulle kunna berika varandra.

Ett tema som dyker upp vid flera tillfällen i det empiriska materialet är styrning av litteraturläsningen. Det diskuteras särskilt flitigt under den muntliga examination då en seminarierie ska analyseras. Där handlar det om att seminariernas rubriker styr och studenterna tycks se det som negativt när de uppfattar det som om ett givet tema är en färdig tolkning, medan de tenderar att uppfatta det som något konstruktivt när det snarare är ett perspektiv som anläggs på texten eller på deras estetiska objekt, det vill säga inre texter. I diskussionen om styrning kan man identifiera en valfrihetens diskurs som förordar fria läsningar och tolkningar och betonar individens frihet och kompetens parallellt med en diskurs som förordar styrning. I den senare diskursen betonas att styrning i form av exempelvis ett tema kan fungera som ett stöd och öppna upp texter eller fokusera en diskussion. Fredrika tycks vid åtminstone några tillfällen gå in i en valfrihetens diskurs både när hon talar om urvalet av texter i utbildningen och där förordar en större öppenhet för lärares och studenters mera spontana val och också när hon talar om att studenterna ibland är för styrda i sin läsning.

Samtalet om Shakespeares drama *Hamlet* ägde rum i en litteraturhistoriskt inriktad kurs (SM630S) under ett seminarium som inte var någon examination. I den diskussionen tycks studenterna i mycket högre grad än i diskussionen om *Samma hav* ha fått kontakt med texten och både karaktärer och händelser tycks bli levande för dem. Det är omöjligt att veta om detta skedde redan under deras läsakter eller om det snarare ägde rum när de i grupper skulle analysera en scen utifrån ett givet perspektiv. Att flera studenter säger att de vill läsa om dramat efter diskussionerna under seminariet tyder på att intresse och engagemang väckts eller åtminstone utvecklats under denna bearbetning. Samtidigt menar en student att analyserna blev ytliga eftersom de fick uppgiften först efter att de hade läst dramat och sedan endast hade en kort stund på sig i grupperna. Det är också anmärkningsvärt att studenterna förväntas ha gedigna teoretiska kunskaper i genus- och queerteori, teorier om makt och framför allt psykoanalys, som visserligen var

ett perspektiv som aldrig användes eftersom några studenter var frånvarande.

Det sista nedslaget gjordes i ett examinerande seminarium där Albert Camus roman *Främlingen* analyserades och diskuterades med fokus på representationer av den Andre. De läspraktiker som blir synliga där innehåller läsarter som är fokuserade på den fiktiva världens händelser och deras betydelse, världen utanför textvärlden, textens struktur och betydelse, författarens intentioner samt läsaren och läsningen. Vissa textanalytiska begrepp ses i princip som nödvändiga för att kunna undersöka sådant som maktrelationer och hur intrigen drivs framåt.

Det är svårt att säga i vilken grad studenterna engageras i karaktärer och händelser i *Främlingen*, men i och med att de läser den utifrån teorier om orientalism och den Andre tycks de känna igen strukturer, vilket öppnar för tolkningar som tycks ge texten mening för dem.

10 AVSLUTANDE DISKUSSION

Den här avhandlingen har det övergripande syftet att bredda och fördjupa förståelsen för litteraturläsningens praktik och funktion i en svensklärarytbildning. Därför följde jag en grupp blivande svensklärare under deras fem sista kurser i svenska i utbildningen. Jag har analyserat styrdokument, enkäter och intervjuer med studenter och lärarutbildare samt ljudinspelningar av undervisningstillfällen. I det här kapitlet kommer jag att diskutera undersökningens viktigaste resultat genom att först resonera om diskurser i läspraktikerna med koppling till forskningsfrågorna varför, vad och hur och som främst har urskilts i styrdokument och i intervjuer med studenter och lärarutbildare. Därefter diskuteras de olika läsarter och läspraktiker som blir synliga under de läshändelser som jag har dokumenterat i olika undervisningssituationer i utbildningen. Eftersom syftet med denna avhandling också är att kontextualisera litteraturläsningen i en svensklärarytbildning diskuteras sedan läspraktikerna med diskurserna i förhållande till litteraturredaktik mera allmänt i avsnitten om litteraturredaktiska brännpunkter och litteraturläsning i utbildning. Till slut återknyter jag till och utvecklar resonemangen om liv i texten från avhandlingens inledning.

Diskurser

I analyserna av styrdokument, enkäter, intervjuer och undervisningstillfällen har jag visat hur några olika motiveringar, urvalsprinciper och läsarter återkommer, men att sättet att formulera dem, värdera dem och koppla ihop eller hålla isär dem skiftar och får olika konsekvenser.

I styrdokumenten för skolans svenskämne urskildes framför allt fyra diskurser om litteratur, litteraturläsning och litteraturundervisning. En diskurs förordar kunskaper *om* sådant som litteratur, litteraturhistoriska epoker och författarskap och en annan diskurs betonar kunskaper *om* litteraturvetenskapliga begrepp och lässtrategier samt *i* litterär analys. De två diskurserna ges ett stort värde och kopplas också samman genom att de båda förekommer i mål, centralt innehåll och kunskapskrav. Man skulle alltså kunna se dem som *en* diskurs och en dominerande sådan. De övriga två diskurserna handlar dels om en personlig och social diskurs som betonar upplevelser, det vill säga att litteratur(läsning) ger glädje, lust, tröst och andra upplevelser och att det är viktigt att diskutera sina upplevelser med andra, dels om en diskurs som mera betonar kunskaper i form av att litteratur(läsning) kan vara en källa till insikter om sig själv, andra människor och omvärlden. Man skulle alltså kunna se det som att det här rör sig om upplevelser och kunskaper *genom* litteratur. Dessa senare diskurser tenderar att inte bli så viktiga, eftersom de uttrycks i kommentarmaterial respektive syfte, men nästan inte alls i målen, det centrala innehållet eller kunskapskraven som kan förmodas vara de viktigaste delarna vid lärares planering och bedömning.

I skolans svenskämne kan man alltså se tydliga spår av den ideologi som tycks dominerande i utbildningspolitiken på senare år och som kanske även håller på att bli hegemonisk (jfr Englund 2005:146). Det är en ideologi som betonar avgränsade faktakunskaper och måluppfyllelse. Kunskaper om litteratur och litteraturvetenskapliga begrepp kan kanske lättare betraktas som eller göras till faktakunskaper än reflektioner över upplevelser av och kunskaper genom en litterär text.

Även i styrdokumentet för svensklärarutbildningen framträder liknande diskurser och också här hålls de isär men på så sätt att de två första diskurserna i stort kopplas till studenternas litteraturläsning medan de två senare framför allt kopplas till den undervisning de ska bedriva i skolan framöver och elevernas litteraturläsning där. Dessa gränsdragningar mellan och isärhållande av olika diskurser innebär alltså att kunskaper om litteratur och en analytisk läsning betonas i denna "framtvingade konsensusideologi" (Englund 2005:146) som styrdokumentet utgör. Det gäller framför

allt litteraturläsningen enligt skolans styrdokument och till viss del studenternas litteraturläsning enligt svensklärarutbildningens styrdokument. De senare styrdokumenten förmedlar en annan diskurs när det gäller elevers litteraturläsning i skolan där upplevelser, igenkänning, kunskaper om existentiella frågor och insikter om sig själv och andra är nyckelord. Det kan innebära att de blivande svensklärarna hamnar i ett spänningsfält, där diskurser och ideologier som de bär med sig från den högskoleförlagda utbildningen krockar med skolans diskurser och ideologier, när de kommer ut i verksamhetsförlagd utbildning och senare när de börjar arbeta, vilket flera av dem också har vittnat om. Det väcker också frågan om förhållandet mellan lärarutbildning och skola och hur kopplingarna däremellan bör se ut. Enligt skollagen ska undervisningen vila på vetenskaplig grund (och beprövad erfarenhet) och samtidigt utbildas lärare för att kunna verka i skolan enligt styrdokumentens krav. Men varken forskning eller styrdokument är entydiga, utan måste tolkas och därför handlar det kanske inte i första hand om huruvida skolans svenskämne ska styras av lärarutbildningen och forskningen där eller om lärarutbildningen ska anpassa sig efter skolans svenskämne i kursplaner och undervisningspraktik. Det handlar snarare om att lärare, lärarstudenter och lärarutbildare måste föra diskussioner om dessa frågor och kunna göra professionella, didaktiska val med utgångspunkt i och tolkning av forskning, beprövad erfarenhet och styrdokument. Frågan är i hur stor utsträckning det kan ske i en tid där toppstyrning av utbildning riskerar att försvaga lärarnas professionalitet och lärarna i allt högre grad ses som verkställare, kontrollanter och dokumenterare (se Englund 2012:28-29).

I skolans styrdokument kan också en textaktiv diskurs urskiljas genom formuleringar som att elever ska urskilja texters *budskap*, men i andra avseenden tycks texterna mera vara tänkta att fungera som material där eleverna ska träna sig i en analysmodell eller lässtrategier.

I enkäter och intervjuer kan man urskilja en mängd diskursiva element om motiveringar för, urval av och sätt att läsa litteratur och jag har diskuterat dem i tidigare kapitel. Några spår finns genomgående i talet om dessa litteraturdydidaktiska dimensioner. I kursordningen finns diskursiva element som har att göra med tan-

ken om den goda litteraturen eller den goda litteraturläsningen. De rör sig i lite olika riktningar. Ibland tycks det goda ligga i själva litteraturen som sådan och det handlar om litteratur med god kvalitet som jämförs med så kallad dålig litteratur, alltså en tanke om något slags absolut kvalitet. Nära den tanken ligger också sådana uppfattningar om kanoniserad litteratur som att den läses för att man inte ska känna sig okunnig eller som en rättighet för att kunna inkluderas i en kulturell gemenskap. En diskurs om absolut kvalitet, litterär bildning och kulturell gemenskap är närvarande i diskursordningen men den ifrågasätts och kritiseras också av både lärarutbildare och studenter.

I andra resonemang handlar det snarare om att själva litteraturläsningen är bra, men i yttranden som att man blir en bättre människa av att läsa litteratur, att litteraturen bygger upp en, att det är bra att läsa och att det berikar en som individ handlar det förmodligen om att både litteraturen är god och att det är bra att läsa den även om vissa formuleringar har ett mera textcentrerat fokus medan andra har ett mera läsarcentrerat fokus. Det som dock oftast är gemensamt är tanken om litteraturens automatiska verkan.

Både en lärarutbildare och flera studenter talar också om att det är bra att vara en läsande människa och en läsande lärare. Det kan handla om att man vill betraktas som en läsande människa av sig själv och andra, men framför allt rör det sig om att det är bra att vara en läsande svensklärare. Det kan tyckas som en självklarhet men det motiveras på olika sätt. Några menar att det är viktigt för att man ska bredda sin repertoar och kunna välja litterära texter som passar i olika undervisningssituationer, medan andra talar om att det är viktigt för att vara en förebild för eleverna eller för att kunna ge lästips. Där blir det tydligt att samma formulering eller diskursiva element, *läsande lärare*, införlivas i olika diskurser. I den första diskursen förmedlas en syn som handlar om att litterära texter ska ha en viktig funktion i undervisningen och att läraren ska kunna välja texter som passar för undervisningssammanhanget, medan den andra formuleringen snarare skulle kunna leda till en uppfattning om att det viktiga i svenskundervisningen är att eleverna läser någonting och lärarens uppgift är främst att vara en förebild och ge litteraturtips.

De här diskursiva elementen om den goda litteraturen och den goda litteraturläsningen uttrycks ibland som om de vore en självklarhet, men det finns också en hel del exempel på att studenter och lärarutbildare förlägger den här diskursen någon annanstans eller hos andra människor – som till exempel i skolan och hos svensklärare där – och förhåller sig kritiskt till den. Dessutom existerar en stark diskurs parallellt där litteraturens användning och möjligheter betonas snarare än goda automatiska effekter och även litteraturens förmåga att provocera och risker med litteraturläsning. På det sättet existerar motstridiga diskurser inom diskursordningen och det är inte självklart vilken som är dominerande utan spelet mellan dem ser jag snarare som dynamiskt. De blivande svensklärarna har förmodligen på olika sätt mött myten om den goda litteraturen och att det överhuvudtaget är bra att läsa litteratur och de har säkert också haft egna positiva upplevelser av olika slag i samband med litteraturläsning. Samtidigt finns det många uttalanden som tyder på att de lyfter på självklarhetens mask och diskuterar vad det egentligen innebär att det är bra och gott att läsa, om det nu är det, vilka texter som ska läsas, hur de kan läsas och i vilket sammanhang.

Med andra ord är det några av de grundläggande litteraturdidaktiska frågorna som sätts i spel här och det hänger ihop med andra diskurser som blir viktiga i utbildningen och som har med yrkesrelevans att göra. Att studenterna ska bli svensklärare är någonting som är starkt närvarande i styrdokument, intervjuer och undervisning på olika sätt. Det uttrycks i motiveringar för litteraturläsningen i utbildningen med att de ska lära sig använda litteratur i undervisning, få större beredskap att välja texter och utveckla förmågan att arbeta med olika perspektiv och frågor i litterära texter samt kunna leda litteratursamtal. Studenterna tycks också se didaktiseringen som central och intressant. De ger inte heller uttryck för den diskurs som betraktar didaktisering och yrkeskopplingar som instrumentella och något som gör litteraturstudierna urvattnade eller mindre ”rena” än inom ämnet litteraturvetenskap (se t. ex. Persson 2007:233).

Analys är ett viktigt ord både i utbildningens styrdokument och när de blivande svensklärarna talar om litteraturläsningen i utbildningen. De tycks ha uppfattningen att analys och tolkning är det

som efterfrågas, men samtidigt finns det också öppningar för det som de talar om som "vanlig" och "naturlig" läsning, det vill säga de läspraktiker som karakteriserar deras fritidsläsning. Det finns också åtskilliga exempel på hur studenterna kopplar ihop en personlig och en analytisk läsning på olika sätt antingen genom att de menar att det är bra om en personlig läsning föregår och/eller leder till en mera analytisk eller att den personliga läsningen är en del av den analytiska.

Olika diskursiva element används också för att tala om olika slags texter och litteraturläsningen i olika kurser. Det finns uppfattningar om att äldre kanoniserade texter behandlas som orörbara i utbildningen. De ska inte läsas kritiskt eller användas för att diskutera livsfrågor. Någon student menar också att de texterna inte behövde analyseras med hjälp av litteraturanalytiska begrepp. På så sätt byggs en diskurs om litterär bildning upp, där dessa texter ses som värdefulla i sig själva och kanske också neutrala och ofarliga. Studenterna tycks uppfatta att de möter eller befinner sig i denna diskurs under en omfattande litteraturhistorisk kurs (SM630S) och det finns uppfattningar om att populärlitteraturen ses som en motpol som är giftig och farlig och därför måste läsas kritiskt. Någon termin senare förändras denna polarisering och framför allt detta sätt att tala om äldre kanoniserad litteratur. En förklaring till det kan vara att studenterna då läser en kurs med ett kulturanalytiskt och kulturkritiskt perspektiv på texter som Camus *Främlingen* och Kafkas *Förvandlingen*.

Olika diskurser om litteratur och litteraturläsning framträder alltså i styrdokument, enkäter och intervjuer och de ger en antydning om att olika diskurser blir viktiga i olika kurser, i läsningen av olika texter, hos olika studenter, hos samma student vid olika tidpunkter, och hos olika lärarutbildare. Det tycks framför allt finnas två starka diskurser som existerar parallellt. En diskurs betonar den litterära texten, analys, tolkning, estetiska verkningsmedel och överhuvudtaget förståelse för textinterna aspekter. Den andra diskursen betonar läsare, elever, undervisningssituation och förståelse för både textinterna aspekter och sådant som ligger utanför texten. Dessa två diskursmönster uppvisar likheter med diskurserna runt den polarisering i litteraturens egenvärde och litteraturens använd-

ning som jag har identifierat som en viktig brännpunkt i litteraturredaktisk forskning och debatt.

Den första diskursen innehåller vissa motstridigheter eller kan ses som innehållande två underkategorier där den ena betonar användningen av litteraturvetenskapliga analysverktyg för en textnära analys eller träning av lässtrategier mera systematiskt, medan den andra betonar fördjupade tolkningar, fantasi, känsla för språket och kreativitet. Spår av dessa syns framför allt i litteraturredaktisk forskning och styrdokument, men även i intervjuer och undervisning. Ett exempel är en av lärarutbildarna som vid flera tillfällen tycks röra sig i den andra delen av diskursen genom att just betona fördjupade tolkningar och fantasi och likna litteraturen vid ett kalejdoskop, men också genom att tala om stel textanalys och kulturkritiska modeller som riskerar att bli stereotyper.

Dessa två framträdande diskurser skapar en motsättning mellan betoning av text å ena sidan och av elev/student och undervisning å andra sidan. De blivande svensklärarna identifierar vid vissa tillfällen denna motsättning, till exempel när de talar om verksamhetsförlagd tid och när de reflekterar över vissa seminarier eller examinationer. Vid andra tillfällen verkar denna motsättning inte närvarande och läspraktikerna rymmer i stället olika diskurser och läsarter som kombineras på olika sätt.

Läspraktiker

De läspraktiker som framträder i analyser av olika läshändelser i utbildningens undervisning är skiftande och sammansatta i högre grad än vad framför allt styrdokumentet ger uttryck för, men också än vad studenterna förmedlar i intervjuerna. Analys med hjälp av litteraturvetenskapliga analysverktyg tycks inte lika dominerande, framför allt förekommer den inte så renodlat.

Tidigare undersökningar av lärarstudenters litteraturläsning har visat att studenterna ibland lämnar den litterära texten i litteratursamtal och att de tenderar att läsa litteratur som fakta eller sakprosa. Under de litteraturrediskussioner som jag har spelat in lämnar studenterna inte texterna på så sätt att de används som utgångspunkt eller start för allmänna diskussioner. Däremot diskuterar de sådant som hur texter kan användas i undervisning och vilka andra texter som kan användas i arbetet med samma tema. De tycks inte

heller ägna sig åt en faktiv läsning på så sätt att de läser litterära texter genomgående som fakta, sanning eller sakprosa. Samtidigt är det inte alltid lätt att veta vad de litteraturredaktiska forskarna menar med att läsa litteratur som fakta, sanning och/eller sakprosa. Det är skillnad mellan att läsa en litterär text som en samling faktapåståenden, som en sann berättelse eller som en text som gestaltar en möjlig verklighet. Förmodligen handlar det om att man uppfattar att studenter (eller elever) inte läser litteraturen som fiktion där de undersöker dubbeltydligheter, metaforer och överhuvudtaget gör en symbolisk tolkning. I min empiri är det genomgående så att studenterna talar om litteraturen som fiktion och ägnar sig åt en fiktiv läsart under seminarierna. Däremot sätts litteraturen ständigt i relation till världen utanför den på olika sätt. Dessutom kan studenter vid vissa tillfällen börja i en så kallad faktiv läsning genom att till exempel fråga sig om det är författarens verklighet som skildras eller om författaren verkligen har de åsikterna som huvudkaraktären ger uttryck för, men sedan kombineras detta ofta med inlägg som diskuterar texten som konstruktion och fiktion. Att röra sig på detta sätt mellan en sorts faktiv läsning och en mera fiktiv ser jag inte som en brist på litterär kompetens, utan snarare som en förmåga att kombinera olika läsarter och utforska litterära texter på olika sätt.

Den läspraktik som blir synlig i diskussionerna av romanen *Samma hav* karakteriseras framför allt av att studenterna förhåller sig på ett indirekt sätt till den fiktiva världen. Samtalen rör främst frågor om romanen som konstruerat konstverk och de talar inte särskilt konkret eller direkt om intrigen eller karaktärerna. Ett exempel på det är att studenterna talar om att karaktärernas tankar och fantasier är viktiga men de diskuterar inte i så stor utsträckning vad dessa tankar och fantasier handlar om eller hur de har reagerat på eller reflekterat kring dem. De går däremot inte heller in i någon systematisk analysmodell, utan använder de analytiska begrepp som de tycker sig behöva för att diskutera det svåra i texten. Det finns förmodligen många anledningar till varför de här diskussionerna präglas av denna läspraktik och det är naturligtvis inte möjligt att slå fast något här, men det är möjligt att föra en diskussion. *Samma hav* framstår inte som en lättillgänglig roman och studenterna förklarar det själva med att dess litterära repertoar

delvis är främmande för dem och att de därför framför allt befinner sig i fas 1 (stance 1) i byggandet av föreställningsvärlden där läsaren stiger in i föreställningsvärlden för att "form initial ideas and suppositions about the characters, plot, setting, situation – and how they interrelate" (Langer 1995:16). Man kan också förklara det med Malmgrens (1986) ord, nämligen att konsten blir konstig och därför svår att komma in i och få en mera personlig kontakt med. En annan förklaring kan vara att till detta undervisningstillfälle har studenterna också sett några filmer som har berört dem starkt. *Älskade hundar* var obligatorisk och sedan fick de också välja mellan *Krigarens själ*, *Guds stad* och *Central do Brazil*. En student, Linda, talar om kontrasten mellan romanen och filmerna. I filmerna, menar hon, så är det så mycket våld och misär att det hela tiden handlar om ren överlevnad och då framstår problemen i *Samma hav* som lyxproblem. Det kan alltså hända att i jämförelse med filmerna som berörde starkt så blev romanen och problemen i den mindre drabbande och intressanta.

Temat *Existensens villkor. Fantasi och verklighet* tycks också – åtminstone i början av diskussionen – snarare ha stängt texten än öppnat upp den. Det var nämligen inte självklart för studenterna hur temat kunde användas i diskussionen om den här texten. Trots att de ger uttryck för en viss igenkänning genom att miljöer och kultur inte upplevs som särskilt främmande och att romanen handlar om sorgbearbetning, så verkar denna igenkänning inte betyda så mycket för dem och det kan vara en förklaring till att tolkningsprocessen blir ganska distanserad och teknisk. Om inte igenkänning skett under läsakten behöver samtalet kanske riktas mot att hitta möjliga igenkänningspunkter. Temat tycks inte ha fungerat på det sättet denna gång.

Läspraktikerna i seminarierna om *Hamlet* respektive *Främlingen* skiljer sig en del från seminarierna där *Samma hav* diskuterades, men på olika sätt. Gemensamt för de diskussionerna är dock att studenterna förhåller sig mycket mera direkt till texternas världar genom att genomgående ge exempel på karaktärernas repliker, handlingar och relationer. I diskussionen om *Hamlet* förhåller studenterna sig i viss utsträckning till karaktärerna som om de vore levande människor, medan i diskussionen om *Främlingen* framstår karaktärerna som konstruktioner. En anledning till denna skillnad

kan vara att seminariet om *Hamlet* är en uppföljning av en relativt kort diskussion i mindre grupper, medan seminariet om *Främlingen* är en examination som har förberetts under längre tid och där teoretiska texter skulle användas för analys. Under de båda diskussionerna uppfattar jag dock att det finns liv i texterna för studenterna på så sätt att de värderar karaktärernas handlingar och reflekterar över dem samt att de gör kopplingar till sig själva och/eller världen utanför den fiktiva världen. Karaktärerna och den fiktiva världen blir alltså verkliga och levande och/eller säger något om verkligheten utan att ses som enkel sanning eller så kallade fakta. Samtidigt är läsarten analytisk och kritisk genom att studenterna undersöker texterna med hjälp av både narratologiska och kulturanalytiska begrepp.

Under de två diskussioner som fungerar som metadiskussioner kring seminarierna i en kurs blir studenternas skilda uppfattningar om läspraktikerna synliga. I diskussionen om seminariet då Liza Marklunds *Gömda* behandlades uttrycker flera studenter att de hade ganska olika förväntningar på vad som skulle diskuteras under seminariet och de uppfattar också själva seminariet på olika sätt. En student identifierar fyra läsarter som i tur och ordning fokuserar textens gestaltning av en samhällsfråga, textens genre, textens sanningsvärde och berättartekniska drag i texten. De här läsarterna ses som åtskilda och värderas på olika sätt av studenterna. Det är ett sådant tillfälle när motsättningen mellan en textcentrerad syn och en syn som betonar studenterna, läsningen och världen utanför textens värld, blir tydlig och verksam. Verksam blir den genom att läsarterna inte tycks kopplas samman, utan betraktas som åtskilda och värderas på olika sätt.

Diskussionen om hur olika teman för seminarierna styr läsningen är intressant på flera sätt. Man kan koppla den till den diskurs om valfrihet och betoning av individen som har präglat bland annat utbildningspolitiska idéer på senare år. Studenterna ger uttryck för idéer om att temana för deras seminarier är för styrande och innebär att någon har gått före dem och bestämt hur de ska tolka. Detta kombineras också med en stark tro på individens förmåga att själv bestämma vad som ska diskuteras och hur det ska diskuteras. Även en av lärarutbildarna ger uttryck för detta i intervjun när hon talar om att studenterna ofta är styrda i sin läsning och ibland

borde få ta med sig egna texter som de är intresserade av att läsa. Samtidigt finns det också många exempel på att studenterna antingen tycker att det är bra med styrning eller inte motsätter sig den. Frågan är om det är just i samband med seminarieserien i kursen *Berättande utan gräns* (SM620S) som de inte vill bli styrda eftersom det är seminarier där de diskuterar och bearbetar litteratur och film under relativt långa seminarier utan att det är examerande. Någon beskrev det nämligen som bokcirklar och någon annan menade att de fick diskutera förutsättningslöst utifrån sina upplevelser, vilket skulle kunna tyda på att motstridiga diskurser var aktiva för studenterna. De här uppfattningarna om eller inom läspraktikerna när det gäller valfrihet och styrning respektive förväntade läsarter och en hierarkisering av läsarter visar att det är viktigt att inte bara diskutera vad studenter och elever i skolan ska få välja eller styra över, utan också hur styrning motiveras och iscensätts. All undervisning innebär ju styrning på ett eller annat sätt och är en del av lärarens didaktiska val.

Litteraturredaktiska brännpunkter

I den litteraturredaktiska forskningen på senare tid betonas ofta litteraturens egenvärde genom att man bland annat talar om att litteraturen har ett värde i sig och att den ska läsas för sin egen skull och inte användas för andra syften. På så sätt tycks man vilja isolera litteraturen och litteraturläsningen från sammanhang på olika sätt, med undantag för äldre texters tillkomstsammanhang. Att tala om litteraturens egenvärde kan visserligen betyda olika saker. Ofta definieras det inte alls, utom möjligtvis i negerande definitioner då man anger vad egenvärde inte är, det vill säga sådant som att litteraturen inte är sakprosa eller faktatext och inte ska läsas som fakta eller användas för andra syften. När det uttrycks som att litteraturen ska läsas för sin egen skull eller ska vara ett mål i sig själv blir isoleringen extra tydlig.

Men att litteraturen har ett egenvärde skulle också kunna betyda att litteraturen är något relativt särskilt genom sådant som att den gestaltar levda erfarenheter, ofta inrymmer symboliska dimensioner och överhuvudtaget är en relativt särskild kunskapsform. Jag skriver *relativt* särskild här för att återknyta till de resonemang om vad litteratur är som jag förde inledningsvis i den här avhandlingen

och där jag menade att definitionerna är olika och föränderliga och att litteratur är det som läsare läser som litteratur utifrån den definition av litteratur som föreligger just där och då. Trots denna syn på litteraturen som något som inte kan definieras en gång för alla, så kan man tala om möjliga värden som kan göra litteraturen värdefull för studenters och elevers utveckling. Jan Thavenius (2005) skriver i en text om offentlighet och estetik:

Jag kan inte berätta vad det är för speciellt med konstens sätt att forma bilder av verkligheten. Det skulle föra för långt. Jag kan bara peka på några drag som kan vara viktiga när det gäller konst, estetik och lärande. Till skillnad från skolboksvetandet släpper konsten fram det osäkra, ofärdiga, motsägelsefulla och mångtydiga i våra kunskaper. Konsten har plats för stämningar och känslor, det personliga och subjektiva, för konflikter och dilemman. Konsten berättar gärna konkret och sinnligt och visar i stället för att argumentera, frågar hellre än ger bestämda svar. (Thavenius 2005:25)

Utifrån det sättet att se på litteraturens värde – som naturligtvis kan nyanseras och kompletteras – menar jag också att litteraturen har ett (egen)värde, men att det definitivt inte behöver innebära att den isoleras från omvärlden och inte används för olika syften.

Att tala om litteraturens användning kan också innebära olika saker. Om man ser litteraturen som en behållare som man bara ser genom eller använder den som stimulans för andra aktiviteter så är det naturligtvis en sorts användning av litteraturen. Pedagogiska gruppens och erfarenhetspedagogikens litteraturredaktik har ofta tolkats så, men i Pedagogiska gruppens skrifter så framgår det tydligt att litteraturen har en central plats och även analysen och tolkningen av den. Däremot så isoleras den inte från verkligheten, historien och människors erfarenheter, utan kopplas tvärtom ihop med dessa i kunskapsutvecklande arbete. Det är en mera utvecklad användning av litteraturen som jag ser det. Men det är överhuvudtaget svårt att se att inte all läsning av skönlitteratur innebär en användning av den på ett eller annat sätt. Om man till exempel gör en narratologisk analys av en litterär text så kan det naturligtvis också ses som en användning av litteraturen.

I den litteraturdidaktiska forskningen och debatten idag finns det exempel på hur man spetsar till formuleringarna för att ta ställning mot en litteraturundervisning där man menar att litteraturen läses som fakta och inte som fiktion. Det blir emellertid problematiskt, som jag ser det, när man vänder sig mot att litteraturen används i undervisning som behandlar olika samhällsproblem och etiska frågor. Det kan visserligen röra sig om verkliga händelser men för att utveckla kunskaper om dem skulle litterära texter kunna bidra med olika perspektiv och med erfarenheter av dessa händelser och då innebär det inte att de läses som fakta utan som mänsklig erfarenhet. En litterär text behöver inte läsas som sakprosa bara för att den ingår i en kunskapsutvecklande undervisning.

Det finns en tendens att lägga innehåll som har att göra med samhällsproblem, existentiella frågor och etiska spörsmål utanför litteraturundervisningen. I styrdokumentet för skolan talas det om insikter i dessa frågor i svenskämnets syfte, men i innehåll, mål och kunskapskrav är de nästan osynliga. Det finns exempel på litteraturdidaktiska forskare som lägger dessa insikter inom den enskilda individen eller anser att sådana frågor hör hemma i andra skolämnen som samhällskunskap och religionskunskap. Det är en diskussion som känns igen sedan länge när det gäller svenskämnet och dess innehåll. Det har funnits och finns röster som hävdar att språk och litteratur är svenskämnets innehåll och som också stänger ämnet i förhållande till andra ämnen och det som man menar är deras innehåll. Andra röster hävdar att språk och litteratur (eller olika texter) är centralt i svenskämnet men att det inte hindrar att ett viktigt innehåll bearbetas genom användning av språk och litteratur eller att det till och med är nödvändigt för att skapa mening.

Den oro som finns hos litteraturdidaktiker för att litteraturen ska bli ett medel för någonting annat och läsas som fakta där studenter och elever inte lär sig om litteraritet och estetiska verk-ningsmedel tycks alltså leda till att man i vissa avseenden försöker isolera litteraturen och litteraturläsningen och nedvärdera en användning av den. Ett vardagligt ord som *användning* blir här ett diskursivt element som i den här diskursen får en negativ laddning och framför allt kontrasteras den mot estetik, fiktion och egen-värde. Problemet som jag ser det är att det tycks ha blivit en självklar sanning eller till och med hegemonisk ideologi att en använd-

ning av litteraturen reducerar den litterära texten, att det alltid är negativt att lämna texten och att elever och studenter tenderar att läsa litteratur som sakprosa. Min undersökning visar snarare att läspraktikerna är betydligt mera komplexa och sammansatta och det finns som sagt åtskilliga exempel på att studenterna på ett fruktbart sätt kombinerar olika läsarter.

Den stora skiljelinjen går egentligen inte mellan betoning av egenvärde och estetiskt värde respektive användning, mellan fiktiv respektive faktiv läsning eller mellan förståelse av texten och dess estetiska verkningsmedel respektive förståelse av världen utanför texten. Den stora skiljelinjen antyds i formuleringar som ”att läsa litteratur utifrån *förutbestämda* och *andra* syften”. Litteraturredaktisk forskning idag ger nämligen en hel del exempel på att litteraturen kan förmedla insikter om och att det finns kopplingar till världen utanför texten. Den litteraturläsning som förordas har naturligtvis också olika förutbestämda syften. Forskning som förordar en användning av litteraturen innehåller också resonemang om texters estetiska värde och uttrycksmedel och tolkning av det. Den stora skillnaden är det förutbestämda syftet i form av att få perspektiv på och bearbeta någon fråga som handlar om livet och världen.

Litteraturläsning i utbildning

Litteraturläsning är en fritidssysselsättning för många människor och förknippas då ofta med sådant som lust, avkoppling och personliga reflektioner och samtidigt är det något som ingår i utbildning på olika nivåer och där kopplas till lärande och utveckling av olika förmågor. Detta leder till olika gränsdragningar. Gränsdragningarna görs ofta mellan just läsning på fritiden och läsning i utbildning. Det kan innebära att man menar att läsningen på fritiden är eller kan vara lustfylld och personlig medan läsningen i utbildning ska vara ett arbete. Sedan kan gränserna delvis raseras eller öppnas upp för rörelser mellan dessa sociala rum. Det kan ske genom att sådant som lust och upplevelser kan inkluderas i utbildningen på olika sätt. Det är emellertid inte helt okomplicerat, eftersom det kan innebära att man tar för givet att alla tycker att det är roligt och givande att läsa och automatiskt får läsupplevelser. Det kan också innebära att lust och upplevelser både inkluderas

och exkluderas på samma gång, så som tycks vara fallet i grundskolans kursplan för svenska.

Gränsdragningen kan också göras mellan litteraturläsning och andra aktiviteter, så att läsningen på något sätt blir ett frirum och skiljer sig från andra aktiviteter i utbildning, men också från andra aktiviteter på fritiden. Exempel på hur det kan göras är när kommentarmaterialet till grundskolans kursplan i svenska skriver om den tröst, den lust och det stöd som litteraturen kan ge eller när Katrin i min studie säger att hon bara läser i sin fåtölj.

Det är däremot inte självklart hur gränsdragningarna ska göras eller hur de ska öppnas upp. Den här studien av litteraturläsningen i en svensklärarytbildning har visat behovet av att komplettera bilden med undersökningar av undervisningspraktik och flera längre intervjuer med studenter. Tidigare har blivande svensklärares litteraturläsning framför allt undersökts genom enkäter och genom att studenter har fått läsa en kortare litterär text och skriva om den utifrån någon fråga. Dessa undersökningar har givit några perspektiv på litteraturläsningen, men den här avhandlingen ger en betydligt mera nyanserad och komplex bild genom att den reguljära undervisningen har undersökts och studenter i flera längre intervjuer har fått fundera kring, reflektera över och utveckla svar på frågor. Det har framför allt synliggjort att studenterna rör sig mellan eller kombinerar olika sätt läsa och förhålla sig till litterära texter. Motsatserna textorienterad – läsarorienterad, egenvärde – användning, personlig – analytisk läsning existerar framför allt på ett teoretiskt och på ett diskursivt plan. I läsakter och läshändelser i utbildningen rör sig de blivande svensklärarna mellan och kombinerar dessa synsätt och praktiker.

Liv i texten

I inledningen citerade jag Eva Ström där hon skriver om hur viktigt det är att det finns liv i texten för författaren såväl som för läsaren. Citatet är hämtat från en recension av Bodil Malmstens loggböcker och Ström skriver bland annat om hur läsaren får ta del av ett skri-var- och tänkarliv och en skärpt blick på samtiden. I inledningen skrev jag också om liv i betydelsen *mening* för läsaren i en text. För att ge ytterligare innehåll åt det annars ganska diffusa *liv i texten* citerade jag den turkiske författaren Orhan Pamuk när han skriver

om att litteratur kan skildra alternativa liv, upplevd verklighet och är fylld av sådant vi tycker oss känna igen samt känslor av påtaglighet och autenticitet. Men liv i texten kan betyda mycket mera än detta. Jag citerade därför också Lina, en av studenterna i min undersökning, och hennes uppfattningar om en seminarieserie där gruppen diskuterade litteratur och film utifrån olika teman. I den beskrivningen menar jag också att texterna får liv hos läsarna och ges liv av läsarna genom att de sätts in i olika kontexter och diskuteras i förhållande till olika problem, existentiella frågor och didaktiska utmaningar. Läsningen med analys och interaktion kring texterna har vidare lett till olika och föränderliga tolkningar och enligt Lina har de till och med upplevt ett begär att prata om texterna.

Undersökningen av läspraktiker i en svenskläroarutbildning har givit ytterligare dimensioner åt uttrycket. Det handlar om läsarnas liv i texten och textens liv i läsarna och det kan röra sig om personlig igenkänning i en realistisk roman. Men det är betydligt bredare än så och kan också innefatta sådant som möten med det främmande, det poetiska och det absurda. Främmandegöring av egna erfarenheter och njutning av att undersöka hur litteraturen är gjord är andra exempel på hur texter får och ges liv. Det kan också handla om författarens liv i texten. Med författarens liv menar jag inte nödvändigtvis privatlivet eller att det är självbiografiskt. Ström skriver till exempel om Bodil Malmstens texter att det inte handlar om privatlivet trots att det är personligt hållet och autofiktional. Det betyder också att litteraturen och läsningen av den inte isoleras från livet och världen.

Metaforen *liv i texten* får stå för att något är levande, rörligt och meningsfullt och för en öppning mot människors liv och verklighet utanför litteraturen.

SUMMARY

Life in Literature. On the reading of literature in a teacher education programme with a focus on Swedish

This doctoral thesis investigates reading practices and the functions of literature in a teacher education programme with a focus on Swedish.

1 Introduction

The thesis is based on the idea that an analytical or critical reading of literature has to follow, interplay with, or lead to a more personal reading where the text comes alive and has connections to the world outside the text.

The thesis has a theoretical framework drawn from social theories emphasizing such matters as the setting, interaction, and the context in general. Therefore, literature reading is seen as being related to the setting in which it takes place, the culture of the institution, education policy, cultural change such as mediatization, course syllabuses for secondary and upper secondary school and teacher education, and so forth.

The overall aim of the study is to widen and deepen the understanding of both reading practices and the functions of literature in a teacher education programme with a focus on Swedish. The aim is also to contextualize the reading of literature in this education programme by discussing literary studies and teaching more generally. There are three main research questions each of which has specifying questions:

- Why read literature in a teacher education programme with a focus on Swedish?

What reasons for reading literature are to be found in the course syllabuses and how can these reasons be understood?

What reasons for reading literature are given by teachers and students and how can these reasons be understood?

- What literary texts are read in this teacher education programme?

What can be extracted from course syllabuses concerning selections of literary texts and how can these selections be understood?

What do teachers and students say about the selections of literary texts and how can these statements be understood?

- How is literature being read in this teacher education programme?

What can be extracted from the course syllabuses concerning how literature is to be read and how can this be understood?

What do teachers and students say about how to read literary texts and how can these statements be understood?

What reading practices can be discerned in Swedish teacher education and how can these reading practices be understood?

2 Theoretical framework and key concepts

The theoretical framework incorporates theories within literary theory, reception study, New Literacy Studies, and discourse analysis that share the view that texts and practices are socially situated. The framework is mainly built around key concepts like reading practice, discourse, and to some extent ideology.

In this thesis reading practice is the overarching term within which other terms or concepts, such as reading act, reading event, and form of reading, but also discourse and ideology, are embedded.

I use *reading act* for the actual reading when a reader encounters a literary text. *Reading event* refers to particular activities when students read, reflect upon, study and discuss literature. In this study reading event is used for reading acts and the following discussions in seminars and oral examinations. *Form of reading* has to do with the reader's approach to the text. It could be immersive, reflective, personal, critical, and so forth. In different forms of reading the reader's orientation varies and could be towards the plot, the meaning, the intention, etc. These three concepts are dimensions of, and embedded in, reading practice.

I regard reading practices as situated social practices. Situated means that the reading always takes place in a specific situation and relates to different aspects of this situation. Reading is social in different ways. It is sometimes enacted socially and has social purposes, but reading practices have also developed in the social communities we live in, and through the knowledge and experiences we have acquired there. A reading practice includes both doing and knowing. It also includes, tools, artefacts, regulations, procedures, relations, images, assumptions, discourses, and ideologies (cf. Baynham 1995, Wenger 1998).

In literary theory and literature education it is common to use dichotomies to contrast different ways or forms of reading. The dichotomies are usually made up of one naive, immersive or personal reading and one analytical, reflective or critical reading. They are often used to differentiate between lay reading and professional reading, or between reading in your spare time and reading at school. The first way of reading often includes a personal and/or emotional response, and the reader is said to immerse him/herself into the fictional world and it comes alive as an internal theatre. The critical reading is usually described as an activity where the reader steps back to reflect on, or question the text, trying to figure out by 'what means the magic is wrought' (Hillis Miller 2002:122). Different ways of combining these two forms of reading or showing how they are interdependent have been discussed by seve-

ral researchers (see Malmgren 1986, Hillis Miller 2002, Vischer Bruns 2011).

As reading practices are in focus in this thesis which include both actions and conceptions of literature and reading, a discourse analytical approach is used to discern ideas and values. The notion of discourse has different meanings and has been used in different ways. Sometimes the definition of discourse comes very close to the definition of social practice, and since that is the overarching concept in this thesis, I am using a narrower definition of discourse, namely 'a definite way of speaking and understanding the world (or a section of the world)' (Jørgensen & Phillips 2000:7). Discourse is therefore seen as a part of, or a dimension of, social practices, in this case reading practices.

Ideology is another concept that is close in meaning and use to both discourse and social practice. It is a complicated term in many ways as it has taken on various meanings and is sometimes given a negative tone being seen to represent extremist ideas. But ideology can also be seen as a world view, a set of ideas, and a social process; and we are all inside such social processes. I use the notion of ideology in that sense, and I regard both reading practices and discourses within them as ideological.

3 Previous research and core issues in research on literature education

In this chapter I present and discuss previous research on literature education in order to contextualize my study and to clarify it in relation to this previous research, but also in order to use it as a basis for the analysis of the empirical material in subsequent chapters. The chapter has three parts. The first one deals with research on literature reading in teacher education. The data in this previous research consist for the most part of questionnaires, interviews, course syllabuses or texts written by teacher students where they comment on a literary text they have read. The research tends to be critical, pointing out that students' literary competence is not particularly good, and that the students tend to read literary texts as factual, and use the texts as a starting point for discussions of their future profession or personal experiences. Literary concepts for analysis are not used to any significant extent. What distinguishes

my research from previous research is that I have been observing regular teaching activities during five courses of a teacher education programme.

The second part of the chapter is about The Pedagogical Group (Pedagogiska gruppen) and their research on literature education in the 70s and 80s. They emphasized the use of literature in order to gain insights and knowledge and to relate the fictional world to the world outside the text. Literature creates alternative worlds and courses of events, and can be used for processing experiences and conflicts in the real world. They found a clear connection between recognition of experience during literature reading and a symbolic interpretation. Thus both use-value and aesthetic dimensions of literature were important to The Pedagogical Group.

The third part of the chapter is about core issues in research on literature education in the last decade in Sweden and Scandinavia. I identified three recurring issues. The first one has to do with the intrinsic value of literature as opposed to the uses of literature. Most scholars nowadays emphasize reading literature in its own right, and claim that literature has a value in itself. Most of them oppose the use of literature, when there is a predetermined purpose such as the students using literature to examine ethical, existential, social and historical issues. They usually emphasize, that insights in these kind of issues can be an effect of reading, but it shouldn't be predetermined, and that it is more important to examine narrative technique and aesthetic efficiency of the texts.

The second issue is that of the relationship between literature and reality. There are often claims that students read literature as true stories or even as a collection of facts and not as fiction, and that is considered a problem. In my view, however, there are different ways of connecting literature to the real world. The world of a literary text can be read as fiction and at the same time be seen as hypothetical experience and a possible reality. When the world of a text is compared to the world outside the text, meaning is likely to be constructed for the reader (see Malmgren 1986).

The third issue has to do with understanding. Understanding is an every-day word but when it has to do with literature reading and education it can have different meanings. It could refer to the understanding of content and plot, or narrative structure and me-

taphorical language, but also to the understanding of the world outside the fictional world. Most of the literature education scholars in Sweden today most highly value the understanding of narrative structure, metaphorical language and the meaning of the text.

4 Methods and empirical material

Since I am exploring the meaning a group of teacher students and their teachers ascribe to their literature reading in the education programme, and I am trying to develop and deepen the understanding of the actual reading practices, qualitative methods are being used (cf. Creswell 2014:4, Ely 1993:10). My research design is inspired by ethnography, where the researcher is engaging in a social environment for a longer period of time, observing behaviour, interviewing people, and so forth. The data consist of guidance documents, questionnaires, interviews and audio recordings from teaching activities.

The group of students were trainee teachers with a focus on Swedish teaching in secondary and upper secondary school. There were 19 students all together and 17 of these filled in a questionnaire about media habits and views on literature reading in their spare time and education. Three interviews were conducted with 7 of the students. Lectures, seminars, small group discussions and oral examinations during five courses were also audio recorded. The two educators teaching these courses filled in a questionnaire and were interviewed as well.

In the data analysis process, I coded and roughly categorised the material using the three main research questions of: why read literature; what texts are they reading; and how are they reading? These categories were then subdivided on the basis of both the empirical material and theory. As this is a study of what some people *do* during the reading events, as well as what they *say* about literature and literature reading, discourse analysis was used as part of the analysis of reading practices.

5 Guidance documents

Guidance documents such as the national course syllabuses for Swedish in secondary and upper secondary school, and course syllabuses for the teacher education programme were analyzed

because they are part of the social context, and are guidelines for teachers and students.

In the national course syllabuses for secondary and upper secondary school, three or four different discourses can be identified. One discourse emphasises knowledge of literature, authors and different literary periods. Another one points out knowledge of literary concepts and the ability to do literary analysis or to use reading strategies. The third discourse lays stress on knowledge through literature, i.e. to develop one's language or identity, reach self awareness, and understanding of other people and the surrounding world. The last discourse emphasizes experiences of joy and pleasure while reading, and from moving in time and space through literature reading. These four discourses are relatively disconnected except for the first two, which are connected in the sense that they are both expressed in terms of goals, in the main content of the subject, and in knowledge requirements, i.e. those things that are most important for the teachers when planning their teaching and assessing their students. The two other discourses have been discerned in the part that describes the purpose of the subject and in separate commentary texts. Those dimensions of literature reading do not seem to function as goals and should not be assessed, but are rather seen as possible products of reading.

Even in the guidance documents for the teacher education programme, discourses are separated, but here there are different discourses being used about reading in teacher education and reading at school. The teacher students are mainly supposed to read critically and learn about literature and analysis, while their future students at school are expected to be included in reading practices where they relate literature to their experiences, develop socially, and use literature to work on life issues. This means that there are conflicting views on literature reading at school in the national course syllabuses for secondary and upper secondary school compared to the course syllabuses for this teacher education programme. Some of the teacher students have experiences of these conflicts.

6 Why read literature?

Chapters 6-9 present analyses of questionnaires, interviews, and teaching activities. In this chapter reasons for reading literature, found mainly in the questionnaires and interviews, are discussed.

In research, guidance documents and in public debate a number of reasons for reading literature recur, although they are combined in different ways, and vary in emphasis, and the choice of terms that are used. They have to do with such matters as language and empathy development, seeing from different perspectives, literary education, pleasure, self awareness, and knowledge. The students in my study mention all these reasons for reading literature. When it comes to reading in their spare time, pleasure is the predominant reason, but the other ones are also mentioned. The reasons they remember from their Swedish teachers at upper secondary school mostly had to do with the importance of literary history, that it is good to read literature, and that it is something that should be done. In teacher education there are a diversity of reasons for reading literature according to the students. Professional relevance is a very important reason, they read literature to be able to teach literature later on. For the most part, the reasons they give have to do with the use of, and opportunities from literature and reading.

7 What to read?

The second research question has to do with what literary texts or what kind of literary texts are being read in the teacher education programme. In chapter 7 I present analyses of questionnaires and interviews in order to discuss students' and teachers' views on this matter.

According to the students there is a wide selection of texts, but at the same time older canonized texts are dominating. The way the texts are read, and in what context, seems to influence the students' perceptions of the texts. The texts they have been discussing in class, and especially when they have been discussing the possibilities, challenges and uses of the texts at school, seem to be important for them.

There seem to be two main principles for the selection of texts working in parallel in the education programme. The first one can be related to a motivation for literary reading that has to do with

literary education and that leads to a selection of traditional western canon. Selection is done from a perspective of the text and is based on ideas such as intrinsic literary value. The other principle can be connected to motivations for literary reading such as empathy development, and the understanding of oneself, other people and society, or the surrounding world. That second principle probably leads to a selection of texts from different parts of the world, written by both men and women, expressing different voices or perspectives. The selection is made from a readers' or teaching perspective.

8 How to read literature?

This chapter focus on the third research question of how literature is being read. Or, more specifically, students' and teachers' views on forms of reading and reading practices in the teacher education programme. It is important to point out that the reasons for reading literature and the kind of texts that are read are also dimensions of the reading practices.

One of the two teachers thinks that in-depth interpretations and close reading should be emphasized while the other one thinks that reading should mean taking part in a conversation on life and society within which the students should be able to reflect on, write about and discuss the literary texts and how they can be used at school.

According to the students, analysis is very important in the education programme, while the teachers hardly mention it. The reason for this difference could be that the teachers see analysis as something the students do on the way to another understanding or insight, but for the students the analysis is perhaps seen as the final goal, because that is usually what they are asked to do in the examination tasks. The students regard analyzing as looking for something in a text that is hidden, or trying to construct something in a text, and literary analysis tools are being used in this work. Interpretation is seen as something more personal than analysis that has to do with the content and meaning of the whole text, while analysis has to do with form and structure of the text, according to the students. Analytical reading is seen as a contrast to the reading done in their spare time, which is a personal – and as some of the

students express it – ‘natural’ reading, for pleasure. But the students definitely do not draw a strict line between forms of reading in their spare time and at the university. Several students talk about the processes of reading literature in courses and say that, at first, they read the text through to get the reading experience, and then they read it again to analyze, make notes and work in different ways with the text. The students also talk about a personal or immersive reading as a part of or something leading to a more analytical or critical reading.

Some of the students think that different forms of reading and reading practices are expected for different types of texts. The older canonized texts are seen as untouchable and not to be analyzed or read critically. They should not be used for discussing existential issues, but for representing a literary period and for writing about in an exam. It seems as if the students experience a discourse that regards this literature as being valuable in itself, and being neutral and harmless. Popular literature on the other hand is seen as ‘poisonous’, as one student expresses it, and is to be read critically. However, these experiences and discursive elements appear to be particularly relevant during a literary history course, but seem to change in later courses, when novels like *The Stranger* by Albert Camus and *The Metamorphosis* by Franz Kafka are read based on theories of the Other.

9 Reading practices

The transcribed audio recordings from teaching activities are analyzed and discussed in this chapter in order to investigate the reading practices. Five different seminars have been selected as examples of how the reading practices are multifaceted and varying in reading events, but examples are also drawn from other seminars. Discussions on *The Same Sea* written by Amos Oz is the first example. These discussions are characterized by a focus on narrative technique and the students mostly relate indirectly to the course of events and the characters in the story. They do not seem to be affected by the story or even get in contact with it to any greater extent, and it seems to be more of an analytical and critical reading than an immersive and personal reading. Nevertheless,

there seems to be a desire from the students to get a more personal connection with the text.

In an oral exam requiring them to analyze their own literature discussions in earlier seminars, the students talk about a discussion of *Buried alive* (*Gömda*) by Liza Marklund and they identified different forms of reading or different focuses, namely: on a social issue, the truth value, the genre, and narrative technique. In this discussion, the students seem to have different expectations of the seminar, they value different forms of reading in different ways and they do not seem to connect the different forms of reading. In this same examination they also discuss how the topics, or themes, for the different seminars direct the discussion in different ways. They are largely critical of these topics and say that they are restricted by them, such that they are directed towards certain interpretations and miss out other parts of the reading experience. But they also express benefits of the topics. They are seen as providing scaffolding and as helping them to get in touch with the text and focus their reading. Here two different discourses can be identified, one that emphasizes free readings and interpretations and is based on the individual as capable of interpreting and directing discussions. The second discourse implies that reading is always directed in education and that it creates a focus in the reading. When the students experience that the topic is a way of telling them what a literary text is about, they tend to be critical and use or get into the first discourse. When they perceive that the topic is a perspective applied to the text and not excluding their own reading experiences and other perspectives, the second discourse is adopted.

In a literature discussion on *Hamlet* where the students had been discussing the drama in three smaller groups, each group using a specific and given perspective, the students talk more directly about events and characters compared to the discussion on *The Same Sea*. Sometimes they refer to the characters as people of flesh and blood, and sometimes they combine it with a form of reading where they consider the construction of the characters.

In an oral exam, *The Stranger* is discussed based on the concept of representation. The reading practice is dominated by a form of reading where characters and events are discussed in terms of what they may represent or mean. The reading practice can therefore be

characterized as cultural-critical as well as symbolic, and the students also make many connections to the world outside the fictional world. At times, the discussion starts in a literal interpretation which then leads to a more symbolic one. The reading practice is text-oriented but also has reader-oriented elements where the students discuss not only how they made their interpretations, but also how they constructed things in the novel that are not there. During the second half of the exam, the students discuss how *The Stranger* could be used in school, together with other texts, to highlight the subject of The Other. They point to the risks of confirming stereotypical conceptions, but they also discuss how these risks can be addressed. For example, by reading texts with other perspectives or where there is some form of transformation, and also by exploring narrative technique and focalization and what significance they may have for the perspective conveyed.

10 Discussion

In the last chapter I discuss the most important outcomes of the study. Firstly, I discuss discourses in the reading practices related to my research questions. I point out the conflicting views on literature reading at school found in the national course syllabuses for secondary and upper secondary school compared to the course syllabuses for the teacher education programme, and I relate this to current education policy. I also raise the question of the relationship between teacher education and school; who will decide which view on literature reading should predominate? If anything, teachers, teacher students and teacher trainers must discuss these issues and be able to make professional decisions based on interpretations from research, proven experience and the requirements of the guidance documents.

In questionnaires and interviews, numerous discursive elements have been found which are combined in different ways, but it appears that there are two principal discourses that exist in parallel. One discourse emphasizes the literary text, analysis, interpretation, aesthetic tools and the overall understanding of text-internal aspects. The second discourse emphasizes readers, students, teaching situations and understanding of both text-internal aspects and phenomena outside the text. These two prominent discourses

can create a contradiction between emphasis on text on the one hand and on students and teaching on the other hand, but they can also work together.

I continue with a discussion of the forms of reading and reading practices during the reading events that I have documented in different teaching situations. The reading practices vary, and most of the time they consist of a combination of different forms of reading. The students don't leave the literary texts in the sense that they only use them as points of departure for general discussions, but they often discuss the potential or use of literary texts in their future profession as teachers. They read literature as fiction but at the same time they relate the fictional worlds to reality in different ways.

Since the purpose of this dissertation is also to contextualize the literature reading in a Swedish teacher education, the reading practices, including discourses, are discussed in relation to the core research issues in literature education presented in chapter 3. In particular, I discuss different meanings of terms or discursive elements such as: intrinsic value, use, factual reading and understanding. In research and debate it seems as if many people take for granted that students read literature as factual and use it as a means for achieving something else and, most important, that this is seen as something negative. This view seems to lead to an attempt to isolate literature and literature reading from the surrounding world and other school subjects. But a literary text does not have to be read only as facts, just because it is part of a knowledge-developing education. Rather, my study shows that the reading practices are considerably more complex, and there are, as mentioned before, several examples where the students combine different forms of reading such as symbolic, analytical and personal. Aesthetic aspects, narrative technique as well as ethical, existential, and social issues are present in the reading practices. All these aspects – and others – are not present all the time, but there are examples in practice of how they are combined and interact.

Lastly, in my discussion, I develop the metaphor of life in literature. This study of reading practices in a teacher education programme has given additional dimensions to the expression of this concept. It could refer to the life of the reader in a literary text and

to the life of the text in the reader. It also conveys the view that the literature and the reading of it are not isolated from life and the world.

The metaphor of life in literature is used to convey that something is alive, moving and meaningful, and that the text can provide an opening to human life and reality beyond literature.

REFERENSER

- Agrell, Beata (2009). "Mellan raderna? Till frågan om textens apellstruktur". I: Thorson, Staffan & Ekholm, Christer (red.). *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB
- Alber, Jan m.fl. (2011). "Introduction". I: Alber, Jan m.fl. (red.) *Why Study Literature?* Aarhus: Aarhus University Press
- Alkestrand, Malin (2016). *Magiska möjligheter. Harry Potter, Artemis Fowl och Cirkeln i skolans värdegrundsarbete*. Göteborg & Stockholm: Makadam förlag
- Allwood, Carl Martin (red.) (2004). *Perspektiv på kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur
- Andersson, Pär-Yngve (2010). "Tid för litteraturredaktiskt paradigmskifte?" *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr 3-4
- Andersson, Pär-Yngve (2015). "Världen är alltid större än mina tankar". I: Jönsson, Maria & Öhman, Anders (red.). *Litteratur och läsning. Litteraturredaktikens nya möjligheter*. Lund: Studentlitteratur
- Applebee, Arthur N. (1992). "Stability and Change in the High-School Canon". *The English Journal*, 81(5)
- Appleyard, Joseph A. (1991). *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge, New York & Melbourne: Cambridge University Press
- Arwedson, Gerd B (2006). *Litteraturredaktik, från gymnasium till förskola*. Vetenskapsrådets rapportserie 11:2006.
- <https://publikationer.vr.se/produkt/litteraturredaktik-fran-gymnasium-till-forskola/> [Hämtad 2016-11-29]

- Barton, David (2001). "Directions for Literacy Research: Analysing Language and Social Practices in a Textually Mediated World". *Language and Education*, 15(2-3)
- Barton, David (2007). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. 2 uppl. Malden MA, Oxford & Carlton, Victoria: Blackwell Publishing
- Barton, David & Hamilton, Mary (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in one Community*. London & New York: Routledge
- Baynham, Mike (1995). *Literacy Practices: Investigating Literacy in Social Contexts*. London & New York: Longman Group Limited
- Beach, Richard (1993). *A Teacher's Introduction to Reader-Response Theories*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English
- Beach, Richard & Myers, Jamie (2001). *Inquiry-Based English Instruction. Engaging Students in Life and Literature*. New York & London: Teachers College Press
- Bergenmar, Jenny (2010). "Läsningens disciplinering. Om litteratursyn och litteraturundervisning". *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr 3-4.
- Bergman, Lotta (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen: en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Malmö: Malmö högskola
- Bergman, Lotta (2014). "Textval i en global värld. Lärares tankar om val av texter i svenska på gymnasiet". I: Boglind, Ann, Holmberg, Per & Nordenstam, Anna. *Mötesplatser – texter för svenskämnet*. Lund: Studentlitteratur
- Bergman, Lotta & Persson, Magnus (2013). "Läsningens scener – om författarbesök i skolan". I: Björkman, Jenny & Fjaestad, Björn. *Läsning*. RJ:s årsbok 2013/2014. Göteborg & Stockholm: Makadam förlag
- Bergöö, Kerstin (2005). *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. Malmö: Malmö högskola
- Best, Stephen & Marcus, Sharon (2009). "Surface Reading: An Introduction". *Representations*, 108(1)
- Bogdan, Robert C & Knopp Biklen, Sari (2007). *Qualitative Research in Education. An Introduction to Theory and Methods*. 5 uppl. Boston, Mass.: Pearson A & B
- Bolander, Eva & Fejes, Andreas (2009). "Diskursanalys". I: Fejes, Andreas & Thornberg, Robert. *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber
- Bommarco, Birgitta (2006). *Texter i dialog. En studie i gymnasieelevers litteraturläsning*. Malmö: Malmö högskola
- Brink, Lars (2006). "Konsensus om kanon? Kanonbild och ämnesuppfattning hos 75 litteraturlärare". I: Brink, Lars & Nilsson Roy (red.). *Kanon och tradition. Ämnesdidaktiska studier om fysik, historie- och litteraturundervisning*. Gävle: Högskolan i Gävle, Lärarutbildningens skriftserie 2

- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2 uppl. Malmö: Liber AB
- Bunar, Nihad (2009). *När marknaden kom till förorten - valfrihet, konkurrens och symboliskt kapital i mångkulturella områdens skolor*. Lund: Studentlitteratur
- Bäckman, Stig (2002). "Pilotundersökning 4 i den svenska skolkulturella kontexten". I: Torell, Örjan m.fl. (red.), *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Härnösand: Mitthögskolan
- Carey, John (2005). *What Good Are the Arts?* London: Faber and Faber
- Carlgrén, Ingrid (2016). "Undervisning och läroplanernas janusansikte". *Skola och samhälle 6 oktober 2016*
<http://www.skolaochsamhalle.se/flode/skolpolitik/skuggan-ingrid-carlgrén-undervisning-och-läroplanernas-janusansikte/> [Hämtad 2016-10-12]
- Creswell, John W. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4 uppl. Thousand Oaks, California: Sage Publications inc.
- Culler, Jonathan (1997). *Literary Theory. A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press
- Degerman, Peter (2012). "Litteraturen, det är vad man undervisar om". *Det svenska litteraturredaktiska fältet i förvandling*. Åbo: Åbo Akademi förlag
- Degerman, Peter & Johansson, Anders (2010). "Läsa normalt. En kritik av Rosenblatts reader-response teori". *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr 3-4.
- van Dijk, Teun A. (2006). "Ideology and Discourse Analysis". *Journal of Political Ideologies*, 11(2)
- Dysthe, Olga (2003). "Om sambandet mellan dialog, samspel och lärande". I: Dysthe, Olga (red.). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Eagleton, Terry (1983). *Literary Theory. An Introduction*. Oxford: Blackwell
- Eagleton, Terry (2007). *Ideology. An introduction*. 2 uppl. London & New York: Verso
- Eagleton, Terry (2013a). "Bodies, Artworks, and Use Values". *New Literary History*, 44(4)
- Eagleton, Terry (2013b). *How to Read Literature*. New Haven & London: Yale University Press
- Easterlin, Nancy (2013). "The Functions of Literature and the Evolution of Extended Mind". *New Literary History*, 44(4)
- Economou, Catarina (2015). "Svenska och svenska som andraspråk i Gy 11 – två jämbördiga ämnen?" I: Economou, Catarina. *"I Svenska två vågar jag prata mer och så". En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk*. Göteborg: Göteborgs universitet, Acta Universitatis Gothoburgensis

- Elmfeldt, Johan (1997). *Läsningens röster. Om litteratur, genus och lärarskap*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion
- Elmfeldt, Johan (2017). "Centralt upprättad kanon har spelat ut sin roll". *Svenskläraren*, nr 1
- Elmfeldt, Johan & Persson, Magnus (2010). "Kreativ läsning och mediereflexivitet. Ett försök till inringning av en problematik". I: Adelman, Kent (red). *Att bygga broar – kulturella, språkliga och mediala möten*. Sjunde nationella konferensen i Svenska med didaktisk inriktning Malmö 2009
- Ely, Margot m.fl. (1993). *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken – cirklar inom cirklar*. Lund: Studentlitteratur
- Englund, Tomas (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB
- Englund, Tomas (2012). "Utbildningspolitisk monopolism – nya utmaningar för läroplansteorin". I: Englund, Tomas, Forsberg, Eva & Sundberg, Daniel (red). *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber
- Ewald, Annette (2015). "Litteraturredaktiska utmaningar och dilemman i systemskiftenas tid". I: Tengberg, Michael & Olin-Scheller, Christina. *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*. Malmö: Gleerups
- Fairclough, Norman (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge & Malden: Polity Press
- Fairclough, Norman (1993). "Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities". *Discourse & Society*, 4(2)
- Fairclough, Norman (1995). *Critical Discourse Analysis: the Critical Study of Language*. London: Longman
- Fairclough, Norman (2014). "Text Relationships". I: Jaworski, Adam & Coupland, Nikolas (red.). *The Discourse Reader*. 3 uppl. London: Routledge
- Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber
- Felski, Rita (2008). *Uses of Literature*. Oxford & Malden: Blackwell Publishing
- Felski, Rita (2013a). "Digging Down and Standing Back". *English Language Notes* 51(2)
- Felski, Rita (2013b). "Introduction". *New Literary History*, 44(4)
- Felski, Rita (2015). *The Limits of Critique*. Chicago & London: The University of Chicago Press
- Fish, Stanley (1980). *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, Massachusetts & London, England: Harvard University Press

- Fornäs, Johan (2011). "Medialisering: Introduktion" I: Fornäs, Johan & Kaun, Anne (red.). *Medialisering av kultur, politik, vardag och forskning: Slutrapport från Riksbankens Jubileumsfonds forskarsymposium i Stockholm 18-19 augusti 2011*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2009). Stockholm: Vetenskapsrådet
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> [Hämtad 2017-03-07]
- Forslid, Torbjörn & Ohlsson, Anders (2007). *Hamlet eller Hamilton? Litteraturvetenskapens problem och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur
- Foucault, Michel (1971). *Diskursens ordning*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposium
- Gee, James Paul (1990). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. London, New York & Philadelphia: The Falmer Press
- Gee, James Paul (2014). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. 4 uppl. London: Routledge
- Graeske, Caroline (2015). *Fiktionens mångfald. Om läromedel, läsarter och didaktisk design*. Lund: Studentlitteratur
- Graff, Gerald (2009). "Why How We Read Trumps What We Read". I: *Po-fession 2009*
- Guillory, John (2000). "The Ethical Practice of Modernity. The Example of Reading". I: Garber, Marjorie, Hanssen, Beatrice & Walowitz, Rebecca L. (red.). *The Turn to Ethics*. New York & London: Routledge
- Gy11 Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011* (2011). Stockholm: Skolverket.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2705> [Hämtad 2017-08-31]
- GyKSv11 Ämne – Svenska, Alla kommentarer (2012). Stockholm: Skolverket.
<https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sve> [Hämtad 2017-08-31]
- Hartley, John (1994). "Ideology". I: O'Sullivan, Tim, Hartley, John, Saunders, Danny & Fiske, John. *Key Concepts in Communication and Cultural Studies*. London & New York: Routledge
- Hellspong, Lennart & Ledin, Per (1997). *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur
- Hillis Miller, Joseph (2002). *On Literature*. London & New York: Routledge
- Hjarvard, Stig & Nybro Petersen, Line (2013). "Mediatization and cultural change". *MedieKultur. Journal Of Media And Communication Research*, 29(54)
- Iser, Wolfgang (1978). *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press
- Iser, Wolfgang (2006). *How to do Theory*. Malden Mass.: Blackwell

- Jaworski, Adam & Coupland, Nikolas (2014). "Introduction". I: Jaworski, Adam & Coupland, Nikolas (red.). *The Discourse Reader*. 3 uppl. London: Routledge
- Johansson, Maritha (2015). *Läsa, förstå, analysera. En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*. Linköping: Linköpings universitet.
- Jönsson, Annelis & Eriksson, Bibi (2003). *Lärarstuderandes läsvanor – hur mycket och vad läser blivande lärare? Rapporter om utbildning nr 4/2003*. Malmö: Malmö högskola
- Kaspersen, Peter (2012). "Litteraturredidaktiske dilemmaer og løsninger: En undersøgelse af litteraturredidaktikkens aktuelle status i Norden. I: Ongstad, Sigmund (red.). *Nordisk morsmålsdidaktikk: Forskning, felt og fag*. Oslo: Novus forlag
- Kavanagh, James H (1995). "Ideology". I: Lentricchia, Frank & McLaughlin, Thomas (red.). *Critical Terms for Literary Study*. 2 uppl. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Kress, Gunther (2003). *Literacy in the New Media Age*. London & New York: Routledge
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Kåreland, Lena (red.) (2009a). *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Liber
- Kåreland, Lena (2009b). "Längtan efter det ouppnåeliga – så kan Andersens 'Den lilla sjöjungfru' läsas". I: Kåreland, Lena (red.). *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Liber
- Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal (2001). *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. 2 uppl. London & New York: Verso
- Langer, Judith A. (1995). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. New York & London: Teachers College Press
- Lgr69 *Läroplan för grundskolan 1969*
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/30902/1/gupea_2077_30902_1.pdf
 [Hämtad 2017-01-30]
- Lgr11 *Läroplan för grundskolan, föreskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
<https://www.skolverket.se/publikationer?id=2575> [Hämtad 2017-09-09]
- Lgr11KSv *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska* (2011). Stockholm: Skolverket.
<https://www.skolverket.se/publikationer?id=3808> [Hämtad 2017-08-31]

- Liedman, Sven-Eric & Olausson, Lennart (red.) (1988). *Ideologi och institution: om forskning och högre utbildning 1880-2000*. Stockholm: Carlsson
- Littau, Karin (2006). *Theories of Reading: Books, Bodies and Bibliomania*. Cambridge, UK & Malden MA: Polity
- Ljung, Per Erik (1977). "Angår den klassiska litteraturen oss?". I: Thavenius, Jan (red.). *Svenska i verkligheten*. Stockholm: Författarförlaget
- Ljung, Per Erik & Thavenius, Jan (1978). *Litteratur i bruk*. Stockholm: Pan/Norstedts
- Lundgren, Berit & Botha, Liz (2010). "Reading Events from Child to Student". *Education Inquiry*. 1(4)
- Lundgren, Ulla (2009). "Transatlantiskt samtal om skönlitterära texter – ett didaktiskt exempel". I: Kåreland, Lena (red.). *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Liber
- Lundström, Stefan (2007). *Textens väg. Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*. Umeå: Umeå universitet
- Lundström, Stefan (2011). "Förnimmelser av fiktion". I: Ellvin, Madeleine m.fl. (red.). *Svenskämnet i förändring? Perspektiv på de nya kurs- och ämnesplanerna. Svenskläraryrskrift 2011*. Stockholm: Natur och kultur
- Lundström, Stefan, Manderstedt, Lena & Palo, Annbritt (2011). "Den mätbara litteraturläsaren. En tendens i *Lgr11* och en konsekvens för svenskläraryrskriften". *Utbildning & demokrati*, 20(2)
- Lutas, Liviu (2011). "'Paradoxalt berättande' i litteraturundervisning på gymnasiet". *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr 3-4
- Magnusson, Petra (2014). *Meningsskapandets möjligheter. Multimodal teorbildning och multiliteracies i skolan*. Malmö: Malmö högskola
- Malmgren, Lars-Göran (1979). "Litteraturanvändning och projektundervisning". I: Holmberg, Olle & Malmgren, Lars-Göran. *Språk, litteratur och projektundervisning*. Vällingby: Liber UtbildningsFörlaget
- Malmgren, Lars-Göran (1982). "Pedagogiskt riktad textanalys – vad är det?". I: Kittang, Atle & Lie, Ulf (red). *Litteraturforskning og litteraturformidling*. Bergen – Oslo – Tromsø: Universitetsforlaget
- Malmgren, Lars-Göran (1984). *Den konstiga konsten – en genomgång av några aktuella teorier om litteraturreception*. Lund: Litteraturvetenskapliga institutionen
- Malmgren, Lars-Göran (1986). *Den konstiga konsten. Om litteraturläsning och litteraturpedagogik*. Lund: Studentlitteratur
- Malmgren, Lars-Göran (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur

- Malmgren, Lars-Göran (1997). *Åtta läsare på mellanstadiet*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, Lars-Göran & Thavenius, Jan (1977). "Anteckningar från krisdebatten". I: Thavenius, Jan (red.). *Svenska i verkligheten*. Stockholm: Författarförlaget
- Maltén, Arne (1981). *Vad är kunskap?* Malmö: Gleerups Förlag
- Manderstedt, Lena (2013). *Växelspel med förhinder. Skärningspunkter i verksamhetsförslag svensk lärarutbildning*. Luleå: Luleå tekniska universitet
- Marcuse, Herbert (1980). *Den estetiska dimensionen*. Göteborg: Röda bokförlaget
- Matthis, Moa (red.) (2005). *Orientalism på svenska*. Stockholm: Ordfront
- McCormick, Kathleen (1994). *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester & New York: Manchester University Press
- Mehrstam, Christian (2009). *Textteori för läsforskare*. Göteborg: Göteborgs universitet
- Mehrstam, Christian (2015). "Järnjätten är starkare än järnmannen". I: Jönsson, Maria & Öhman, Anders (red.). *Litteratur och läsning. Litteraturdidaktikens nya möjligheter*. Lund: Studentlitteratur
- Molloy, Gunilla (2002). *Läraren, litteraturen, eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm
- Molloy, Gunilla (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur
- Molloy, Gunilla (2007). *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur
- Mossberg Schüllerqvist, Ingrid & Olin-Scheller, Christina (2011). *Fiktionsförståelse i skolan. Svensklärare omvandlar teori till praktik*. Lund: Studentlitteratur
- Møhl, Bo & Schack, May (1981). *När barn läser. Litteraturupplevelse och fantasi*. Stockholm: Gidlunds
- Nordberg, Olle (2017). *Avkoppling och analys. Empiriska perspektiv på läsarattityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala universitet
- Nordlund, Anna (2017). "Ett bildningsarv ger förankring". *Svenskläraren*, nr 1
- Nussbaum, Martha C. (2000). "The Literary Imagination". I: Richter, David (red.). *Falling into Theory: Conflicting Views on Reading Literature*. 2 uppl. Boston: Bedford/St. Martin's
- Olin-Scheller, Christina (2006). *Mellan Dante och Big Brother. En studie av gymnasieelevers textvärldar*. Karlstad: Karlstad universitet

- Olin-Scheller, Christina & Tengberg, Michael (red.) (2016). *Läsa mellan raderna*. Malmö: Gleerups
- Oz, Amos (1999). *Samma hav*. Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Palo, Annbritt (2013). *Svenskläraren som vision och konstruktion*. Luleå: Luleå tekniska universitet
- Pamuk, Orhan (2010). *En naiv och sentimental prosaist. Tankar om romanen*. Stockholm: Norstedts
- Pedagogiska gruppen (1995). *Årsrapport 1994*. Lund: Lunds universitet
- Penne, Sylvi (2010). *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Persson, Magnus (red.) (2000). *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur
- Persson, Magnus (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur
- Persson, Magnus (2010). "Att läsa Lolita på lärarutbildningen". *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr 3-4
- Persson, Magnus (2012). *Den goda boken. Samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Lund: Studentlitteratur
- Persson, Magnus (2015a). "Att läsa runt omkring texten. Om läspraktikernas mångfald, kritiska paranoia och litteraturredaktiska glapp". I: Jönsson, Maria & Öhman, Anders (red.). *Litteratur och läsning. Litteraturredaktikens nya möjligheter*. Lund: Studentlitteratur
- Persson, Magnus (2015b). "The Hidden Foundations of Critical Reading". I: Rothbauer, Paulette M., Skjerdingsstad, Kjell Ivar, McKechnie, Lynne (E.F.) & Oterholm, Knut (red.). *Plotting the Reading Experience: Theory/Practice/Politics*. Waterloo, Ontario: Wilfrid Laurier University Press
- Petersson, Margareta (2009). "Jag kan inte komma på nåt jag läst på gymnasiet, det måste ju betyda nåt, eller hur?" – om blivande svensklärare som läsare". I: Lena Kåreland (red.), *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Liber
- Petersson, Anders (2001). "Värden i litteratur och litteraturvetenskap". *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr 3
- Petersson, Torsten (2015a). "Inledning: Fiktionslitteraturens ställning och läsforskningens möjligheter". I: Petersson, Torsten m.fl. *Litteraturen på undantag. Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige*. Göteborg: Makadam förlag
- Petersson, Torsten m.fl. (2015b). "Sammanfattningar och rekommendationer". I: Petersson, Torsten m.fl. *Litteraturen på undantag. Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige*. Göteborg: Makadam förlag

- Rosenblatt, Louise M. ([1938]1995). *Literature as Exploration*. New York: The Modern Language Association of America
- Rosenblatt, Louise M. ([1978]1994). *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press
- Rosenblatt, Louise M. (1985). "Viewpoints: Transaction versus Interaction – A Terminological Rescue Operation". *Research in the Teaching of English*, 19(1)
- Ryan, Marie-Laure (2001). *Narrative as Virtual Reality: Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media*. Baltimore & London: Johns Hopkins University Press.
- Showalter, Elaine (2003). *Teaching Literature*. Malden, Oxford, Victoria & Berlin: Blackwell Publishing
- Sjöstedt, Bengt (2013). *Ämneskonstruktioner i ekonomismens tid. Om undervisning och styrmedel i modersmålsämnet i svenska och danska gymnasier*. Malmö: Malmö högskola
- Skolverket (2016). *Hur undervisar man i skönlitteratur?*
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/spraklig-kompetens/tema-las-och-skrivinlarning/hur-undervisar-man-i-skonlitteratur-1.157522> [Hämtad 2017-09-10]
- Smidt, Jon (1985). "Vad kan litteratur användas till i skolan?" I: Thavenius, Jan & Lewan, Bengt (red.). *Läsningar. Om litteraturen och läsaren*. Stockholm: Akademitrattur
- Smidt, Jon (2016). "For en radikal estetikk i mormålsfaget". I: *Norsklæreren*, nr 2
- Steffensen, Bo (2005). *Når børn læser fiktion: grundlaget for den nye litteraturpaedagogik*. København: Akademisk Forlag
- Stensmo, Christer (1994). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur
- Stierle, Karlheinz (1980). "The Reading of Fictional Texts". I: Suleiman, Susan R & Crosman, Inge (red.). *The Reader in The Text. Essays on Audience and Interpretation*. Princetown: Princetown University Press
- Street, Brian (2003). "What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice". *Current Issues of Comparative Education*, 5(2)
- Ström, Eva (2016). "Bodil Malmsten loggade in i livet". *Sydsvenskan* 2016-10-04, s. A15
- Styrtext för kursplanerevideringarna med anledning av högskolereformen 2007* (2006). Malmö: Malmö högskola
www.mah.se/upload/FAKULTETER/LS/Dokument%20LS/Kursplaner/Styrt ext%20060913.doc [Hämtad 2017-09-10]

- SvM, *Svenska i ett mångkulturellt samhälle*. Malmö: Malmö högskola.
http://www.mah.se/Sok/?q=12588&c=mah_documents [Hämtad 2017-09-10]
- Svensson, Anna-Karin (2011). *Lärarstudenters berättelser om läsning. Från tidig barndom till mötet med lärarutbildning*. Malmö: Malmö högskola
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag
- Tengberg, Michael (2010). "Läsarter som analysredskap. Tunnelseende eller utblick?" *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr 3-4
- Tengberg, Michael (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion
- Tengberg, Michael (2014). "Konstruktion och bedömning av förmågan att läsa (och förstå) skönlitterär text. Två nedslag i det nationella provets läs-förståelsedel, åk 9". *Educare*, nr 1
- Tengberg, Michael & Olin-Scheller, Christina (2016a). "Inledning". I: Olin-Scheller, Christina & Tengberg, Michael (red.). *Läsa mellan raderna*. Malmö: Gleerups
- Tengberg, Michael & Olin-Scheller, Christina (2016b). "Argumenterande texter i årskurs nio". I: Olin-Scheller, Christina & Tengberg, Michael (red.). *Läsa mellan raderna*. Malmö: Gleerups
- Thavenius, Jan (1982). "Litteratur ur bruk eller i bruk?" I: Kittang, Atle & Lie, Ulf (red. 1982), *Litteraturforskning og litteraturformidling*. Bergen – Oslo – Tromsø: Universitetsforlaget
- Thavenius, Jan (1983). *Liv och historia. Om människan i historien och historien i människan*. Stockholm: Symposion
- Thavenius, Jan (1991). *Klassbildning och folkuppfostran. Om litteraturundervisningens traditioner*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion AB
- Thavenius, Jan (1995). *Den motsägelsefulla bildningen*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion
- Thavenius, Jan (2002). *Den goda kulturen och det fria skapandet. Diskurser om "Kultur i skolan"*. Malmö: Malmö högskola, Rapporter om utbildning 13
- Thavenius, Jan (2005). *Öppna brev – om lärarutbildningens kulturella praktik*. Malmö: Malmö högskola. Rapporter om utbildning 1
<http://dspace.mah.se/handle/2043/1609> [Hämtad 2017-06-30]
- Thavenius, Marie (2007). *Nytta och njutning. Om blivande svensklärares litteraturläsning*
<http://hdl.handle.net/2043/4479> [Hämtad 2017-02-01]

- Thornberg, Robert & Forslund Frykedal, Karin (2009). "Grundad teori". I: Fejes, Andreas & Thornberg, Robert. *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber
- Thorson, Staffan (2005). *Den dubbla receptionen. Om litteratsamtal mellan elever och deras svensklärare*. Göteborg: Göteborgs universitet
- Thorson, Staffan (2009a). "Blivande svensklärare om att 'läsa' och 'förstå' skönlitteratur". I: Lena Kåreland (red.). *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Liber
- Thorson, Staffan (2009b). "»Att följa den röda tråden...» Om studenters interaktion med prosafiktion". I: Thorson, Staffan & Ekholm, Christer (red.). *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB
- Thorson, Staffan & Ekholm, Christer (red.) (2009a). *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB
- Thorson, Staffan & Ekholm, Christer (2009b). "Inledning". I: Thorson, Staffan & Ekholm, Christer (red.). *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB
- Torell, Örjan m.fl. (red.) (2002a). *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Härnösand: Mitthögskolan
- Torell, Örjan (2002b). "Projektet 'Literary Competence as a Product of School Culture'". I: Torell, Örjan m.fl. (red.). *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Härnösand: Mitthögskolan
- Torell, Örjan (2002c). "Resultat – en översikt". I: Torell, Örjan m.fl. (red.). *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Härnösand: Mitthögskolan
- Torell, Örjan (2010). "Fokus på fiktionen stoppar mordet på Mozart". *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr 3-4
- Torell, Örjan (2013). "Carl Larsson läser Anna Maria Lenngren utan *literary transfer*. Om litterär kompetens och personlig läsning". *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr 3-4.
- Ulfsgård, Maria (2015). *Lära lärare läsa. Om utbildning av svensklärare och litteraturundervisning i skolan*. Göteborg: Makadam förlag
- Ullén, Magnus (2014). "Kristusprincipen. Om litteraturtolkning och trons retorik". *Sammlaren*, årgång 135
- Vischer Bruns, Cristina (2011). *Why Literature? The Value of Reading and What it Means for Teaching*. New York & London: The Continuum International Publishing Group

- Vägledning (2009). Malmö: Malmö högskola
http://www.mah.se/Sok/?q=12588&c=mah_documents [Hämtad 2017-09-10]
- Warner, Michael (2004). "Uncritical Reading". I: Gallop, Jane (red.). *Polemic. Critical or Uncritical*. New York & London: Routledge
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press
- Widdowson, Peter (1999). *Literature*. London & New York: Routledge
- Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur
- Årheim, Annette (2009). "Perspektiv på värdet av skönlitterära läserfarenheter". I: Kåreland, Lena (red.). *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Liber
- Öhman, Anders (2015). *Litteraturredaktik, fiktioner och intriger*. Malmö: Gleerups
- Öhman, Johan (2014). "Om didaktikens möjligheter – ett pragmatiskt perspektiv". *Utbildning & Demokrati*, 23(3)

Skönlitterära titlar som nämns i avhandlingen

Allt går sönder av Chinua Achebe

Annie John av Jamaica Kincaid

Bibeln

Båten av Nam Le

Det är bara gudarna som är nya av Johannes Anyuru

En herrgårdssägen av Selma Lagerlöf

Främlingen av Albert Camus

Förvandlingen av Franz Kafka

Gömda av Liza Marklund

Gösta Berlings saga av Selma Lagerlöf

Hamlet av William Shakespeare

I väntan på Godot av Samuel Beckett

Kalla det vad fan du vill av Marjaneh Bakhtiari

"Kostym" av Ninni Holmqvist

Lolita av Vladimir Nabokov

Lysistrata av Aristofanes

Låt den rätte komma in av Ajvide Lindqvist

Madame Bovary av Gustave Flaubert

Odysséen av Homeros

”Paolo och Francesca”, ett avsnitt ur *Den gudomliga komedin* av Dante Alighieri

Persepolis av Marjane Satrapi

Pojkflickan av Nina Bouraoui

Psykopaten av Dean Koontz

Romeo och Julia av William Shakespeare

Röda Rummet av August Strindberg

Samma hav av Amos Oz

Svindlande höjder av Emily Brontë

Thérèse Raquin av Émile Zola

Tristan och Isolde (Joseph Bédiers version)

Twilight-serien, dvs *Om jag kunde drömma*, *När jag hör din röst*, *Ljudet av ditt hjärta* och *Så länge vi båda andas* av Stephenie Meyer

Underdog av Torbjörn Flygt

VD av Stig Larsson

Filmtitlar som nämns i avhandlingen

Central do Brazil (Walter Salles)

Doften av grön papaya (Tran Anh Hung)

Fucking Åmål (Lukas Moodysson)

Guds stad (Fernando Meirelles, Kátia Lund)

Krigarens själ (Lee Tamahori)

Play (Ruben Östlund)

Älskade hundar (Alejandro González Iñárritu)

Kursplaner

SM110S, *Språk, socialisation och lärande*

<http://edu.mah.se/sv/Course/SM110G> [Hämtad 2017-03-07]

SM120S, *Ungas textvärldar*

<http://edu.mah.se/sv/Course/SM120S> [Hämtad 2017-03-07]

SM130S, *Analys och dokumentation av språkutveckling*

<http://edu.mah.se/sv/Course/SM130S> [Hämtad 2017-03-07]

SM150S, *Moderna texter i en föränderlig värld*

<http://edu.mah.se/sv/Course/SM150S> [Hämtad 2017-03-07]

SM140S, *Språkutvecklande läroprocesser*

<http://edu.mah.se/sv/Course/SM140S?v=1.3> [Hämtad 2017-03-07]

SM610S, *Kultur, identitet och samhälle*

<http://edu.mah.se/sv/Course/SM610G> [Hämtad 2017-03-07]

SM620S, *Berättande utan gräns*

<http://edu.mah.se/sv/Course/SM620S#Syllabus> [Hämtad 2015-11-05]

SM630S, *Äldre texter i nutida belysning*

<http://edu.mah.se/sv/Course/SM630S#Syllabus> [Hämtad 2016-04-28]

SM640G, *Språk och samhälle i förändring*

<http://edu.mah.se/sv/Course/SM640G> [Hämtad 2017-02-26]

SM650S, *Text och representation*

<http://edu.mah.se/sv/Course/SM650S> [Hämtad 2017-02-26]

SM660S, *Perspektiv på texter från olika tider, projektarbete*

<http://edu.mah.se/sv/Course/SM640G> [Hämtad 2017-02-26]

BILAGOR

Bilaga 1: Översikt, ljudinspelningar

Kurs 1

19 november	Föreläsning/seminarium	127 minuter
22 november	Föreläsning/seminarium	114 minuter
26 november	Seminarium 1 i seminarieserie	162 minuter
30 november	Seminarium 2 i seminarieserie	155 minuter
18 december	Muntlig examination i tre grupper	288 minuter
7 januari	Litteraturseminarium	112 minuter
		16 timmar

Kurs 2

14 februari	Föreläsning och uppföljning av gruppdiskussion	157 minuter
7 mars	Föreläsning	96 minuter
18 mars	Muntlig examination	97 minuter
		5,8 timmar

Kurs 3

12 april	Muntlig examination i sju grupper	249 minuter
		4,15 timmar

Kurs 4

1 oktober	Muntlig examination	162 minuter
		2,7 timmar

Kurs 5

14 november	Föreläsning/seminarium, endast ljudinspelning	93
18 november	Föreläsning/seminarium	103
		3,3 timmar

Intervjuer

Intervju 1, studenter:

Alexandra	61 minuter
Emma	29 minuter
Hjalmar	58 minuter
Ingela	71 minuter
Katrin	56 minuter
Kristoffer	35 minuter
Lina	52 minuter

—
6 timmar

Intervju 2, studenter

Alexandra	42 minuter
Emma	44 minuter
Hjalmar	47 minuter
Katrin	45 minuter
Kristoffer	27 minuter

Lina	24 minuter
Ingela	60 minuter

4,8 timmar

Intervju 3, studenter

Alexandra	77 minuter
Emma	53 minuter
Hjalmar	89 minuter
Ingela	86 minuter
Katrin	79 minuter
Kristoffer	54 minuter
Lina	76 minuter

8,5 timmar

Intervju lärare

Fredrika	78 minuter
Lena	69 minuter

2,45timmar

Sammanlagt ca 54 timmar.

Bilaga 2: Enkät, studenter

(justerad layout, gäller båda enkäterna och alla intervjuguider)

1. I vilken utsträckning använder du följande medier?

	aldrig	mindre än en gång i månaden	en gång i månaden	en gång i veck- an	några gångar i veck- an	varje dag
Television	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Radio	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dvd	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dagstid- ning	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Internet, sociala medier ¹	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Internet, tradition- ella me- dier ²	☐	☐	☐	☐	☐	☐
TV-spel, dator-spel, spel på mobiltele- fon	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Böcker - Facklitte- ratur (ej kurslitte- ratur)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Böcker - skönlitte- ratur	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E-böcker	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bio	☐	☐	☐	☐	☐	☐

¹Med sociala medier avses här socialt nätverk, community, diskussionsforum, chattgrupp eller blogg

²Med traditionella medier på internet avses morgontidning, kvällstidning, tidskrift, radio eller TV

2. Nämn någon författare som du gärna läser.

3. Nämn någon bok som gjort starkt intryck på dig.

4. Vilken bok läste du senast?
5. Varför läste ni skönlitteratur på gymnasiet enligt din/dina svensklärare?
6. Varför läste ni skönlitteratur i gymnasiet enligt *din* egen uppfattning?
7. Varför läser ni skönlitteratur på svenskläraryrkesutbildningen enligt lärarna på högskolan?
8. Varför läser ni skönlitteratur på svenskläraryrkesutbildningen enligt *din* egen uppfattning?
9. Varför läser du/läser du inte skönlitteratur?
10. Ytterligare kommentarer till frågorna eller dina svar

☐ Jag kan tänka mig att bli intervjuad

Tack för din medverkan!

Bilaga 3: Enkät, lärarutbildare

1. I vilken utsträckning använder du följande medier?

	aldrig	mindre än en gång i månaden	en gång i månaden	en gång i veck- an	några gångar i veck- an	varje dag
Television	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Radio	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dvd	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dagstid- ning	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Internet, sociala medier ¹	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Internet, tradition- ella me- dier ²	☐	☐	☐	☐	☐	☐
TV-spel, dator-spel, spel på mobiltele- fon	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Böcker - Facklitte- ratur (ej kurslitte- ratur)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Böcker - skönlitte- ratur	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E-böcker	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bio	☐	☐	☐	☐	☐	☐

¹Med sociala medier avses här socialt nätverk, community, diskussionsforum, chattgrupp eller blogg

²Med traditionella medier på internet avses morgontidning, kvällstidning, tidskrift, radio eller TV

2. Nämn någon författare som du gärna läser.

3. Nämn någon bok som gjort starkt intryck på dig.

4. Vilken bok läste du senast?
5. Varför läser ni skönlitteratur på svenskläro-
utbildningen enligt din egen uppfattning?
6. Varför läser du/läser du inte skönlitteratur?
7. Ytterligare kommentarer till frågorna eller dina svar

Tack för din medverkan!

Bilaga 4: Intervjuguide 1, studenter

Temaområden och exempel på frågor:

Inledande frågor:

- Ålder? Direkt från gymnasiet till lärarutbildning?
- Sidoämne? Kombinationen huvudämne – sidoämne?
- Minns du hur du tänkte när du sökte till lärarutbildningen?
Till huvudämnet?

Medievanor: Utifrån respektive persons svar på första frågan i enkäten kan jag ställa frågor som:

- Enligt dina enkätsvar ägnar du dig mest åt XXXX. Vad (text) ?
När? Var? Hur? Hur länge? Varför?
- Enligt dina enkätsvar ägnar du dig minst åt XXX. Kan du säga något om det?
- Saknade du något medium i frågan om medievanor?
- (Spontana kommentarer till svaren på frågan om medievanor och till utformningen av frågan?)

Fritidsläsning – den egna läsningen av skönlitteratur

- Du har nämnt författare XX här och titeln XX. Kan du berätta mera om dem?
- Har du några tankar om vad det är hos författaren/författarna som du tycker om?
- XX var en stark läsupplevelse – kan du berätta mera om när du läste den och om upplevelsen?
- Du har skrivit i enkäten att du läser/inte läser skönlitteratur för att XXX. Kan du berätta mera om det?

Litteraturläsningen i gymnasiet

- Vad kommer du ihåg av litteraturläsningen på gymnasiet?
(Vad? Hur mycket? Hur?)
- Du har skrivit i enkäten att läraren/lärarna på gymnasiet ansåg att ni skulle läsa skönlitteratur för att XXX. Kan du säga något mer om det?

- Talade lärarna om varför ni skulle läsa?
- Vad tyckte du om de argumenten då? Nu?
- Du har skrivit i enkäten att enligt din uppfattning så läste ni skönlitteratur på gymnasiet för att XXX. Kan du säga något mera om det? Är det din uppfattning då eller nu? Tänkte du på frågan då?

Litteraturläsning i svenskläroarutbildningen

- Du har skrivit i enkäten att lärarna på svenskläroarutbildningen anser att ni ska läsa skönlitteratur för att XXX. Kan du säga något mera om det?
- Diskuterar lärarna detta med er?
- Är det olika argument hos olika lärare eller uppfattar du dem som samstämmiga?
- Vad tycker du om motiveringarna?
- Du har skrivit i enkäten att enligt din uppfattning så läser ni skönlitteratur på svenskläroarutbildningen för att XXX. Kan du berätta mera om det?

Bilaga 5: Intervjuguide 2, studenter

Temaområden och exempel på frågor:

VAD? (Vilka litterära texter läses i svensklärarytbildningen?)

- Vilka skönlitterära texter/böcker i utbildningen (och andra berättande medietexter?) minns du bäst? Vad är det som gör att du minns just dem så väl, tror du?
- När du tänker på de skönlitterära texter som du har läst i utbildningen – vad tänker du att det är för slags texter?
- Har du saknat några skönlitterära texter i utbildningen (genre, författare, titlar, geografiskt, kulturellt, tidsmässigt...)

HUR? (Hur läses de olika texterna och vilka läsarter eller läspraktiker uppmuntras? Hur läser och använder studenterna litteratur i svensklärarytbildningens kurser?)

- Hur gör du när du ska läsa en skönlitterär text som ingår i en kurs? Gör/läser du på olika sätt vid olika tillfällen, tror du? Vad är det som gör att du läser så här?
- Hur uppfattar du att ni jobbar med/bearbetar skönlitteraturen i kurserna? Sker det på liknande sätt eller skiljer det sig åt vid olika tillfällen eller i olika kurser eller med olika texter?

Bilaga 6: Intervjuguide 3, studenter

Temaområden och exempel på frågor:

Svenskläroarutbildningen

- Kan du berätta om vad du tycker att du har med dig från svenskläroarutbildningen? Vad tänker du på spontant?
- Hur mycket av utbildningen har handlat om eller behandlat litterära texter, tycker du?
- Har svenskläroarutbildningen/läsning av litterära texter i svenskläroarutbildningen påverkat din fritidsläsning?

Kommande yrkesutövning

- Vad har du för tankar om hur du vill arbeta i svenskämnet/svenskundervisningen med dina kommande elever?
- Hur tänker du kring val av texter?
- Hur vill du läsa litteratur med dina kommande elever?
- Hur vill du arbeta med eller använda litteraturen med dina kommande elever?
- Vill du använda andra medietexter? Hur vill du läsa och använda dem i så fall?

Begrepp

- Vad är analys för dig? Vad gör du när du analyserar litteratur?
- Vad är tolkning för dig? Vad gör du när du tolkar litteratur?
- Är analys och tolkning viktigt? Vad använder du det till? Vill du att dina elever ska analysera och tolka? Vad ska de använda det till i så fall?
- Upplevelseläsning – Använder du det begreppet? Vad betyder det för dig? Vad är det för dig?
- Njutningsläsning eller lustläsning. Använder du något av de begreppen? Vad innebär de för dig?
- Nöjesläsning. Använder du det begreppet? Vad är det för dig?
- Estetisk läsning. Vad är det för dig?
- Litteratursamtal. Vad är det för dig? Hur tänker du kring det?
- Litterär kanon. Vad är det för dig? Hur tänker du om det?
- ”Öppna upp texter” och ”sätta texter i rörelse” är det flera i gruppen som talar om. Använder du de uttrycken? Vad betyder de för dig?

Bilaga 7: Intervjuguide, lärarutbildare

Temaområden och exempel på frågor

Inledande frågor:

- Bakgrund: Utbildning? Lärare i skolan? Forskning? Hur länge har du undervisat på svensklärarutbildningen?

Medievanor: Utifrån respektive persons svar på första frågan i enkäten kan jag ställa frågor som:

- Enligt dina enkätsvar ägnar du dig mest åt XXXX. Vad (text) ? När? Var? Hur? Hur länge? Varför?
- Enligt dina enkätsvar ägnar du dig minst åt XXX. Kan du säga något om det?
- Saknade du något medium i frågan om medievanor?
- (Spontana kommentarer till svaren på frågan om medievanor och till utformningen av frågan?)

Fritidsläsning – den egna läsningen av skönlitteratur

- Du har nämnt författare XX här och titeln XX. Kan du berätta mera om dem?
- Har du några tankar om vad det är hos författaren/författarna som du tycker om?
- XX var en stark läsupplevelse – kan du berätta mera om när du läste den och om upplevelsen?
- Du har skrivit i enkäten att du läser/inte läser skönlitteratur för att XXX. Kan du berätta mera om det?

Litteraturläsning i svensklärarutbildningen

Varför?

- Du har skrivit i enkäten att du anser att ni ska läsa skönlitteratur i svensklärarutbildningen för att XXX. Kan du säga något mera om det?
- Diskuterar du detta med studenterna?
- Uppfattar du det som om det finns olika motiveringar hos olika lärare eller uppfattar du er som samstämmiga?
- Har du någon uppfattning om vilka motiveringar studenterna har för litteraturläsning i svensklärarutbildningen? I skolan?

Vad?

- Texturval i svenskläroarutbildningen? Varför läser studenterna just de texterna? Har du någon uppfattning om det?

Hur?

- Har du någon uppfattning om hur studenterna läser skönlitteraturen i utbildningen?
- Hur vill du att de ska läsa? Varför?
- Hur bearbetar du skönlitteraturen med studenterna?

Bilaga 8: Sammanställning av studenternas medievanor

I vilken utsträckning använder du följande medier?

	aldrig	mindre än en gång i månaden	en gång i månaden	en gång i veck- an	några gångar i veck- an	varje dag
Television	0	0	0	2	6	9
Radio	1	1	1	6	6	2
Dvd	0	1	4	5	4	3
Dagstid- ning	0	3	3	2	4	5
Internet, sociala medier¹	0	0	0	0	2	15
Internet, tradition- ella me- dier²	0	1	0	0	9	7
TV-spel, dator-spel, spel på mobiltele- fon	6	0	1	0	2	8
Böcker - Facklitte- ratur (ej kurslitte- ratur)	1	5	5	5	1	0
Böcker - skönlitte- ratur	1	0	1	5	7	3
E-böcker	7	5	4	1	0	0
Bio	0	13	4	0	0	0

¹Med sociala medier avses här socialt nätverk, community, diskussionsforum, chattgrupp eller blogg

²Med traditionella medier på internet avses morgontidning, kvällstidning, tidskrift, radio eller TV

Bilaga 9: Författare som studenterna gärna läser.

Karin Fossum

Curtis Sittenfeld

Paulo Coelho och Haruki Murakami

Dan Brown, Charles Dickens, Shakespeare, Michelle Magorian och

Jane Austen,

David Foster Wallace och China Mieville

Jan Kjaerstad och Stefan Mendel-Ek

-

Mia Thörnblom

Haruki Murakami, J. S Foer och Charles Bukowski

Dean Koontz

Dan Andersson och Jonas Jonasson

Sara Stridsberg, Haruki Murakami, Knausgård och Karolina
Ramqvist

Nicole Krauss och Jonathan Safran Foer

Joyce Carol Oates

Haruki Murakami

Paulo Coelho

John Ajvide Lindqvist, Wittgenstein, Kafka och Luke Rhinehart

Doctoral Dissertations in Education published by the Malmö School of Education

From the publication series *Studia Psychologica et Paedagogica - Series Altera*
Editors: Åke Bjerstedt & Horst Löfgren

17. Löfgren, Horst: *The Measurement of Language Proficiency*. 1972.
18. Bierschenk, Bernhard: *Självkonfrontation via intern television i lärarutbildningen*. 1972.
19. Gestrelius, Kurt: *Job Analysis and Determination of Training Needs*. 1972.
21. Larsson, Inger: *Individualized Mathematics Teaching*. 1973.
22. Fredriksson, Lennart: *The Use of Self-Observation and Questionnaires in Job Analysis*. 1974.
23. Idman, Pekka: *Equality and Democracy: Studies of Teacher Training*. 1974.
26. Holmberg, Ingrid: *Effects of Some Trials to Improve Mathematics Teaching*. 1975.
27. Lindsten, Carin: *Hembygdskunskap i årskurs 3*. 1975.
29. Nordén, Kerstin: *Psychological Studies of Deaf Adolescents*. 1975.
31. Jernryd, Elisabeth: "Optimal auktoritets- och propagandaresistens". 1976.
33. Wiechel, Lennart: *Roller och rollspel*. 1976.
34. Hedlund, Carl: *Commissioned Army Officers*. 1976.
37. Wetterström, Magnhild: *Medinflytande i skolan*. 1977.
42. Eneskär, Barbro: *Children's Language at Four and Six*. 1978.
45. Leonardsson, Sigurd: *Den franska grammatikens historia i Sverige. I*. 1978.
46. Leonardsson, Sigurd: *Histoire de la Grammaire Française en Suède. II*. 1978.
48. Lindholm, Lena-Pia: *Pupils' Attitudes to Equality between the Sexes*. 1980.
50. Carlström, Inge: *Law and Justice Education*. 1980.
53. Fritzell, Christer: *Teaching, Science and Ideology*. 1981.
56. Wiechel, Anita: *Olika personalgruppers åsikter om barn i förskola och på lågstadium*. 1981.
59. Gran, Birgitta: *Från förskola till grundskola: Villkor för barns utveckling i åldrarna kring skolstarten*. 1982.
65. Annerblom, Marie-Louise: *Att förändra könsroller*. 1983.
66. Holmberg, Lena: *Om en speciallärares vardag: Analys av en dagbok*. 1983.
67. Skov, Poul: *Værdinormer om skolen: Analyse af konfliktmuligheder og mulige udviklingslinjer*. 1983.
69. Carlsson, Gunborg: *Teater för barn: Tre åldersgruppers upplevelser av professionell teater*. 1984.
70. Welwert, Claes: *Läsa eller lyssna?* 1984.
71. Klasson, Maj: *Högskolebibliotek i förändring*. 1984.
76. Jönsson, Annelis: *TV – ett hot eller en resurs för barn?* 1985.

77. Berglund, Lars: Decentraliserat högstadium. 1985.
79. Hellström, Leif: Undervisningsmetodisk förändring i matematik: Villkor och möjligheter. 1985.
84. Bjurwill, Christer: Framtidsföreställningar. 1986.
85. Åkerberg, Hans: Livet som utmaning: Existentiell ångest hos svenska gymnasieelever. 1987.
87. Berglund, Brigitte: Pedagogiska dagböcker i lärarutbildningen. 1988.
88. Svensson, Bengt E.: Mot samlad skoldag. 1988.
89. Rosenqvist, Jerry: Särskolan i ett arbetsmarknadsperspektiv. 1988.
91. Varming, Ole: Holdninger til børn. 1988.
93. Löfqvist, Gert: The IEA Study of Written Composition in Sweden. 1990.
94. Digerfeldt, Gunvor: Utvecklingspsykologiska och estetiska aspekter på danslek. 1990.
95. Ekstrand, Gudrun: Kulturens barn: Kontrastiva analyser av kulturmönster avseende förhållandet till barn och ungdom i Sverige och Orissa, Indien. 1990.
96. Rooke, Liselotte: Omvårdnad och omvårdnadsteoretiska strukturer. 1990.
99. Tallberg Broman, Ingegerd: När arbetet var lönen. 1991.
100. Derbring, Lena & Stölten, Charlotte: Sjuksköterskeutbildningens forskningsanknytning – vision och verklighet. 1992.
101. Nissen, Poul: Om børn og unge med fastlåst identitetsudvikling. 1992.
102. Helldén, Gustav: Grundskoleelevers förståelse av ekologiska processer. 1992.
103. Tvingstedt, Anna-Lena: Sociala betingelser för hörselskadade elever i vanliga klasser. 1993.
104. Kühne, Brigitte: Biblioteket – skolans hjärna? Skolbiblioteket som resurs i det undersökande arbetssättet på grundskolan. 1993.
105. Svensson, Ann-Katrin: Tidig språkstimulering av barn. 1993.
106. Rubinstein Reich, Lena: Samling i förskolan. 1993.
108. Heiling, Kerstin: Döva barns utveckling i ett tidsperspektiv. 1993.
111. Henrysson, Lennart: Syo-kulturer i skolan. 1994.
113. Persson, Sven: Föräldrars föreställningar om barn och barnomsorg. 1994.
114. Klason, Satya Mehndiratta: The Quality of Social Relations and Some Aspects of Self-Conception of a Group of Elderly People. 1994.
115. Persson, Bodil: När kvinnorna kom in i männens värld. Framväxten av ett kvinnligt tekniskt yrke – Laboratorieassistent under perioden 1880–1941. 1994.
116. Morsing Berglund, Barbro: Förskolans program för sexåringar. 1994.
117. Gunnarsson, Bernt: En annorlunda skolverklighet. 1995.
119. Persson, Ann-Elise: Ungdomars åsikter om orsaker till, effekter av och åtgärder mot vardagsvåldet. 1995.
122. Ursberg, Maria: Det möjliga mötet: En studie av fritidspedagogers förhållningssätt i samspel med barngrupper inom skolbarnsomsorgen. 1996.

123. Willman, Ania: Hälsa är att leva: En teoretisk och empirisk analys av begreppet hälsa med exempel från geriatrisk omvårdnad. 1996.
124. Hjorth, Marie-Louise: Barns tankar om lek: En undersökning av hur barn uppfattar leken i förskolan. 1996.
128. Engström, Arne: Reflektivt tänkande i matematik: Om elevers konstruktioner av bråk. 1997.
130. Elmeroth, Elisabeth: Alla lika – alla olika: Skolsituationen för elever med båda föräldrarna födda utomlands. 1997.
133. Lepp, Margret: Pedagogiskt drama med fokus på personlig utveckling och yrkesmässig växt: En studie inom sjuksköterske- och vårdlärarutbildningen. 1998.
134. Viggósson, Haukur: I fjärran blir fjällen blå: En komparativ studie av isländska och svenska grundskolor samt sex fallstudier om närhet som en förutsättning för pedagogiskt ledarskap. 1998.
136. Vallberg Roth, Ann-Christine: Könssdidaktiska mönster i förskolepedagogiska texter. 1998.
138. Folkesson, Anne-Mari: Muntlig framställning i årskurs 5. 1998.
140. Olofsson, Sten-Sture: Kvinnliga rektorers ledarstil i svensk grundskola. 1998.
142. Karlsudd, Peter: Särskolebarn i integrerad skolbarnsomsorg. 1999.
143. Eriksson, Keijo: På spaning efter livets mening: Om livsfrågor och livsåskådning hos äldre grundskoleelever i en undervisningsmiljö som befrämjar kunskapande. 1999.
144. Uta Carlsson, Karin: Violence Prevention and Conflict Resolution: A Study of Peace Education in Grades 4-6. 1999.
145. Havung, Margareta: Anpassning till rådande ordning: En studie av manliga förskollärare i förskoleverksamhet. 2000.
146. Hamilton, Ingela: Leva med stroke - lära av erfarenheter. 2000.
147. Månsson, Annika: Möten som formar: Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv. 2000.
148. Albinsson, Gunilla & Arnesson, Kerstin: Maktutövning ur ett organisations- och genus-perspektiv: En studie vid tre vårdavdelningar. 2000.
149. Campart, Martina: Schooling Emotional Intelligence through Narrative and Dialogue: Implications for the Education of Children and Adolescents. 2000.
150. Arvidsson, Barbro: Group Supervision in Nursing Care: A Longitudinal Study of Psychiatric Nurses' Experiences and Conceptions. 2000.
151. Sandén, Ingrid: Skoldaghem: Ett alternativ för elever i behov av särskilt stöd. 2000.
152. Lovén, Anders: Kvalet inför valet: Om elevers förväntningar och möten med vägledare i grundskolan. 2000.
153. Ivarsson, Heléne: Hälso pedagogik i sjuksköterskeutbildningen. 2000.
154. Möller, Tore: Undervisa mot våld: Attityder, läromedel, arbetssätt. 2001.

155. Hartsmar, Nanny: Historiemedvetande: Elevers tidsförståelse i en skolkontext. 2001.
156. Jakobsson, Anders: Elevers interaktiva lärande vid problemlösning i grupp: En process-studie. 2001.
157. Möllehed, Ebbe: Problemlösning i matematik: En studie av påverkansfaktorer i årskurserna 4-9. 2001.
158. Wetterholm, Hans: En bildpedagogisk studie: Lärare undervisar och elever gör bilder. 2001.
160. El-Zraigat, Ibrahim: Hearing-impaired Students in Jordan. 2002.
161. Nelson, Anders & Nilsson, Mattias: Det massiva barnrummet. 2002.
162. Damgren, Jan: Föräldrars val av fristående skolor. 2002.
163. Lindahl, Ingrid: Att lära i mötet mellan estetik och rationalitet: Pedagogers vägledning och barns problemlösning genom bild och form. 2002.
164. Nordäng, Ulla Karin: Lärares raster: Innehåll i mellanrum. 2002.
165. Lindqvist, Per: Lärares förtroendearbetstid. 2002.
166. Lin, Hai Chun: Pedagogy of Heuristic Contextualisation: Intercultural Transmission through Cross-cultural Encounters. 2002.
167. Permer, Karin & Permer, Lars Göran: Klassrummets moraliska ordning: Iscensättningen av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet. 2002.
168. Anderson, Lotta: Interpersonell kommunikation: En studie av elever med hörselnedsättning i särskolan. 2002.
169. Lundgren, Ulla: Interkulturell förståelse i engelskundervisning - en möjlighet. 2002.

Malmö Studies in Educational Sciences

Doctoral Dissertations in Education

Editor: Jerry Rosenqvist

&

Doctoral Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish

Editor: Bengt Linnér

3. Nilsson, Nils-Erik: Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter". 2002.
4. Adelman, Kent: Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv. 2002.
5. Malm, Birgitte: Understanding what it means to be a Montessori teacher. Teachers' reflections on their lives and work. 2003.
6. Ericsson, Ingegerd: Motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer. En interventions-studie i skolor 1-3. 2003.
7. Foisack, Elsa: Döva barns begreppsbildning i matematik. 2003.
8. Olander, Ewy: Hälsovägledning i barnhälsovården. Syntetisering av två uppdrag. 2003.
9. Lang, Lena: Och den ljusnande framtid är vår. Några ungdomars bild av sin gymnasietid. 2004.
10. Tullgren, Charlotte: Den välreglerade friheten: Att konstruera det lekande barnet. 2004.
11. Hägerfelth, Gun: Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum:
En studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk. 2004.
12. Ljung-Djärf, Agneta: Spelet runt datorn: Datoranvändande som meningsskapande praktik
i förskolan. 2004.
13. Tannous, Adel: Childhood depression: Teachers' and children's perceptions of the symptoms and causes of depression in Jordan. 2004.
14. Karlsson, Leif: Folkhälsopedagogen söker legitimitet: Ett möte mellan pedagogik och verksamhetsförlagd utbildning. 2004.
15. Selghed, Bengt: Ännu icke godkänt: Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen. 2004.
17. Göransson, Anna-Lena: Brandvägg: Ord och handling i en yrkesutbildning. 2004.
18. Olsson, Rose-Marie: Utbildningskontextens betydelse för lärandeprocesser: Datorstött flexibel utbildningsmiljö för gymnasie studerande. 2005.
19. Enö, Mariann: Att våga flyga: Ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet. 2005.

20. Bergöö, Kerstin: Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv. 2005.
21. Hallstedt, Pelle & Högström, Mats: The Recontextualisation of Social Pedagogy. A study of three curricula in the Netherlands, Norway and Ireland. 2005.
22. Cederberg, Meta: Utifrån sett – inifrån upplevt. Några unga kvinnor som kom till Sveige i tonåren och deras möte med den svenska skolan. 2006.
23. Malmberg, Claes: Kunskapsbygge på nätet – En studie av studenter i dialog. 2006.
24. Korp, Helena: Lika chanser på gymnasiet? – En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion. 2006.
25. Bommarco, Birgitta: Texter i dialog – En studie i gymnasieelevers litteraturläsning. 2006.

Malmö Studies in Educational Sciences

Doctoral Dissertations in Education

Editor: Lena Holmberg (until April 4, 2007)

Editor: Feiwei Kupferberg (from April 5, 2007)

Editor: Claes Nilholm (from January 1, 2014)

&

Doctoral Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish

Editor: Bengt Linnér (until June 30, 2008)

Editor: Johan Elmfeldt (from July 1, 2008)

Editor: Cecilia Olsson Jers (from June 1, 2011)

26. Petersson, Eva: Non-formal Learning through Ludic Engagement within Interactive Environments 2006.
27. Cederwald, Elisabeth: Reflektion och självinsikt i "Den kommunikativa pedagogiken". 2006.
28. Assarsson, Inger: Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag. 2007.
29. Ewald, Annette: Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår. 2007.
30. Bouakaz, Laid: Parental involvement in school. What hinders and what promotes parental involvement in an urban school. 2007.
31. Sandell, Anna: Utbildningssegregation och självsortering. Om gymnasieval, genus och lokala praktiker. 2007.
32. Al-Sa'd, Ahmed: Evaluation of students' attitudes towards vocational education in Jordan. 2007.
33. Jönsson, Karin: Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3. 2007.
34. Lilja Andersson, Petra: Vägar genom sjuksköterskeutbildningen. Studenters berättelser. 2007.
35. Jonsdottir, Fanny: Barns kamratrelationer i förskolan. Samhörighet tillhörighet vänskap utanförskap. 2007.
36. Bergman, Lotta: Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser. 2007.
37. Schyberg, Solbritt: Högskolelärares personliga teorier om sin pedagogiska praktik. 2007.
38. Eilard, Angerd: Modern, svensk och jämställd. Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962 – 2007. 2008.
39. Davidsson, Eva: Different images of science. A study of how science is constituted in exhibitions. 2008.
40. Vincenti Malmgren, Therese: Motiverande grundskolemiljö med fokus på klassrummet. En analys utifrån det obligatoriska skolväsendets läroplansmålsättningar. 2008.

41. Jönsson, Anders: Educative assessment for/of teacher competency. A study of assessment and learning in the "Interactive examination" for student teachers. 2008.
42. Parmenius Swärd, Suzanne: Skrivande som handling och möte. Gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet. 2008.
43. Brante, Göran. Lärare av idag. Om konstitueringen av identitet och roll. 2008.
44. Lutz, Kristian. Kategoriseringar av barn i förskoleåldern. Styrning & administrativa processer. 2009.
45. Löfgren, Lena. Everything has its processes, one could say. A longitudinal study following students' ideas about transformations of matter from age 7 to 16. 2009.
46. Ekberg, Jan-Eric. Mellan fysisk bildning och aktivering. En studie av ämnet idrott och hälsa i skolor 9. 2009.
47. Johnsson, Annette. Dialogues on the Net. Power structures in asynchronous discussions in the context of a web based teacher training course. 2009.
48. Hagström, Birthe. Kompletterande anknytningsperson på förskola. 2010.
49. Jönsson, Lena. Elevers bilder av skolan. Vad elever berättar om och hur lärare och lärarstudenter reflekterar och samtalar om skolan utifrån elevers bilder. 2010.
50. Nilsson, Elisabet M. Simulated "real" worlds. Actions mediated through computer game play in science education. 2010.
51. Olsson Jers, Cecilia. Klassrummet som muntlig arena. Att bygga och etablera ethos. 2010.
52. Leijon, Marie. Att spåra tecken på lärande. Mediareception som pedagogisk form och multimodalt meningsskapande över tid. 2010.
54. Horck, Jan. Meeting diversities in maritime education. A blend from World Maritime University. 2010.
55. Londos, Mikael. Spelet på fältet. Relationen mellan ämnet idrott och hälsa i gymnasieskolan och idrott på fritid. 2010.
56. Christensen, Jonas. A profession in change – a development ecology perspective. 2010.
57. Amhag, Lisbeth. Mellan jag och andra. Nätbaserade studentdialoger med argumentering och responsgivande för lärande. 2010.
58. Svensson, Anna-Karin. Lärarstudenters berättelser om läsning. Från tidig barndom till mötet med lärarutbildningen. 2011.
59. Löf, Camilla. Med livet på schemat. Om skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen. 2011.
60. Hansson, Fredrik. På jakt efter språk. Om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne. 2011.
61. Schenker, Katarina. På spaning efter idrottsdidaktik. 2011.
62. Larsson, Pia Nygård. Biologiämnets texter. Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass. 2011.

63. Palla, Linda. Med blicken på barnet. Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik. 2011.
64. Lundström, Mats. Decision-making in health issues. Teenagers' use of science and other discourses. 2011.
65. Dahlbeck, Johan. On childhood and the good will. Thoughts on ethics and early childhood education. 2012.
66. Jobér, Anna. Social class in science class. 2012.
67. Östlund, Daniel. Deltagandets kontextuella villkor. Fem träningskoleklassers pedagogiska praktik. 2012.
68. Balan, Andreia. Assessment for learning. A case study in mathematics education. 2012.
69. Linge, Anna. Svängrum – för en kreativ musikpedagogik. 2013.
70. Sjöstedt, Bengt. Ämneskonstruktioner i ekonomismens tid. Om undervisning och styrmedel i modersmålsämnet i svenska och danska gymnasier. 2013.
71. Holmberg, Ylva. Musikskap. Musikstunders didaktik i förskolepraktiker. 2014.
72. Lilja, Peter. Negotiating teacher professionalism. On the symbolic politics of Sweden's teacher unions. 2014.
73. Kouns, Maria. Beskriv med ord. Fysiklärare utvecklar språkinriktad undervisning på gymnasiet. 2014.
74. Magnusson, Petra. Meningsskapandets möjligheter. Multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan. 2014.
75. Serder, Margareta. Möten med PISA. Kunskapsmätning som samspel mellan elever och provuppgifter i och om naturvetenskap. 2015.
76. Hasslöf, Helen. The educational challenge in 'Education for sustainable development'. Qualification, social change and the political. 2015.
77. Nordén, Birgitta. Learning and teaching sustainable development in global-local contexts. 2016.
78. Leden, Lotta. Black & white or shades of grey. Teachers' perspectives on the role of nature of science in compulsory school science teaching. 2017.
79. Segerby, Cecilia. Supporting mathematical reasoning through reading and writing in mathematics. Making the implicit explicit. 2017.
80. Thavenius, Marie. Liv i texten. Om litteraturläsningen i en svensklärodbildning. 2017.

Doctoral Dissertations published elsewhere

Ullström, Sten-Olof: Likt och olik. Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium. 2002. (Nr 1 i avhandlingsserien.)

Ulfgård, Maria: För att bli kvinna – och av lust. En studie i tonårsflickors läsning (Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 78). Stockholm: B. Wahlströms. 2002. (Nr 2 i avhandlingsserien.)

Ursing, Anna-Maria: Fantastiska fröknar. Studier av lärarinnegestalter i svensk skönlitteratur. Eslöv: Östlings Bokförlag Symposium. 2004. (Nr 16 i avhandlingsserien.)

Gustafson, Niklas: Lärare i en ny tid. Om grundskolelärares förhandlingar av professionella identiteter. Umeå: Doktorsavhandlingar inom den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete (NaPA). 201. (Nr 53 i avhandlingsserien)

Varför ska studenter och elever läsa skönlitteratur? Vad ska de läsa och hur? I den här avhandlingen undersöks hur de frågorna ges svar i forskning och debatt, i styrdokument och framför allt i praktiken i en utbildning för blivande svensklärare.

I centrum för studien står alltså studenter och lärare i en svensk-läroarutbildning. Därifrån vidgar sig perspektivet mot hur man kan se på och analysera de läspraktiker som har undersökts där. Sammanhangen för undersökningen har då varit viktiga. Till dem hör sådant som uppfattningar om och målsättningar för läsningen av litterära texter i skolans och läroarutbildningens styrdokument. Ett annat viktigt sammanhang är forskningen och debatten om litteratur och läsning. Här har ett antal litteraturredaktiska brännpunkter identifierats. De rymmer olika uppfattningar om litteraturens plats och funktion i undervisningen som lärare har att ta ställning till.

Den här avhandlingen är den första större etnografiska undersökningen av litteraturläsning i svenskläroarutbildning.

ISBN 978-91-7104-776-2 (tryck)

ISBN 978-91-7104-777-9 (pdf)

ISSN 1651-4513