

Nr 29

Att finnas till som läsare

– skönlitterär läsning i ett elevperspektiv

Didaktiska tillämpningar av en empirisk studie baserad på
elevers egna texter om sin läsning

Olle Nordberg

2013

Abstract

Olle Nordberg, 2013: Att finnas till som läsare. Skönlitterär läsning i ett elevperspektiv. Svenska i utveckling nr 29. Uppsala universitet, Uppsala.

Existing as a reader – reading fiction from a student perspective. Didactic applications of an empirical study based on students' own texts about their reading. Throughout their schooling, children and young adults hear from their teachers how important it is to read fiction. Many times, parents and other adults close to these youths share this opinion. School policy documents and the editorial pages of major newspapers also highlight this. But what do young people themselves really say? And where can a student perspective on reading lead the discussion on didactics?

This report is based on a student perspective of reading fiction. In this empirical investigation, the results of three tasks carried out in national tests in the 2000s by upper secondary students in their final year of studies are analysed and compared. The students, who wrote essays, reflected in their texts on their reading based on different perspectives. In the analysis, the students' arguments for and against the reading of fiction were systematically categorised and divided into groups. Their arguments were then related to reception theory and analysed in the report based on four main concepts: *identity, interpretive communities, literary repertoire* and *literary competence*. These concepts are integral to the general questions in the report on receptive processes and personal development in connection with reading. The concepts constitute a framework in a concluding section on didactics, with the results of the empirical study transformed into arguments about didactics and practical pedagogy.

The investigation shows that the different tasks in the test have served as arenas for different types of readers and reading but that all groups describe transformative, meaning-creating processes. As for the question of identity and personal development, the investigation indicates that belonging to an upper secondary study programme and over time belonging to a class guide a person's view of reading material and the act of reading in a way that shapes identity, where the question of fiction or non-fiction can be seen as a clear example. In the concluding section on didactics, a number of possible ways of working in the classroom are proposed based on these results, with the emphasis on students having a different approach to reading than the academic approach. The most important conclusion of this investigation is that reading fiction really plays a role and can be made meaningful for all groups of students.

Innehåll

1 Inledning.....	7
1.1 Bakgrund.....	8
1.2 Syfte.....	8
1.3 Frågeställningar.....	9
2 Ämnesteoretisk bakgrund.....	10
2.1 Tidigare forskning.....	10
2.2 Receptionsteori och litterär kompetens inom det litteraturdidaktiska området.....	13
2.3 En kort utblick bortom litteraturdidaktiken.....	18
2.4 Fiktionsläsning hos ungdomar – en teorisammanfattning.....	20
2.4.1 Identitet.....	21
2.4.2 Tolkningsgemenskap.....	21
2.4.3 Litterära repertoarer.....	21
2.4.4 Litterär kompetens.....	22
3 Den empiriska undersökningens teori och metod.....	23
3.1 Undersökningens teoretiska utgångspunkter och metod.....	23
3.2 Urval och avgränsning.....	25
3.3 Om nationella prov.....	27
4 Undersökning.....	29
4.1 Introduktion till de i studien valda uppgifterna.....	29
4.2 Uppgift A: Läsandets hemligheter.....	30
4.2.1 Grupp A1.....	32
4.2.2 Grupp A2.....	34
4.3 Uppgift B: På riktigt.....	37
4.3.1 Grupp B1.....	39
4.3.2 Grupp B2.....	43
4.3.3 Grupp B3.....	46
4.4 Uppgift C: Bok eller film?.....	47
4.4.1 Grupp C1.....	49
4.4.2 Grupp C2.....	51
4.4.3 Grupp C3.....	53
4.5 C: Lathet eller utveckling?.....	55
4.6 Undersökningen i sammanfattning.....	56
5 Diskussion.....	58
5.1 Vilka är det som skriver?.....	58
5.1.1 Uppgift A.....	58
5.1.2 Uppgift B.....	60
5.1.3 Uppgift C.....	60
5.2 Nationella prov och de receptiva processerna.....	64

5.3 Litterär kompetens och förhållandet mellan fiktionsläsning och personlighetsutveckling	65
6 Didaktiska tillämpningar	70
6.1 Några pedagogiska exempel	71
6.1.1 Att synliggöra elevens litterära tänkande.....	72
6.1.2. Formativ bedömning.....	73
6.1.3 Förförståelse och kopplandet av stoff till elevernas läsrepertoar.....	76
6.1.4 Litterära diskussioner och skrivuppgifter i samspel	78
6.1.5 Didaktiska perspektiv på resultaten från grupp B och A.....	81
6.2 Didaktisk summering	83
7 Avslutning	84
Litteratur.....	85
Bilaga 1.....	90
Bilaga 2: Provuppgifterna i sin helhet.....	91
Uppgift A	91
Uppgift B.....	91
Uppgift C.....	91

Förord

Svenska i utveckling är en rapportserie som främst redovisar studier som utförs med de nationella proven i svenska och svenska som andraspråk som underlag men även andra arbeten med anknytning till skola och utbildning. Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk arbetar på Skolverkets uppdrag vid Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.

Föreliggande rapport är skriven av Olle Nordberg, svensklärare på gymnasiet under ett antal år och nu doktorand vid Litteraturvetenskapliga institutionen, Uppsala universitet. Rapporten är en bearbetning av Olle Nordbergs magisteruppsats i litteraturvetenskap från 2012: *Verklighetsflykt, verklighetsjakt – eller ett sätt att förstå verkligheten? En empirisk studie kring hur internetgenerationens ungdomar förhåller sig till fiktionslitteratur*. I rapporten ingår ett kapitel med didaktiska tillämpningar av undersökningens resultat.

Rapporten baseras på några skrivuppgifter från det nationella provet i gymnasiekursen Svenska B. I dessa uppgifter har eleverna fått skriva om sin läsning och sitt förhållande till läsning med lite olika utgångspunkter. Det viktigaste resultatet i studien är enligt författaren att fiktionsläsningen spelar stor roll för ungdomar på olika gymnasieprogram och att den har en så stark ställning, inte bara hos vana litteraturläsare. Han pekar på att gymnasieelevernas upplevelse av läsprocessen måste användas som ett pedagogiskt verktyg, särskilt när det gäller pojkar på yrkesförberedande program, som inte själva uppfattar sig som läsare.

Rapportens innehåll har mycket att tillföra i den diskussion som nu förs angående elevers läsförmåga. Den är ett positivt inslag i en debatt som ofta fokuserar på det som inte fungerar. Förhoppningen är att den ska läsas med intresse av både verksamma lärare och lärarstudenter.

Uppsala i juni 2013

Eva Östlund-Stjärnegårdh

universitetslektor

projektledare för Nationella prov i svenska och svenska som andraspråk

1 Inledning

Retoriska frågor om varför man bör läsa skönlitteratur brukar ofta inleda texter av det här slaget, eller till och med utgöra titeln. Vi som skriver, många gånger svensklärare i grunden, har en stark tro på litteraturens positiva inverkan på en människas utveckling. Vi ser skönlitteraturen som en viktig faktor i utvecklingen hos unga människor och vill gärna visa det i våra svar på frågan ovan.

Fiktionsläsningens existentiella, personlighetsutvecklande sida hålls fram inte bara av oss lärare utan också i svenskämnets styrdokument för gymnasiet: ”Skönlitteraturen [...] hjälper människan att förstå sig själv och världen och bidrar till att forma identiteten”,¹ som det bland många andra liknande formuleringar står under rubriken ”Ämnets karaktär och uppbyggnad” i gymnasieskolans kursplan för ämnet svenska. Vidare står att läsa: ”Skönlitteratur ger kunskaper om barns, kvinnors och mäns livsvillkor under olika tider och i olika länder. Litteraturen ger också perspektiv på det nära och vardagliga. Såväl det gemensamma utbytet som den individuella erfarenheten i arbetet kring litteraturen bidrar till att ge svar på de stora livsfrågorna.”² Samtidigt visar forskning att litteraturens roll i svenskämnet inte alls är klart formulerad och att läsningen i skolan i första hand, trots passagerna ovan, är instrumentell och kognitivt inriktad.³

Svensklärare och styrdokument i all ära, men hur ser egentligen *eleverna* på fiktionsläsning? Spelar processerna som beskrivs i styrdokumentet, och som många av oss litteraturintresserade håller så hårt fast vid, någon roll för ungdomar idag? Att leva sig in i en fiktiv text och relatera sig själv till ett allmänmänskligt dilemma, är det meningsfullt? När det gäller läsningen i skolan, bortom betyg och prestation – vilken upplevelse finns kvar? Att utvecklas som människa genom att läsa skönlitteratur, är det en tanke som någon gång ens kommer över internetgenerationens ungdomar, eller innebär läsning i deras ögon enbart färdighetsträning och kognitivt kunskapsinhämtande? Har fiktionslitteraturen spelat ut sin roll? Klingar kursplanens vackra ord om fiktionsläsningens betydelse vackert endast för de redan frälsta? En mängd frågor uppstår i samma ögonblick ett närmande tas mot elevernas perspektiv och deras verklighet. Den här studien kommer att avhandla några av dessa frågor.

¹ Skolverket 2000. Observera att detta är taget ur en kursplan som nyligen ersatts i samband med gymnasie-reformen 2011, en reform som bl.a. inneburit stora förändringar av svenskämnet inom yrkesprogrammen. Att den gamla kursplanen citeras här beror på att jag i studiens empiriska undersökning uteslutande använt material som producerats av elever inom den gamla kursplanen för svenskämnet. Även i den nya kursplanen finns en lång rad liknande formuleringar.

² Ibid.

³ Persson 2007; Kåreland 2009.

1.1 Bakgrund

Att internetgenerationens gymnasieelever gärna läser berättelser från det verkliga livet, direkt kopplade till författaren, visar Christina Olin-Scheller och framförallt Anette Årheim i sina respektive avhandlingar.⁴ Olin-Scheller och Årheim fångar upp något som många i skolan verksamma svensklärare sett på nära håll under hela 2000-talet, och kanske även längre tillbaka. Fiktionen intresserar inte eleverna på samma sätt som tidigare. Samtidigt är intrycket att läsningen av fantasy ökat i popularitet under ungefär samma tidsperiod. Fantasygenren, inklusive vampyrlitteraturen, är en fiktionstyp som distanserar sig tydligt från vardagens förhållanden. Ungdomarna tycks ägna sig åt verklighetsjakt och verklighetsflykt. Det som hamnar i skuggan är böcker inom den mer traditionella fiktionsgenren, även nyskrivna sådana. Den här utvecklingen har skett parallellt med genomslaget för reality-TV, allt mer avancerade dataspel och ett kändisfixerat medieklimat.⁵ Dessutom konkurrerar internets oändliga kommunikations- och interaktionsutbud om ungdomars uppmärksamhet, ett utbud som ständigt finns tillgängligt via pekskärmstelefoner. Intresset för fiktionsläsning tycks ha minskat vilket statistik och forskning styrker.⁶ Ytterligare en fråga uppstår: Har dagens ungdomar inte bara tappat intresset för fiktionslitteratur utan har de även förlorat den litterära kompetensen att läsa fiktion?

Min ambition är att genom en studie av nationella prov i svenska från 2000-talet, där elever i uppsatsform beskriver sitt eget förhållande till fiktionsläsning, kunna diskutera fiktionsläsningens roll hos gymnasieungdomar. I det inledande avsnittet togs läsningens identitetsutvecklande och existentiella sidor upp. Utgångspunkten för en sådan utveckling, och för denna studie, är tanken att det i mötet och mottagandet av en text skapas mening av läsaren. Kring denna receptionsprocess, och hur den beskrivs av eleverna, kommer rapporten att kretsa.

1.2 Syfte

Syftet med den här studien är att utifrån gymnasieungdomars egna texter om fiktionsläsning kunna diskutera skönlitteraturens ställning hos 2000-talets ungdomar, i titeln benämnda *internetgenerationen*. Genom en empirisk undersökning av nationella prov i svenska, där gymnasister under 2000-talets första tio år i uppsatser för fram tankar och åsikter om fiktionsläsning, har jag för avsikt att kunna föra en fördjupad diskussion kring det skönlitterära läsandet

⁴ Olin-Scheller 2006; Årheim 2007. Se även Mossberg Schüllerqvists (2008) sammanfattning på s. 269. Där nämns att Elmfeldts (1997) och Ulfgårds (2002) avhandlingar också visar detta. Hon hänvisar också till Torell 2002.

⁵ Olin-Scheller 2006; Årheim 2007.

⁶ Ibid; Statistiska Centralbyrån 2007.

hos denna ungdomsgeneration. Ett särskilt fokus kommer att ligga på hur reception och bearbetning av fiktionslitteratur beskrivs av ungdomarna själva i uppsatserna.

Att därefter konkretisera studiens resultat och de följande analyserna och diskussionerna i form av didaktiska tillämpningar och pedagogiska exempel är ett bärande syfte i denna rapport.

1.3 Frågeställningar

Att besvara följande frågor är målet med detta arbete:

1. Beskrivs receptiva processer och meningsskapande vid fiktionsläsning av uppsatsförfattarna i det undersökta materialet? Och i så fall, ger detta en indikation på vilken roll läsningen spelar hos det tidiga 2000-talets ungdomar?
2. Ger uppsatsförfattarna uttryck för en medveten koppling mellan fiktionsläsning och personlighetsutveckling? Hur relaterar de dessa processer till den egna identiteten?
3. Vad går att utläsa om internetgenerationens litterära kompetens?
4. Vilka didaktiska tillämpningar kan göras utifrån studiens resultat?

2 Ämnesteoretisk bakgrund

I detta kapitel ges inledningsvis en forskningsöversikt inom området svensk litteraturdidaktik. Därefter kopplas detta samman med den internationella riktning som brukar kallas reader-response criticism och några exempel på läsorienterad forskning som inte är så nära kopplad till de didaktiska sammanhangen. I en avslutande teorisammanfattning kopplad till rapportens inriktning behandlas begreppen *Identitet*, *Tolkningsgemenskap*, *Litterära repertoarer* och *Litterär kompetens*.

2.1 Tidigare forskning

Denna genomgång kommer att behandla litteraturdidaktisk forskning kring unga människors läsning och reception av text. Med litteraturdidaktik avses föreställningar om läsning och litteratur, litteraturreception och dess förutsättningar, litteratursamtal i skolan och utanför, lärarroller samt elevers och studenters utveckling som läsare, som medborgare och som yrkesmänniskor. I Sverige är detta ett relativt ungt forskningsämne som i huvudsak varit knutet till konkret svenskundervisning med ett läsorienterat perspektiv.

Pedagogiska gruppen, till största delen bestående av litteraturvetare från Lund, var tidigt ute inom forskningsfältet och har på många sätt satt sin prägel på forskningen kring svenskämnet.⁷ I gruppen ingick forskare som Jan Thavenius, Lars-Göran Malmgren, Gun Malmgren och Bengt Linnér. Initiativtagarna till gruppen reagerade på svenskämnets inriktning mot färdighetsträning och nykritisk texttolkning och tog i och med sitt bildande ett initiativ till ett mer läsorienterat och erfarenhetsbaserat svenskämne.⁸ Den uttalade ambitionen var bl.a. att "[...] utveckla elevernas sociala och historiska förståelse då det gäller centrala humanistiska problem".⁹ Senare kom denna ambition, som snart också innebar en teoretisk utgångspunkt för forskning, att benämnas *svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne*,¹⁰ en pedagogisk inriktning som fått många efterföljare.¹¹ Lars-Göran Malmgren delade i sammanhanget svenskämnet, och de inom ämnet verksamma lärarna, i tre kategorier där de två andra delarna benämns *svenska som färdighetsämne* och *svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne*.¹² Denna indelning har fått kritik av bl.a. Ingrid Mossberg Schüllerqvist som menar att de flesta verksamma lärare inte har sin ämnessyn och ämnespraktik fast positionerad i

⁷ Mossberg Schüllerqvist 2008, s. 32 f.

⁸ Brodow 1976; Helgesson 2005.

⁹ Malmgren, L-G, 1996.

¹⁰ Bergöö 2005.

¹¹ T.ex.: Linnér 1984; Malmgren G, 1992; Elmfeldt 1997; Molloy 2002; Olin-Scheller 2006; Bommarco 2006; Bergman 2007.

¹² Malmgren 1988, s. 76–98.

något av dessa läger, utan att samspelet mellan de tre delarna utgör en helhet. Indelningen reducerar enligt henne mångfalden i praxis.¹³ Pedagogiska gruppen fäste också stor vikt vid det demokratiska uppdrag skolan har, och menade att den erfarenhetspedagogiska inriktningen av svenskämnet skulle främja ungdomars utveckling i demokratisk riktning.¹⁴

Trots att den erfarenhetspedagogiska synen på läsning spelat en stor roll i litteraturdidaktisk teori och forskning är det i många avseenden den instrumentella läsningen som tillämpas i praktiken i skolorna, något som forskningsresultat från studier kring skolans litterära kanon och antologival visat.¹⁵ Lärarens roll som traditionsbevarare har visat sig spela en stor bidragande roll till detta.¹⁶ Pedagogiska möjligheter och metoder att tvärtom leda in eleverna i det erfarenhetspedagogiska fältet finns redovisade genom klassrumsforskning av t.ex. Molloy och Bommarco, som menar att det är en mer utvecklande utgångspunkt för arbete med läsning i skolan.¹⁷ Parallellt med detta har allt fler kritiska röster höjts mot en alltför ensidig betoning av det erfarenhetspedagogiska i svenskundervisningen.¹⁸

När det gäller identitetsskapande läsning bör Maria Ulfgårds avhandling *För att bli kvinna – och av lust. En studie i tonårsflickors läsning* (2002), Olin-Schellers *Mellan Dante och Big Brother. En studie av gymnasieelevers textvärldar* (2006), Årheims *När realismen blir orealistisk: Litteraturens "sanna" historier och unga läsares tolkningsstrategier* (2007), och Stig-Börje Asplunds *Läsning som identitetsskapande handling. Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojkers litteratursamtal* (2010) särskilt nämnas då dessa avhandlingar ligger i närheten av det område jag undersöker, och dessutom nära i tiden.¹⁹ I de ovan nämnda avhandlingarna framgår hur läsning och identitetsbyggande hör nära samman och hur det i diskussioner kring lästa texter framkommer kulturella, religiösa, regionala och inte minst köns- och genusmässiga identitetsskapande faktorer.

Ulfgard koncentrerar sig på 15–16-åriga flickors läsning under fritiden och visar vilken stor roll denna spelar i flickornas personliga utveckling. Det egna

¹³ Mossberg Schüllerqvist 2008, s. 59. Det ska nämnas att L-G Malmgren genomfört sin forskning, liksom många av de andra inom pedagogiska gruppen, inom grundskolan, inte gymnasiet som ju är denna undersöknings skolstadium. Dessutom är det svårt att läsa Malmgren så som att dessa delar av ämnet inte kombineras i praktiken. Hans treindelning är i sin kontext en del av en historisk genomgång av svenskundervisningen i Sverige. Att han och pedagogiska gruppen har fört fram det erfarenhetspedagogiska perspektivet är en annan sak.

¹⁴ Malmgren 1986, s. 89. Gruppens medlemmar fann så småningom L.M. Rosenblatts teorier och fick där bekräftelse på denna demokratistärkande funktion hos skönlitteratur. Värt att notera är att Rosenblatt inte finns med alls i Malmgrens tidiga böcker, t.ex. *Den konstiga konsten - en genomgång av några aktuella teorier om litteraturreception* (1986), vars själva titel skulle kunna leda tankarna till hennes teorier. Inte heller i den så ofta refererade *Svenskundervisning i grundskolan* (1986) finns Rosenblatt med i litteraturlistan.

¹⁵ Se t.ex. Brink 1992, 2006; Danielsson 1988.

¹⁶ Brink 2006.

¹⁷ Molloy 2002; Bommarco 2006.

¹⁸ Se t.ex., Ulfgard 2002; Torell 2002; Wolf 2002; Brink 2006 ; Årheim, 2007; Mossberg Schüllerqvist 2008.

¹⁹ Alla är från 2000-talet: Ulfgard 2002; Olin-Scheller 2006; Årheim 2007; Asplund 2010.

livet speglas, formas och konstrueras i samspel med läsningen. Ett starkt samband mellan liv och text finns i läsningen av den litteratur ungdomarna väljer själva: ”Det är angeläget att eleverna erbjuds en läsning som upplevs som lustfylld och att de genom valet av litteratur kan få redskap att utvecklas som människor, som kvinnor och män på det sätt de önskar.”²⁰ Att skolans texttradition inte fyller denna funktion visar Ulfgårds avhandling.

Olin-Schellers forskning visar att texter måste beröra och skapa ett känslomässigt engagemang hos den unga läsaren om läsningen ska kunna fungera identitetsutvecklande, något som de texter, filmer, dokusåpor och dataspel eleverna väljer på fritiden gör. Olin-Scheller pläderar för ett vidgat textbegrepp och en öppenhet för elevernas världsbild i de litterära samtalen i gymnasieskolan. Olin-Scheller resonerar också kring ungdomars förmåga att läsa fiktiva texter, något som jag ska återkomma till.²¹

Årheims avhandling om ungdomars läsning och tolkningsstrategier av litteraturens ”sanna” historier beskriver 2000-talets medielandskap och hur ungdomarna som färdas inom detta i sina val av litteratur övervägande föredrar ”sanskildringar”. Årheim använder termen ”faktion” som ett samlande begrepp för böcker som utger sig för att vara sanskildringar, och som av ungdomar uppfattas som sådana, utan att nödvändigtvis vara det. Även Olin-Scheller använder begreppet, men gör det parallellt och synonymt med andra begrepp som t.ex. dokuroman och ”sanskildringar”. På det varierade sättet kommer också jag att gå till väga.²²

Årheim visar hur ett antal av dessa böcker som vid utgivningen inte mer än indirekt utger sig för att vara dokumentära efter hand i takt med att realitytrenden växer sig starkare allt mer aggressivt marknadsförs som sådana, samt hur ungdomarna tillsammans med författare och förläggare i någon mån spelar med i spelet. Detta trots att man som läsare, och det medger de intervjuade ungdomarna, egentligen inte kan vara säker på sanningshalten i en bok. Det som avgör hur boken läses är anslaget: ”bygger på en sann historia”, och den språkliga stilen. Texten fungerar terapeutiskt men kan också fungera som en negativ identitetsskapare t.ex. då läsningen leder till ett bekräftande av fördomar.²³

Asplund har specifikt följt en läsargrupp som traditionellt setts som den allra minst fiktionläsande: en grupp pojkar på fordonsprogrammet i en landsortsstad. I analyserade samtal kring läst skönlitteratur framgår ett mönster där den sociala identiteten konstrueras i en komplex process. Att samspela med gruppen, att vidmakthålla den regionala och kulturella

²⁰ Ulfgård 2002, s. 346.

²¹ Olin-Scheller (2006) ger i sin avhandling talrika exempel på elever som i sin tolkning av fiktionstext hela tiden kommer in på författarens bakgrund och det självupplevda.

²² Jag kommer också att använda termen faktivt och ställa den i relation till begreppet fiktivt. På ett liknande sätt gör Mossberg Schüllerqvist i sin avhandling från 2008.

²³ Årheim 2007. Den klassiska realismen däremot uppfattas i Årheims studie, av samma läsargrupp, som orealistisk.

identiteten, är ett starkt behov hos pojkarna i studien. Detta behov utmanas dock vid ett flertal tillfällen i samtalen kring existentiella problem och identifikation med fiktiva personer i det lästa. I dessa brytpunkter öppnar sig, enligt Asplunds analys, nya möjligheter att ta sig vidare i det personlighetsutvecklande fältet.²⁴

Dessa fyra forskares resultat har som tidigare nämnts relevans för min studie. En viktig skillnad, som jag vill betona, är att deras forskningsresultat bygger empiriskt huvudsakligen på litteratursamtal utförda enskilt eller i grupp. I dessa samtal har ungdomar i skolklasser, i mindre grupper eller i individuella intervjusituationer diskuterat lästa texter och forskaren har gjort sina analyser. I min studie besvarar betydligt fler ungdomar (148 stycken) i uppsatsform direkta frågor om läsning, skriftligt och individuellt. Eventuella skönlitterära referenser görs av den uppsatsskrivande eleven på eget initiativ, något som skiljer sig från litteraturdidaktiska studier där forskaren väljer de texter som ungdomarna ska läsa och diskutera. Min förhoppning är att min studie ska kunna bidra med nya perspektiv på ungdomars fiktionsläsning.

2.2 Receptionsteori och litterär kompetens inom det litteraturdidaktiska området

I den forskningsöversikt som gavs ovan finns ett gemensamt bärande teoretiskt fundament: *reader-response criticism*. Detta är ingen hårt sammanhållen teoririktning utan den rymmer många variationer.²⁵ Dock finns en gemensam grundtanke, att utgå från de processer som uppstår hos och i läsaren i mötet med texten. Forskning kring hur läsarens personlighet, psyke, identitet, kön, genus, klass skapas och återskapas i möte med fiktionstext har växt fram som en stark kraft inom litteraturdidaktiken under det senaste halvsekle. Denna läsorienterade rörelse har det gemensamma ursprunget i betonandet av läsarens roll vid läsning av litteratur och växte fram som en motreaktion på nykritiken, som var den dominerande teoririktningen under 50- och 60-talen där en total fokusering på själva texten var den teoretiska utgångspunkten.²⁶

Redan 1938 presenterade Louise M. Rosenblatt sin transaktionsteori. Kärnan i teorin är betonandet av processen som sker mellan läsare och text vid läsning och beskrivs av henne som det "[...]fram-och-tillbaka-gående, spiralformade, icke linjära och ständigt ömsesidiga inflytandet mellan läsare och text under skapandet av mening. Meningen – dikten – 'inträffar' under

²⁴ Asplund 2010. Litteratursamtalen har spelats in på film och analyseras i efterhand av forskaren.

²⁵ Beach (1993) beskriver området som: "...an extremely wide range of attitudes toward, and assumptions about, the roles of the reader, the text, and the social cultural context shaping the transaction between reader and text.", s. 11.

²⁶ Wolf 2002, s. 16; Thorsson 2005, s. 12 f; Mossberg Schüllerqvist 2008, s. 26.

transaktionen mellan läsaren och tecknen på sidan”.²⁷ Termen transaktion fanns inte med från början men fördes in av författaren i de senare upplagorna av denna banbrytande bok (som intill 1960-talet inte lästes i någon större utsträckning ens i USA, så banbrytandet skedde med viss fördröjning). Införandet gjordes för att markera att det inte är frågan om mekaniska processer mellan läsare och text utan att det snarare handlar om den dynamiska process som beskrivs ovan i ett trepartsförhållande. Parterna är läsaren, texten och dikten (the poem), d.v.s. den subjektiva meningen som uppstått vid läsning.²⁸ Meningsskapandet i all läsning är således helt unikt och beroende av den individuella läsarens aktiva roll.²⁹ Det finns ingen allmän läsare, det finns inget allmänt litterärt verk. Dock ska det betonas att Rosenblatt i sin triangulära beskrivning av läsprocessen menar att det finns en objektiv text som i mötet med läsaren blir till en subjektiv. Originaltexten har alltså, enligt Rosenblatt, en egen ställning. Trots detta har kritiker av Rosenblatt menat att hon har tillintetgjort det unika egenvärdet i själva originaltexten. Jag ska återkomma till detta.

Det finns alltså, anser Rosenblatt, ingenting annat än subjektiva läsoplevelser. Däremot finns det olika typer av läsning som hon benämner efferent respektive estetisk. Dessa båda begrepp kommer jag att relatera till senare i studien i samband med analysen av elevuppsatserna. Efferent kommer ur det latinska *effere* och motsvarar ungefär *föra bort, ta med sig*. Enligt Rosenblatt är detta en läsart som används vid läsning av exempelvis medicinska rapporter där läsaren måste koppla bort affektiva aspekter och fokusera på verifierbara fakta för att kunna ta med sig den väsentliga informationen. När det gäller läsning av andra texttyper krävs ett annat läsande, en estetisk läsning: ”För att skapa en dikt eller ett skådespel måste läsaren vidga sin uppmärksamhet så att den omfattar den personliga och känslomässiga aura som kringgärdar de frammanade orden och fokusera – erfara, genomleva – de stämningar, scener och situationer som skapas under transaktionen.”³⁰ Det är alltså läsaren som, med Rosenblatts ord, skapar dikten genom att läsa estetiskt. Viktigt att lägga till är att hon inte menar att det är antingen det ena eller det andra sättet att läsa som gäller, utan att de båda kan samspela beroende på vilken text som läses.³¹

Rosenblatt har en central tanke att en estetisk läsning av skönlitteratur fyller en demokratisk och personlighetsutvecklande funktion. Den tidigare nämnda, erfarenhetspedagogiskt inriktade pedagogiska gruppen har menat samma sak, till en början utan att hänvisa till Rosenblatt. Många andra forskare har däremot direkt byggt vidare på hennes teser. Rosenblatts teorier fick under 70-

²⁷ Rosenblatt 2002, s. 14. Hennes originalterm är ”the poem”.

²⁸ De tre samspelande kan också beskrivas som den objektiva texten, läsaren och den subjektiva texten.

²⁹ Rosenblatt 2002, s. 14.

³⁰ Ibid.

³¹ Ibid. Se även Rosenblatt 1994.

talet stort genomslag och har en lång rad efterföljare inom såväl litteratursociologin som litteraturdidaktiken.³²

Wolfgang Iser, även han en portalfigur inom receptionsforskningen, håller sig, till skillnad mot Rosenblatt, till termen *interaktion* i sin syn på det kreativa mötet mellan läsare och text. Det meningsskapande sker, menar Iser, genom de tomrum, oförmedlade övergångar och obestämbarheter som finns i varje text. Här måste läsaren fylla i och skapa mening. Läsaren blir medskapande till textens innehåll. Dock menar Iser att texten i sig själv har en stark autonom roll. Läsarens ifyllande meningsskapande styrs av textens grundstruktur.³³

En forskare som helt avfärdar textens auktoritet, och som är relevant för mitt arbete, är Stanley Fish. Med en närmast post-modernt utmanande ansats ställer han frågan ”Is there a text in this class?” i titeln på ett av sina arbeten.³⁴ Fish ser i sin teori om läsning och reception att texten, och dess mening, inte kan finnas utan läsaren. Läsaren däremot är inte helt subjektiv och individuell i sin läsning utan ingår i olika tolkningsgemenskaper. Meningen skapas alltså i läsarens inre, precis som i Rosenblatts och Isers teorier, men denne ingår i olika tolkningssamfund. Dessa samfund utgörs av grupper där liknande tolkningsstrategier vuxit fram, som det t.ex. ofta gör i en gymnasieklass eller läsgrupp.³⁵

Likt Iser och Fish finner också Örjan Torell substans i teorier, först framförda av Rosenblatt, om att föra in läsarens personliga liv och verklighet i texttolkningen och därigenom skapa mening i det lästa. Just detta anser Torell vara Rosenblatts stora insats i litteraturteorins historia och är det han utvecklar sin egen term *literary transfer* utifrån.³⁶ Men, han kritiserar också Rosenblatt för att inte använda ”transferfunktionen” på rätt sätt. Torell menar att Rosenblatt tar för lätt på ”[...] den distans mellan litteratur och verklighet som är litteraturens själva essens.”³⁷ Det ligger, menar Torell, en fara i att ”vikariera” i de liv de litterära personerna lever istället för att relatera till sig själv och sin egen verklighet i förhållande till textens fiktiva personer.³⁸ En utvecklad literary transfer-kompetens är, menar han, en förutsättning för hög litterär kompetens, men denna måste balanseras med en medveten distans i läsoplevelsen och harmoniera med två andra litterära delkompetenser: konstitutionell kompetens och performanskompetens. Tillsammans, menar Torell, utgör de tre delarna den litterära kompetensen, en slutsats som han

³² Utöver de forskarnamn som hänvisas till i texten kan t.ex. Holland (1975), Robinson (2002) och Brenner (2004) nämnas här. Se även Torell 2002 s. 86.

³³ Iser 1985, s. 184; Thorson 2005, s. 9.

³⁴ Fish 1980.

³⁵ Ibid.

³⁶ Torell citerad: ”Genom literary transfer förs läsarens personliga liv och erfarenhetsvärld in i texttolkningen och tillför texten mening genom att anknyta den till en otvetydig verklighet – läsarens. Detta är som jag ser det Louise Rosenblatts stora insats i litteraturteorins historia.” Torell 2002, s. 86.

³⁷ Torell 2002, s. 86.

³⁸ Ibid. Om vikten av distans till det lästa, utan att det för den skull minskar inlevelsen, skriver också tidigare nämnde Torsten Pettersson i artikeln Att läsa för att utvecklas (2009).

bygger på resultat från ett forskningsprojekt om skolans litteraturundervisning i Sverige, Finland och Ryssland.³⁹ Även om detta projekt är relativt litet och Torell inte har samma internationella erkännande som de tidigare nämnda forskarna kommer jag i viss utsträckning att använda mig av hans modell och resonemang kring hur delkompetenserna balanserar i mitt analysarbete runt frågeställningen om internetgenerationens litterära kompetens.

Innan jag går vidare med att förtydliga på vilket sätt jag kommer att tillämpa Torells modell för litterär kompetens samt redogöra något mer för delarna som ingår i den, ska den mest framträdande forskaren inom litterära kompetenser nämnas: Jonathan Culler. Culler har i sina försök att beskriva och kartlägga litterär kompetens haft stort internationellt genomslag och han är mannen bakom själva begreppet ”literary competence”. Culler är dock mindre inriktad på läsaren och de meningsskapande processerna inom denne än på de system eller strukturer som möjliggör för läsaren att upptäcka en texts betydelse, varför han spelar en mer undanskymd roll i denna undersökning än några av de tidigare nämnda. Culler definierar litterär kompetens som internaliserad kunskap om litteratur och litterära konventioner i mötet med litterära texter.⁴⁰ Det som avgör är alltså, enligt Culler, läsarens förtrogenhet med ett antal konventioner på vilka den litterära produktionen och interaktionen vilar. Slutsatsen av detta blir att litteraturläsning – och i förlängningen de meningsskapande processerna – är något som måste tränas upp till exempel genom litteraturundervisning inriktad på att utveckla eleverna i att förstå strukturer och system inom olika textgenrer.⁴¹ Detta står, åtminstone delvis, i motsatt position till tanken att ta den meningsskapande utgångspunkten för läsning och förståelse i läsarens erfarenheter och egna personlighet.

I den modell som utarbetas i det svensk-rysk-finska projektet ses litterär kompetens som ett förhållande mellan konstitutionell kompetens, performanskompetens och literary transferkompetens. Den konstitutionella kompetensen handlar om förmågan och det djupt mänskliga behovet att skapa fiktion. Denna förmåga är, enligt Torell, inte inlärd och socialt betingad utan en ”[...] artskiljande mänsklig egenskap”.⁴² Performanskompetensen är tvärtom synnerligen inlärd och innebär den ”konventionsstyrda förmågan att analysera och uttala sig om litterära texter” och här syns kopplingen till Culler tydligt.⁴³ Torell menar att performanskompetensen är det som skolorna i huvudsak ägnar sig åt och att detta kan vara ett problem då denna kompetens kan hämma den fiktionsskapande förmågan hos eleverna. Samtidigt framgår i studien att de ryska studenterna, som har klart mer utvecklad performanskompetens,

³⁹ Torell 2002, s. 86. Torells teoretiska resonemang där inlevelse balanseras mot distans till texten ligger mycket nära Anders Petterssons begrepp analogitänkande som kommer att behandlas längre fram i texten. De övriga författarna inom Torells projekt är von Bondsdorff, Bäckman, och Gonyjarova.

⁴⁰ Culler 1975, s. 120 f. Torell menar att Cullers uppfattning inte utgör en definition utan snarare är ett utkast till en sådan (Torell 2002, s. 13). Se även Wolf 2002, s. 21.

⁴¹ Jfr Svensson 1985, 1988; Bäckman 1998; Torell 2002; Tengberg 2011.

⁴² Torell 2002, s. 82 f.

⁴³ Ibid. s. 83 f.

sammantaget också är den grupp som har högst total litterär kompetens. Det avgörande ligger, enligt Torell, dels i att balansera de olika kompetenserna, dels i att på ett medvetet sätt hålla distansen mellan text och verklighet som tidigare nämnts.⁴⁴ Denna medvetna distans finns med i många andra forskares teser rörande litterär kompetens, av vilka några kommer att nämnas i det följande. Distansen och transferkompetensen, och balansen dem emellan, utgör en central del i diskursen runt litterär kompetens vid läsning av fiktiv text och är således en kärnpunkt i denna undersökning.

Inom det ovan nämnda projektet har Stig Bäckman gått igenom hur de svenska läroplanerna ändrats sedan 1970. Han ser en förskjutning i förhållande till litteratur och läsning där undervisning allt mindre sker *om* eller *i* skönlitteratur, utan *genom*. Enligt Bäckman leder detta till en alltför subjektiv läsning och kan ses som en kritik mot den erfarenhetspedagogiska svenskundervisningen.⁴⁵ En liknande kritik förs fram av Lars Wolf som med utgångspunkt från Torells modell gjort studier av blivande modersmåslärares poesiläsning. Han understryker att den egna subjektiva, erfarenhetsförankrade tolkningen är en bra utgångspunkt, men att denna måste kunna prövas om i en textdiskussion.⁴⁶ Annars finns risken, menar Wolf, att läsaren aldrig ser något annat än sig själv i läsningen, något som inte gynnar personlighetsutveckling eller kommunikation kring det lästa.

Även i Judith A. Langers forskning om litterära föreställningsvärldar finns en modell av skönlitterär kompetens beskriven, även om Langer inte använder termen litterär kompetens utan istället rangordnar läsarens förmåga att skapa föreställningsvärldar i samband med fiktionläsning. Modellen tecknas i fyra faser. Fas 1 innebär *Att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld*. Fas 2 beskrivs som *Att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld*. I fas 3, *Att stiga ut och tänka över det man vet*, finns en parallell till den distans till texten som tidigare nämnts, liksom i fjärde fasen: *Att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen*.⁴⁷ Langer menar att faserna inte är linjära utan kan samspela och interagera under läsningen. En högre och mer utvecklande läsning förutsätter enligt Langer en medveten distans till det lästa, något som läsaren uppnår i fas 3 och 4. Langer, som bygger sina teser på klassrumsforskning, betonar det litterära samtalet som ett pedagogiskt medel att utveckla läsare för att nå dessa högre nivåer.⁴⁸

⁴⁴ Ibid. s. 84, 86.

⁴⁵ Bäckman 2002, s. 118 ff. Se även Mossberg Schüllerqvist 2008, s. 277 f.

⁴⁶ Wolf 2002, s. 146. Flera andra efterföljande studier på just lärarkandidaters läsvanor och läsarkompetenser har genomförts under 2000-talet. Margareta Peterssons *Jag kan inte komma på nåt jag läst på gymnasiet, det måste ju betyda nåt eller hur?* och Staffan Thorssons *Blivande svensklärare om att 'läsa' och 'förstå' skönlitteratur* båda hämtade ur antologin *Läsa bör man?* (red. Lena Kåreland 2009) är exempel på detta.

⁴⁷ Langer 2005, s. 31ff.

⁴⁸ Langer 2005. I en senare version av modellen innehåller den 5 steg (Langer 2011). När rapportens empiriska studie genomfördes hade den inte presenterats. Det femte steget är ett tillägg till de fyra övriga, som är kvar i modellen helt oförändrade. Det femte steget är betitlat: "Leaving an Envisionment and Going Beyond" (Langer, 2011, s.23).

När det gäller problemområdet kring läsarens kompetens ska, i anslutning till Fishs grupper av tolkare, också Katherine McCormicks teorier om läsarrepertoarer och matchning nämnas. McCormick tänker sig att relationen mellan läsare och text äger rum i en dubbel dimension som består av olika repertoarer. Både texter och läsare har generella och litterära repertoarer. Textens generella repertoar innebär ideologiskt innehåll medan den litterära repertoaren kan utgöras av exempelvis genre eller komposition. Läsaren har så också en ideologisk grundsyn kombinerat med en litterär kompetens. Om läsning, i synnerhet i en undervisningssituation, ska bli utvecklande måste en viss matchning finnas mellan dessa repertoarer menar McCormick.⁴⁹ Jag vill i detta sammanhang tydliggöra att jag i denna framställning kommer att använda termen litterär kompetens i den betydelse Torell gör det, d.v.s. som ett sätt att kvalitativt diskutera läsares förmåga att läsa fiktion i förhållandet mellan de tre tidigare nämnda delkompetenserna. Jag kommer också att använda mig av Langers nivåindelade modell samt termen *analogitänkande*, vilken presenteras i nästa avsnitt.

Avslutningsvis vill jag även ta upp något av den kritik som väckts mot själva tanken på en urskiljbar litterär kompetens. Tidigare nämnda Thavenius och L-G Malmgren är två forskare som ifrågasatt detta och sett försök i den riktningen som ett förenklande av mer komplexa processer som inte går att bryta ur en social och språklig kontext. Malmgren menar också att bilden av litterär kompetens som hierarkisk är en förenklad sådan.⁵⁰

2.3 En kort utblick bortom litteraturdidaktiken

De teoretiska perspektiv och den läsarorienterade forskningen som redogjorts för i det föregående har varit nära kopplade till undervisningssituationer och textläsning med barn och ungdomar i skolmiljö. Hur det alltsedan 80-talet funnits ett fokus kring ungdomarnas egna personliga erfarenheter i diskussionen av lästa texter, samt hur detta satt avtryck i svensk forskning intill dags dato visar föregående kapitel. Denna forskning har ofta genomförts inom ramen etnografisk klassrumsforskning. Litteraturvetare inom andra grenar av litteraturvetenskapen har också ägnat sig åt receptionsforskning och några av dessa vill jag slutligen nämna helt kort här.

Att fiktionsläsningen, receptionen och läsningen av skönlitteratur, har en personlighetsutvecklande, humanistisk och emancipatorisk effekt är en oomtvistad sanning menar många av de receptionsforskare som redogjorts för ovan.⁵¹ Att det också i vissa avseenden rör sig om en utforskad sanning

⁴⁹ McCormick 1994; Mossberg Schüllerqvist 2008, s. 27.

⁵⁰ Thavenius 1995, s. 75f, 176–190; Malmgren 1997, s. 2, 54–57.

⁵¹ Se t.ex. Rosenblatt 2002; Molloy 2002, 2007; Langer 2005; Kåreland 2009.

menar bl.a. Torsten Pettersson.⁵² Ett litteraturvetenskapligt förhållningssätt, i huvudsak bortom skolans och undervisningens värld, till denna sanning har initierat inledande forskning inom fältet. Denna forskning har visat att fiktionsläsning kan ha en utvecklande inverkan för människor i vitt skilda situationer, vilket i sin tur har lett till att fiktionsläsningens följder blivit ett tvärvetenskapligt område under utveckling.⁵³ Dock är, menar bl.a. Pettersson, inte skönlitteraturens starka ställning empiriskt belagd när det gäller ungdomars läsning. Det tvärvetenskapliga projektet *Fiktionsläsningen i internetsamhället* till vilket Pettersson är en av initiativtagarna, tar sitt avstamp ifrån detta påstående. Projektets syfte är att bringa klarhet i hur unga läsare (16–25 år) tar emot fiktionslitteraturen, reflekterat kring den samt relaterar sina läsoplevelser till sin personlighetsutveckling och omvärldsorientering.⁵⁴ Utgångspunkten till projektet har tagits bl.a. i litteratursociologiska undersökningar som finns att tillgå kring t.ex. läsvanor och läsreaktioner på fiktionsläsning.⁵⁵ En av dessa är David S. Mialls forskningsöversikt från 2006 som sammanfattar den inom litteraturvetenskapen mest relevanta empiriska läsforskningen.⁵⁶ I översikten uttrycks ett behov av större empiriska läsforskningsprojekt kring unga läsare i 2000-talets samhälle.

Mer direkt kopplat till reception av skönlitteratur och litterär kompetens är Anders Petterssons begrepp analogitänkande. Pettersson menar att skönlitterär läsning blir meningsfull och utvecklande om läsaren innehar förmågan att skapa analogier mellan sitt eget liv och texten samtidigt som en distans till det lästa ger perspektiv och sätter igång personlighetsutvecklande processer: ”Analogitänkande består, enkelt uttryckt, i att läsaren fäster sig vid något i den litterära texten, låt oss kalla det x, och sätter det i samband med något i verkligheten, låt oss kalla det y, och reflekterar över förhållandet mellan x och y.”⁵⁷ Pettersson menar att i en sådan process ställs verkligheten i ett nytt perspektiv, och läsprocessen leder till utveckling av den egna personligheten.⁵⁸ Släktskapet med tidigare receptionsteoretiker och deras resultat kring meningsskapande förankrat i den egna personen och erfarenheten är uppenbar.

⁵² I projektplanen för forskningsprojektet: *Fiktionsläsningen i Internetsamhället* (2010) framförs denna hållning.

⁵³ Hur skönlitterärt läsande kan utveckla människor i olika livsfaser och situationer kretsar texterna i antologin *Litteratur som livskunskap – tvärvetenskapliga perspektiv på personlighetsutvecklande läsning* (2009). Se även antologin *Läsa bör man...? Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning* (2009).

⁵⁴ Pettersson, Nilsson, Wennerström Wöhrne 2010. Projektets initiativtagare understryker att trots den traditionella synen att fiktionsläsning är värdefull och personlighetsutvecklande saknas empirisk forskning kring vilken roll den spelar hos dagens unga vuxna. Vidare står att läsa i projektplanen: ”Här möter många löst underbyggda påståenden och empiriskt ogrundade projektioner av professionella läsares inställning (såsom Miller 2002, Attridge 2004, Farrel 2005, Felski 2008 och tidigare Nussbaum 1990). Övergripande studier av unga vuxnas läsning i internetsamhället saknas.”

⁵⁵ Statistiska centralbyråns och Samhälle-Opinion-Massmedia-institutet i Göteborgs studier anges i projektplanen som exempel på kvantitativa undersökningar kring läsvanor.

⁵⁶ Miall 2006.

⁵⁷ Pettersson, A. 2009, s. 27.

⁵⁸ Ibid.

Torsten Pettersson har också han utvecklat tankar om behovet av identifikation och inlevelse med personer i fiktiv text. Han ser inlevelsen som central vid fiktionläsning men betonar att denna behöver kombineras med en distans till texten. I det rum distansen utgör kan tolkning och meningsskapande också berika och utveckla läsarens tankevärldar.⁵⁹ Här finns en tydlig koppling till Torells literary transfer-begrepp balanserat med distansen till texten, med Langers nivåer 3 och 4 och med Anders Petterssons slutsatser kring analogitänkandet. Torsten Pettersson betonar också att den överenskommelse som finns mellan läsaren och det fiktiva verket är en förutsättning för utvecklande skönlitterär läsning. Detta kan jämföras med Årheims resultat kring ungdomar och faktionstext där just överenskommelsen mellan läsare och författare utgör en central del.⁶⁰ Kanske ligger den viktigaste skillnaden mellan fiktions- och faktionläsning i själva överenskommelsen? Jag återkommer till detta.

En slutsats av denna korta utblick bortom litteraturdidaktiken är uttrycket för att det saknas empiriska undersökningar i större skala kring unga vuxnas läsning och att det finns ett upplevt behov att undersöka ungdomars skönlitterära kompetens.⁶¹ En annan slutsats kan vara att tankarna om de receptionsprocesser som uppstår i samband med fiktionläsning, och det meningsskapande och personlighetsutvecklande som följer med, har starka beröringspunkter med flera av de litteraturdidaktiska forskare som nämnts tidigare.⁶²

2.4 Fiktionläsning hos ungdomar – en teorisammanfattning

Den genomgång som gjorts av tidigare litteraturdidaktisk forskning och teori ska här sammanfattas och avgränsas till min undersökning innan detta ämnesteorietiska kapitel avslutas. Som framgår har den läsarorienterade forskningen sökt konkretisera olika delar av läsoplevelsen, en upplevelse som på olika sätt bidrar till läsarens personliga utveckling. Den litteraturdidaktiska genomgången har berört läsning och identitet, tolkningsgemenskap och den situationsbundna tolkningen, samt litterära repertoarer och kompetenser. Utifrån dessa områden, som ska sammanfattas och i viss mån förtydligas genom några fördjupande tillägg till det tidigare, kommer diskussionerna att föras längre fram i studien. Områdena identitet, tolkningsgemenskap, litterära repertoarer och läsarkompetenser har, i takt med den empiriska undersökningens genomförande, vuxit fram som relevanta utgångspunkter för diskussion och analys. En kort sammanfattning utifrån respektive begrepp följer nedan.

⁵⁹ Pettersson T. 2009, s.22 f.

⁶⁰ Pettersson 2009; Årheim 2007.

⁶¹ Oavsett om dessa uttryck beror på att forskarna inte är insatta i den skolsituerade litteraturdidaktiska forskningen, som ju har fokus just på dessa frågor, eller att de efterlyser en annan slags forskning inom området låter jag vara osagt. Att ett ökat litteraturreceptivt intresse finns inom den mer traditionella litteraturvetenskapen skulle mina exempel ovan kunna tyda på.

⁶² T.ex. Malmgren 1986; Rosenblatt 2002; Molloy 2002; Torell 2002; Langer 2005.

2.4.1 Identitet

Att fiktionsläsning och identitetsbyggande hör nära samman är en grundläggande tanke i receptionsforskningen. Hur läsaren förankrar texten i sig själv och därifrån sätter igång de identitetsskapande processerna visar som tidigare nämnts exempelvis Ulfgard, Olin-Scheller och Asplund i sina doktorsavhandlingar. Dessa forskare berör hur identitetsformande konstruktioner av genus och kön, social tillhörighet i form av socialgrupp, socioekonomisk tillhörighet, religion och regional identitet skapas och återskapas genom läsning och reflektioner kring det lästa. När det gäller socialgrupp och gymnasieutbildning, något som inte nämnts i studien tidigare, tar Olin-Scheller upp detta specifikt och använder Bourdieus samlande begrepp habitus i den diskursen.⁶³ Kopplingen mellan klass och gymnasieprogram tas upp i de senare delarna av studien.

2.4.2 Tolkningsgemenskap

Hur grupper av läsare formas av situation och kontext, och av varandra, är en av Fishs huvudteser. I Asplunds undersökning är detta mycket tydligt. Pojkarna skapar tillsammans sin identitet under sina litterära samtal där det manliga, det regionala och klasstillhörigheten tydligt utgör stommen i konstruktionen.⁶⁴ Tolkningsgemenskapen är mycket påtaglig. Ulfgards resultat visar att flickorna i hennes studie tvärtom har en individrelaterad reception av text.⁶⁵ Mossberg Schüllerqvist och Bommarco visar i sin forskning att lärarens roll i skapandet av tolkningsgemenskaper är stor, något som kan leda till att tolkandet styrs i den riktning läraren pekar ut.⁶⁶ Olin-Scheller visar att tolkningsgemenskaper inom ungdomskulturen kan skapa en ”ungdomskanon”, något som exemplifieras genom *Sagan om ringen*-trilogins viktiga roll i ungdomars socialisationsprocess.⁶⁷ Även Årheim ser tolkningsgemenskapen som en del i sina resultat kring ungdomars faktionsläsning.⁶⁸

2.4.3 Litterära repertoarer

Hur viktigt det är att läsarens litterära repertoar matchar läsarens kompetens för att en personlighetsutvecklande läsning ska uppstå visar bl.a. Ulfgard och Olin-Scheller i sina respektive avhandlingar. I forskningsresultaten framgår

⁶³ Olin-Scheller 2006, s. 26. Habitus är Bourdieus samlande term för olika klassers livsstilar. Också Ulfgard använder habitusbegreppet: ”Människor från likartad social bakgrund tenderar att ha likartad habitus, klasshabitus.” Ulfgard 2002, s. 92. Dock inte lika uttalat i samband med valet av gymnasieprogram vilket är det mest relevanta här.

⁶⁴ Asplund 2010.

⁶⁵ Ulfgard 2002, s. 326 f.

⁶⁶ Mossberg Schüllerqvist 2008; Bommarco 2006.

⁶⁷ Olin-Scheller 2006, s. 194.

⁶⁸ Årheim 2007.

tydligt hur den beröring fritidsläsningen och andra källor, som datorspel och dokusåpor, ger och hur den bidrar starkt i framförallt genuskonstruktionen. Detta står i kontrast till skolans många gånger traditionella och instrumentella läsning. Den erfarenhetspedagogiska inriktningen av svenskämnet, i motsatt didaktisk position, tycks inte heller fånga in eleverna på samma sätt som fritidens matchande fiktionsrepertoarer.

Undersökningar gjorda de senaste 15 åren visar att ungdomar får allt svårare att läsa skönlitteratur på andra sätt än faktivt.⁶⁹ Beror svårigheterna på att den litterära kompetensen försvagats hos svenska ungdomar? Torells forskning, tidigare sammanfattad, tyder på det.

2.4.4 Litterär kompetens

Som framgått finns olika försök att beskriva vad litterär kompetens egentligen är. Ett flertal modeller har tagits fram av olika forskare, alla med utgångspunkt i läsarens förståelse och bearbetning av texten som det centrala, men med vissa skillnader som tidigare berörts. Jag kommer inte att gå igenom dessa teorier igen utan i stället sammanfatta med exempel och gemensamma nämnare från undersökningar av svenska ungdomars kompetens, eller snarare brist på kompetens vad gäller läsning av skönlitteratur. Aktuell forskning visar att ungdomar har:

- Svårigheter att läsa fiktion som fiktion, dvs. problem att i läsning och tolkning komma bortom den direkta kopplingen mellan textinnehållet och författaren.
- Viljan att läsa ”verklighetsbaserade” texter i stället för fiktion.
- En benägenhet, möjligen initierad av läraren, att göra alltför subjektiva tolkningar av fiktion vilket inte leder till utvecklad litterär kompetens.
- Svårigheter att känna den distans till texten som utvecklad litterär kompetens vilar på, och därmed kunna medvetandegöra sina tankar kring det lästa.

De fyra perspektiv inom receptionsforskningen som sammanfattats ovan hör nära samman med varandra. Dock är uppdelningen, liksom flera efterföljande sådana, ett försök att möjliggöra en så belysande diskussion som möjligt längre fram i studien.

⁶⁹ Se Mossberg Schüllerqvists (2008) sammanfattning s. 269. Där nämns bl.a. att Elmfeldt (1997), Torell (2002) och Ulfgard (2002) visar detta. Även Årheims avhandlingsarbete (2007) kan läggas till listan.

3 Den empiriska undersökningens teori och metod

I detta kapitel görs en genomgång av de teoretiska utgångspunkterna för studien. En redovisning av de metodologiska avvägandena ges liksom en redogörelse för material och avgränsningar. En bakgrund till de nationella proven avslutar kapitlet. En mer detaljerad genomgång av hur undersökningen genomförts görs i kapitel 4.

3.1 Undersökningens teoretiska utgångspunkter och metod

Den här studiens ansats att skapa ökad förståelse kring unga människors fiktionsläsning vilar på en kvalitativ, hermeneutisk grund. Det är de skrivande ungdomarnas upplevda bild av skönlitteraturens betydelse som utgör empirin för analysen. I en kvalitativ ansats finns inget uttalat syfte att jämföra och generalisera för att skapa allmängiltiga och objektiva sanningar. Det aktuella området, läsning, är som forskningsgenomgången visar kopplat till den egna personligheten och därmed i sig själv subjektivt, även om det också finns kollektiva faktorer som spelar in. I min studie strävar jag efter att komma åt en djupare förståelse för vilken roll fiktionsläsning spelar hos ungdomar. Huvudtanken är att skapa möjlighet att föra diskussioner kring hur fiktionsläsning upplevs och vilken roll den spelar utifrån ett sammanställt empiriskt material där ungdomar av vitt skilda slag och med olika bakgrund individuellt uttalar sig om detta.

Min strävan genom undersökningsarbetet har varit att inte vara alltför detaljstyrd i arbetet med själva empirin, utan i stället låta det som framkommer i elevernas uppsatser få styra bearbetning och systematisering av data. Jag har alltså inte avgränsat det jag letar efter i detalj innan sökandet inletts utan i stället, i en växelverkande process låtit de data jag funnit staka ut riktningen i arbetet med empirin, och i förlängningen med hela studien. Detta arbetsätt är inspirerat av grundad teori enligt Barney Glasers modell, men kan även hänföras till hermeneutiskt tolkningsarbete.⁷⁰ I linje med arbetssättet inom grundad teori har jag låtit den empiriska forskningsprocessen följa de tre faser som hör till den teoririktningen: den öppna fasen, den selektiva fasen och den teoretiska fasen.

Glaser betonar, i sina ansatser att konkretisera vad grundad teori innebär, att forskaren så objektivt och förutsättningslöst som möjligt ska gå in i en empirisk undersökning. Han skulle kanske ogilla min bakgrundsriktning mot receptionsforskning, och till detta underliggande faktorer som litterära

⁷⁰ Hartman 2001, s. 40.

kompetenser, identitet, tolkningsgemenskaper och litterära repertoarer. Å andra sidan kan man ställa frågan om det överhuvudtaget är möjligt att gå förutsättningslöst in i en undersökning. Att välja undersökningsområde, material o.s.v. är ju redan det ett aktivt val som kommer att påverka resultatet. Här kan en jämförelse göras med själva urforskningsprojektet för grundad teori, ”Awareness of dying”, under vilket riktningen växte fram – eller ”upptäcktes” som titeln på den bok som beskriver processen vittnar om.⁷¹ Inom projektet hade teorins skapare, Glaser och Strauss, bestämt sig för ett problemområde: människor som visste att de skulle dö – hur upplevde de detta? Därefter lät man det insamlade materialet styra resultatet utan att innan bestämma vad man sökte efter.⁷² På ett liknande sätt arbetar jag här med en utgångspunkt som styrt materialurvalet, men där jag sedan i möjligaste mån låtit empirin tala sitt språk, och utifrån kategoriseringar och systematiska urval format en empirisk grund för analys. Att grundad teori är närbesläktat med kvalitativ forskning och står i motsatt position till positivistisk teori är tydligt, trots Glasers vilja att vara fri från att tillhöra någon av dessa.⁷³

Michael Tengberg menar att det litteraturdidaktiska forskningsområdet inte kan sägas ha en stark tradition av metodologiska principer och att man därför i metodvalet ofta har lutat sig mot andra ämnen.⁷⁴ Grundad teori är till en början en arbetsmetod som växt fram inom sociologin med intervjumaterial som den empiriska grunden. Då min empiri består av uppsatser skrivna av gymnasister som inom ramen för de nationella proven i svenska individuellt, vid ett enda tillfälle, besvarar frågor i skrift finns en viss likhet i källmaterialet som jag har bedömt som lämpligt att bearbeta inspirerad av grundad teori.

Mitt empiriska material skiljer sig således från den litteraturdidaktiska forskning som ligger närmast denna undersökning. Ett ytterligare skäl att använda grundad teori skulle kunna vara att öppna för nya sätt att se inom området. Hartman skriver att grundad teori är till för dem som vill och vågar tänka nytt. Trots att jag nöjer mig med att inspireras av grundad teori i databearbetningen – inte att fullt ut anamma den – hoppas jag kunna få med mig en del av dessa effekter.

Ännu en aspekt som fört in undersökningen mot grundad teori är det relativt stora antalet uppsatser. För att kunna få ett så förhållandevis stort material möjligt att bearbeta och diskutera inom ramen för en magisteruppsats har jag låtit processen med databearbetningen inspireras av riktningen. I det arbetssättet kan relativt stora mängder data bli hanterliga då forskaren under arbetets gång smalnar av sökfältet mot det som i den pågående undersökningen visar sig vara relevant.⁷⁵ Mer om detta i nästa avsnitt.

⁷¹ Bokens titel: The discovery of grounded theory. Strategies for Qualitative Research, Glaser & Strauss 1967.

⁷² Glaser & Strauss 1967.

⁷³ Se t.ex. Alvesson & Sköldberg 1994. Ett relevant exempel på att det går att kombinera grundad teori med en kvalitativ teoriansats är tidigare nämnda avhandling av Maria Ulfgard.

⁷⁴ Tengberg 2011, s. 47.

⁷⁵ Hartman 2001, s. 68.

3.2 Urval och avgränsning

I enlighet med problemformuleringen, bakgrundsbilden och min ämnes-teoretiska utgångspunkt har jag valt att undersöka provsvaren från tre nationella prov inom kursen svenska B från åren 2000, 2008 och 2010. De utvalda proven är inriktade på ungdomars förhållningssätt till fiktionsläsning eller om man så vill, läsning av skönlitteratur.

Antalet uppsatser som analyserats varierar mellan 40 och 62 inom de olika ämnena. I uppgifterna från 2000 och 2010 har alla arkiverade svar gått igenom. Den bortre gränsen för uppgiften från 2008, där runt 100 provsvar finns arkiverade, har dragits då teoretisk mättnad har uppstått, d.v.s. då inga nya kategorier som påverkar resultatet hittats.⁷⁶ Uppsatser från elever som läst på komvux vid skrivtillfället har sorterats bort. Övre tonåringars texter är det relevanta för denna studie i linje med studiens syfte att studera internetgenerationens förhållande till fiktionsläsning. Äldre komvuxelever tillhör inte denna generation.

Databearbetningen har som tidigare nämnts inletts så öppet och förutsättningslöst som möjligt och har alltså inte riktats in på att svara på redan formulerade frågor. Dock finns själva grundsyftet med hela undersökningen i bakgrunden och detta har avgränsat sökfältet till att omfatta de delar av elevtexterna som är argumenterande kring fiktionsläsning. En ambition har varit att inte göra en liknande undersökning som många gjort före mig, utan försöka hitta nya vägar in i ämnesområdet. Därför har jag valt att genomföra en studie av 148 nationella prov och alltså inte arbetat med litteratursamtal i mindre läsargrupper.

Databearbetning inom grundad teori handlar i första steget om kategorisering av empiriskt material. Det är ungdomars syn på fiktionsläsningens roll i deras liv som är grundstommen här, men vad som har fått utgöra kategorierna har inte bestämts på förhand.⁷⁷ I takt med arbetet med uppsatsläsningen har kategorier inom varje uppgift vuxit fram och ur detta mönster har också frågeställningarna för hela studien i en växelverkande process genererats.⁷⁸ De är alltså de argument för läsning som är mest frekvent representerade som har fått utgöra kategorier. Undersökningen har i kategoriseringsskedet helt fokuserat på vad som faktiskt står att läsa i uppgifterna, inga andra faktorer har vägts in. Värt att nämna särskilt är att inte kön och gymnasieprogram eller socialgrupp har styrt kategoriseringen. Dessa faktorer ska följas upp i diskussionskapitlet men har alltså inte styrt kategoriseringen eller den

⁷⁶ Hartman 2001, s. 71f.

⁷⁷ Jfr undersökningarna Glaser och Strauss gjorde bland patienter som visste att de skulle dö. Man hade ett grundfält att undersöka, men väl på fältet fick de uppgifter som lämnades utgöra den teoretiska utgångspunkten.

⁷⁸ Detta är alltså forskningsprocessens öppna fas om man talar med terminologi från grundad teori. Se Hartman 2001, s. 37ff.

gruppindelning som har varit nästa steg i arbetet med data. Grupperna har formats efter det mönster kategorierna bildat inom respektive uppgift.

Kategoriseringsprocessen, och den gruppindelning som blivit resultatet av den, har följt Glaser och Strauss teser om det teoretiska urvalet.⁷⁹ Som tidigare nämnts är tanken att göra sökandet efter kategorier, egenskaper och relationer systematiskt, men också fritt från teorier som ska bekräftas eller uppfyllas. Urvalet görs kontinuerligt genom undersökningen och bestäms alltså inte innan. Jan Hartman beskriver i sin bok *Grundad teori – Teorigenerering på empirisk grund* (2001) denna process. Han menar att eftersom det inom grundad teori är de teoretiska övervägandena som styr datainsamlingen blir följden att forskaren söker efter det som verkligen är viktigt – inte det man på förhand antar vara det.⁸⁰ På så vis kan man också, utifrån det mönster av kategorier som växer fram, sälla i materialet under arbetets gång.

Kategoriseringen och grupperandet i teoretiska urval motsvarar således den öppna fasen och den selektiva fasen. Själva analysen av resultatet och sammanställandet av studien benämns i grundad teori som den teoretiska fasen.⁸¹

Själva gruppindelningen ser lite olika ut inom de olika uppgifterna. Det beror bland annat på att provfrågorna sinsemellan är olika vilket påverkar hur eleverna skriver om sin läsning. I två av de tre uppgifterna ombeds eleven ta ställning till ett tudelat problem som jag kommer att beskriva närmare i introduktionen till provuppgifterna i kapitlet Undersökning. Detta påverkar förstås argumentationen kring läsande och det visar sig följaktligen i kategorierna. Hur gruppindelningarna har gjorts framgår i detalj i genomgången av de olika uppgifterna.

När en provuppgifts alla uppsatser är lästa och läsargumenten är kategoriserade uppstår ett mönster där först och främst den litterära kompetensen, men även andra delar av receptionsforskningen som sammanfattats tidigare, kan iakttas. Utifrån mönstret, som är unikt för respektive uppgift, har grupperna bildats. Grupperna kommer först att benämnas efter vilken uppgift de ligger under och sedan med en siffra. Grupp 2 inom uppgift B får då beteckningen B2, grupp 1 inom uppgift A blir A1 o.s.v.

De grupper som etablerats kan i detta skede – den teoretiska fasen – relateras till teorier om receptionsforskning då empirin visat att teserna finns omvandlade till praktik i elevernas uppsatser. I samspel med empiriundersökningen har så denna studies teoretiska inriktning och frågeställningar vuxit fram.

Sammanfattningsvis är mitt förhållande till grundad teori inte fundamentalistiskt, även om Glaser i sin argumentering inte vill tillåta kompromisser.⁸²

⁷⁹ Glaser och Strauss 1967, s. 62.

⁸⁰ Hartman 2001, s. 67 f.

⁸¹ Ibid. s. 83.

⁸² Trots det finns det flera exempel från Glasers egen forskning med teoretiska kompromisser. Se Hartman 2001, s. 117.

Det jag använder teorin och metoden till är framförallt att systematiskt bearbeta ett ganska stort antal uppsatser inom en vetenskaplig gren som inte har en vedertagen metodtradition för denna typ av undersökningar. I de mönster som framträder finns nya ingångar till receptionsdiskursen och till litteraturdidaktiken, och nya vetenskapliga frågor att ställa. Om detta räcker för att passera Glasers nålsöga för vilka undersökningar som kan kallas för grundad teori låter jag vara osagt och väljer istället att se mig som inspirerad av teorin.⁸³

3.3 Om nationella prov

1994 infördes nya läroplaner i Sverige. I och med att den nya läroplanen för gymnasiet, Lpo 94, började gälla ändrades direktiven för svenskämnet ganska radikalt. Enligt tidigare läroplan, Lgy 70, var gymnasiet uppdelat i 2- och 3-åriga linjer där endast elever på de 3-åriga utbildningarna skrev centralt prov i svenska, ett prov med sina rötter i äldre tiders studentuppsatser.⁸⁴ I och med Lpo 94 skulle alla gymnasieelever läsa teoretiska ämnen i en utsträckning som gav allmän högskolebehörighet, oavsett om eleven läste på ett praktiskt program eller ett studieförberedande.⁸⁵ Inom svenskämnet innebar detta att två obligatoriska kurser, benämnda svenska A och svenska B, infördes och att nationella prov skulle genomföras inom ramen för svenska B.⁸⁶ Vårterminen 1996 inleddes skrivandet av nationella prov i svenska, och från den terminen och framåt finns ett urval prov arkiverade hos Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet.⁸⁷

Proven har sedan 1994 utformats inom ett tema som varierar för varje termin. Kring detta tema har eleverna arbetat med hjälp av ett texthäfte där texter och bilder av olika slag och genrer på ett eller annat sätt har varit kopplade till temat. Ambitionen hos de provansvariga har varit att välja mångfacetterade teman som har varit möjliga att se ur olika perspektiv.⁸⁸

Eleverna gjorde till en början tre olika uppgifter: två skriftliga (A och B, där B var den stora uppgiften med en skrivtid över 5 timmar) och en muntlig. Senare övergick man till två uppgifter. Den stora skriftliga uppgiften, B-

⁸³ Att kategorisera läsargument och föra en vetenskaplig diskussion utifrån utfallet har förstås andra gjort före mig. T.ex. Margareta Persson i tidigare nämnda artikel (2009b).

⁸⁴ Provet benämndes också standardprov under en period.

⁸⁵ Dessa benämningar användes inte formellt då den rådande ideologin gjorde gällande att alla program var likvärdiga. Dock har uppdelningen varit vedertagen i skolvärlden genom alla möjliga reformer och jag kommer att använda dessa termer genomgående i rapporten. Det är synnerligen relevant i studien att uppmärksamma den kulturella skillnaden det är fråga om mellan dessa elevgrupper.

⁸⁶ Möjligheten att läsa Svenska C fanns för elever på samtliga program.

⁸⁷ Lärare som arbetat med proven ombuds att skicka in elevtexter från elever födda en viss dag, t ex den 25:e i någon månad. Detta leder till ett slumpvis urval som täcker hela landet och alla tänkbara gymnasieprogram. Variationen finns då också förstås vad gäller kön och betyg.

⁸⁸ Källa: Eva Östlund-Stjärnegårdh, projektledare för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk. Inst. för nordiska språk, Uppsala universitet. Uppgiften lämnades per mejl 2011-09-07.

uppgiften, består i uppsatsskrivande och är den som jag koncentrerar mig på i min framställning.⁸⁹ I arbetet med denna uppgift får eleverna på skrivdagen 8–9 uppsatssämnen att välja mellan. I regel har klasserna förberett sig 2–4 veckor innan denna dag genom läsning i texthäftet, diskussioner, bildanalyser, etc. under ledning av lärare. Att förberedelserna varierar mellan klasserna är självklart. Det finns inga exakta direktiv från Skolverket hur man ska förbereda eleverna. Vissa lärare lägger mycket tid på förberedande arbete inför proven, andra inte. Dock tar jag ingen hänsyn till detta i mitt arbete med de arkiverade proven.

De aktuella proven som här kallas uppgift A, B och C, har valts ut efter en genomgång av samtliga nationella provuppgifter som givits gymnasieelever i ämnet svenska på 2000-talet. I denna förundersökning framgick att i tre av provuppgifterna uppmanades eleverna att skriva om sin läsning och beskriva sitt förhållande till fiktionslitteratur. De tre uppgifterna passade mitt syfte, och fick så utgöra det empiriska materialet för min undersökning. En introduktion till de valda uppgifterna görs i inledningen av studiens nästa avsnitt.

⁸⁹ Denna typ av prov ges fortfarande till de elever som går inom ramen för Lpf 94, dvs. gymnasieelever i åk 2 och 3 i skrivande stund, läsåret 2011/2012. Därav presens i textpassagen. Det nya gymnasiet, gy 11, har en annan form för genomförande av nationella prov i svenska.

4 Undersökning

I detta kapitel redovisas hela den empiriska undersökningen. Innan redovisningen ges en introduktion till de nationella provuppgifter som utgör den empiriska studiens grund. Dessutom förtydligas metodologiska tillvägagångssätt samt hur materialet bearbetats löpande under kapitlet. Kapitlet avslutas med en sammanfattning av undersökningen.

4.1 Introduktion till de i studien valda uppgifterna

Höstterminen 2000 var temat för det nationella provet i kursen svenska B *Läge för läsning* och texter som på olika sätt berör läsandet fyllde elevernas texthäften. Uppgiften jag har analyserat rubricerades *Läsandets hemligheter*. I den ombads eleverna att skriva en text för publicering i en utställningsbroschyr kring läsandets betydelse. Det var en personlig reflektion som efterlystes och det efterfrågades resonemang, diskussion och konkreta exempel kring det egna läsandet. Uppgiften pekade inte ut just fiktionsläsning som det som skulle behandlas, utan läsning i allmänhet.⁹⁰ I texthäftet fanns bl.a. ett utdrag ur Olof Lagercrantz *Konsten att läsa och skriva*, Merete Mazzarellas *Där man aldrig är ensam* samt en krönika om läsning av artisten Petter.

Höstterminen år 2000 är de elever som genomför provet födda 1982 och de har alltså huvuddelen av sin tonårstid i andra halvan av 90-talet. Dokusåpor och reality har gjort sitt intåg i den mediala världen, internet likaså. Dock kan den tiden inte jämföras med medieklimatet 2000-talets tonåringar upplevt och varit en del av vilket bör ha i åtanke. Jag kommer att benämna denna uppgift **Uppgift A** i det fortsatta arbetet.

Vårterminen 2008 var provets tema *Saga och sanning*. En hel del reality- och faktionsvatten har runnit under broarna sedan det förra nedslaget, och forskarna Olin-Scheller och Årheim har publicerat sina avhandlingar om gymnasieelevers textvärldar och ”sanna” böckers starka dragningskraft. I provets texthäfte fanns litteratur kring det påhittade och det sanna, faktatexter och fabler, samt även en artikel av journalisten Anne Ralf Hållbus som handlar om hur miserabla ”sannskildringar” har stora försäljningsframgångar, trots att de många gånger är ”taffligt skrivna”.⁹¹

Den provuppgift jag har valt att analysera från det året hette *På riktigt*. Uppgiften utgick från den bland ungdomar så frekvent lästa boken *Pojken som kallades Det*, skriven av David Peltzer. Ett nystartat bokförlag undersöker, i uppgiften, gymnasieelevers läsvanor och vill ha deras syn på frågan: Måste händelserna ha hänt i verkligheten för att engagera? I anslutning till den frågan

⁹⁰ Hela uppgiften från ht 2000, liksom de från vt 2008 och ht 2010, finns i bilaga 2.

⁹¹ Ralf Hållbus artikel har den passande titeln *Misären som säljer* (2007), Skolverket 2008.

ställdes fiktionstexter mot faktionstexter och eleverna ombads att argumentera för sin ståndpunkt. Provkonstruktörerna tänkte sig att eleverna med fördel kunde utgå från ovan nämnda artikel, ett utdrag ur Gellert Tamas dokumentära skildring av fallet lasermannen samt José Agualusas novell *Världens mysterier* som ett exempel på fiktiv text. Denna uppgift benämns i fortsättningen **Uppgift B**.

Den sista uppgiften i studien är från höstterminen 2010. Temat den gången var *Språkets makt och möjligheter* och texthäftets innehåll kretsade kring språk, kommunikation, identitet och uttryck. I den uppgift jag har valt ställs frågan: *Bok eller film?* I uppgiften gavs informationen att läsning av skönlitteratur minskar och att många idag väljer att se en film i stället för att läsa en bok.⁹² Med anledning av detta uppmanades eleverna att skriva ett inlägg i tidskriften *Kultur* där den egna synen på saken skulle läggas fram, förklaras och motiveras. Eleverna behövde inte referera till texthäftet då detta är en uppgift av enklare slag vars betygsskala är begränsad uppåt till VG. Man kunde alltså inte få högre betyg än VG, till skillnad mot uppgift A och B där betygsskalans högsta punkt är MVG, något som måste hållas i åtanke i diskussionen. Den här uppgiften väljer normalt inte elever med höga betygsambitioner. Uppgiften benämns i det följande **Uppgift C**.

4.2 Uppgift A: Läsandets hemligheter

Uppsatserna från uppgift A har analyserats genom läsning av 58 stycken uppsatser. I uppsatserna resonerar och argumenterar uppsatsförfattarna kring läsning enligt de givna instruktionerna. I det empiriska arbetet har jag riktat in mig på de argument och tankar rörande fiktionsläsning som förs fram i uppsatserna och sorterat in dessa argument i kategorier.

De kategorier som växt fram under arbetet är 6 till antalet. Ibland ligger argumenten nära varandra och har då slagits samman under ett samlingsnamn och bildat en gemensam kategori. Dessa samlingsnamn har jag i viss mån skapat utifrån det eleverna har skrivit. I kategori 1 t.ex. som går under samlingsnamnet *kunskap och nytta* samlas argument som behandlar sådant som eleverna ser som nyttiga och kunskapsutvecklande skäl till att läsa: ordförråd, läshastighet, bildning o.s.v. Själva begreppet kunskap är förstås komplicerat och skulle inte kunna användas i den här positionen om det inte vore förankrat i empirin, d.v.s. att eleverna själva använder begreppet.⁹³ Vid några av de senare kategorierna har jag själv försökt hitta passande samlingsnamn utan att eleverna uttryckligen använt dessa begrepp.

⁹² Skolverket 2010, s. 1.

⁹³ Petersson använder dock kategorin ”Kunskap” som en följd av läsning inom läkarutbildning, men ger också en utförlig filosofisk diskussion om vad som kan läggas i begreppet. Petersson 2009(b), s. 93.

Kategorier av läsargument inom uppgift A

1. Kunskap och nytta: Fiktionsläsning ger kunskap, utvecklat språk, karriärmöjligheter.
2. Avkoppling: Fiktionsläsning innebär avkoppling, eskapism, nöje, spänning, sällskap.
3. Utveckling av fantasi: Fiktionsläsning stimulerar fantasin och läsaren går igenom en skapande process och konstruerar bl.a. bilder i huvudet kring det lästa.
4. Identifikation och inlevelse: Fiktionsläsning innebär en stark inlevelse och identifikation med bokens personer ofta uttryckt av eleverna som att ”det känns som att det handlar om mig”.
5. Jämförande reflektion: Genom att jämföra fantasivärldar med den riktiga världen kan man utvecklas som människa.
6. Personlighetsutveckling och empatisk utveckling: Fiktionsläsning utvecklar identiteten, empatin, den mänskliga identiteten. Fiktionsläsning innebär utveckling av oss själva.

Efter genomgång av uppsatserna från uppgift A utkristalliserades två grupper formade utifrån läsargumentens karaktär. Grupperna, som i det närmaste är lika stora (30–28), delades alltså upp efter hur eleverna för sin argumentation om varför man läser. Kategorierna visade sig motsvara olika nivåer av läsande och läsarkompetens där grupp A1 stannar på en grundare, mer funktionell nivå inom vilken många av eleverna förvisso redogör för vad läsning kan ge i form av fantasi och inlevelse, men där de egna erfarenheterna eller den egna personligheten aldrig nämns som en faktor i läsandet och meningsskapandet. Uppsatsförfattarna i grupp A2 har däremot förmått att beskriva läsandets inre processer utöver de rent funktionella på ett sätt som fullt ut motsvarar en estetisk, emancipatorisk läsning.⁹⁴

⁹⁴ I denna uppdelning uppstår inom uppgift A en linje mellan kategori 1–3 och 4–6. I de följande uppgifterna B och C kommer samma 6 kategorier att användas för att systematisera tankarna om fiktionsslitteratur, men grupperna växer fram på andra sätt utifrån den empiriska undersökningen. Detta har kommenterats tidigare i studien. Termerna funktionell respektive emancipatorisk kommer från Wolf (2002). Det ska tilläggas att det inom A1 finns många exempel på fantasi- och inlevelseargument vilket åtminstone delvis kräver en estetisk läsning.

4.2.1 Grupp A1

Gruppen A1 lyfter fram de tre första kategorierna som skäl som motiverar läsning av skönlitteratur. Resonemangen förs ibland på en ytlig nivå, ibland mer genomtänkt och förankrat i argument och känsla. Det gemensamma är dock att resonemangen inte leder vidare mot de mer medvetna nivåerna av personlighetsutvecklande, identitetsbyggande argument för läsning. Det finns heller inga exempel i grupp A1 på elever som tar ett erfarenhetspedagogiskt perspektiv på sitt läsande, d.v.s. läser estetiskt enligt Rosenblatts transaktions-teori.

Resultatet från uppgift A, liksom genom hela den empiriska undersökningen redovisas genom direkta citat ur uppsatserna, ofta omgivna av kommentarer i olika längd. Citaten är tänkta att visa hur argumentationen inom respektive kategori förs. Varken här eller senare är stav- eller skrivfel korrigerade.

Kategori 1: Kunskap och nytta

I den här kategorin hamnar argumenten som slår ett slag för läsningens konkreta nytta:

Det är väldigt bra att läsa böcker, man blir snabbare på att läsa, man blir snabbare på att lära o.s.v.⁹⁵

Läsandet är ett måste för att man ska komma någon stans i framtiden och det är ett sätt att få kunskap.⁹⁶

Ordförståelsen är bra att ha och mycket viktigt och för att hela tiden öka mitt ordförråd så försöker jag läsa så mycket som möjligt.⁹⁷

Om man läser mycket så lär man sig det svenska språket, skriva rätt tex stavning, rätt ordföljd osv.⁹⁸

Här finns också några tankegångar som gränsar mot högre kategorier:

Jag skulle vilja säga att böcker låter oss människor mogna. Att läsa gör oss klokare och får vårt ordförråd och våran fantasi att öka.⁹⁹

⁹⁵ 00GY144-KHB7. Jag använder mig av provgruppens egna kodsystém efter att ha rådgjort med arbetsgruppen kring nationella prov vid Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet. Koderna går inte att spåra eller utläsa något mer ifrån än elevens könstillhörighet (Lovisa Gardell, uppgift i mejl 2011-09-05). 6 stycken uppsatser är kodade av mig då uppsatskopiorna saknade kod. De 4 siffrorna efter årtal och skolstadium (00GY) följs i dessa av bokstäverna ON och sen siffror 1–6. Se not 98 och 101 nedan. I några fall finns inte heller de sista 4 tecknen i koden med som anger kön och uppgiftsnummer på mina uppsatskopior. Jag har då inte heller i min hänvisning skrivit ut dessa tecken.

⁹⁶ 00GY0088-MHB7

⁹⁷ 00GY0039-KHB7

⁹⁸ 00GYON1-KHB7

⁹⁹ 00GY0177-KHB7

***Kategori 2–3: Avkoppling/utveckling av fantasi*¹⁰⁰**

Eleverna i grupp A1 som uttrycker sig om läsning betonar som tidigare nämnts inlevelse, avkoppling och fantasi utan att reflektera vidare kring vad en utvecklad fantasi kan leda till. Att inlevelsen är stark och att fantasivärldarna erbjuder en avkopplande plats är mycket tydligt, liksom att de inre bilderna spelar på läsarens mentala näthinnor:

När jag själv läser så lever jag mig verkligen in i boken. Jag ser händelsen framför mig. Kvällstid är min tid på dygnet när jag vill läsa. Så jag kan slappna av. Och det är viktigt.¹⁰¹

Själva läsandet tycker jag om för det stimulerar fantasin ganska mycket, särskilt fantasy-böcker för där finns ju en massa monster och andra konstiga varelser som sätter rejäl fart på fantasin.¹⁰²

Det är något av det allra roligaste med läsning, att man kan fantisera om hur personerna ser ut, till och med minsta birollen har ett tydligt ansikte.¹⁰³

På bussen till och från skolan tar jag ibland fram min bok och flyr från verkligheten ett tag. Den annars ganska tråkiga resan med 'Orange express' blir i stället en avkopplande stund i bokens värld.¹⁰⁴

De två sista exemplen visar på en avkoppling som också har en terapeutisk funktion¹⁰⁵.

Det är skönt att fly bort i böckernas värld, bara bry sig om dem man läser om. Jag läser innan jag somnar, nerbäddad i min säng. När man känner sig stressad är det bra att sätta sig ner, ta det lugnt och bara läsa.¹⁰⁶

Under en svårare period i mitt liv blev läsningen ett dagligt behov. Det blev till en verklighetsflykt för mig. Jag bröt kontakten med verkligheten och levde då i en fantasivärld.¹⁰⁷

Resonemangen om eskapism och avkoppling är många gånger skrivna med ett stort engagemang för fiktionsläsning – och det finns många fler sådana exempel som inte redovisas här. A1 består till stor del av passionerade läsare som läser för avkoppling och verklighetsflykt. Men, ingenting ur uppsatserna vittnar om utvecklad läsarkompetens hos uppsatsförfattarna.

¹⁰⁰ Kategori 2 och 3 är här sammanslagna. Längre fram i studien, i redovisningen av uppgift C, kommer de att skiljas åt vilket motiverar att markera att de trots sammanslagningen här inte utgör samma kategori. Detta för att kunna föra jämförande resonemang med samma kategoriseringsmall för alla tre uppgifterna, uppgift A, B och C, i diskussionsdelen.

¹⁰¹ 00GYON2-KHB7

¹⁰² 00GY0107-MHB7

¹⁰³ 00GY0215-KHB7

¹⁰⁴ 00GY0297-KHB7

¹⁰⁵ Just den terapeutiska funktionen är något som många av uppsatsförfattarna från 2008 tar upp i sina tankar kring läsning av fiktionstext.

¹⁰⁶ 00GYON3-KHB7

¹⁰⁷ 00GYON4-KHB7

4.2.2 Grupp A2

I grupp A2 har snart sagt varje uppsatsförfattare också berört kategori 2 och 3, men de har även utvecklat resonemangen ytterligare och ligger närmare de mer utvecklade former av fiktionsläsning som tidigare beskrivits i det ämne-teoretiska avsnittet. Gruppens uppsatser med fördjupade resonemang kring inlevelsen, och vart den kan leda i den personliga identitetsutvecklingen, har sorterats in utifrån kategori 4–6.

I A2 finns ett stort antal välskrivna texter där läsandet berörs på en mer avancerad nivå. Kategorierna ligger nära varandra och ibland blir gränserna mellan dem flytande. Medveten om detta har jag ändå valt att låta det vara så för att kunna föra så nyanserade resonemang som möjligt, samt för att på detta sätt kunna relatera resultaten till de ämne-teoretiska resonemang som tidigare förts i studien. Som framgår finns här även enskilda citat som spänner över flera kategorier. Jag har ordnat in dem efter den kategori som jag bedömer är den avgörande i argumentationen.

Kategori 4: Identifikation och inlevelse

I kategori 4 finns tydliga kopplingar i argumentationen till den egna erfarenhetens betydelse i fiktionsläsningen.¹⁰⁸ Från grupp A2 finns också exempel på en subjektiv läsning:

Till slut så är jag så inne i min bok att det känns som om boken handlar om mig./---/
att tycka om en bok så bör man också leva sig in i berättelsen för att få en klar bild framför sig vad boken handlar om och kunna tänka att detta nu är en sann berättelse och händelsen handlar om en själv.¹⁰⁹

Exempel på en mer distanserad inlevelse kan se ut så här:

Att man kanske kan se sig själv, i alla fall delvis, i någon av all de personerna som framträder i boken är (enligt mig) en av läsandets hemligheter.¹¹⁰

Identifikation kan också innebära nya perspektiv:

Sammanfattningsvis kan jag alltså säga att när man läser förflyttas man till en annan värld eller tid, man upptäcker nya sidor av olika saker, man får kunskap och nya idéer och man hittar sig själv mitt i boken.¹¹¹

¹⁰⁸ Åsikten att det känns som att det handlar om en själv är något som återkommer även i uppgift B och C.

¹⁰⁹ 00GY0250-KHB7

¹¹⁰ 00GY0080-MHB7

¹¹¹ 00GY0080-MHB7

Kategori 5: Jämförande reflektion

Inom grupp A2 finns många exempel på hur läsning innebär en jämförande process mellan det fiktiva och det verkliga. Följande citat får fungera som en illustration av detta:

Jag kan jämföra min fantasivän med min verkliga vän. Det är roligt för jag kan hitta enorma likheter men även olikheter. Kanske är bokens huvudperson den idealiska människan som är bäst på alla sätt och vis. Varför inte försöka inspireras av henne eller honom? På så vis kan man utvecklas som människa. [...] Jag tror att man hämtar mer inspiration från en påhittad människa än en verklig gestalt.¹¹²

Plötsligt befann jag mig mitt i 1800-talets Amerika som sett utifrån slavarnas perspektiv var en ohyggligt påfrestande tid. Boken väckte många tankar hos mig, framförallt om mänskligheten. Att författaren genom sin bok lyckas väcka tankar hos läsaren tycker jag är viktigt och en del av det hela som gör läsning intressant.¹¹³

Kategori 6: Personlighetsutveckling och empatisk utveckling

I kategori 6 samlas de mest utvecklade utsagorna om läsning som det analyserade materialet visar. De lite längre citaten sveper över många av läsningens personlighetsutvecklande processer:

Jag läser för att fly verkligheten och uppleva något utöver det vanliga. Fast egentligen flyr jag aldrig verkligheten. Jag bara upplever den på ett annat sätt, ser den genom en annan persons ögon och känner det någon annan känner. Läsningen vidgar ju den värld vi kan uppleva. Den får oss att inse saker vi inte tänkt på och den ger oss förståelse för andra människor; hur de tycker och tänker beroende på deras kultur, religion och personlighet.¹¹⁴

Det är inte bara språket som utvecklas av läsande. Även fantasin och empatin, förmågan att sätta sig in i andra människors känslor, andra kulturers tankesätt o.s.v., gör det. Genom att läsa får man lättare inspiration och idéer, man får lättare att föreställa sig saker som ligger bortom sin egen horisont. Om man lär sig att leva sig in i böcker och dess karaktärer, har man kommit en bra bit på vägen mot förståelse för andra människor.¹¹⁵

Detta kan förklaras med att läsning väcker hos mig frågetecken, känslor och många andra tankar. Det får mig att tänka. Dessa tankar måste jag sedan diskutera och analysera i detalj. [...] Det ger mig alltså anledningen till utbyte av värderingar, tankar och erfarenheter, men även verbal övning av största vikt. Denna diskussion leder i sin tur till nya tankar, känslor och frågetecken som måste rätas ut. På det hela kan man säga att min uppfattning om mig själv som person och den verklighet jag lever i blir klarare. Jag lär känna min värld och mig själv på det djupare planet.¹¹⁶

¹¹² 00GYON5-KHB7

¹¹³ 00GY0059-KHB7

¹¹⁴ 00GY0118-KHB7

¹¹⁵ 00GY0073-KHB7

¹¹⁶ 00GY0002-MHB7

De kortare belyser också det empatiutvecklande men även identitetsbyggandet:

Det gör man när man läser genom att man blir liksom infångad i boken och börjar känna sympati med personerna i boken, till exempel är de ledsna blir man själv ledsen.¹¹⁷

Du får del av någon annans erfarenheter och kunskap av en helt annan karaktär än du får från en vanlig faktabok.¹¹⁸

Det vi läser bidrar till att göra oss till den människa som vi är...¹¹⁹

I exemplen framgår att dessa uppsatser på ett för tonåringen ganska avancerat sätt behandlar fiktionsläsningens personlighetsutvecklande betydelse. Fiktionsläsning är det som eleverna förknippar med begreppet läsning, trots att uppgiftens formulering även bjuder in till beröring av andra typer av läsande. Bland dessa 58 uppsatser finns dock en handfull (5 st.) som tar upp s.k. sannskildringar i något avseende. *Gömda* nämns 3 gånger, *En blomma i Afrikas öken* 1 gång samt en bok vid namn *Krill* som tycks ha en liknande handling som kända efterföljare i genren, d.v.s. om en mycket utsatt pojkes barndom. Detta faktionsinslag är sammantaget en liten del i det hela och de författare som tar upp dessa böcker menar inte att sannskildringar absolut är bättre än fiktion utan nämner snarare dessa böcker bland andra, rent fiktiva, som exempel på böcker som engagerar.

Sett utifrån hur uppgiften är formulerad är det inte konstigt att det är hängivna läsare som har valt att skriva om läsandets hemligheter. Men det är värt att notera att det som läses är, i helt överlägsen stil, fiktionslitteratur. Verklighetsflykten och avkopplingen, liksom den mer odefinierade bildningen är skäl som snart sagt alla skribenterna utgår ifrån. Hur uppsatsförfattarna sedan utvecklat sina tankegångar framgår av kategoriseringarna och gruppindelningen. Den på många sätt så komplicerade läsprocessens olika sidor skildras inspirerat och träffsäkert av förvånansvärt många i denna unga skara uppsatsförfattare som grupp A2 utgör. I elevernas texter skildras fiktionsläsningens receptiva processer på ett sätt som gör det möjligt att relatera resonemangen till teorier om läsarkompetens och läsnivåer. Att de egna erfarenheterna är en viktig del i skapandet av mening i det lästa är tydligt i de högre kategorierna. Men som jag ser det behövs detta förhållningssätt redan för att kunna skapa inre bilder och se miljöer framför sig. Den nivå, som visar sig i kategori 3 är en plattform att ta sig vidare ifrån mot högre läsarkompetens. Några av uppsatsförfattarna i uppgift A har inte tagit sig upp dit ännu, men de allra flesta. På nivåerna ovanför, 4–6, visar de skrivande ungdomarna att de alltmer klarar att hålla en distans till texten, trots att de så

¹¹⁷ 00GY0080-MHB7

¹¹⁸ 00GY0081-KHB7

¹¹⁹ 00GYON6-KHB7

starkt upplever den och identifierar sig med karaktärer och miljöer i den. En mer utförlig uppföljning av detta görs i diskussionsavsnittet.

Slutligen kan tilläggas att ingen av dessa uppsatsförfattare lyfter fram skolans informella läskanon som inspirerande och utvecklande. Det är underförstått fritidsläsningen som åsyftas i uppsatserna, vilket är en sysselsättning elever som väljer den här uppgiftstypen ägnar sig åt i stor utsträckning. Elevgruppen som genomfört uppgift A är således en motpol till eleverna i uppgift C. Var eleverna från uppgift B placerar sig visar nästa avsnitt.

4.3 Uppgift B: På riktigt

Uppgift B i denna studie har analyserats genom läsning av 40 stycken uppsatser. De tidigare beskrivna instruktionerna styr texterna till brevformen, ett tänkt brev till en förlagsredaktör i vilket ungdomarna ska ge sin syn på vilket som engagerar mest: fiktion eller faktion. Uppsatsförfattarnas motiveringar kring hur de ser på upplevt dokumentära texter i förhållande till de rent fiktiva har granskats och delats in i kategorier. Kategorierna har i sin tur systematiskt delats in i faktions- respektive fiktionsargument. Kategorierna inom faktionsgenren har numrerats med romerska siffror för att inte blandas ihop med fiktionskategorierna. Kategoriseringsprocessen har alltså inte gjorts på samma sätt som i uppgift A där graden av läsarkompetens som gick att utläsa ur läsargumenten var det avgörande. Här uppstår istället tre olika grupper av läsargument som är ordnade efter hur eleverna besvarar frågan i uppgiften. Uppsatsförfattarna i grupp B1 föredrar och argumenterar enbart för de texter de upplever som dokumentära och dömer ut fiktion. Grupp B2 driver linjen att båda typerna av text har sitt värde och grupp B3 består av elevtexter där ställning tas för fiktionen som det mest engagerande enligt den huvudfråga som ställs i själva uppgiften.

Kategoriuppställningen för fiktionsläsning har utgått från den som växte fram i uppgift A. Dock har två uppgiftsspecifika tillägg gjorts, *upplevelsefokus* och *variation*. Dessa kategorier har lagts till den befintliga listan över 6 kategorier och har numrerats 7 och 8.¹²⁰ I de kategoriserade faktionsargumenten har jag utgått från elevernas egna ord och tankar i möjligaste mån. När det i kategori 1 står "...just för att det har hänt" är det återigen ungdomarnas uttryck som används, inte mina egna.¹²¹ Det är alltså ungdomarnas ord jag bygger kategoriseringen på, och de tvekar inte att kalla texterna verklighetsbaserade, dokumentära eller sanna.¹²²

Kategorierna har vuxit fram enligt följande för respektive genre:

¹²⁰ Jag väljer att skriva ut hela listan av fiktionsargument här och även i uppgift C.

¹²¹ Jfr begreppet "kunskap" i kategori 1 inom uppgift A.

¹²² Även om forskning visar att också ungdomarna många gånger vet att det inte är absoluta sanningar i dessa böcker. Se t.ex. Årheim 2007 och Olin-Scheller 2006.

Kategorier av läsargument i genren faktion inom uppgift B

- I. Autenticitet: Verklighetsbaserade texter ger starka tankar och känslor – just för att det har hänt.
- II. Påhitt = dåligt: Fiktio n berör inte för att det är påhittat. Fiktio n är tråkigt, det engagerar inte.
- III. Olika funktioner: Både fiktio n och faktio n kan beröra, på olika sätt. Faktio nen berör på djupet och engagerar känslomässigt medan fiktio n främst ger förströelse.
- IV. Trovärdighet genom stil: Att texten är ”dåligt” skriven ger en känsla av direktrapportering av verkligheten vilket ger ett äkthetsintryck till skillnad mot skönlitterär, utsmyckad prosa.
- V. Terapi: Dokumentärromaner gör att man mår bättre själv, det egna livet är ganska bra ändå i jämförelse med de utsatta i romanerna.
- VI. Lärdom och förståelse: Man lär sig något av sanna texter. (Till skillnad mot fiktio n.)
- VII. Hopp: Dokumentärskildringar är bra för att det hemska slutar lyckligt och ger hopp.
- VIII. Medkänsla: Vi människor behöver i text utsättas för hems kheter, bl.a. för att kunna känna sympati.

Kategorier av läsargument i genren skönlitterär fiktio n inom uppgift B

1. Kunskap och nytta: Fiktio nsläsning ger kunskap – utvecklat språk – karriärmöjligheter.
2. Avkoppling: Fiktio nsläsning innebär avkoppling, eskapism, nöje, spänning, sällskap.
3. Utveckling av fantasi: Fiktio nsläsning stimulerar fantasin och läsaren går igenom en skapande process och konstruerar bl.a. bilder i huvudet kring det lästa.
4. Identifikation och inlevelse: Fiktio nsläsning innebär en stark inlevelse och identifikation med bokens personer ofta uttryckt av eleverna som att ”det känns som att det handlar om mig”.
5. Jämförande reflektion: Genom att jämföra fantasivärldar med den riktiga världen kan man utvecklas som människa.

6. Personlighetsutveckling och empatisk utveckling: Fiktionsläsning utvecklar identiteten, empatin, den mänskliga identiteten. Fiktionsläsning innebär utveckling av oss själva.
7. Upplevelsefokus: Identifikationen ger upplevelsen och beröringen – inte att det nödvändigtvis är faktabaserat.
8. Variation: Fiktiva böcker ger en större variation och utrymme för fler känslor.

Kategoriseringen ger ett tydligt mönster som leder till tre huvudgrupper enligt ovan. Jag ger i det följande exempel på hur argumentationen för läsning lyfts fram under respektive kategori i de olika grupperna. Grupp B1 och B3 följer kategoriseringarnas uppdelning och redovisas med citat under respektive kategori, medan B2-gruppens resonemang redovisas med kommenterade, mer utförliga citat.

Att få en bild av vad som gör att ungdomar *inte* lockas av fiktiv skönlitteratur är en viktig pusselbit för att kunna diskutera fiktionsläsningens roll hos 2000-talets ungdomar.

4.3.1 Grupp B1

Uppsatsförfattarna i grupp B1, som är den största gruppen (20 st), har alltså uttalat uttryckt att verklighetsbaserade texter är det som engagerar. Exempel från deras av mig systematiserade och kategoriserade argumentation är avsedda att ge en bild av hur ungdomarna tänkt.

De flesta i grupp B1 är mycket kritiska till fiktion och ser det som trams och sagor. Några av dessa ungdomar tycker dock att båda texttyperna har sin plats men att det för egen del måste vara dokumentärt för att beröra och nå fram. Citaten från kategori I och II får inledningsvis belysa detta. De återges här utan kommentarer:

Kategori I: Autenticitet

Jag tycker även att en bok där någon berättar om sitt liv eller sin uppväxt berör en mycket mer för man vet att detta verkligen har hänt i verkligheten.¹²³

Jag blir mer engagerad i en bok som det har hänt på riktigt, då vill jag bara läsa och läsa så jag får veta hur det går för personen.¹²⁴

Jag grät, jag blev sur och kände för första gången äkta känslor när jag läste dessa böckerna [sannskildringar, min parentes]. Jag trodde aldrig att en bok skulle påverka mig så pass mycket.¹²⁵

¹²³ 08GY0028-MVB6

¹²⁴ 08GY0450-KVB6

¹²⁵ 08GY0085-KVA1B6

Kategori II: Påhitt

[...] men eftersom de är fiktiva så har jag inte blivit direkt indragen i boken.¹²⁶

När jag läser verklighetsbaserade böcker gör jag det för att jag inte vill läsa överkliga och påhittat trams. [...] för mig måste det ha hänt för att jag ska tro på det.¹²⁷

Om jag ser en bok som jag tror är dokumentär men det visar sej att vissa delar är påhittade så är boken inte lika intressant längre.¹²⁸

En ren sanning är att man inte sitter och läser en bok bara för att läsa utan man vill bli påverkad av den och ett bra exempel till att de flesta väljer verklighetsbaserade böcker är just för att av dem blir vi garanterat påverkade.¹²⁹

Kategori III: Olika funktioner

Exemplen från kategori III är mer komplexa och visar hur eleverna skiljer på de läsoplevelser fiktion ger i jämförelse med faktion:

Det jag vill komma fram till är att rent fiktiva berättelser kan vara mycket bra böcker fyllda av spänning, romantik, drama eller i viss mån inspiration, men att de inte berör just mig på samma sätt som dokumentärromaner. För det som inspirerar mig allra mest är när människor som gått igenom sådana fruktansvärda saker fortfarande har mod, hopp och en sådan öppenhet att dela med sig av.¹³⁰

Jag tycker att man kan bli berörd och förstå hur något är i berättelser som är fiktiva; men det är lättare att man känner medlidande och fastnar i boken om berättelsen är en sann självbiografi.¹³¹

Det sista exemplet från kategori III formulerar sig kring fiktionens brist på trovärdighet där de skönlitterära författarna bland annat beskylls för att skildra känslor de aldrig själva känt:

Min personliga favoritgenre inom bokvärlden är dokumentära/självbiografiska böcker. De är mer berörande och det som skrivs blir mer äkta. Påhittade historier kan också va berörande men eftersom man vet att det inte hänt på riktigt så får man inte samma känsla. De kan lätt kännas lite smålöjliga och det skrivs mycket i överdrift så att det ska bli så verkligt som möjligt. De letar efter en förklaring på en känsla de aldrig har känt. I dokumentärt material finns känslorna då och de behöver inte försöka komma på en förklaring.¹³²

¹²⁶ 08GY0108-MVB6

¹²⁷ 08GY0479-KVB6

¹²⁸ 08GY0450-KVB6

¹²⁹ 08GY0085-KVA1B6

¹³⁰ 08GY0212-KVB6. Här finns tydliga kopplingar till kategori 7 och 8.

¹³¹ 08GY1028-KVA2B6

¹³² 08GY0450-KVB6

Kategori IV: Trovärdighet genom stil

När det gäller stilens påverkan på den skönlitterära läsarens upplevelse finns ytterst få, om ens någon, i hela denna undersökning som uttryckligen håller fram stilen som en viktig del av den litterära upplevelsen. Bland faktionsläsarna finns det däremot, och där är det den icke-litterära stilen som lyfts fram. Några exempel:

Jag var fascinerad. Det var inte för att boken var speciellt välskriven eller intressant i sig, det var just det att allt det som stod där hade hänt en gång.¹³³

Det är boken som jag slog igen igår kväll som har gjort att jag ändrat min syn på läsning och nu istället ser det som en god sysselsättning. Boken jag läser är nämligen Pojken som kallades Det skriven av David Peltzers. Boken i sig är nog inte skriven på något bättre sätt än någon annan men det är just att den är verklighetsbaserad den får mig att fortsätta läsa. David Peltzers använder ett väldigt vanligt och vardagligt språk när han berättar om sin hårda barndom, så jag har svårt att tro att det är något annat än att den är verklighetsbaserad som har gjort den så populär...¹³⁴

Fler exempel på den språkliga stilens roll finns inbäddade i citat längre fram.

Kategori V: Terapi

Den terapeutiska sidan av faktionsläsningen är vanligt förekommande i materialet. Några exempel:

[...] men jag tror också att det ur ett egoistiskt perspektiv kan vara skönt att då och då bli påmind om vilken tur man själv har jämfört med dessa personer.¹³⁵

Men när man läser böcker där folk berättar om deras hemska uppväxt eller sin misshandlande man, blir man oftast gladare och tänker att sitt liv inte alls är så illa egentligen.¹³⁶

Människor vill gärna tycka synd om sig själv mer än vad de egentligen behöver, har man då läst t. ex. Pojken som kallades Det så förstår man nog att man inte har det så dåligt som man tror.¹³⁷

Kategori VI: Lärdom och förståelse

Många elever i grupp B1 tar upp kunskap och lärdom om livet och mänskligheten som ett starkt argument för att läsa faktion i stället för fiktion. Till skillnad mot fiktion kan texter baserade på ”verklighet” enligt de aktuella eleverna ge insikt om hur just verkligheten fungerar:

¹³³ 08GY0188-KVA3B6

¹³⁴ 08GY1029-MVA1B6

¹³⁵ 08GY0188-KVA3B6 Denna passage är en fortsättning på meningen under kategori 7 som slutar med orden: ”[m]isshandel och sexuellt utnyttjande”.

¹³⁶ 08GY1090-KVA1B6

¹³⁷ 08GY0450-KVA3B6

Dels skapar det nog bättre förståelse för människor som traumatiserats av händelser som misshandel och sexuellt utnyttjande.¹³⁸

Även fast man inte ska läsa för många sanna historier tycker jag i alla fall att man ska läsa någon, för det får upp ögonen för hur hemsk världen kan vara mot människor.¹³⁹

Fördelarna med verklighetsbaserade böcker är i regel att dem är just verklighet. På så vis får vi veta att misshandel, våldtäkt, tortyr och så vidare verkligen finns där ute. Vi lär oss märka tecken på sex missbrukare eller lär oss vad som är okej och inte okej. Det är genom böckerna vi lär oss att om en kille slår dig en gång kan det mycket väl hända en gång till. Vi lär oss vad vi ska göra i vissa situationer och får olika råd på vad man kan göra åt olika problem.¹⁴⁰

Att läsa om andras liv får oss att förbättra våra egna liv och andras liv. Vi läs oss mer om livet och världen.¹⁴¹

Kategori VII: Hopp

Att dessa, många gånger så eländiga, livsödesskildringar, kan generera hopp hos läsarna är en vanlig ståndpunkt formulerad i uppsatserna:

[...] som läsare kan man få ett nytt perspektiv på sitt liv och se att det trots allt finns hopp.¹⁴²

Jag kan inte direkt säga vad det är som gör dem (böckerna i ”Pojken som kallade Det”-serien) så fruktansvärt bra. Det är nog den känslan och tanken man får, när man läser den sortens böcker. Man tänker ’Det här har verkligen hänt, gud va hemskt’. Det är inte det hemska som gör att man måste läsa vidare, utan det är nog att man vill veta hur han klarade sig ur det och hur det gick sedan.¹⁴³

Man kan nog lättare känna igen sig i en dokumentärroman, då vet man att man inte är ensam. Jag ser det som en fördel, för då kan den som känner igen inse att det kan gå bra, man kan komma ifrån problemet (alla dokumentärromaner som jag har läst har slutat lyckligt, därför tror jag det).¹⁴⁴

Men dessa människor har på något sätt tagit sig ur det. Som läsare så kan man få ett nytt perspektiv på sitt liv och se att det trots allt finns hopp.¹⁴⁵

Kategori VIII: Medkänsla

De sista exemplen från grupp B1 visar med engagemang hur den starka beröring läsning av faktionstext medför, till skillnad mot fiktionstext, i förlängningen leder till utvecklande av medkänsla, medlidande och ångest:

¹³⁸ 08GY0188-KVA3B6

¹³⁹ 08GY0202-KVA1B6

¹⁴⁰ 08GY0085-KVA1B6

¹⁴¹ 08GY0085-KVA1B6

¹⁴² 08GY0108-MVB6

¹⁴³ 08GY1091-KVA1B6

¹⁴⁴ 08GY0040-KVA3B6

¹⁴⁵ 08GY0108-MVB6

I regel så berörs vi mer av romaner baserade på verkliga händelser. Vi kan då dra Paralleller till egna upplevelser och förstå Problemen den Personen i boken har.¹⁴⁶

Att läsa sanna berättelser, något som hänt på riktigt, får en att vilja läsa mer. Man känner också medlidande och ångest. Man blir som inkastad i verkligheten och verkligen känner det där skottet som avlossades från sin man och träffar en rätt i benet.¹⁴⁷

Man kanske också läser de [dokumentära romanerna] för att man känner igen sig i boken, och det kan man inte göra i en Harry Potter bok.¹⁴⁸

Sammanfattningsvis kan man se här att det är just beröringen som upplevs som så stark i mötet med faktionstexter. Faktionen har något som fiktionen inte har enligt den här gruppen uppsatsförfattare. Även om en del av de röster som hörs här nämner att även fiktion kan skapa viss kontakt så är de alla överens om att det eleverna ser som verkligt alltid berör mer.

När eleverna i denna grupp ska relatera till fiktion är det väldigt ofta Harry Potter-böckerna som dyker upp. Bilden av det som inte är dokumentärt är således inte vardagsnära fiktion utan magisk fantasy. Att detta upplevt ”dokumentära” är en rak väg till engagemang och kontakt med texten – i motsats till det ”overkliga” är mycket tydligt här.

4.3.2 Grupp B2

I grupp B2 sorterades de elevuppsatser in som gav uttryck åt att det finns plats för både fiktiva och dokumentära skildringar även för uppsatsförfattarens egen del, inte bara för mänskligheten i stort. Inom gruppen finns det en variation huruvida man sätter fiktionen eller faktionen främst. I många avseenden är de som föredrar ”dokumentära” texter helt identiska i sina resonemang med grupp 1. Därför kommer resonemangen från kategori I–VIII inte att återges när det helt tangerar. I stället visas det som skiljer grupperna 1 och 2 åt i en sammanställning nedan i form av kommenterade citat.

Följande skrivs i en uppsats där författaren inledningsvis slagit fast att verklighetsskildringar är det som engagerar, ”man vill veta hur det ska gå” o.s.v., i resonemang som liknar dem som framkom i B1. Lite senare kommer dock den här återgivna passagen kring läsning av Harry Potter som visar att även fiktion kan engagera eleven:

Jag antar att den här berättelsen berörde mig eftersom den i stort handlade om en pojke som växte upp under mer eller mindre dåliga förhållanden, men på något sätt blir räddad ur det och får ett bättre liv. Jag tror också att berättelsen berörde mig

¹⁴⁶ 08GY1087-MVB6

¹⁴⁷ 08GY1090-KVA1B6

¹⁴⁸ 08GY1090-KVA1B6

därför att den, liksom hela serien, är en berättelse om olika svårigheter och äventyr som den här pojken tar sig igenom, och jag längtade efter lite äventyr i mitt liv.¹⁴⁹

En annan uppsatsförfattare formulerar sig så här:

”Även fast jag tycker att det kan vara väldigt roligt att läsa fiktiva böcker så måste jag säga att den bok som gjort störst intryck på mig är, *Pojken som kallades Det*.” Eleven fortsätter med resonemang om hur man som läsare kan lära sig mycket av dessa böcker och även inspireras till att förändra orättvisor i världen för att sedan återgå till huvudfrågan: ”För att svara på frågan om en händelse måste ha ägt rum i verkligheten för att engagera, så tror jag verkligen inte det. [...] Handlingen i en fiktiv bok kan engagera på så sätt att man fastnar i den så pass att man tillåter sig själv att få fly verkligheten, att få drömma sig bort en stund.” Längre fram kommer följande passage om dokumentärromanens speciella egenskap: ”Eftersom den är verklighetsbaserad så är det verkliga känslor som boken förmedlar.”¹⁵⁰ Det görs alltså en skillnad där. Fiktion är verklighetsflykt och har ingenting med verkliga mänskliga känslor att göra.

Ett tredje exempel är följande resonemang från en uppsatsförfattare som intar en både och-hållning. Eleven benämner sig själv som en erfaren läsare och tar upp exemplet *Alkemisten* som en fiktiv bok som verkligen berört och påverkat värderingar och beslut. Eleven har också läst och engagerats av *Pojken som kallades Det* och summerar i följande utläggning:

Saken är den att även om båda böckerna är väldigt olika till handling så tilltalar de båda mig fast på olika sätt. Jag tror att en bok som *Pojken som kallades Det* ger mig dåligt samvete samtidigt som den får mig att känna mig lycklig för att jag har levt ett bra liv när det finns andra som har haft det så jobbigt. Enligt mig tror jag inte den här boken hade funkade om den varit påhittad för då kan man inte känna sympati på samma sätt som om den vore påhittad [sic!]. Men med böcker som *Alkemisten* som istället får en att se livet från en annan (ljusare) synvinkel, verkligen kan påverka hur man lever sitt liv.¹⁵¹

Även om det är lite oklart formulerat menar eleven att den dokumentära skildringen ger en typ av känslor, fiktionen en annan. Beröringspunkterna är olika.

Ett exempel på en uppsatsförfattare som i sin argumentation berör många av de uppställda kategorierna kring faktionsläsningen men som tydligt ser fiktionens värde inleds såhär: ”En berättelse kan beröra en människa otroligt mycket bara genom att personen kan identifiera sig med någon i den.” Efter ett resonemang om hur sanning inte är ett krav för engagemang kommer passagen:

¹⁴⁹ 08GY0609-KVA3B6

¹⁵⁰ 08GY1048-MVA3B6

¹⁵¹ 08GY1041-MVB6

Eftersom detta var en sann berättelse (samt att liknande händelser faktiskt ägt rum i mitt liv runt omkring mig) så hamnade jag i en helt annan värld än jag vanligtvis gör när jag läser böcker. Den här världen var den världen jag lever i och inte i min fantasi som så många gånger förr med andra böcker. Varför? Därför att boken utspelar sig faktiskt i en äkta verklighet som faktiskt existerar. Platserna finns, personerna existerar och händelserna ägde faktiskt rum. Berättelsen var faktiskt inte längre bara en berättelse, utan en verklighet där man kunde känna med personen, känna en önskan att man kunde hjälpa honom. [...] Dave har verkligen beskrivit det på ett verklighetstroget sätt, mycket mer fokuserande på hans tankar. Man kan verkligen känna att allt han skriver berättar han på ett ickepolitiskt korrekt språk. [...] Detta gör berättelsen lite B-aktig och också därför blir den verklighetstrogen.¹⁵²

Att båda genrerna kan beröra men att det görs på olika sätt och har olika funktioner belyser även nästa exempel:

Så på frågan 'måste händelserna ha ägt rum i verkligheten för att engagera' svarar jag: Nej, men däremot behövs det olika sorters böcker för att man ska se skillnad på vad som är saga och vad som är sanning.¹⁵³

En enda av de undersökta uppsatserna inom grupp 2 ger uttryck för att genren inte är det avgörande, utan upplevelsen:

En bok engagerar läsaren bara om den "snuddat vid ditt hjärta" och satt ett spår i din tillvaro. Har den gjort det sätter den sig i ditt minne, precis som både Bröderna lejonhjärta samt Pojken som kallades Det har gjort i mitt.¹⁵⁴

I en sammanfattning står det klart att hos den stora majoriteten bland de uppsatsförfattare som tycker att det finns plats för bägge typerna av romaner är åsikten att texttyperna spelar olika roller. Fiktion handlar mer om verklighetsflykt. Faktion däremot ger en inblick i hur världen faktiskt är, där det senare också är det som väcker starkast känslor och inlevelse. Även hos de elever som framstår som vana läsare av skönlitteratur sedan tidigare visar sig detta, att jämföra med grupp B1 där många tidigare icke-läsare nu genom "sannskildringarna" fått en väg in i läsandet. Klart är att den högre litterära kompetensen som fiktionsläsning kräver för att fungera personlighetsutvecklande inte kan ses i citaten varken i B1 eller B2. Däremot skapas stark kontakt i mötet med faktionstexter, och en slags transaktionsprocess uppstår i vilken förhållandet till "verkligheten" inte avgörs av läsarens förmåga att relatera det fiktiva till sig själv och sin omgivning, utan där verkligheten utgörs av själva texten. Litteraturdidaktiska receptiva modeller över meningsskapande processer rubbas av detta förskjutna perspektiv, liksom modeller för litterära kompetenser. Här finns en teoretisk lucka att fylla.¹⁵⁵

¹⁵² 08GY1070-MVB6

¹⁵³ 08GY0156-KVA3B3

¹⁵⁴ 08GY0449-KVA3B6

¹⁵⁵ Jfr Årheim 2007, s. 193.

4.3.3 Grupp B3

Grupp B3 är till antalet inte fler än 7 av totalt 40, och då ligger ändå någon av dessa i gränslandet till grupp B2. Dock har jag valt att lägga dessa i en egen grupp då den empiriska undersökningen visat att de uttrycker åsikter kring fiktionsläsning som ligger i linje med författare från grupp A2. Jag har valt att åskådliggöra resultaten med ett antal något längre citat, ibland med kommentarer då detta enligt min bedömning är en redovisningsform som ger en tydlig bild av ungdomarnas tankar. Citaten ställs mot de fiktionsläsningskategorier som ställdes upp i analysen av uppgift A, med tidigare nämnda tillägg. Även här har fiktionskategori 2 och 3 slagits samman. Värt att uppmärksamma är att ingen av uppsatsskrivarna inom grupp 3 har berört fiktionskategori 1.¹⁵⁶

Kategori 2–3: Avkoppling/utveckling av fantasi

I det första exemplet inleder författaren med att svara nej på den i uppgiften givna frågan, huruvida en text måste vara verklighetsbaserad för att engagera, och fortsätter: ”Jag tror att om författaren är skicklig så kan han/hon få den mest osannolika saga att skapa sympati för läsaren. Redan där börjar läsaren ta åt sig och bearbeta informationen, för att därefter skapa sig en egen uppfattning.” Längre fram i uppsatsen står att läsa: ”Det som ger störst och kraftigast intryck på mig är sagor med dolda budskap, sånt man måste använda huvudet för att förstå. Då fastnar det verkligen.”¹⁵⁷ Tidigare i uppsatsen refererar eleven till *Animal farm* för att förtydliga sin poäng.

Nästa uppsatsförfattare tar tydligt ställning för fiktionsläsningen som ett sätt att skapa engagemang hos läsaren:

Fiktiva böcker är som magi tycker jag och för varje fiktiv bok du läser får du leva ett annat liv, se en annan värld. Jag har sett många världar, många fiktiva världar och jag uppslukas av dem, så mitt svar bli **nej** händelserna måste inte ha ägt rum i verkligheten för att engagera.¹⁵⁸

Kategori 4–6: Identifikation och inlevelse – jämförande reflektion – personlighetsutveckling och empatisk utveckling

Följande citat berör kategori 4, 5 och 6:

Det är just de skönlitterära berättelserna som berör mig mest. Till skillnad från biografier måste de inte vara lika tunga utan kan handla om en ’vanlig människa som lever ett vanligt liv’. Det är sådana personer som jag kan känna igen mig i och som därför berör mig på bästa sätt. Man inser att man inte behöver ha varit med om allt för stora hemsigheter för att kunna känna rädsla, oro ångest och glädje. Dessutom bör

¹⁵⁶ Dvs.: Kunskap och nytta: Fiktionsläsning ger kunskap – utvecklat språk – karriärmöjligheter.

¹⁵⁷ 08GY0087-MVA3B6

¹⁵⁸ 08GY1050-KVB6

man tänka på att litteratur av den här typen är någons tankar och tankar kommer väl också de från verkligheten på ett eller annat sätt?¹⁵⁹

Uppsatsförfattaren intar en position som tangerar eleverna inom gruppen A2. En litterär kompetens lyser igenom där elevens meningsskapande processer vid läsning av skönlitteratur blir tydlig, bl.a. genom relaterande till den egna verkligheten men också i ett tydligt distansering till texten och en medvetenhet i att identifikation med fiktiva personer kan ge förståelse för mänskliga känslor och problem. Citatet är unikt i denna elevkategori.

Om fiktion, i form av fantasy, i relation till det ”dokumentära” gör nästa uppsatsförfattare följande jämförelse:

Kärlek är inte annorlunda bara för att den behandlas i en fantasyroman i stället för en dokumentär, sorg är inte annorlunda, hat är inte annorlunda... inte heller är smärta annorlunda. /---/ Det är där jag ser fördelen med fantasy, man lär sig tänka på många olika sätt och ur många olika perspektiv när man läst många sådana historier. Det är också mycket moral och filosofiska aspekter i fantasy, som jag anser nyttigt för människor att läsa. /---/ Om valet står mellan illamående och att lära mig förstå mig på olika filosofiska tankar, väljer jag det senare. Jag väljer fantasyn.¹⁶⁰

Kategori 9: Variation

Ett mindre antal uppsatsförfattare har genomskådat faktionsromanens form. Ett exempel:

Om en läsare bara skulle läsa verkliga berättelser så tröttnar sannolikt denna efter cirka tre stycken. Alla har liknande upplägg och man orkar inte sympatisera mera. Trots att en sann historia behandlar olika teman, exempelvis missbruk och misshandel, så är utbudet av teman större hos fiktiva skrifter.¹⁶¹

I grupp B3, som numerärt är klart minst, finns citat som uttrycker litterär kompetens och förmåga att utöva fiktionläsning på ett sätt där läsprocessen beskrivs som något mer än bara ett medel för verklighetsflykt och ett avstamp för skapande av fantasier och bilder. Elevernas uppsatser ger en inblick i en läsning där erfarenheter inte bara vägs in utan också relateras, med distans till texten, till den omgivande verkligheten.

4.4 Uppgift C: Bok eller film?

I den tredje uppsatsuppgift som undersökts i denna studie ställs frågan: Bok eller film? I ljust av bl.a. en tabell från Statistiska centralbyrån (2007), återgiven i elevernas texthäfte, finns informationen att framförallt män läser

¹⁵⁹ 08GY1053-KVB6

¹⁶⁰ 08GY0606-KVA3B6

¹⁶¹ 08GY0098-MVA3B6 Denna elev är absolut i gränslandet. Eleven svarar senare i uppsatsen nej på frågan om det måste vara verklighetsbaserat men skriver också att dessa texter egentligen engagerar mer.

allt mindre skönlitteratur. Den uppsatsskrivande eleven ska fundera över varför det ligger till på detta sätt och dessutom ta ställning till den fråga som utgör uppgiftens rubrik.

Samtliga 62 arkiverade uppsatser har granskats med attityderna kring den egna fiktionsläsningen i fokus. 12 av de 62 tar inte upp personliga aspekter på läsning, varför det analyserade uppsatsantalet stannar på 50.¹⁶²

De allra flesta eleverna föredrar film. Endast 5 stycken tar uttalat ställning för skönlitteraturen framför filmen. Dock har det stora flertalet av de lästa uppsatserna som för fram filmens överlägsenhet också berört läsningen av skönlitteratur i enlighet med hur uppgiften är formulerad. Dessa tankar om fiktionstext har analyserats och kategoriserats utifrån de 6 kategorier som växte fram i uppgift A. Några tillägg har gjorts: kategorierna 7–8 som är uppgiftsrelaterade och berör detaljriktighet respektive djupintryck och perspektiv.

Kategorier av läsargument i genren skönlitterär fiktion inom uppgift C

1. Kunskap och nytta: Fiktionsläsning ger kunskap – utvecklat språk – karriärmöjligheter.
2. Avkoppling: Fiktionsläsning innebär avkoppling, eskapism, nöje, spänning, sällskap.
3. Utveckling av fantasi: Fiktionsläsning stimulerar fantasin och läsaren går igenom en skapande process och konstruerar bl.a. bilder i huvudet kring det lästa.
4. Identifikation och inlevelse: Fiktionsläsning innebär en stark inlevelse och identifikation med bokens personer ofta uttryckt av eleverna som att ”det känns som att det handlar om mig.”
5. Jämförande reflektion: Genom att jämföra fantasivärldar med den riktiga världen kan man utvecklas som människa.
6. Personlighetsutveckling och empatisk utveckling: Fiktionsläsning utvecklar identiteten, empatin, den mänskliga identiteten. Fiktionsläsning innebär utveckling av oss själva.
7. Detaljriktighet: Böcker har en långt större detaljriktighet än film. Detta märks inte minst vid filmatiseringar av böcker, något som leder till stor besvikelse och saknad av t.ex. detaljer, karaktärer och handling.

¹⁶² Argumentation i allmänna ordalag hamnar utanför denna undersökning. Resonemang i stil med: ”Många människor föredrar böcker för att [...]” har alltså inte sammanställts och analyserats.

8. Djupintryck och perspektiv: Bokläsning är en större upplevelse som ger ett djupare intryck som varar mycket längre än en film. Böcker är mer öppna för tolkning än filmer.

Det kan konstateras att flera av dessa 6 ursprungskategorier från uppgift A knappt, eller inte alls, berörs. Utfallet är dock en del av resultatet och kommer, som tidigare nämnts, att vägas in i de jämförande delarna av diskussionen. Vidare gör den sneda fördelningen av bok- och filmsympatier att grupperna inte kommer att delas in utifrån sitt ställningstagande enligt modellen i uppgift B, utan att detta görs med utgångspunkten i hur elevtexterna fördelat sig i förhållande till kategorierna av argument för fiktionsläsning, d.v.s. samma metod som i uppgift A.

Grupp C1 består av uppsatser som inte mer än ytterst ytligt berör litteraturläsningens estetiska dimensioner. I grupp C2 hamnar de uppsatser som närmar sig dessa dimensioner genom att beröra kategori 3 kring fantasi och skapandet av egna inre länslandskap. I grupp C3 återfinns de elever som utöver kategori 3 dessutom mer utvecklat beskriver den inlevelse en skönlitterär text kan ge. Gränsen mellan grupp C2 och C3 är inte helt absolut, men har liksom tidigare gränsfall ändå behållits med syftet att förtydliga och skapa ingångar och perspektiv i den senare diskussionen.

Slutligen kommer några exempel att ges från uppsatser som är belysande kontraster till det som kommer fram i exemplen från grupp C1–C3. Här, som i uppgift B, finns tydliga åsikter framförda kring varför dessa ungdomar inte läser fiktionslitteratur.

4.4.1 Grupp C1

I grupp C1 finns uppsatser skrivna av elever som tar upp läsning av fiktionslitteratur utan att nämna fantasi, inlevelse och de identitetsskapande processerna. De kategorier som dessa sorteras in under är 1, 2 och 7. Grupp C1 består av 15 uppsatser.

Kategori 1: Kunskap och nytta

Uppsatsförfattarna beskriver det lärorika och kunskapsutvecklande i bokläsning i relation till film:

Böcker däremot [i förhållande till film] är mer lärorika än filmer, läser man mycket tränar man upp sin läsförmåga och sitt ordförråd, vilket hjälper dig i dina studier.¹⁶³

Jag föredrar att läsa böcker, för jag har insett att man lär sig så mycket mer av att läsa än att kolla på film. Man kan ägna 30 minuter varje dag för att läsa det skadar inte.¹⁶⁴

¹⁶³ 10GY0364-MHB2

¹⁶⁴ 10GY0248-MHAB2

Här finns även några exempel på elever som tar upp fördelarna med fiktionsläsning i ett litteraturhistoriskt bildningsämnesperspektiv:

Men det är ju bra och läsa en bok med för att man lär sig svensk litteratur bättre genom att läsa, du blir bättre grammatiskt och skriftligt.¹⁶⁵

En sak är dock helt klart. Desto mer man läser ju smartare och allmänbildad blir man. Böcker kan lära en att behärska språket på ett mycket bättre sätt. Jag önskar själv att jag hade läst lite mer böcker i mitt liv, men jag tycker att det är så fruktansvärt uttråkande.¹⁶⁶

Kategori 2: Avkoppling

Här betonas det avkopplande av eleverna. Övriga faktorer inom kategori 2, t.ex. eskapismen, nämns inte inom grupp C1.

[...] det [bokläsning] är ett bra sätt om man ska kunna slappna av och inte tänka så mycket utan bara ha en lugn stund och sitta ner. [...] Upplevelsen av att läsa en bok är inte så mycket. Jag kan hålla med om att det kan vara skönt att sätta sig ner och läsa och koppla av men jag skulle inte välja en bok om jag fick se film istället.¹⁶⁷

Jag gillar film mer än läsa böcker, där emot tycker jag att läsa bok innan man ska sova är det bästa som finns. [...] Jag tycker film för umgänget och bok för att kunna sova!¹⁶⁸

Nästa citat, som är det enda exemplet i C1 där eleven föredrar bok framför film, kunde även ha placerats i nästa kategori:

Att läsa en bok och koppla av i min ensamhet tycker jag är mer avkopplande än att se på film. Jag njuter av varenda sida jag läser. Boken har mer innehåll tycker jag än en film, så mycket tankar det måste finnas bakom en bok jämfört med en film.¹⁶⁹

Kategori 7: Detaljrikedom

Eleverna som uttalar sig om böcker i förhållande till film håller fram böckernas unika egenskaper, men de allra flesta skriver ändå att de föredrar film. Ett elevcitat som belyser detta inleder inspirerat om läsning: "En bok kan säga mycket mer och vara mer detaljerad. Boken kan även formulera sig på mer betydelsefullt sätt med uttryck och känslor." Längre fram står dock att läsa: "Och sen anser jag att ja har inte tid att sitta ner och läsa, ja har betydligt viktigare saker att göra."¹⁷⁰

¹⁶⁵ 10GY0259-MHB2

¹⁶⁶ 10GY0051-MHB2

¹⁶⁷ 10GY0327-MHB2

¹⁶⁸ 10GY0320-MHB2

¹⁶⁹ 10GY0380-KHAB2. Denna snuddar vid kategori 9.

¹⁷⁰ 10GY0417-MHB2

Nästa exempel, från en språkligt lite svagare elev – något som inte alls är ovanligt inom uppgift C – visar en central tankegång hos de allra flesta som genomfört provuppgift C:

Om du tar och läser en skönlitterär bok som senare filmatiserats så blir det alltför ofta i min uppfattning att filmen glömmer av visentliga delar. En vanlig sak man oftast glömmer är personer olika miljöer. Detta är en sak som jag tycker bruka tråkigt vid filmatiseringar.¹⁷¹

Citaten som följer går i samma stil:

Enligt mig är böckerna till 95% bättre än filmerna tex. Sagan om ringen, efter att jag sett filmerna läste jag böckerna. I böckerna får man en helt annan bild av hur det egentligen ser ut. Allting är mycket mer detaljerat och eftertänkt.¹⁷²

Det bästa med att läsa en bok är att man får reda på mer saker än vad du får på film.¹⁷³

Att skönlitterära böcker är nyttiga är en genomgående tanke i många av texterna inom hela uppgift C, inte bara hos grupp C1. Språkutvecklingen är det som framhålls, men som framgick av exemplet ovan nämns även den litterära och allmänna bildningen samt kontrasten till film. Vissa uppsatsförfattare skriver bara att det är nyttigt utan att förklara hur eller varför, något som också förekommer i grupperna C2 och C3.

I exemplen från kategori 7 framkommer hos flera av eleverna någon slags reflektion kring att boken ger något annat, något mer, än filmen. Men, arbetsinsatsen att läsa beskrivs som för stor. Det är så många resonerar inom den här uppgiften – inom alla tre grupperna.

4.4.2 Grupp C2

Grupp C2 är störst till antalet elever (18 st). Inom gruppen finns kategori 2 och 7 frekvent representerade. Det som skiljer den här gruppen uppsatsförfattare från den föregående är att de utöver argumenten inom kategori 2 och 7 har tagit upp processerna kring skapande av inre bilder vid läsning, d.v.s. kategori 3, vilket innebär en avgörande skillnad i relation till det receptionsteoretiska forskningsområdet. Här finns de meningsskapande processerna beskrivna vilket inte var fallet i grupp C1. Exemplet från grupp C2 kommer uteslutande att behandla kategori 3 för att illustrera skillnaderna.¹⁷⁴

Många av eleverna sätter bokläsningens stimulerande egenskaper för att skapa bilder i huvudet i relation till filmens passiviserande effekt vad gäller denna process. I gruppen har också flertalet av eleverna uttryckligen formulerat den besvikelse som uppstår vid jämförelser mellan originalbok och

¹⁷¹ 10GY0149-MHB2

¹⁷² 10GY0390-MHAB2

¹⁷³ 10GY0011-HAB2

¹⁷⁴ C2-gruppens argument inom kategori 2 och 7 är liknande som i C1.

filmatisering, där boken ses som det bättre. Den argumentationen kommer dock inte heller att återges i citatform då argumenten är väldigt lika varandra över gruppgränserna. Skillnaderna är det intressanta för undersökningen.

Kategori 3: Utveckling av fantasi

I det följande ges ett relativt stort antal citat för att belysa den bredd i materialet som finns när det gäller skapandet av inre bilder i samband med läsning som förekommer inom grupp C2:

När jag läser en bok där omgivningen och miljön som allting utspelar sig i inte är beskriven så väl så brukar jag föreställa mig hur det ser ut och det tycker jag är otroligt bra med böcker.¹⁷⁵

Läser man en bok får man bilder i huvudet hur allt ser ut, hur personerna ser ut m.m man bildar en egen uppfattning. I vissa böcker kan man leva sig in rejält.¹⁷⁶

I en bok läser du en text då kan du skapa din egna ”film” med hjälp av dina tankar, du använder din fantasi.¹⁷⁷

I en bok så kan man verkligen leva sig in i bokens värld genom bara sina känslor.¹⁷⁸

Man hinner lära känna karaktärerna och får bygga upp sin egen fantasivärld där berättelsen utspelar sig.¹⁷⁹

I dessa C2-uppsatser som sorterats in i kategori 3 finns många exempel som även berör kategori 7 och i viss mån 8:

När du väl kommit in i boken så har du skapat olika tankar och funderingar kring själva huvudpersonerna i boken. Det kan vara hur dem rör sig hur de pratar. Du skapar också en bild av själva miljön som används i boken, som till exempel ’Londons gator på 1800-talet, en tät dimma drar sig över gatorna, man känner hur det duggar och är kallt.’ Det är sådana saker du själv skapar och du försöker få en bättre bild av det du läser.¹⁸⁰

Att läsa en bok skapar i många fall ett lugn hos läsaren. Läsaren får en chans att få finna sig i handlingen och att man får skapa sig en bild av miljön och hur personer ser ut, detta från bokens miljö och personbeskrivningar. På filmer får man allt direkt på bild, allt som krävs är att sitta och kolla på en skärm, duk eller tv.¹⁸¹

[...] det är ju såklart att när man läser en bok, så är det din fantasi som får jobba, det är du som måste föreställa dig allt, du gör nästan historian till din egen. [...] När det gäller filmer så är det ju faktiskt så att allt är redan klart, det ända du behöver göra är

¹⁷⁵ 10GY0346-MHAB2

¹⁷⁶ 10GY0104-KHB2

¹⁷⁷ 10GY0444-KHAB2

¹⁷⁸ 10GY0349-MHB2

¹⁷⁹ 10GY0382-KHB2

¹⁸⁰ 10GY0347-MHAB2

¹⁸¹ 10GY0391-MHB2

att titta på filmen. Inget återstår till din fantasi, det är nog det tråkigaste med filmerna idag.¹⁸²

För det är det här jag tycker är roligast med böcker att man bildar allt själv i sitt huvu och det är mer spännande än att endast kolla på film för då är det någon annans syn på det hela.¹⁸³

När man läser så bildar man sig en egen uppfattning om hur personerna och miljön i boken ser ut. Läser man en bok som senare kommer ut som film blir man ofta besviken över att den inte stämmer överens med de bilderna som du fått i boken.¹⁸⁴

Trots att det här bland exemplen finns många engagerade argument för det speciella läsningen kan ge är det endast 4 stycken av gruppens författare som håller fram boken som det som föredras. 12 tycker att film är bättre, även om läsning kan ge allt det som beskrivs i citaten ovan. 2 av eleverna tar inte ställning för det ena eller det andra. Detta är ett anmärkningsvärt mönster som framträder i materialet. Om film ger mindre, varför föredrar man då det? Vid läsning av dessa urklippta passager är det svårt att förstå att de allra flesta av dessa elever inte är intresserade av att läsa skönlitteratur alls av fri vilja. Skälen som anges till att inte läsa är framförallt att det är jobbigt, tråkigt och osocialt.

4.4.3 Grupp C3

I grupp C3 samlas uppsatser med argumentation för fiktionsläsning som utöver de kategorier som berörs i grupp 1 och 2 också i någon mån kommer ner i djupare resonemang kring vad läsningen kan utveckla hos läsaren. De allra flesta av dessa uppsatsförfattare argumenterar i linje med kategori 3 och 7. Från detta ges dock inga exempel i följande sammanställning. De kategorier som exempel hämtats ifrån är istället 4 och 8, precis som tidigare för att belysa skillnaderna. I några fall glider citaten över flera kategorier.

Kategori 4: Identifikation och inlevelse

Många av uppsatsförfattarna berör upplevelsen av att de själva finns med i boken de läser:

För när jag läser en bok, så blir jag helt fast i den, kan liksom inte sluta att läsa. Det är som om jag är en del av bokens berättelse!¹⁸⁵

Jag har inget emot att se en film, men jag får inte samma känsla av att man själv är med och förstår karaktärerna, för i böcker så får man alltid veta tankarna som går runt i huvudpersonens huvud [...]¹⁸⁶

¹⁸² 10GY0509-MHAB2

¹⁸³ 10GY0495-MHB2

¹⁸⁴ 10GY0316-KHB2

¹⁸⁵ 10GY0187-MHB2 Eleven föredrar, trots denna levande skildring av vad läsning kan ge, film framför bok.

Men dom gånger jag läst en bra bok så känns det som man hoppar in i boken och hamnar i en helt annan värld och kan sitta flera timmar.¹⁸⁷

[...] men i en text eller bok så är det mer inlevelse i eftersom man läser som om det vore en själv det handlade om, och i film så är det som vi är ”gud” och tittar ner på jorden, det brukar inte finnas någon inlevelse.¹⁸⁸

Följande två exempel lyfter också fram bokens styrkor. Men, de håller även fram filmen starkt. Det första exemplet är tydligast:

[...] en bok som verkligen passar dig och där du är intresserad av handlingen så blir det nästan att du lever inne i boken och är en del utav handlingen, jag har inte läst många böcker som lyckats fångla mig på detta sätt men ett fåtal har gjort det, dock har jag aldrig lyckats hitta en enda film som gör det, men ändå väljer jag att se på film istället för att läsa.¹⁸⁹

Jag är personligen en STOR filmälskare, men det jag kan sakna är Personens tankar, beskrivandet av hur saker smakar, känns och sådana ting kan man inte få fram på film dessa saker går nästan bara att förmedla i en bok. Visst kan jag se på filmen att skådisen tycker citronen är sur, men i boken blir det skrivet, detaljerat hur ansiktet rynkas ihop, hur tungan krullar sig i munnen.¹⁹⁰

Även denna elev väljer film som svar på frågan i uppgiften.

Kategori 8: Djupintryck och perspektiv

Att böcker ger ett djupare intryck än film uttrycker eleverna i C3 bl.a. på det här sättet:

När man läser en bok så bygger man i lugn och ro upp en egen miljö under tiden när man läser. Det blir också mer personligt eftersom man själv lägger in det visuella. Det personliga stärker minnet och man kommer ihåg det längre.¹⁹¹

En bok lever kvar mycket längre än en film tycker jag. Många kända böcker är skrivna för århundraden men filmer stannar bara kvar någon månad.¹⁹²

Återigen väljer de flesta av eleverna som formulerar sig så här ändå att se film framför att läsa bok. I de sista exemplen lyfter eleverna fram tolkningsmöjligheterna och det subjektivt unika meningsskapandet i samband med bokläsning:

[...] i en bok kan det se olika ut för var och en, ingen kan få upp exakt samma bild i huvudet av det man läser.¹⁹³

¹⁸⁶ 10GY0469-KHB2

¹⁸⁷ 10GY0172-MHAB2

¹⁸⁸ 10GY0163-KHAB2

¹⁸⁹ 10GY0018-MHB2

¹⁹⁰ 10GY0215-MHAB2

¹⁹¹ 10GY0502-MHB2

¹⁹² 10GY0115-MHAB2

¹⁹³ 10GY0315-MHB2

Det som är fantastiskt med böcker är att en och samma berättelse kan bli hur många berättelser som helst beroende på vem som läser boken.¹⁹⁴

Och man kan sätta sig in i handlingen mer i än bok än i en film. Med att läsa kommer man ner på djupet av berättelsen [...]¹⁹⁵

Eleven som formulerat föregående citat om hur läsning ger ett större djup och en starkare inlevelse, och som även citeras inom kategori 8, formulerar sig så här tidigare i sin framställning: ”För att jag föredrar att se en film istället för att läsa en bok är för att det är så Jävla drygt och tråkigt.”¹⁹⁶ Ett av åtskilliga exempel på hur eleverna på ett närmast paradoxalt sett driver sin argumentation.

Att uppsatsförfattarna uttrycker att de kommer djupt in i berättelsen vid fiktionsläsning och att böckerna i samspelet med läsaren sätter igång processer som kommer djupare in i ens personlighet än vad en film förmår är alldeles klart. Det är som nämnts i många av dessa fall ungdomar som föredrar film framför bok som samtidigt beskriver fiktionsläsning som helt överlägset filmen vad gäller inlevelse och djup. Dessutom tas ofta bokens förmågor att stimulera fantasin och att sätta igång en inre process hos läsaren av eget meningsskapande och inte minst skapandet av inre bilder, både vad gäller karaktärernas yttre och deras personligheter, som klart starkare än filmen. Ingen av uppsatserna visar dock att dess författare har en medveten distans till det lästa, d.v.s. en balanserande distans till literary transferkompetensen eller en förmåga att skapa föreställningsvärldar motsvarande Langers nivå 3 och 4. Det är inte heller, med Torells terminologi, en performanskompetens som lyser igenom utan snarare en konstitutionell kompetens där mening och bilder skapas i läsarens inre.

4.5 C: Lathet eller utveckling?

Vad gäller den i sammanställningen ovan frekvent nämnda processen av inlevelse vid läsning finns även ett 10-tal uttryck i de lästa uppsatserna för motsatsen, som uttrycker att eleven inte vill ha igång denna process utan i stället nollställa hjärnan och bara få historien serverad. Vissa menar till och med att detta är ett naturligt led i utvecklingen:

Böcker har alltid haft fördelen med att man kan leva sig in i dom, fast nu får dom hård konkurrens av det nya inom tekniken, 3D-filmer. Där behöver man inte leva sig in, där är man redan inne. Vad jag vill komma fram till är att böcker är på väg att dö ut, vi förändras med tekniken. I framtiden är allt i 3D, då behöver vi inte föreställa oss något längre.¹⁹⁷

¹⁹⁴ 10GY0410-KHAB2

¹⁹⁵ 10GY0315-MHB2

¹⁹⁶ Ibid.

¹⁹⁷ 10GY0333-MHAB2

Det allra vanligaste skälet till att inte läsa, trots att det ger stora upplevelser, är tidsbrist och lathet. Många av eleverna är mycket ärliga när de beskriver sina skäl:

När man läser en bok måste man använda fantasin och anstränga huvudet, medan en films berättelse utspelar sig med hjälp av video från början till slut – man slipper alltså att tänka. Självt föredrar jag filmer just för att jag är lat när det gäller att använda hjärnan.¹⁹⁸

Den här typen av tankegång finns formulerad i alla tre C-grupperna. Fiktionsläsningens roll som fantasiutvecklande, bildskapande medium har enligt majoriteten av uppsatsförfattarna ersatts med filmen, trots att filmen inte ger samma upplevelse. Det finns alltså ingen självklar motsättning mellan att hävda bokens överlägsenhet vad gäller detaljrikedom, utvecklande av fantasi, djupare intryck o.s.v. och att ändå föredra film framför bok. Tvärtom är det i stället det allra vanligaste sättet att se på saken.

4.6 Undersökningen i sammanfattning

Denna empiriska undersökning har bestått av läsning av 148 uppsatser inom ramen för tre uppgifter från nationella prov i svenska genomförda på 2000-talet. De tre provuppgifterna A, B och C har det gemensamt att eleverna ska utveckla sina tankar kring sin läsning av skönlitteratur. Mellan uppgifterna finns också många skillnader. Det jag har riktat in mig på är själva argumentationen för, eller emot, läsning av fiktiva texter. Denna finns i alla granskade uppsatser, och dessa argument har systematiskt kategoriserats och därefter inordnats i grupper.

Resultaten från uppgift A visar att det stora flertalet uppsatsförfattare har utgått från inlevelsen, verklighetsflykten och fantasin och det skapande av inre bilder som följer med fiktionsläsning. En liten del inom grupp A1 har endast, och på ett närmast pliktskyldigt vis, angett ökad kunskap och språkutveckling som det som läsning bidrar med till den egna personen, men i övrigt kan vi tydligt se hur processen mellan läsare och text framträder. Inom grupp A2 finns ett flertal citat som visar på hög grad av medvetenhet om läsandets identitetsutvecklande processer, vilket skulle kunna ses som tecken på en hög litterär kompetens. Så gott som samtliga elever inom uppgift A har löst uppgiften att skriva uppsats titulerad *Läsandets hemligheter* genom att beskriva läsning av fiktionslitteratur trots att det i instruktionen inbjuder också till andra genrer. Ingen nämner heller skolans litteraturkanon som nyckeln till dessa hemligheter. Fiktionsläsning på fritiden är det uppsatsförfattarna inom uppgift A utgår ifrån.

¹⁹⁸ 10GY0072-KHAB2

Sammanställningen av uppgift B visar att de dokumentära romanerna, som i uppgiften ställs mot fiktionen vad gäller förmågan att engagera, är det som de flesta av dessa läsare – vana eller ovana – föredrar. Just engagemanget och inlevelsen läsningen leder till är det som nämns som faktionsens verkliga styrkor. Med inlevelsen kommer också medlidandet och därigenom detta med att sätta sitt eget liv i perspektiv. Till skillnad mot fiktionstexter, som ofta avfärdas som överkliga, kan man enligt uppsatsförfattarna lära sig något av faktionsromaner. En vanlig åsikt är att fiktion och faktion engagerar på olika sätt och därigenom fyller olika funktioner. Fiktionsläsning handlar om verklighetsflykt medan faktionsläsning handlar om verkligheten. Faktions-textens verklighet ges av eleverna en tyngd som tycks större och mer sann än någon annan verklighet de här ungdomarna möter i livet. Ett fåtal uppsatser i det undersökta materialet lyfter fram beröringen som det viktiga och det utvecklande, inte verklighetskopplingen. Denna lilla grupp uppsatsförfattare menar att skönlitteraturen på ett bättre sätt kan skapa denna.

I granskningen av uppgift C framkommer att även om gruppen uppsatsförfattare huvudsakligen föredrar film framför läsning av skönlitteratur så finns ett stort antal uppsatser som med detaljerade exempel redogör för den skapande process läsningen innebär. Många av eleverna skriver uttryckligen att det för att nå till detta meningsskapande krävs en tråkig och tung arbetsinsats, d.v.s. själva läsningen. Läsandet ses helt enkelt av många som för jobbigt och tidskrävande. Trots den här synen på läsning vittnar flertalet av uppsatserna samtidigt om att fiktionsläsning sätter igång processer i det egna tänkandet där fantasin utvecklas och inre bilder skapas som inte filmen på något sätt kan motsvara, samt att läsning ger en betydligt djupare och större upplevelse. Filmatiseringar av böcker är ett ämne som kommer upp, och där bokens rikedom vida överglänsar filmen enligt uppsatsförfattare från alla 3 C-grupperna i engagerade ordalag. Den genom konkreta exempel mer oförankrade argumentationen om att läsning ger kunskap och ett utvecklat språk är också brett representerad. Det viktigaste och mest anmärkningsvärda resultatet från uppgift C är att så många, en klar majoritet, skriver så inlevelsefullt och engagerat om de inre processer fiktionsläsning leder till. Uppgift C är ju till sin konstruktion, med ett enklare innehåll och en begränsad betygsskala, en uppgift som de vana romanläsarna med höga betygsambitioner för svenskämnet inte väljer.

5 Diskussion

Detta kapitel samlar ihop resultaten av den empiriska studien. I det inledande görs en sammanfattning i tabellform av vilka elever som valt respektive uppgift. Därefter sätts resultaten i relation till de teoretiska utgångspunkterna där det personlighetsutvecklande som ofta kopplas till fiktionsläsande behandlas särskilt.

5.1 Vilka är det som skriver?

Som nämnts flera gånger har empiriundersökningen gjorts så öppen som möjligt, utan på förhand bestämda, och därmed påverkande, faktorer att väga in. Jag har således läst elevuppsatserna utan socialgrupps-, köns- eller genusglasögon, kategoriserat texterna utifrån de vanligast förekommande åsikter och argument som uttrycks kring den personliga läsningen, delat in materialet i grupperingar efter hur kategorierna fördelat sig och sedan gjort en sammanfattning. I diskussionskapitlet kommer jag att sätta dessa resultat i relation till frågeställningarna.

För att kunna göra det och för att kunna diskutera identitetsskapande krävs trots allt en översiktlig bild över skribenternas bakgrund. Vilka program går de? Är de skrivande män eller kvinnor? Finns något regionalt mönster? För översiktens skull illustreras utfallet i tabellform.

5.1.1 Uppgift A

I uppgift A finns ett mycket tydligt könsmonster. Hela 46 av totalt 58 uppsatser har kvinnliga författare. Föga förvånande är de teoretiska gymnasieprogrammen de som är mest representerade. Bland de praktiska programmen finns en stor spridning, men det handlar om enstaka uppsatser från det området. Till detta ska läggas att hela 14 stycken uppsatser inte går att sortera in då uppgift saknas.

Det framgår att de teoretiska programmen är i större majoritet inom grupp A2. Vad gäller stad och landsbygd så har avgränsningen omfattat storstäder (Stockholm-Göteborg-Malmö) och övriga. Endast 3 uppsatser är från storstäder. Två av dessa från förorter (Sundbyberg och Botkyrka). Dock finns ett mörkertal då inte alla uppsatser går att spåra geografiskt. I tabellform ser resultatet ut som följer (tabell 1):

Tabell 1: Utfallet i undersökning av uppgift A gruppvis och totalt sett till kön, program och regional tillhörighet.¹⁹⁹

Grupp	Män	Kvinnor	Program	Region	Totalt
1	6	22	SP 7 ES 2 HR 1 HP 2 NV 3 EC 1 NP 2 ? 10	Storstad 2 Övriga 20 Okänd 6	28
2	6	24	S (+E) 12 NV 8 H 2 ES 2 MP 1 BF 1 ? 4	Storstad 1 Övriga 25 Okänd 4	30
Totalt	12	46	SP 19 NV 11 ES 4 H 2 HP 2 NP 2 HR 1 EC 1 BF 1 MP 1 ? 14	Storstad 3 Övriga 45 Okänd 10	58

199 När det gäller förkortningarna står dessa för följande: BF = Barn och fritidsprogrammet, BP = Byggprogrammet, E = Ekonomiskt program (H och E blev senare inriktningar av SP. 2001 stod de fortfarande som egna beteckningar), EC = Elprogrammet, ES = Estetiska programmet, FP = Fordonsprogrammet, FR = Frisörprogrammet, H = Humanistiskt program, HR = Hotell och restaurangprogrammet, HP = Handelsprogrammet, HV = Hantverksprogrammet, IP = Individuella programmet, MP = Mediaprogrammet, NP = Naturbruksprogrammet, NV = Naturvetenskapliga programmet, OP = Omvårdnadsprogrammet, SP = Samhällsvetarprogrammet, SMFP = Specialutformat program som utbildar anläggningsmaskinförare, T och TE = Teknikprogrammet, YF = specialutformat yrkesförberedande program.

5.1.2 Uppgift B

Inom uppgift B (se tabell 2) är inte den studieförberedande dominansen lika påtaglig, även om samhällsvetarprogrammet (SP) ligger i topp totalt och naturvetenskapligt program (NV) finns med i grupp 2 och 3. I grupp 1 är fältet utspritt mellan många olika program, medan det i grupp 2 och 3 återigen hamnar om SP och NV i topp. Dessutom finns 3 stycken uppsatser inom kategorin övrigt som jag inte kunnat härleda. När det gäller storstadsrepresentationen är den fortsatt låg. 5 uppsatser totalt, varav 2 återfinns i den minsta gruppen (grupp B3), härrör från storstadskommuner. Inte heller den könsmässiga skillnaden är lika markant som i uppgift A. Dock är det en stor majoritet kvinnliga skribenter även här, 26 stycken av 40 totalt.

5.1.3 Uppgift C

Uppgift C skiljer sig markant från de båda tidigare – se tabell 3. Den viktigaste skillnaden är att det i huvudsak är män från praktiska program som tagit sig an detta uppsatsämne.²⁰⁰ Bidragen från teoretiska program är i klar minoritet medan fordonsprogrammet (FP) är i topp, tätt följt av bygg- respektive elprogrammen (BP, EC). Storstadsrepresentationen är liten också i denna uppgift. 6 elever av 50 kommer från storstadskommuner.

Det framgår i sammanställningen ovan att det är tre till sammansättningen olika grupper vad gäller utbildningsnivå/socialgrupp och kön. De flesta av uppsatserna är skrivna av elever från småstadskommuner, något som kan ha en mängd olika orsaker.²⁰¹ Den regionala aspekten kommer inte att följas upp närmare i analysen.²⁰²

²⁰⁰ Se också s. 27 avseende hur denna uppgifts bedömningsskala skiljer sig från de andra två uppgifterna.

²⁰¹ Möjligen är storstadens lärare mindre benägna att lyda Skolverkets uppmaning att sända uppsatser till provarkivet? Statistiskt sett borde representationen vara högre.

²⁰² Då tidigare forskning visat att regional tillhörighet kan spela stor roll för identitetsskapandet ville jag ändå tydliggöra om det fanns ett mönster att utveckla teorier kring.

Tabell 2: Utfallet i undersökning av uppgift B gruppvis och totalt sett till kön, program och regional tillhörighet

Grupp	Män	Kvinnor	Program	Region	Totalt
1	6	14	SP 4 BF 2 ES 2 FP 2 HV 2 HP 1 NP 1 FR 1 HV 1 TE 1 HR 1	Storstad 2 Övriga 18	20
2	4	9	SP 4 Övr 3 NV 2 BF 1 HV 1 MP 1 NP 1	Storstad 1 Övriga 12	13
3	4	3	SP 2 NV 2 NP1 FP1 ?1	Storstad 2 Övriga 5	7
Totalt	14	26	SP 10 NV 4 HV 4 BF 3 FP 3 NP 3 ES 2 HP 1 FR 1 MP 1 TE 1 HR 1 Övr 4	Storstad 5 Övriga 35	40

Tabell 3: Utfallet i undersökning av uppgift C gruppvis och totalt sett till kön, program och regional tillhörighet

Grupp	Män	Kvinnor	Program	Region	Totalt
1	13	4	BP 4 FP 3 SP 2 EC 2 MP 1 NP 1 YF 1 NV 1 NP 1 SMFP 1	Storstad 3 Övriga 14	17
2	13	5	FP 6 TE 2 EC 2 OP 2 HR 1 HP 1 MP 1 IP 1 NV 1 ES 1	Storstad 1 Övriga 17	18
3	12	3	SP 3 FP 2 EC 1 HR 1 FP 1 BP 1 NP 1 IP 1 HR 1 Övr 3	Storstad 2 Övriga 13	15
Totalt	38	12	FP 12 SP 5 EC 5 BP 5 HR 3 NV 2 MP 2 NP 2 TE 2 OP 2 IP 2 ES 1 SMFP 1 HP 1 ES 1 YF 1 Övr 3	Storstad 6 Övriga 44	50

Sambandet mellan socialgrupp och gymnasieprogram har tidigare berörts i framställningen.²⁰³ Att det finns ett sådant samband visar många studier, liksom att det även finns ett liknande samband mellan läsning och sociokulturell och ekonomisk bakgrund i allmänhet. Margareta Petersson skriver om det rådande läget: ”Senare forskning bekräftar detta. Välkänt är också att människor med hög socioekonomisk status läser mer än människor med låg.”²⁰⁴ Att de elever som ingår i denna studie har hemmiljöer som i stor utsträckning följer detta mönster bedömer jag som rimligt, och i de följande diskussionerna kommer jag att utgå från och behandla socialgrupps-tillhörigheten såsom kopplad till gymnasieprogram, väl medveten om att det finns undantag. Olin-Scheller tar en liknande utgångspunkt för studerandet av identitetsbildande processer i sitt avhandlingsarbete: ”Elevers klasstillhörighet och habitus tycks fortfarande, trots ambitioner om motsatsen, vara betydelsefulla faktorer för valet av gymnasieprogram. De traditionella uppdelningarna av barn och omsorg för flickor och teknik för pojkar består. Det gör också den höga andelen akademiskt utbildade föräldrar på de studieförberedande programmen.”²⁰⁵ Den här slutsatsen ligger i linje med Gun Malmgrens forskning från 90-talet som mycket tydligt visar hur klassbakgrunden hör samman med valet av gymnasieprogram.²⁰⁶ Malmgren, och många med henne, har också visat att flickor överlag läser mer och är mer litteraturintresserade än pojkar. Pojkar föredrar multimodala fiktionsformer som datorspel och film.²⁰⁷ Det visar inte bara litteraturdidaktiska studier utan även SCBs statistik rörande läsvanor.²⁰⁸ Resultaten från undersökningen i denna studie kommer att relateras till forskningsresultaten återgivna ovan.

²⁰³ T.ex. Malmgren, G, 1992; Ambjörnsson 2004; Bommarco 2006.

²⁰⁴ Petersson 2009(a), s. 22.

²⁰⁵ Olin-Scheller 2006, s. 26. Olin-Scheller hänvisar bl.a. till undersökningar av Fanny Ambjörnsson (se not 199). Se även Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller 2011.

²⁰⁶ Malmgren, G, 1992.

²⁰⁷ Malmgren 1992; Molloy 2002; Bommarco 2006; Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller 2011.

²⁰⁸ Statistiska centralbyrån 2007; Medierådet 2010.

5.2 Nationella prov och de receptiva processerna

Följande frågeställning formulerades i det inledande kapitlet: *Beskrivs receptiva processer och meningsskapande vid fiktionsläsning av uppsatsförfattarna i det undersökta materialet? Och i så fall, ger detta en indikation på vilken roll läsningen spelar hos det tidiga 2000-talets ungdomar?*

Frågan, inklusive följdfrågan, utgör kärnan i denna undersökning där gymnasister i skrift formulerar sig om något så komplext som läsning av fiktion. Vad visar resultatet?

I de tre analyserade uppgifterna A, B och C finns inget som helst tvivel om att den meningsskapande process receptionsforskare och litteraturteoretiker beskriver finns skildrad. Allra mest uppenbart ser vi detta i den så vanligt förekommande beskrivningen av skapandet av egna bilder vid läsning. Eleverna från uppgift C, huvudsakligen pojkar som studerar inom de praktiska programmen, är i sina uppsatser mycket tydliga med att läsning av fiktion innebär ett utvecklande av den egna fantasin och att de inre bilderna och världarna som växer fram i läsningen berör på djupet.²⁰⁹ För att dessa världar ska kunna växa fram behövs den transaktionsakt Rosenblatt beskriver i sitt pionjärbete. Trots de stora yttre olikheterna gällande socialgrupp, utbildningsnivå och kön mellan eleverna inom uppgift C och A finns det stora likheter i hur det transaktiva skildras, hur de egna bilderna formas, hur fantasin utvecklas samt även hur inlevelsen leder till att den egna personen integreras i det fiktiva sammanhanget. Det som beskrivs av ungdomarna är det som Rosenblatt kallar estetisk läsning där mening skapas i läsarens samspel med texten.

I uppgift B framgår klart hur en inlevelse och ett stort engagemang byggs upp och hur beröringen med det upplevt dokumentära blir mycket stark. Ett samspel mellan texten och läsaren finns även här, liksom ett slags meningsskapande. Att de unga läsarna spelar med i reality-illusionen och på så vis skapar den, känns igen från TV och internet. Att också detta handlar om en transaktionsakt är nog inte för djärvt att påstå, men det handlar inte om en estetisk läsning av texten. Som jag ser det visar resultaten att ungdomarna läser faktion mer efferent och tar till sig innehållet utan estetisk process. Den *mening*, motsvarigheten till Rosenblatts begrepp *the poem*, som då växer fram är en realitykonstruktion sprungen ur en pakt mellan författare och läsare.²¹⁰ I den tolkningsgemenskap paktens utgör söks inte den identitetsutvecklande verklighetskontakten i analogier mellan skönlitteratur, den egna personen och den omgivande verkligheten som ofta tas upp som fiktionsläsningens största förtjänst. Faktionsläsarna tar inte den omvägen som en estetisk läsning i sig själv innebär. I stället utgör den upplevt dokumentära romanen både litteratur och verklighet på en och samma gång. I detta samspel är den enkla, ”icke-

²⁰⁹ Jfr Langers term ”Inre landskap”(Langer 2005).

²¹⁰ Årheim 2007.

litterära” språkdräkten inom genren en central del och skapar just autenticitet – och identitet. Den verklighet boken skildrar blir verkligare än verkligheten själv. Verklighetsjakten leder till verklighetsflykt.

Receptionsprocessens meningsskapande syns alltså i materialet på olika sätt. Processen tar sig konkreta uttryck genom detaljerade skildringar av hur den upplevs av ungdomarna i samband med fiktions- eller faktionsläsning. Redan det är en viktig iakttagelse, inte minst inom uppgift C där ungdomarna absolut inte ser sig själva som läsare eller ser läsning som en viktig del av den egna identiteten. Att detta avståndstagande till läsning kan ses som en medveten del i en identitetskonstruktion behandlas i nästa avsnitt.

5.3 Litterär kompetens och förhållandet mellan fiktionsläsning och personlighetsutveckling

Uppsatsförfattarna från uppgift B ser i huvudsak fiktion som avkoppling och verklighetsflykt. Böcker som av dem upplevs som dokumentära är det som verkligen är viktigt och har tyngd. Där finns en noterbar skillnad i jämförelsen med argumentationen inom grupp C där många menar att skönlitterära böcker i en direkt jämförelse med film ger en rikare upplevelse och ett stort eget inre skapande, men att film är bekvämare och mer socialt. I några fall beskrivs uttryckligen det sköna i att inte behöva aktivera hjärnan och sätta igång transaktionsprocessen. Det är alltså olika skäl till att inte läsa fiktion som förs fram hos grupp B respektive C. De förra tycker att det är för tramsigt och oseriöst, de senare att det ger mycket men är för jobbigt. Värt att nämna är att ingen i grupp C nämner dokumentärromaner.

Hos de teoretiskt och förmodat mer akademiskt influerade eleverna inom uppgift A, i synnerhet inom grupp A2, finns elever som nått en litterär kompetens i enlighet med Langers högre nivåer. I dessa uppsatsförfattares texter om sin egen läsning skildras dock i första hand den stora betydelse fiktionsläsningen har i utvecklingen som människa, inte de mer intränade sätten att bedöma och diskutera litteratur rörande form, stil och författare. Däremot återger ungdomarna receptionsprocessen på ett avancerat sätt och kopplar den till den personlighetsutvecklande delen av fiktionsläsande med talrika exempel. Dessa exempel känns förankrade i skribenterna själva och inte bara som ett spel för svenskläraren.²¹¹ I ett perspektiv med litterär kompetens i fokus visar uppsatserna i grupp A2 hur ungdomarna individuellt kan beskriva den här processen i skrift, och alltså inte är beroende av diskussion eller samspel med en samtalsledare för att lyckas med detta. Den performanskompetens som skulle kunna tyckas vara närmare till hands i skrivkontexten och som kan antas finnas hos dessa elever visar sig inte alls

²¹¹ Något som absolut kan förekomma! Dock mig veterligt aldrig från elever i C-kategorin. (Se s. 62.)

lika tydligt som literary transferkompetensen i elevernas egna texter om fiktionsläsning.

I en utvecklad litterär kompetens krävs att läsaren kan relatera det lästa till sig själv, men också hålla distansen till texten. När det gäller grupp A2 så framgår detta och också hur ungdomarna kopplar fiktionsläsning till existentiella perspektiv samt hur läsning kan ge en ökad förståelse för andra människor, förmåga att känna empati och vidgade perspektiv. Det beskrivs också i många av A2-uppsatserna hur den starka identifikationen med bokens fiktiva personer gör att läsarna upplever att det handlar om dem själva. Det fiktiva är fiktivt men det som behandlas är verkliga känslor och allmänmänskliga problem. Även detta är helt medvetet hos de allra flesta uppsatsförfattarna i grupp A2.

Uppsatserna skrivna inom uppgift C har tydliga likheter med texter som skrivits inom uppgift A, trots att dessa båda elevgrupper på många sätt är olika. Reflektionerna från grupp C2, och framförallt grupp C3, kring bokens möjligheter att sätta igång inre processer, att skapa en ”inre film”, att böckerna får läsaren att känna att det är ens egen person det handlar om, har motsvarigheter i de allra flesta uppsatserna från såväl A1 som A2. Den avgörande skillnaden mellan C- och A-eleverna är att C-gruppen inte tar sin analys av läsandets processer till den nivå där en medveten distans till texten, i enlighet med Torell, Pettersson, Langer och Pettersson, utgör förutsättningen för det personlighetsutvecklande. C-eleverna når inte Langers tredje och fjärde nivå. Den litterära transferkompetensen får ingen distansrande motvikt. Den medvetna distans som analogitänkandet förutsätter finns inte där. Däremot markerar många av eleverna inom C-spektrat att läsning inte är någonting för dem. Detta är medvetet i allra högsta grad och hör ihop med den vuxenidentitet dessa ungdomar är i full färd att skapa.

När det gäller identiteten kan det tydligt utläsas ett distanstagande till läsning inom uppgift C, och som jag har visat i exempel finns det uppsatser som först beskriver läsandets upplevelser som givande och starka, för att sedan skriva att läsning är inget man orkar hålla på med. Det är tråkigt, krävande och osocialt. Att även flickorna känner av detta mönster är tydligt i uppsatserna.²¹² I konstruerandet av en manlig identitet på ett praktiskt program kan läsandet, framförallt inom grupp C2 och C3, i det inre tolkas som viktigt och mycket givande, men utåt tar man avstånd.²¹³ Inom grupp C1 ingår läsandet i något som andra gör och får kunskap ifrån, men t.o.m. i uppsatserna från denna grupp finns flera reflektioner kring läsningens förmåga att skapa bilder i huvudet. Många av dessa elever kommer från en icke-akademisk,

²¹² En kvinnlig uppsatsförfattare som nämner att det anses tjejtigt och t.o.m. ”böigt” att läsa böcker får exemplifiera detta: ”[...] jag tror det är mer vanligt bland killar att de väljer filmen först. Just för att killar anser att det är feminint att läsa, det är bara tjejer som gör sådant, att det är böigt. Massa sådana tankar tror jag att killar har.” 10GY0104-KHB2.

²¹³ Här finns beröringspunkter med t.ex. Gun Malmgrens och Gunilla Molloy's forskning som tidigare nämnts: Malmgren 1992; Molloy 2002, 2007. Se även Ulfgard 2002; Asplund 2010.

praktiskt präglad kultur, en *mundlig kultur* enligt Walter Ong, där läsning och reflektion inte ingår i identiteten. Däremot kan ett aktivt avståndstagande till den etablerade skriftspråkskulturen göra det.²¹⁴ Med tanke på detta är det anmärkningsvärt många som ändå på ett inspirerat sätt skildrar det unika med fiktionsläsning, i en uppgift där de flesta hävdar filmens överlägsenhet. I denna grupp finns inte heller någon större risk att eleverna skriver det de upplever att läraren vill läsa med svenskbetyget i åtanke, något som absolut kan förekomma på de teoretiska programmen.²¹⁵ En annan skillnad mellan A och C är synen på och nivån av performanskompetens. Att performanskompetensen, som med all sannolikhet är betydligt högre inom grupp A, är ett grundverktyg för att kunna utveckla litterär kompetens har Torells forskning visat.²¹⁶ Analysen av uppsatserna kan ses som ett bekräftande av detta.

Analysen av uppgift B ger en annan bild. I grupp B1 kan vi från exemplen se hur beröringen och engagemanget i läsningen är starka, just för att det lästa upplevs som sant och verkligt. Läsaren står på sidan och läser mer efferent än estetiskt och upplever inte att ”det handlar om mig” genom den längre, tolkande och indirekta process som estetiskt läsande innebär. Snarare upplever jag i uppsatsmaterialet att det perspektiv på läsarjagets eget liv, som av ungdomarna beskrivs ge en direkt förståelse för hur extremt utsatta människor har det och hur ond världen kan vara, växer fram ur en efferent läsning. Det är inte frågan om något analogitänkande eftersom överenskommelsen mellan läsare och text inte är den som fiktionsläsning innebär och förutsätter.²¹⁷ Distansen till det lästa förankras inte genom en inre process utan tar en genväg. Boken är facit som det egna livet läses emot samtidigt som tolkningsgemenskapens förutsättning, som Årheim visat, är att läsaren spelar med i ett realityspel. Faktionens verklighet är inte verklig, modeller för litterär kompetens som bygger på relationen mellan fiktion-läsare-omvärld sätts ur spel. Min undersökning indikerar att en följd av det här sättet att läsa blir att den litterära kompetensen som avser fiktionsläsning försvagas och därigenom förstärks bilden hos dessa läsare av fiktion som enbart förströelse.

Andra exempel finns där ungdomarna uttryckligen skriver att det är lättare att identifiera sig i texterna för att de inte är påhittade och också relatera problemen till sina egna problem och känna igen sig, något som eleverna i gruppen B inte ser som möjligt genom fiktionsläsning. I grupp B2 och B3 menar uppsatsförfattarna att fiktion också kan få igång processer, men att dessa som tidigare nämnts är av annat slag än de som genereras ur faktionsläsning. Vad skillnaden beror på är ingen enkel sak att besvara. Både Olin-Scheller och Årheim har utförligt skildrat hur faktiva texttyper spelar stor

²¹⁴ Ong 1991. Se även Monthan Axelsson 2009.

²¹⁵ Dessutom var som tidigare nämnts uppgift C begränsad betygsmässigt, högre betyg än VG gick inte att få, bl.a. på grund av att texthäftet inte behövde användas. Materialet från grupp C är således ett tvärsnitt ur hela den grupp unga svenska gymnasieelever som valde den lättaste uppgiften.

²¹⁶ Torell 2002, s. 99 f.

²¹⁷ Petterson, A. 2009; Pettersson, T. 2009.

roll i framförallt unga flickors liv. Eleverna som skrivit uppsatser utifrån uppgift B visar i sin distinktion mellan faktion och fiktion att det som formar identitet inte är fiktionen. En möjlig teori runt utfallet, som visar en stor andel unga kvinnor på praktiska program, är att det här liksom i uppgift C i stor utsträckning handlar om läsare från en praktisk, icke-litterär kultur.

Att vid läsning skapa sig en inre värld och att sedan relatera denna till den verklighet man själv lever i är fiktionsläsningens receptiva processer i sammanfattning. De ungdomar som finns i den här undersökta gruppen gör just det, men faktionen är det som ger legitimitet åt själva läsningen. Att det lästa upplevs som verkligt, eller ses som verkligt är det som ger läsningen tyngd, nytta och mening för flickor från sociala förhållanden där fiktionsläsning inte ingår i identiteten. Fiktionen med dess skönlitterära språkdräkt är avkoppling och fyller en annan funktion. I identitetsskapandet spelar de kategorier som växte fram vid undersökningen – autenticitet, terapi, kunskap, hopp och medkänsla – viktiga roller. Att dessa samspelar med mediaklimatet i övrigt, som Årheim tydligt menar, är högst troligt.

Min analys av resultaten ger att det i realityn finns en plats för dessa ungdomar som upplever sig utestängda av den finkulturella värld som i skolan är representerad genom en skriftspråklig kultur och en informell skönlitterär kanon. Inom faktion och reality matchar däremot de litterära, sociala och kulturella repertoarerna. Här kan man bygga upp sitt reflekterande universum och sin identitet. Vilken sanning reality-skildringarna egentligen förmedlar är inte det viktiga, utan att det är en kulturell plattform man förstår och kan höra till. Fiktionsläsningen upplevs inte kunna ge den stommen att utveckla tankar ifrån, utan hamnar i förströelsefacket – och därmed långt från konstruerandet av identitet.²¹⁸

Att läsa faktion är en viktig del av identitetsskapandet för de här ungdomarna. Identiteten skapas inom den egna tolkningsgemenskapen där man tydligt tar avstånd från fiktionsgenren, bl.a. genom att kalla skönlitteratur för trams och sagor. Att se detta avståndstagande som ett distanserande från det kulturella etablissemang, och de övre sociala samhällsskikten, är fullt möjligt. Ett sådant avståndstagande skulle även kunna ses i uppsatserna från uppgift C där läsning beskrivs som onödigt, tråkigt, osocialt och slöseri med tid.

I ett summerande perspektiv finns möjligheten att se huvudlinjerna inom respektive uppgift som tre olika tolkningsgemenskaper formade av sociala och könsmissiga faktorer. I en sådan tolkning är det viktigt att påminna om det individuella arbete uppsatsskrivning innebär, till skillnad mot en dialogisk intervju eller samtal i grupp eller skolklass. De analyserade uppsatserna är

²¹⁸ Här kan också Skans Kersti Nilsons sammanfattning av biblioteksforskning och den traditionella uppdelningen mellan fiktion och fakta som är och har varit rådande vägas in. Fiktion ses även här som förströelse och avkoppling medan fakta innebär vetenskap och tyngd. (Nilsson 2009). Även om faktion förstås inte är samma sak som fakta får faktionstexterna en liknande, mer allvarlig fakta- och sanningsbaserad roll hos flertalet läsare ur grupp B.

skrivna av enskilda elever i hela landet och utgör alltså ett nationellt tvärsnitt, inte ett resultat från en på förhand definierad grupp. Ändå går det att se tydliga likheter inom grupperna. De sociala mönstren som framgår, med fördelningen av elever från olika typer av program, skulle kunna ses som att tolkningsgemenskaper och förhållningssätt till fiktionslitteratur förekommer på ett strukturellt plan. Detta plan påverkas inte av en direkt gruppinteraktion eller en lärare eller annan litterär samtalsledare som anger tolkningsriktning utan ligger djupare ner och är resultat av social påverkan och klasshabitus.

De receptiva processerna finns skildrade i alla tre uppsatsgrupperna, men skildringarna tar olika uttryck och de visar på olika typer och skilda nivåer av litterär kompetens grupperna emellan. Den identitetsformande processen går att läsa in då de tre grupperna till sin konstruktion är så olika varandra men samtidigt relativt homogena inbördes. Inom tolkningsgemenskaperna finns en syn på fiktionsläsning och den roll denna spelar, eller inte spelar i konstruktionen av den egna identiteten och utvecklandet av den egna personen.²¹⁹

²¹⁹ Kring resonemanget om att eleverna som skrev provet ht 2000 inte haft samma internetpräglade uppväxt som de senare grupperna, vilket förekom i inledningen till undersökningskapitlet, vill jag förtydliga att detta inte går att dra några slutsatser av. Skillnaderna mellan grupperna har andra anledningar vilket visats i diskussionen.

6 Didaktiska tillämpningar

I detta kapitel avser jag att konkretisera slutsatserna och utifrån dessa presentera några möjliga didaktiska tillämpningar. Utgångspunkten tas i de fyra huvudbegrepp som sammanfattade den litteraturdidaktiska teorigenomgången i avsnitt 2.4:

- Identitet
- Tolkningsgemenskap
- Litterära repertoarer
- Litterär kompetens

Dessa fyra områden ligger nära varandra och spelar en stor roll i upplevelsen av fiktionslitteratur vilket visat sig tidigare i detta diskussionskapitel. I en elevgrupp, inom ett gymnasieprogram och som mitt resultat antyder nationellt inom en socialgrupp finns en gruppidentitet. Inom denna sammanhållande länk formas tolkningsgemenskaper. Steget mellan tolkningsgemenskap och litterära repertoarer är inte stort och i anslutning till det sistnämnda finns den litterära kompetensen.

Svenskläraren måste förstå ta hänsyn till detta men också våga utmana och se möjligheter att gå på tvärs, väl medveten om att det inom de större strukturerna alltid finns plats för individen.²²⁰ Utöver den egna klassen och programtillhörigheten har de enskilda ungdomarna andra grupper som de tillhör och formar identitet tillsammans med. Många vill också markera sin egen personlighet och sina val extra tydligt under ungdomsåren. Läraren behöver väga in grupptillhörigheten men också den enskilde elevens unika tankerum i sina didaktiska beslut. Båda faktorerna kan användas för att öka läsintresset. McCormick talar om vikten av spänning mellan läsarens repertoar och texten för att få ut maximalt av det lästa. Ren lustläsning ger inte lika mycket menar hon.²²¹ Är personlighetsutvecklande läsande det man som lärare vill uppnå är det en mycket viktig didaktisk fråga att hela tiden hålla aktuell. Här liksom i många avvägningar gäller det att hitta balansen. Hamnar man för långt bort finns risken att det hela faller platt. Att ta startpunkten i elevens repertoarer – litterära, populärkulturella eller erfarenhetsmässiga – kan vara en bra utgångspunkt. Utmaningen, spänningen, bör dock komma in så snart gruppen eller den enskilda eleven är redo. De tillfällen då man som lärare lyckas öppna nya perspektiv och dörrar till tankevärldar som elevgruppen inte visste existerade är fantastiskt givande för såväl elever som lärare. Jag tror att

²²⁰ Jfr Ulfsgård 2002; Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller 2011.

²²¹ McCormick 1994, s 87f.

en didaktisk medvetenhet kombinerad med lyhördhet och tilltro till ungdomars förmåga gör att dessa tillfällen nås oftare.

I det följande avsnittet kommer jag att formulera några riktade didaktiska implikationer i form av ämnesdidaktiska förhållningssätt och pedagogiska metodexempel med elevgrupp C som utgångspunkt. Därefter görs tillägg utifrån det kännetecknande i grupp B och A. Viktigt är dock att påpeka att det absolut inte handlar om vattentäta skott mellan de olika grupperna. De exempel och förhållningssätt som ges kan med fördel användas inom alla typer av elevgrupper. Tanken med dispositionen är att tydligt lyfta fram de möjligheter som finns i de grupper som traditionellt setts som svårast samt att koppla de resultat som min undersökning har genererat till en pedagogisk praktik.

6.1 Några pedagogiska exempel

Tidigare forskning visar att flickor läser mer än pojkar, på fritiden och i skolan. Pojkar, särskilt på praktiska program, ser många gånger läsningen som oviktig och svenskämnet som meningslöst.²²² Läsning ingår inte i den identitet som konstrueras, något som tydligt syns också i denna studie. Vad i min undersökning kan då ge indikationer på hur meningsfull och utvecklande undervisning kring fiktionsläsning för pojkar kan utformas?

I Asplunds avhandling om fordonspojkers litterära samtal visar sig gruppen som en identitetsformande enhet. Tillsammans skapar pojkarna sin småstadsidentitet och sin muntliga kultur där de sitter runt samtalsbordet. Dock framgår att pojkarna utvecklas som läsare och som människor under studiens gång. Det invanda utmanas och perspektiven vidgas.²²³ I min undersökning finns ingen samtalsgrupp utan uppsatsförfattarna inom grupp C, till största del bestående av pojkar på yrkesförberedande program, beskriver enskilt sina upplevelser av fiktionsläsning. Detta innebär att gruppen inte påverkar på det direkta och lokalt förankrade sätt som Asplunds studie visar. Min undersökning kompletterar och utvidgar Asplunds resultat då det i de elevuppsatser jag har granskat talas ett tydligt, men tidigare okänt språk: en stark läsupplevelse berör och utvecklar enligt eleverna i grupp C det egna tänkandet klart mer än vad en film gör. I uppsats efter uppsats återges hur upplevelsen, bilderna, karaktärerna, meningen skapas i ungdomarnas eget tänkande. Dessa ungdomar ser sig inte som läsare eller som läsande, det utgör ingen del av den köns- eller yrkesidentitet som eftersträvas. Dessa ungdomar strävar inte efter höga betyg i svenska. De har valt den lättaste uppgiften utan möjlighet att nå högsta betyg. Läsning är tråkigt, osocialt och omanligt. Ändå finns i mina resultat alla dessa redogörelser av transaktionen mellan läsare och

²²² Malmgren 1992; Molloy 2002; Olin-Scheller 2006.

²²³ Asplund 2010.

text, av inlevelse och meningsskapande. Vad kan vi svensklärare göra med den här insikten? Vilka möjligheter öppnar sig?

Undersökningens resultat skiljer sig från tidigare forskning där pojkar på praktiska program, i grupp, setts som ointresserade av skönlitteratur och svåra att motivera för svenskämnet. När samma grupp uttryckt sig enskilt i skrift växer en annan bild fram som visar att här finns ett didaktiskt område att utveckla, och en cementerad hämmande struktur att utmana och upplösa. Dessa ungdomars upplevelser av läsprocessen måste kunna fångas in och utvecklas till ett pedagogiskt verktyg. Det är den viktigaste slutsatsen inom hela denna undersökning. I det följande kommer jag att ge min syn på hur detta kan genomföras.

6.1.1 Att synliggöra elevens litterära tänkande

Många gånger fokuseras det för mycket på det rena avkodandet, på formen och möjligen stilen när det gäller arbete med läsning och litteratur med studiesvaga och läsovana elever. Jag menar att fokus i stället måste ligga på innehållet i det lästa och hur eleverna i sin läsprocess skapar mening i detta i samspel med texten. Det är i innehållet en kontakt, en igenkänning, en identifikation kan födas och leda vidare – såväl individuellt som allmänmänskligt. Detta gäller för alla typer av elever, men i synnerhet de läsovana. Arbetet med form och stil kan aldrig leda till de existentiella frågorna i ett inledande skede. När detta väl har skett har ett litterärt intresse väckts och arbetet med form, språk och stil kan så småningom inledas.²²⁴

Att eleverna själva ska få syn på sina egna reflektioner i samband med läsning, sina metatankar om fiktionslitteratur, är centralt. Det är också en helt avgörande grundförutsättning för att ungdomarna aktivt ska kunna delta i givande litteratursamtal i grupp. Rent pedagogiskt handlar det om att lyfta fram det som min undersökning visar redan finns där hos det stora flertalet i form av de inre bilder, karaktärer, miljöer och ”filmer” som eleverna ser projiceras på den inre bioduken i samband med läsning. Loggboksskrivande, som i vår moderna tid kan göras på dator, efter varje läspass eller läsloggande under pågående läsakt föder en aktiv läsning som kan fungera som metod för att uppnå detta synliggörande.²²⁵

Att låta eleverna utifrån sina loggboksanteckningar inleda litterära diskussioner är ett utmärkt sätt att komma igång för den ovana. Man kan med fördel be de diskussionsovana eleverna att läsa sina loggboksanteckningar innantill för varandra i grupp för att inleda litteratursamtal. Genom att se till

²²⁴ Det finns också forskning som visar att elevers igenkänning av narrativa strukturer, berättarformer är av stor vikt i ett inledande skede. (t.ex. Öhman). Jag ser detta som relevant, men inte överordnat det jag själv lyfter fram, Att jobba med narrativa strukturer är i mitt tycke en bättre utgångspunkt i lägre skolstadier.

²²⁵ Sätten att arbeta pedagogiskt med loggbok och läsloggande är många. Se t.ex. Johansson 1993; Monthan Axelsson 2009; Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller 2011.

att varje elev skriver sina anteckningar enskilt har man som lärare på ett enkelt sätt ordnat att gruppen har lika många perspektiv på det lästa som antalet gruppmedlemmar. Det ovanstående är delar av en arbetsordning i fyra steg: *förförståelse – läsning – individuell, skriftlig reflektion – samtal i grupp*. Formeln är enligt min egen mångåriga erfarenhet som lärare med elever på yrkesförberedande program själva grundbulten i arbetet med litteratur. När det gäller förförståelsen ska jag återkomma till denna. I det traditionella loggbokssammanhanget och till det digitala loggandet och bloggandet vill jag också lyfta fram hur ungdomarnas tillvaro till stor del består av ett ständigt gillande, tyckande och kommenterande av det som sker omkring dem. Skapandet av digitala plattformar för litterär diskussion är en spännande modernisering av loggboksmodellen.²²⁶

Ett annat inledande steg för att medvetandegöra sin läsprocess kan vara att analysera sig själv som läsare. Mossberg Schüllerqvist och Olin-Scheller visar på ett övertygande sätt på hur ett långsiktigt arbete med läsarbiografier kan medvetandegöra de egna läsvanorna och den egna läsrollen, samt hur dessa biografier kan utgöra utgångspunkt för undervisning.²²⁷ Att för en elev ur grupp C, som inte ser sig som läsare och med ett lågt självförtroende i svenskämnet, få insikten ”Jag är en läsare som kan tänka kring det jag läst” är ett stort steg. Jag tror till och med att man kan göra en cartesiansk parallell: Läraren och mina klasskamrater ser mig! De lyssnar på mig! Jag läser! Jag tänker! Alltså finns mitt läsande jag till!

6.1.2. Formativ bedömning

Att bedöma elever i deras arbete med skönlitterär läsning är inte alldeles enkelt. Lärares verklighet är nu en gång så att eleverna ska bedömas, vilket ofta styr skolarbetet bort från de svårbedömda fält skönlitterära reflektioner och diskussioner kan upplevas som. Stora namn inom läsforskningen såsom Rosenblatt och Miall menar att just denna bedömningsuppgift som åligger lärare leder det pedagogiska arbetet åt helt fel håll: till det kontrollerbara, till rätt och fel, till språk och stilgranskning, bort från den så viktiga öppna diskussionen och det genuina intresse som bara kan väckas om läsningen förankras i och genom läsarens egen person och personliga erfarenheter.²²⁸

²²⁶ Litterära diskussionsforum på nätet finns i alla möjliga former att inspireras av. Readmill är ett bra exempel. Den dataovane läraren kan helt säkert be någon lämplig elev om hjälp att ordna de tekniska detaljerna.

²²⁷ Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller, 2011.

²²⁸ Rosenblatt ser roten till problemet i lärares upptagenhet av vad som systematiskt kan läras ut och testas. Detta förhållningssätt förstärker elevernas oförmåga att tänka och tolka, skapa mening, utifrån vilka de själva är. Hennes metoder syftar istället till att låta studenten komma till klarhet om vad han eller hon personligen känner i mötet med Litterära diskussionsforum på nätet finns i alla möjliga former att inspireras av. Readmill är ett bra exempel. Den dataovane läraren kan helt säkert be någon lämplig elev om hjälp att ordna de tekniska detaljerna.

²²⁸ Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller, 2011.

Miall knyter an till litteraturkritikern Norman Frys uttalande att det överhuvudtaget skulle vara ”omöjligt att undervisa någon i litteratur”. Intresset och därmed utvecklingen och lärdomen måste komma inifrån. Den traditionella litteraturundervisningen, menar Miall utifrån studier han utfört på sina egna litteraturstudenter, leder ungdomarna bort från ett läsintresse, inte in i det.²²⁹ Även svenska undersökningar av bl.a. lärarstudenter har visat liknande resultat.²³⁰

Hur ska man då förhålla sig till litteratur och bedömning? Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller har i *Fiktionsförståelse i skolan – Svensklärare omvandlar teori till praktik* (2011) tagit sig an frågan om hur det litterära arbetet kan göras bedömningsbart. I boken redovisas ett projekt i vilket styrdokumentens formuleringar, som berör arbete med läsning och litteratur i svenskämnet, kopplas samman med teoretiska perspektiv samt hur detta konkretiseras i arbetet med lärare och elever på ett framgångsrikt sätt. Resultaten visar vikten av, och att det är möjligt, att åskådliggöra det litterära arbetet i skolan i form av lärandeobjekt som tydligt kan utvärderas och bedömas.²³¹ Även Langer har betonat att bedömningen, genom att göras medveten och tydlig i form av mål för elevens lärande, med fördel kan användas som ett processredskap i elevernas litterära utveckling genom hela läsperioden av ett verk, från förförståelse till avslutande diskussioner. De generella mål för läsning Langer formulerar påminner mycket om de skrivningar som återfinns i svenska läroplaner och som ofta upplevts som vaga och svåra att pröva. Langer menar att hennes generella mål kan användas i alla årskurser: ”Följande mål för elevers lärande kan appliceras i alla årskurser [...] Varje elev bör kunna:

1. dela med sig av sina första intryck efter att ha läst en text
2. ställa relevanta frågor om texten som läses
3. röra sig bortom de första intrycken för att ompröva, utveckla och berika sina uppfattningar
4. göra kopplingen inom och mellan texter, föreställa sig olika perspektiv inom texten och inom grupper av läsare
5. reflektera över alternativa tolkningar och kritisera eller stödja dem, använda litteratur för att bättre förstå sig själv och livet

²²⁸ Rosenblatt ser roten till problemet i lärares upptagenhet av vad som systematiskt kan läras ut och testas. Detta förhållningssätt förstärker elevernas oförmåga att tänka och tolka, skapa mening, utifrån vilka de själva är. Hennes metoder syftar istället till att låta studenten komma till klarhet om vad han eller hon personligen känner i mötet med verket. Men, vilket är viktigt att poängtera, hon betonar också att denna personliga läsning ska fungera som en plattform att utveckla analys, diskussion och vidare studier utifrån. Rosenblatt 1994, 2002, Miall 1996, s. 434ff.

²²⁹ Miall 1996.

²³⁰ För en översikt se antologin *Läsa bör man ...* (Kåreland red. 2009) i vilken studier av exempelvis Petersson, Brink och Årheim visar på liknande resultat.

²³¹ Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller, 2011.

6. närma sig läsandet på ett sätt som indikerar respekt för andra kulturer och kontexter
7. använda skrivandet som ett sätt att reflektera över och kommunicera litterär förståelse
8. tala och skriva om text på sätt som är karaktäristiska för den litterära diskursen.”²³²

Langer visar i sin uppföljning av dessa mål att litterär bedömning och måluppfyllelse inte är möjlig genom arbetssätt som innebär ett testande av elevernas förmåga att memorera text genom att svara på kontrollfrågor och i slutänden få ett summativt betyg. I stället gäller det för läraren att skapa den pedagogiska grunden för formativ bedömning. Hon fortsätter: ”Fortlöpande bedömning är endast användbart i det föreställningsbyggande klassrummet om det växer fram ur den praktiska pedagogik som utgör dess grund och skapar en enhet av undervisning, bedömning och interaktion.”²³³ Jag instämmer helt och fullt i detta synsätt. Jag ska också försöka ge några exempel på hur detta kan genomföras i en elevgrupp av typen C.

Att se bedömningen som ett pedagogiskt verktyg i en pågående litterär och mänsklig utvecklingsprocess hos eleven är basen i mitt sätt att se. I stället för att endast summera kursen vid slutdatum och skriva in ett betyg (summativ bedömning) måste bedömningen ses som en process där lärarens kommentarer och feedback hela tiden syftar till att utveckla eleven (formativ bedömning). I de skriftliga loggboksreflektionerna, i läsloggarna ska läraren ge feedback varje gång. Det tar inte många lektioner innan eleverna sitter på helspänn och väntar på att få tillbaka sin loggbok för att läsa hur läraren kommenterat reflektioner och tankar från passet innan. I den här typen av kommentar är det bra att utmana elevernas tankar vidare med motfrågor och öppnanden av andra perspektiv.²³⁴ Dock är det viktigt att alltid lyfta den läsovanes egna tankar kring det lästa först. Eleven läser, tänker och finns till. Det måste hela tiden lyftas upp till medvetandet. Min egen erfarenhet säger att det alltid finns något intressant även i den allra torftigaste läsreflektion! (Även om man får lirka lite ibland.) Att bocka med rödpenna eller påpeka meningsbyggnadsfel och liknande i elevernas kommentarer är i det inledande arbetet, och även senare, helt tabu. Här gäller det att lyfta *innehållet* och *elevernas litterära tankeförmåga*. Väcks lusten att läsa kommer också språkfelen att bli allt färre. Rödpennans enda effekt i detta läge är att den läsovane elevens självförtroende som läsare och tänkande person sjunker än djupare och att hen läser, och tänker, än mindre. Arbetet med språkriktighet och stil är viktigt, men det ska inte göras på det sättet, med traditionellt rättande, i samband den här typen av elevskrivande.

De didaktiska tillämpningarna som tas upp här hör alla nära samman och jag kommer nu att ta några exempel med formativ bedömning vid arbete med

²³² Langer 2005, s.118 ff.

²³³ Ibid.

²³⁴ Detta ligger i linje med tidigare resonemang om spänning mellan repertoar och text.

romanläsning i helklass. Inför en sådan läsperiod och inom snart sagt allt skönlitterärt läsande i skolan är arbetet med förförståelse centralt. Förförståelsen tas upp separat i nästa avsnitt.

Under läsningen av en roman i helklass brukar jag efter de gemensamma läspassen inleda med gruppdiskussioner, gärna utifrån frågor som eleverna själva lyft ur texten. Därefter kan grupperna sammanfatta sina samtal inför hela klassen. Under samtalen och under genomgången måste förstås läraren vara aktivt lyssnande och ge positiva, och så småningom också lite konstruerande och utmanande återkopplingar. Sista delen av lektionen ges en skriftlig, öppen reflektionsuppgift som görs individuellt, ofta med flera olika alternativ och ingångar samt med möjligheten att välja ämne helt själv. Dock är det viktigt att de öppna frågorna inte tappar kontakten med texten. Även de mest storslagna existentiella uppslagen måste ha sina rötter i det lästa. Annars blir läsningens effekter för otydliga för eleven och texten till slut onödiga.²³⁵

Lärarkommentarer som inte hinns med i det muntliga forumet kan med fördel skrivas i elevens loggbok inför nästa lektion eller i kommenterandet av den individuella reflektionsuppgiften. Att inleda nästa pass med en summering av det som kommit fram i loggböcker och individuella uppgifter är en utmärkt förförståelse inför de nya litterära diskussioner som väntar.²³⁶

Hur eleven upplever litterär text, kopplar det lästa inom och mellan texter, sätter sig in i olika perspektiv, relaterar till textens samtid, funderar över förhållandet mellan nutid och dåtid, tolkar symbolspråk, omprövar och utvecklar sina tankar om texten etc., är ju sådant som vi svensklärare ska bedöma. Att göra det med en bokstav i slutet av en kurs längst ner på ett faktaspäckat prov bestående av stängda kontrollfrågor kan aldrig vara sättet att uppnå varken en bra bedömning eller en utvecklande pedagogik. Det jag vill understryka här är hur processen av kommentarer och återkoppling hjälper eleven att våga och vilja utvecklas vidare, och bli bättre. I en metodik där detta processinriktade tillvägagångssätt hela tiden kopplas till bedömningen och målen och till de teoretiska perspektiven blir såväl den kursrelaterade, konkreta, kunskapsutvecklingen som elevens egen personlighetsutveckling synlig och medveten.

6.1.3 Förförståelse och kopplandet av stoff till elevernas läsrepertoar

Arbetet med att minska distansen mellan den litterära världen och elevens egen är en annan nyckelfaktor i det pedagogiska arbetet. Skönlitteratur handlar om hur det är att vara människa, att stå inför olika livssituationer, miljöer, beslut, relationer osv. Det handlar om existentiella frågor uttryckta på ett

²³⁵ Jfr Ullström 2009.

²³⁶ Även här gäller det att plocka ut guldgruvet! Ingen elev får känna sig utlämnad, alla måste få känna sig sedda och betydelsefulla. Att få se sitt loggbokscitat projicerat på duk någon gång per termin lyfter varje elevs tilltro på sin förmåga att tänka litterärt.

fiktivt sätt med en litterär språkdräkt. Det handlar om eleverna själva. Hur kan detta göras tydligt och angeläget?

Med en utgångspunkt i litteraturens innehåll, de mänskliga ämnena där kopplingen till eleven finns, där finns också möjligheten att komma vidare. Som tidigare nämnts är det här jag ser den utvecklingsbara kontakten mellan fordonseleven och klassikertexten. Den praktiska tillämpningen i ett klassrum blir närmast självklar. Jag illustrerar med ett eget författat falexempel som tar sin utgångspunkt i min lärarpraktik:

Du som lärare har planerat att i en elevgrupp läsa en isländsk saga, eller ett utdrag av en sådan, där hämnden är ett bärande tema. Innan du ens tar fram sagan eller börjar inleda med förförståelse av litteraturhistorisk art skriver du ordet Hämnd på tavlan och ber ungdomarna skriva fritt i 5 minuter. (Viktigt att tiden hålls. Då sätter eleverna fart direkt och låter pennan gå. Man kan gärna ta ännu kortare också om det är en klass som skriver kort och inte har tålmodet att sitta och vänta.) Därefter delas eleverna in i grupper om 4 och får läsa upp sina reflektioner. Ur detta kan man sedan tänka sig att läraren eldar på lite och ställer följdfrågor när denna går runt och lyssnar på grupperna. Är det rätt att hämnas? Är det alltid så? När kan det vara fel? Vad brukar hämnd leda till? osv. Man kan också tänka sig att begreppet Heder införs i diskussionerna. Gruppernas samtal sammanfattas i en gemensam uppsamling. Därefter introduceras och läses texten. Marken är beredd inför den diskussion som följer.

Ett annat sätt att skapa förförståelse till en text är att göra en koppling till elevernas egna kulturella kapital. Detta kan göras på många olika sätt vilket Olin-Scheller tidigare visat, bl.a. genom att referera till dokusåpor och datorspel. I det här fallet använder jag actionfilm:

Om vi tänker oss samma läge som ovan, dvs att en isländsk saga ska läsas i gruppen, kan man som lärare t.ex. inleda lektionen med frågan ”Brukar ni se på actionfilm?” (Ännu hellre westernfilm då parallellen är än tydligare, men den genren är möjligen inte lika stark som den en gång var.) Därefter ombeds eleverna att fundera i grupp på vad dessa filmer brukar handla om och hur hjälten motiveras och personlighet brukar skildras. Be gärna eleverna tänka på repliker som de minns från actionfilmens värld. En sammanställning av gruppernas diskussion görs därefter av läraren där de typiska dragen med stor säkerhet framkommer: Hjälten ska hämnas någon oförrätt som drabbat honom själv (det är oftast en man), eller någon familjemedlem. Hämnden är våldsam och skoningslös, hjälten repliker är ganska få, fåordiga och coola. (Att ställa frågan om actionhjältar brukar dricka te och tala om sina känslor kan locka till skratt! Och skratt är oftast bra för att få med sig eleverna.) Här får man förutom hämndtematiken också in en stildiskussion där det finns gemensamma drag. Vad är det som lockar i denna typ av berättelse? Varför ser hjälteidealet ut som det gör? Varför pratar man inte om känslor och vad får det för effekt på den som läser? Ur denna förförståelse tar man sig som lärare smidigt vidare till en introduktion till den avsedda genren och texten. En annan tacksam genre att utgå ifrån är förstås fantasy där kopplingen till den fornnordiska mytologin är en uppenbar och bra ingång.

Dessa båda exempel kan, och bör, förstås varieras i all oändlighet helt beroende av vilken text som ska läsas. Släng ut frågan: Hur ska man uppfostra

barn? Och be eleverna skriva ner sina tankar kring detta. Den efterföljande diskussionen, vågar jag lova, blir lång och intensiv och utgör en jättebra grund inför läsningen av Rousseaus *Émile*. Samla ihop klassens bakfyllerfarenhet innan ni sjunger Fredmans epistel no 23 (Ack du min moder), led in till Werther via alla brustet hjärta-poplåtar eleverna känner till, koppla feministisk debatt av idag till Nordenflychts Fruntimrets försvar osv., osv. Det viktigaste är att ett förståelsearbete görs på något sätt!

Att bara dela ut en text och säga ”läs den här”, är inte vägen att gå med några elever. Men skillnaden mellan ungdomarna i grupp C och A är att A-eleverna direkt skulle sätta sig och läsa utan knussel och invänta nästa steg från läraren. (Tyvärr ofta i form av en stencil med kontrollfrågor på innehållet.) C-eleverna skulle troligen inte alls kunna motivera sig till att läsa och den alltid befogade, men ibland destruktiva, frågan ”Varför ska vi läsa det här?” skulle komma direkt.²³⁷ Har läraren däremot gjort förståelsearbetet pedagogiskt rätt är den frågans svar redan givet i form av kopplingen mellan elevens värld och litteraturens. I och med den kopplingen kan det litterära arbetet börja på allvar.

6.1.4 Litterära diskussioner och skrivuppgifter i samspel

Mycket är sagt om den litterära diskussionen, inte minst hur central den är i ett meningsfullt arbete med skönlitteratur i skolan.²³⁸ Ändå tycks det i praktiken många gånger stranda i ytligt kontrollerande av att eleverna läst texten. Eller ännu värre, meningslöst faktainsamlade kopplat till texten.²³⁹ En gång sa en kollega till mig att hon inte visste alls hur hon skulle arbeta med eleverna i samband med läsning av klassikern i helklassläsningssammanhang *Kim Novak badade aldrig i Genesarets sjö*. Hennes lösning blev uppgiften: Ta reda på allt du kan hitta om Kumla! Jag hamnar fortfarande, nästan 10 år senare, i något som liknar chocktillstånd när jag tänker på detta. Det var en ansedd lärare med mångårig erfarenhet som kom med detta förslag. Vad ville hon uppnå med en sådan uppgift? På vilket sätt fångar det elevernas litterära intresse? Hur får man igång elevernas existentiella tankar? Deras föreställningsvärldar? Deras identifikation? Deras inlevelse? Deras analysförmåga? Nessers bok rymmer oändliga möjligheter till detta. Jag ska återkomma till några av mina egna uppgifter kring romanen längre fram i detta avsnitt.

Det är inte alltid så enkelt att få igång bra litterära diskussioner med elever som är ovana vid att ägna sig åt den typen av tänkande och interaktivt reflekterande. Men genom att från det allra första mötet stimulera även de allra

²³⁷ Varförfrågan är alltid befogad! När jag själv var verksam lärare brukade jag uppmana eleverna att ställa den. Jag sa också till dem att om jag inte kan ge något bra svar så ska vi omedelbart sluta med det vi höll på med och börja med något annat. Om varför-frågan, se även Persson 2012. (Marknadens läsare...)

²³⁸ För en översikt, se Tengberg 2011.

²³⁹ Om uppgiftskulturen i skolan, se Ullström 2009, Ulfsgård 2013.

mest läs- och skrivsvaga till reflektion i samband med läsning kan man ganska snabbt nå stor framgång. Till att börja med kan man be eleverna flödeskriva kring ett enda ord eller en kort mening under 3 minuter. När de sedan jämför och läser upp för varandra framgår att det finns många olika sätt att tänka runt ordet, meningen, citatet eller ämnet som läraren initierat. I det läget har läraren chansen att betona att varje unik tolkning har sitt värde och att klassen och läraren inte strävar efter att upprätta något facit eller på annat sätt slå fast rätta svar, då sådana helt enkelt inte finns inom skönlitteraturen. Man kan gärna understryka det fantastiska i detta och poängtera att litteraturens värld skiljer sig från alla andra skolämnen. Redan där bygger man som lärare känslan hos eleven att läraren ser och lyssnar till just min tolkning och mina tankar. Dessutom kan elevens självsäkerhet öka när rädslan att göra fel försvinner.

Under min drygt 10-åriga lärarbana, i huvudsak med elever på yrkesförberedande program, har jag aldrig träffat en elev som längtar tillbaka till kontrollfrågor och rätta svar. Dessutom har jag många gånger sett hur ett obefintligt självförtroende när det gäller läsning och tolkning ganska snabbt vuxit till sig efter några lektioner. Loggboksskrivandet och den ständigt lyftande responsen i skriven form som loggbokssvar och muntligt vid diskussioner är det pedagogiska verktyget. Den skriftliga återkopplingen tar förstås mycket tid, men den är väl värd att investera i. Under de första veckorna med en klass läggs grunden för allt vidare arbete.²⁴⁰ Grunderna för ett i sanning flerstämmigt klassrum där åsikter och tolkningar i aktiva diskussioner berikar och utvecklar gruppen och individerna i den läggs med didaktiskt arbete.²⁴¹

Langer har två grundpelare som jag vill knyta an till i anslutning till det ovan sagda: "[d]et eftertänksamma 'föreställningsbyggande' klassrummets genomgripande särdrag är övertygelsen att litteratur provocerar tänkandet och att elever är kompetenta tänkande individer."²⁴² Eleverna läser, tänker och, om man så vill, blir till som litterära varelser. Men då måste de få utvecklas i diskussioner och öppna skrivuppgifter av annan typ än Kumlauppgiften ovan eller stängda frågor av typen: Vilken sjukdom har Eriks mamma? Utgångspunkten både i förförståelse, diskussion och analys kan med fördel vara erfarenhetsgrundad och personlig, men en strävan att komma längre i samtalen där lyssnandet till klasskamratens tolkningar är lika viktigt och utvecklande som utvecklandet av de egna måste hela tiden finnas. Denna process ska ledas och uppmuntras av läraren.

Slutligen några exempel på diskussionsingångar och skriftliga uppgifter i mitt eget arbete med *Kim Novak badade aldrig i Genesarets sjö*. Frågorna är

²⁴⁰ Tyvärr kommer ju eleverna på de nya yrkesprogrammen inte per automatik att läsa 300p svenska i det nya gymnasiet (Gy11). Mina erfarenheter är från det gamla gymnasiet där alla elever läste både Sv A och B. I det som ska hinnas med i Sv 1 blir tiden mer knapp till arbete med skönlitterär läsning. Dock tror jag det förhållningssätt som beskrivs här är lika aktuellt.

²⁴¹ Jfr Dysthe 1999.

²⁴² Langer 2005, s. 77.

några exempel och är tänkta att närma sig i lite olika faser av läsningen. De senare exemplen är tänkta att besvaras enskilt i skrift:

- Huvudpersonen Erik är 14 år och befinner sig mellan barn- och vuxenvärlden. Hur visar sig detta i hans sätt att vara och resonera kring problem och händelser i hans närhet?
- Han har en mamma som är svårt sjuk, något som leder till att han tvingas ta större ansvar och i någon mening växa upp lite snabbare. Hur visar sig det i hans sätt att tänka och resonera?
- Erik och Edmund finner varandra snabbt. Hur skulle du beskriva deras relation?
- På s. 46–47 berättar Erik om en dröm som får honom att kallsvettas. Han själv tror att det beror på att han ätit för många Reval-kolor. Hur tolkar du drömmen?
- Erik har en ramsa (Cancer – Treblinka – Kärlek – Knulla – Döden). Han försöker själv förklara denna som ett slags skydd mot något. ”Någonting skamligt nästan som hela Världen – inte bara jag – skämdes för.” Hur uppfattar du Eriks användande av ramsan? Hur ser du på hans teorier i citatet ovan?
- Erik börjar gråta vid några tillfällen. Varför? Hur tolkar du det?
- Edmunds riktiga pappa och Berra Albertsson – hur skulle du beskriva de karaktärerna? Finns likheter? Hur används dessa i historien?
- Erik har sin Överste Darkin och Henry sin existentiella roman. Hur ser Erik på de här båda sakerna? Vilken bild har Erik av sin bror?
- Edmund och Erik kan vara tysta ihop utan att det känns konstigt. Men de pratar också rätt mycket, även om känsliga och laddade saker. Vad pratar man om, och vad tystas ner? Hur fungerar dessa samtal? Beskriv helt fritt hur du upplever deras dialoger.
- Ewa säger i slutet av boken: ”Vem av er var det egentligen som slog ihjäl Berra? Du eller Edmund? Det måste ha varit en av er.” Erik håller med. Men stämmer det? Kolla t ex Verner Lindströms teorier i kapitel 23. Vilka misstänkta finns (det borde finnas minst 4!)? Vem tror du har begått mordet? Försök att lägga fram din bevisning så metodiskt som möjligt utifrån det du läst. Ange gärna sidhänvisningar också.
- Innan Edmund dör har han och Erik ett sista samtal. Vi får bara läsa de sista meningarna som sägs i ett halvtimmeslångt samtal (s. 241). Försök med hjälp av din fantasi och vad du vet om det som hänt att återskapa det samtalet. Vad pratar de om? Hur? Skriv gärna i dialogform. Varför inte dramatisera! Spela upp er dialog för klassen.
- Nesser skriver en historia här som har avsikten att underhålla, vara spännande osv, men det finns också ett existentiellt djup i romanen. När Erik efter 35 år återvänder till Kumla kryper han in i cementröret igen och röker en Lucky Strike. Tankarna samlas runt en fråga: ”Vad är ett liv? tänkte jag. Vad fan är ett liv?” Han utvecklar sen tankegången på s. 243. Försök att analysera detta och se

tillbaka på den 14-åringe Eriks²⁴³ alla tankar om livet, inte minst de som framkommer i samtalen med Edmund (det finns hur många som helst att välja mellan!). Vad har de att säga oss om hur det är att vara människa? Vad fan är ett liv? Egentligen?

När eleverna fått öva sig i att problematisera och öppna upp frågor kring det lästa är, vilket berördes ovan, de allra bästa diskussionsingångarna de som eleverna formulerar själva. Men det är inte alltid lätt och det kan ta flera år innan grupp C-eleverna når dit. Därför kan en kombination av lärarens förslag på diskussionsingångar kombineras med elevernas egna. Det viktiga är att fortsätta att ge eleverna i uppgift att hitta egna diskussionsingångar att ta med till varje diskussionstillfälle. Det föder en aktiv och reflekterande läsning. Dit vill vi med alla läsgrupper!

6.1.5 Didaktiska perspektiv på resultaten från grupp B och A

Som nämnts är allt det som redogjorts för ovan tillämpligt inom alla elevgrupper. De didaktiska avvägningarna läraren alltid gör inför mötet med varje unik elevgrupp är det som leder till hur de grundläggande förhållningssätten varierar i pedagogisk praktik. I detta stycke kommer jag i anslutning till den längre genomgången, med utgångspunkt i grupp C, kort att beröra grupp B och A utifrån de resultat som framkommit i studien.

När det gäller resultaten från uppgift B och läsandet av fiktion och faktion bör det, i Olin-Schellers anda, gå att finna didaktiska vägar där faktionsläsarnas faktiva litterära kompetens kan användas som pedagogiskt avstamp in i ett givande arbete med fiktionsläsning. Viktigast är att inte läraren fördömer elevernas val av läsning utan istället nyfiket sätter sig in i deras upplevelser och verkligen lyssnar till vad de har att säga. Ett konkret exempel kan vara att i diskussioner problematisera verklighetsbegreppet och att studera anslaget hos verklighetsskildringarna. De metoder som används då eleverna fångar in och beskriver sina receptionsprocesser inom det upplevt dokumentära kan med fördel användas även vid fiktionsläsning. Att reality inte är det samma som verklighet borde kunna vara ett påstående att få igång levande diskussioner kring, liksom problematiserande av begreppet fiktion.²⁴⁴ Återigen aktualiseras McCormicks teser om balansen mellan hur den matchande repertoaren bör utmanas och sättas i spänning för att ett meningsfullt läsande ska uppstå. Läraren har i det arbetet en avgörande roll. Efter att noggrant ha lyssnat och känt in kan eleverna utmanas med nya texttyper sedda i nytt ljus. Det handlar ju ofta om läsande, tänkande elever som av olika skäl känt sig utestängda – eller aldrig introducerats i den skönlitterära världen. Att få unga läsare att använda det litterära tänkande som kan utvecklas vid faktionsläsning också

²⁴³ 14-åringen lever ju också kvar i honom i vuxen ålder. På Ewas fråga (s. 229): ”Har du fortfarande kvar fjortonåringen i dig?” svarar Erik: ”Every inch”.

²⁴⁴ Jfr. Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller 2011, s 75ff.

kring klassiker och andra fiktiva texter är möjligt och kan vara en utvecklingsbar pedagogisk väg att gå.

Eleverna inom grupp A har kommit längst i sin litterära kompetens, i synnerhet grupp A2. Ändå är grunden till en vidareutveckling av deras skönlitterära läsning i många avseenden densamma som i kategorierna B och C. Att balansera performanskompetens med literary transfer tycks inte vara problemet i det undersökta materialet. Att grupp A har den högsta performanskompetensen bland de undersökta elevgrupperna är en given utgångspunkt, men det syns egentligen inte i materialet mer än indirekt. Performanskompetensen är nödvändig för att utvecklas som läsare, men det är genom inlevelsen och i analogitänkandet Langers högsta nivåer uppnås. Vägen dit går enligt Langer, och många med henne, genom stimulerande och pedagogiskt utformade litterära samtal och diskussioner. Den spänning och utmaning som nämnts i samband med grupperna C och B är ytterst viktig också här. Lärarens uppgift med en grupp av typen A2 är att hela tiden driva utvecklingen, att utmana dessa vana läsare att tänka fritt och stort samtidigt som det inlyssnande och omvärderande ständigt betonas.

Tyvär tror jag att många lärare som har duktiga A2-elever slentrianmässigt delar ut böcker för att fyra veckor senare samla in de recensioner som denna strategiska elevtyp exakt lärt sig hur man ska skriva för att få högsta betyg.²⁴⁵ Jag ser inte det som en metod som utvecklar eleverna. Här har istället kollegorna hamnat i det som Langer och Miall varnar för, dvs. en verksamhet som styrs av lärarens behov av att bekvämt kunna bedöma. Eleverna tycker också det är bekvämt då de har verktygen att skriva det som efterfrågas. Att få jobba med litterärt kompetenta elever är en ynnest. Det är varje svensklärares skyldighet att göra det på ett sätt som är meningsfullt och på riktigt utvecklande för eleverna. Jag har många gånger haft god lust att be lärarkollegor med A2-grupper att slänga recensionerna i närmaste papperskorg och istället utmana eleverna med helt andra typer av uppgifter. Sätt igång deras tankar! Utmana deras analysförmåga bortom den recension de numera dessutom så lätt kan tanka från nätet!

I den här typen av elevgrupp säger min erfarenhet att det brukar ta något längre tid innan eleverna vill överge kontrolluppgifter, faktaprov och recensioner. Eleverna är ju trots allt experter på att göra det läraren kräver för att få det högsta betyget. I en inledande arbetsfas har jag av A2-elevtypen ofta fått frågan kring öppna reflektionsuppgifter kopplade till en läst text: *Vad vill du att jag ska skriva här?* Det tycker jag sammanfattar mycket när det gäller det stora didaktiska behov som finns även hos de läsvana ungdomarna. Jag brukar svara: *Hur ska jag kunna veta vad du har tänkt och känt runt det du har läst? Det vet bara du. Och det är dina tankar jag är intresserad av. Mina har jag nog med ändå.*

²⁴⁵ Jfr Nyström 2000.

När eleverna väl har släppt längtan efter den typen av examination som mäter hur väl eleven lärt sig ett område eller textavsnitt utantill finns en fantastisk potential att få till stånd ett utvecklande arbete med skönlitteraturens outtömliga möjligheter. Glädjande nog tycker jag att det i det material jag undersökt genom granskande av uppgift A sett tydliga spår av meningsfull litteraturundervisning.

6.2 Didaktisk summering

Läsning och beröring, reception och meningsskapande, fantasi och det personlighetsutvecklande, stark inlevelse och identifikation kombinerad med textuell distans har varit centrala teman i den här studien. I empirin finns entusiastiska elevtext-exempel som visar att det är inom dessa områden den mest utvecklingsbara pedagogiken finns för framtidens fiktionsläsning. Som motpol finns i materialet reaktioner på läsning av mer pliktskyldigt slag hos ett antal elever inom grupp A1 och C1. Här framträder uppsatsförfattare som inte förankrat läsningens utvecklande och existentiella sidor i sig själva och berättar om hur nyttigt det är med läsning. Vad nyttan består i kan i många fall inte specificeras. Samma fenomen kan också förklara den vanliga synen på fiktion inom B-grupperna, dvs. att fiktionens mening inte upplevs av läsargruppen och kan då heller inte motiveras.

Tydligare än så kan inte det litteraturdidaktiska behovet bli. Först när läsningen förankras i läsarens inre och receptionsprocesserna medvetandegörs kan ett verkligt personlighetsutvecklande inledas. Diskussioner byggda på personliga reflektioner under läsningens gång är en möjlig väg. Att balansera det personliga med distans till texten och med andra tolkningar är helt avgörande för en vidareutveckling som läsare, liksom behovet av att arbeta med en utveckling av elevernas performanskompetens. I termer av balans kan också det så viktiga behovet att både matcha och utmana elevernas litterära repertoarer beskrivas. I dessa balansakter finns ingen motsättning, utan arbetet och utvecklingen sker parallellt. Undersökningen talar ett tydligt språk för att det är den sortens pedagogik som är mest meningsfull, och som kan motivera ungdomar att se fiktionsläsning som någonting annat än bara ett måste från svenskläraren, skolan, vuxenvärlden och kulturetablissemang. En sådan undervisning kan också stimulera faktionsläsare att läsa fiktion.

7 Avslutning

Att fiktionläsningen spelar roll för ungdomar, och har en stark ställning i de vitt skilda grupper A och C utgör är det viktigaste resultatet i denna studie. Det visar att socialgrupp och kön inte nödvändigtvis behöver begränsa fiktionläsningens betydelse i individens identitetsbygge och personliga utveckling. Men undersökningen visar också att strukturella sociala mönster präglar ungdomarnas syn på läsning, vilket i praktiken många gånger leder till just denna begränsning. Här kan det pedagogiska förhållningssättet hos svenskläraren spela en helt avgörande roll. Det som framkommer i uppsatserna inom grupp C, skrivna 2010, är inte känt sedan tidigare. Resultaten visar att det finns stora utvecklingsmöjligheter bland den här läsargruppen. Genomförandet av detta är den stora didaktiska utmaningen som följer på denna studie.

Totalt sett syns i resultatet hur fantasi och eskapism, litterär kompetens och receptiva processer beskrivs i praktiken av människor i övre tonåren. Somliga av dessa likställer fiktionläsning med tramsig verklighetsflykt och ser denna onödiga läsform stå i motsatt position till den viktiga jakt på verkligheten de själva ägnar sig åt genom att läsa faktionsromaner. Andra menar att det i verklighetsflykten, i den skapande inre fantasin, finns starka existentiella upplevelser och en nyckel till den egna verkligheten. I ett konstruktivistiskt pedagogiskt klimat är det möjligt att se jakten och flykten som delar av samma helhet. Det är en helhet som är ytterst komplicerad men också väldigt enkel: All skönlitterär läsning handlar om att förstå verkligheten genom sig själv. I den fiktiva litteraturen finns en helt unik plats för denna existentiella process. Min studie visar att detta gäller även för internetgenerationen.

Litteratur

- Alvesson, Mats & Skoldberg, Kaj, 2007: *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund.
- Ambjörnsson, Fanny, 2004: *I en klass för sig. Genus klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm.
- Asplund, Stig-Börje, 2010: *Läsning som identitetsskapande handling. Gemenskap och utbrytningsförsök i fordonspojkers litteratursamtal*. Karlstad.
- Beach, Richard, 1993: *A Teacher's Introduction to Reader-Response Theory*. Urbana.
- Bergman, Lotta, 2007: *Gymnasieskolans svenskämnen – en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Malmö.
- Bergöö, Kerstin, 2005: *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämne i ett lärarutbildningsperspektiv*. Malmö.
- Bommarco, Birgitta, 2006: *Texter i dialog. En studie i gymnasieelevers textläsning*. Malmö.
- Brink, Lars, 1992: *Gymnasiets litterära kanon. Urval och värderingar i läromedel 1910–1945*. Uppsala.
- Brink, Lars, 2006: ”Konsensus om kanon? Kanonbild och uppfattning hos 75 litteraturlärare.” I: *Kanon och tradition. Ämnesdidaktiska studier om fysik, historie- och litteraturundervisning*, red. av Lars Brink & Roy Nilsson. Gävle. S. 149–180.
- Bäckman, Stig, 1988: ”Rapport från pilotstudie inom projektet ’litterär kompetens i skilda skolkulturer’”. I: *Litteraturdidaktik: Texter om litterär kompetens och lyrik i skolan*, red. Stig Bäckman, Gun Rooswall, Örjan Torell & Lars Wolf. Härnösand.
- Bäckman, Stig, 2002: ”Pilotundersökning 4 i den svenska skolkulturella kontexten”. I: *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*, red. av Örjan Torell. Härnösand (Institutionen för humaniora Härnösand. Rapport nr 12.).
- Culler, Jonathan, 1975: *Structuralist Poetics. Structuralism, Linguistics and the study of literature*. London.
- Danielsson, Annica, 1988: *Tre antologier – tre verkligheter. En undersökning av gymnasiets litteraturförmedling 1945–1975*. Lund.
- Dysthe, Olga, 1996: *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund.
- Elmfeldt, Johan, 1997: *Läsningens röster. Om litteratur, genus och lärarskap*. Stockholm.
- Fish, Stanley, 1980: *Is there a text in this class? The authority of Interpretive Communities*. Cambridge.
- Glaser, Barney & Strauss, Anselm, 1967: *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Aldine.

- Hartman, Jan, 2001: *Grundad teori. Teorigenerering på empirisk grund*. Lund.
- Helgesson, Stefan, 2005: ”Reformernas epok. Striderna kring litteraturundervisning för svensklärare 1965–1975”. I: *Universitetsämne i brytnings-tider. Studier i svensk akademisk litteraturundervisning 1947–1995*, red. av Bengt Landgren. Uppsala.
- Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*, 2002: Red. av Örjan Torell, Härnösand, (Institutionen för humaniora Härnösand Rapport nr 12).
- Iser, Wolfgang, 1985: ”Textens appellstruktur”. I: *Läsningar. Om litteraturen och läsaren*, red. av Jan Thavenius & Bengt Lewan. Göteborg.
- Johansson, Hans, 1993: *Elever skriver och lär: exempel på utvecklande arbetsformer i klassrummet*. Stockholm.
- Kvale, Steinar, 2009: *Den kvalitativa forskningsintervjun* (1997). Lund.
- Kåreland, Lena, 2009: ”Inledning”. I: *Läsa bör man... ? Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, red. Lena Kåreland. Stockholm.
- Langer, Judith A, 2005: *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse* (1995). Göteborg.
- Langer, Judith A, 2011: *Envisioning Knowledge. Building Literacy in the Academic Disciplines*. New York.
- Linnér, Bengt, 1984: *Litteratur och undervisning. Om litteraturläsningens institutionella villkor*. Malmö.
- Litteratur som livskunskap: tvärvetenskapliga perspektiv på personlighets-utvecklande läsning*, 2009: Red. av Skans Kersti Nilsson & Torsten Pettersson. Borås.
- Läsa bör man ... ? Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, 2009: Red. av Lena Kåreland. Stockholm.
- Malmgren, Gun, 1992: *Svensklärare i gymnasieskolan*. Lund.
- Malmgren, Lars-Göran, 1984: *Den konstiga konsten – en genomgång av några aktuella teorier om litteraturreception*. Lund.
- Malmgren, Lars-Göran, 1988: *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund.
- Malmgren, Lars-Göran, 1997: *Åtta läsare på mellanstadiet Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*. Lund.
- McCormick, Katherine, 1994: *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester.
- Medierådet, 2010: *Ungar och medier*. Göteborg.
- Miall, David S, 1996: ”Empowering the Reader: Literary Response and Classroom Learning”. I: *Empirical Approches to Literature and Aesthetics*, red. Roger J. Kreuz & Mary Sue MacNealy. New Jersey.
- Miall, David S, 2006: *Literary reading: empirical and theoretical studies*. New York.
- Molloy, Gunilla, 2002: *Läraren. Eleven. Litteraturen. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm.

- Molloy, Gunilla, 2007: *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik*. Lund.
- Monthan Axelsson, Christina, 2009: *Fågelflickor och frusna pojkar*. Uppsala.
- Mossberg Schüllerqvist, Ingrid, 2008: *Läsa texten eller "verkligheten". Tolkningsgemenskaper på en litteraturdidaktisk bro*. Stockholm.
- Mossberg Schüllerqvist, Ingrid, & Olin-Scheller, Christina, 2011: *Fiktionsförståelse i skolan. Svensklärare omvandlar teori till praktik*. Lund.
- Nilsson, Skans Kersti, 2009: "Läsning som livskunskap – några exempel i biblioteksforskning och bibliotekarieprofession". I: *Litteratur som livskunskap: tvärvetenskapliga perspektiv på personlighetsutvecklande läsning*, red. av Skans Kersti Nilsson & Torsten Pettersson. Borås.
- Nyström, Catharina, 2000: *Gymnasisters skrivande: en studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Uppsala.
- Olin-Scheller, Christina, 2006: *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Karlstad.
- Ong, Walter, 1991: *Muntlig och skriftlig kultur: teknologiseringen av ordet*. Göteborg.
- Persson, Magnus, 2007: *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund.
- Person, Magnus, 2012: "Läsning i skolan – och läsning i den högre skolan". I: *Läsarna marknad, marknadens läsare – en forskningsantologi*, SOU 2012:10. Stockholm
- Peterson, Margareta, 2009(a): "Jag kan inte komma på nåt jag läst på gymnasiet, det måste ju betyda nåt eller hur"? I: *Läsa bör man... ? Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, red. Lena Kåreland. Stockholm. S. 18–37.
- Peterson, Margareta, 2009(b): "Skönlitteratur i läkarutbildningen". I: *Litteratur som livskunskap: tvärvetenskapliga perspektiv på personlighetsutvecklande läsning*, red. av Skans Kersti Nilsson & Torsten Pettersson. Borås. S. 90–96.
- Pettersson, Anders, 2008: "Analogitänkande och litteraturens kognitiva betydelse". *Filosofisk tidskrift* 29. S. 34–45.
- Pettersson, Anders, 2009: "Analogitänkandet som centralt för utbytet av litteratur". I: *Litteratur som livskunskap: tvärvetenskapliga perspektiv på personlighetsutvecklande läsning*, red. Torsten Pettersson & Skans Kersti Nilsson. Borås. S. 27–30.
- Pettersson, Torsten, 2009: "Att läsa för att utvecklas". I: *Litteratur som livskunskap: tvärvetenskapliga perspektiv på personlighetsutvecklande läsning*, red. Torsten Pettersson & Skans Kersti Nilsson. Borås. S. 27–30.
- Rosenblatt, Louise, M, 1994: *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work* (1978). Carbondale.
- Rosenblatt, Louise, M, 2002: *Litteraturläsning som utforskning och upptäcksresa* (1938). Lund.

- Skolverket, 2000 (a): *Läge för läsning. Texthäfte till det nationella kursprovet i svenska och svenska som andraspråk ht 2000*. Stockholm.
- Skolverket, 2000 (b): "Ämnesbeskrivningar – Gy 2000:13, Ämne: Svenska" i *Naturbruksprogrammet. Gy2000. Program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Stockholm. S. 156–165.
- Skolverket, 2008: *Saga och sanning. Texthäfte till det nationella kursprovet i svenska och svenska som andraspråk vt 2008*. Stockholm.
- Skolverket, 2010: *Språkets makt och möjligheter. Texthäfte till det nationella kursprovet i svenska och svenska som andraspråk, kurs B, höstterminen 2010*. Stockholm.
- Statistiska centralbyrån, 2007: Allt färre män läser böcker. Pressmeddelande 2007:024. Undersökningarna av levnadsförhållanden (ULF). www.scb.se (publicerad 7.2.2007).
- Svenskämnets kris*, 1976: Red. av Bengt Brodow & Jan Thavenius. Lund.
- Svensson, Cai, 1985: *The Construction of Poetic Meaning: A Cultural-Developmental Study of Symbolic and Non-Symbolic Strategies in the Interpretation on Contemporary Poetry*. Malmö.
- Svensson, Cai, 1988: *Att ge mening åt skönlitteratur: Om barns och ungdomars utveckling till läsare*. Linköping.
- Tengberg, Michael, 2011: *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stockholm.
- Thavenius, Jan, 1981: *Modersmål och fadersarv. Svenskämnets traditioner i historien och nuet*. Järfälla.
- Thorson, Staffan, 2005: *Den dubbla receptionen. Om litteratursamtal mellan elever och deras svensklärare*. Göteborg. (Skrifter utgivna av Litteraturvetenskapliga institutionen vid Göteborgs universitet nr 46).
- Thorsson, Staffan, 2009: "Blivande svensklärare om att 'läsa' och 'förstå' skönlitteratur". I: *Läsa bör man... ? Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, red. Lena Kåreland. Stockholm. S. 18–37.
- Torell, Örjan, 2002: "Kapitel 1–4". I: *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*, red. Örjan Torell, Härnösand. (Institutionen för humaniora Härnösand Rapport nr 12, 2002). S. 11–100.
- Ulfgard, Maria, 2002: *För att bli kvinna - och av lust. En studie i tonårsflickors läsning*. Lund.
- Ulfgard, Maria, 2013: "Resor från skolbänken? Om iscensättningen av litteraturläsning i grundskolans läroböcker i svenska". I: *Resor i tid och rum. Festskrift till Margareta Persson*, red. Annette Årheim, Maria Olausson, Peter Forsgren & Lars Ellerström. Göteborg.
- Wolf, Lars, 2002: *Läsaren som textskapare*. Lund.
- Årheim, Anette, 2007: *När realismen blir orealistisk: litteraturens "sanna historier" och unga läsares tolkningsstrategier*. Växjö.

Öhman, Anders, 2013?: *Intrig, perspektiv och narrativ kompetens*
Föreläsningsmanus Luleå tekniska universitet. Hämtat 2013-06-13.
http://pure.ltu.se/portal/files/5237420/Intrig_och_kompetens.pdf

Otryckta källor

Pettersson, Torsten, Nilsson, Skans Kersti & Wennerström Wohrne, Maria,
*Fiktionsläsningen i internetsamhället. Litteraturens betydelse för unga vuxnas
personlighetsutveckling och omvärldsorientering*, Uppsala 2010.

Bilaga 1

Kodade källor

Uppgift A

08GY0144-KHB7
00GY0088-MHB7
00GY0039-KHB7
00GYON1-KHB7
00GY0177-KHB7
00GYON2-KHB7
00GY0107-MHB7
00GY0215-KHB7
00GY0297-KHB7
00GYON3-KHB7
00GYON4-KHB7
00GY0250-KHB7
00GY0080-MHB7
00GYON5-KHB7
00GY0059-KHB7
00GY0118-KHB7
00GY0073-KHB7
00GY0081-KHB7
00GYON6-KHB7
00GY0002-MHB7

Uppgift B

08GY0028-MVB6
08GY0479-KVB6
08GY0450-KVB6
08GY0085-KVA1B6
08GY1028-KVA2B6
08GY0450-KVB6
08GY0188-KVA3B6
08GY1029-MVA1B6
08GY1090-KVA1B6
08GY0202-KVA1B6
08GY0085-KVA1B6
08GY0108-MVA1B6
08GY1091-KVA1B6
08GY0040-KVA3B6
08GY0108-MVB6
08GY1087-MVB6
08GY1090-KVA1B6
08GY0609-KVA3B6
08GY1048-MVA3B6
08GY1041-MVB6
08GY1070-MVB6
08GY0156-KVA3B3
08GY0449-KVA3B6
08GY0087-MVA3B6
08GY1050-KVB6
08GY1053-KVB6

08GY0606-KVA3B6
08GY0098-MVA3B6
08GY0212-KVB6

Uppgift C

10GY0364-MHB2
10GY0248-MHAB2
10GY0259-MHB2
10GY0051-MHB2
10GY0327-MHB2
10GY0320-MHB2
10GY0380-KHAB2
10GY0417-MHB2
10GY0149-MHB2
10GY0390-MHAB2
10GY0011-HAB2
10GY0346-MHAB2
10GY0104-KHB2
10GY0444-KHAB2
10GY0349-MHB2
10GY0382-KHB2
10GY0347-MHAB2
10GY0391-MHB2
10GY0509-MHAB2
10GY0495-MHB2
10GY0316-KHB2
10GY0187-MHB2
10GY0469-KHB2
10GY0172-MHAB2
10GY0163-KHAB2
10GY0018-MHB2
10GY0215-MHAB2
10GY0502-MHB2
10GY0115-MHAB2
10GY0410-KHAB2
10GY0315-MHB2
10GY0333-MHAB2
10GY0072-KHAB2

Bilaga 2: Provuppgifterna i sin helhet

Uppgift A

B7 Läsandets hemligheter

Varför läser vi? Den frågan kan få olika svar, men för många är mötet med människor i böckernas värld viktigt. Kunskap, underhållning, spänning, avkoppling, verklighetsflykt, inspiration – allt detta kan böcker ge.

Biblioteket på din ort planerar en utställning och inbjuder besökare att skriva om vad läsandet betyder för dem. Texterna ska publiceras i en broschyr som delas ut på utställningen. Du bestämmer dig för att bidra med din personliga syn på läsandet.

Skriv ditt bidrag. Resonera om ditt läsande, t.ex. när, var, hur och varför du läser. Diskutera vad läsandet betyder för dig med hjälp av synpunkter i texthäftet. Ge konkreta exempel på stora läsoplevelser. Dela med dig av de hemligheter du har upptäckt i böckernas värld.

Rubrik: *Läsandets hemligheter*

Bedömningsskala: IG–MVG

Uppgift B

B6 På riktigt

Skildringar som David Peltzers *Pojken som kallades Det* har engagerat och upprört mängder av läsare. Många föredrar att läsa den sortens dokumentärromaner. Andra vill helst läsa historier där verklighet och fantasi blandas eller berättelser som är helt och hållet fiktiva.

Ett nystartat bokförlag undrar vad gymnasieelever läser och skickar dem frågan: Måste händelserna ha ägt rum i verkligheten för att engagera?

Skriv ett brev till förlagsdirektören. Jämför dokumentära skildringar du läst med mer fiktiva och förklara vilken typ av skildring som gjort störst intryck på dig och varför. Minst ett exempel ska tas ur texthäftet. Diskutera fördelar och nackdelar med dokumentärromaner och uppbyggda historier.

Rubrik: *Till förlagsdirektören*

Bedömningsskala: IG–MVG

Uppgift C

B2 Bok eller film?

Flera rapporter visar att läsandet av skönlitteratur minskar. Många väljer i dag att se en film framför att läsa en bok.

Tidskriften *Kultur* vill göra ett temanummer om hur läsarna upplever litteratur och film och ber dem bidra med synpunkter. Du bestämmer dig för att medverka med ett inlägg.

Skriv ditt inlägg. Resonera om skillnaden mellan läs- och filmupplevelser och förklara vad du föredrar. Motivera din åsikt.

Rubrik: **Bok eller film?**

Bedömningsskala: IG–VG

Rapportserien Svenska i utveckling

1. Margareta Andersson, 1995: Prov i modersmålet. En översikt över centralt utarbetade prov i Sverige och nio andra länder. (= FUMS Rapport nr 176.) 40 s.
2. Catharina Nyström, 1996: Skrivandet, kursplanerna och läromedlen. En studie av gymnasie-skolans läromedel i svenska 1970–1995. (= FUMS Rapport nr 178.) 52 s.
3. Birgitta Garne, 1996: Att pröva skrivförmågan med nationella prov. En presentation av proven i svenska för skolår 2 och 5. (= FUMS Rapport nr 180.) 55 s.
4. Birgitta Garne & Anne Palmér, 1996: Samspel och Kommunikation – om utvecklandet av nationella kursprov i svenska för gymnasieskolan. (= FUMS Rapport nr 182.) 73 s.
5. Orla Vigsø, 1996: Valgplakaten som kommunikation og marketing. (= FUMS Rapport nr 183.) 56 s.
6. Eva Östlund-Stjärnegårdh, 1997: Skriva debattartiklar i skolan – går det? Om texttypen debattartikel i nationella prov. (= FUMS Rapport nr 186.) 40 s.
7. Hanna Sofia Öberg, 1997: Referensbindning i elevuppsatser. En preliminär modell och en analys i två delar. (= FUMS Rapport nr 187.) 109 s.
8. Björn Melander, 1998: Inskickat och registrerat – sammanställning av uppgifter rörande de nationella proven i svenska vår- och höstterminen 1996 samt vårterminen 1997. (= FUMS Rapport nr 188.) 53 s.
9. Annika Persson, 1998: Texten och inspirationskällan. En studie av förlagans betydelse för elevers fria textproduktion i skolår 5. (= FUMS Rapport nr 191.) 42 s.
10. Anne Palmér, 1999: Tankar om tal – lärares och elevers syn på muntlig framställning i undervisning och bedömning. (= FUMS Rapport nr 193.) 57 s.
11. Helena Olevard, 1999: ”Tonårsliv”. En pilotstudie av 60 elevtexter från standardproven för skolår 9 åren 1987 och 1996. (= FUMS Rapport nr 194.) 28 s.
12. Eva Östlund-Stjärnegårdh, 1999: Principen och praktiken. En enkätundersökning av lärares syn på bedömning av gymnasieelevers texter. (= FUMS Rapport nr 195.) 40 s.
13. Catharina Nyström & Maria Ohlsson (red.), 1999: Svenska på prov. Arton artiklar om språk, litteratur, didaktik och prov. (= FUMS Rapport nr 196.) 150 s.
14. Catharina Nyström, 2000: Ledfamiljer och referentrelationer. En modell för analys av referensbindning tillämpad på gymnasisttexter. (= FUMS Rapport nr 197.) 59 s.
15. Kerstin Lagrell, 2000: Växa i skrivandet. Om förhållningssättet till de yngre skolbarnens skrivutveckling. (= FUMS Rapport nr 199.) 70 s.
16. Maria Ohlsson, 2001: Säker stil eller rätt i sak? En studie i gymnasisters analyser av en enkät. (= FUMS Rapport nr 204.) 45 s.
17. Anne Palmér, 2002: Röster i samspel. Analys av gymnasieelevers radioprogram. (= FUMS Rapport nr 205.) 59 s.
18. Helena Andersson, 2002: Svenska som första- och andraspråk – en jämförande studie av texter från skolår 9. (= FUMS Rapport nr 208.) 97 s.
19. Catharina Nyström, 2003: Argumentera! En presentation av gymnasisters texter i databasen ARGUS. (= FUMS Rapport nr 209.) 61 s.
20. Katharina Hallencreutz, 2003: Särskrivningar och andra skrivningar i elevspråk. (= FUMS Rapport nr 210.) 101 s.

21. Maria Eklund Heinonen, 2005: Godkänd eller underkänd? Hur processbarhetsteorin kan tillämpas vid muntliga språktester av andraspråksinlärare. (= FUMS Rapport nr 215.) 59 s.
22. Inger Gröning, 2006: Interaktion och lärande i flerspråkiga klasser. (= FUMS Rapport nr 218.) 89 s.
23. Eva Östlund-Stjärnegårdh, 2006: Att förmedla egna och andras tankar. Om gymnasisters källhantering i det nationella provets skrivuppgift. (= FUMS Rapport nr 219.) 52 s.
24. Karin Wesslén, 2008: Processkrivande – en etablerad metod på gymnasiet? (= FUMS Rapport nr 225.) 55 s.
25. Ciolek Laerum, Beatrice, 2009: Elever skriver och lärare bedömer – en studie av elevtexter i åk 9. (= FUMS Rapport nr 226.) 60 s.
26. Palmér, Anne, 2010: Att bedöma det muntliga. Utvärdering av ett delprov i gymnasieskolans nationella kursprov, Svenska B. (= FUMS Rapport nr 227.) 61 s.
27. Nyström Höög, Catharina, 2010: Mot ökad diskursivitet? Skrivutveckling speglad i provtexter från årskurs 5 och årskurs 9. (= FUMS Rapport nr 228.) 62 s.
28. Hagberg-Persson, Barbro, Berg, Elisabeth & Lagrell, Kerstin, 2010: Ämnesprov i svenska och svenska som andraspråk för årskurs 3 – en utprövningsomgång. (= FUMS Rapport nr 229.) 89 s.
29. Nordberg, Olle, 2013: Att finnas till som läsare – skönlitterär läsning i ett elevperspektiv. Didaktiska tillämpningar av en empirisk studie baserad på elevers egna texter om sin läsning. 91 s.

Beställning

Rapporter i serien Svenska i utveckling kan beställas från:

Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk

Box 527

751 20 UPPSALA

Telefon: 018-471 34 06

E-post: nationella.prov.svenska@nordiska.uu.se

Besöksadress: Thunbergsvägen 3L

Vissa rapporter finns även nätpublicerade på www.natprov.nordiska.uu.se.