

Perspektiv på litteraturundervisning

Innehåll och metoder i litteraturundervisningen har varierat över tid, beroende på styrdokument, den allmänna pedagogiska debatten och aktuellt forskningsläge. Detta gör att svenskläraren ställs inför en mängd utmaningar beträffande motivering för, utformningen av och innehållet i undervisningen. Denna modul belyser, utifrån aktuell litteraturdidaktisk forskning, flera aspekter av dessa frågor.

Syftet med modulen är att presentera aktuell forskning om litteraturdidaktik. Den vill visa olika sätt att reflektera kring litteraturundervisning på gymnasiet. Ni får möjlighet att diskutera och ifrågasätta didaktiska ståndpunkter som rör analys, förståelse och val av skönlitterära texter. Artiklarna ger både teoretiska perspektiv och konkreta förslag på hur teorierna kan omsättas i praktiken. Modulen visar bredden i det litteraturdidaktiska forskningsfältet, vilket innebär att ni får möta flera olika synsätt på litteraturundervisning.

Vissa delar utgår från att litteraturen främst läses för upplevelsens skull och betonar kopplingen till elevernas erfarenheter. Andra delar har ett mer analytiskt förhållningssätt som bygger på att man i undervisningen går djupt in i den skönlitterära texten. Dessa olika synsätt ser vi som en möjlighet till fruktbara diskussioner i kollegiet.

I undervisningsaktiviteterna får ni bland annat arbeta med litteraturhistoria som en berättelse, genomföra intermediala analyser och träna på att skugga intrigen.

Målgrupp: svensklärare i gymnasieskolan

Del 1. Därför läser vi litteratur

Att läsa skönlitterära texter i gymnasieskolan betraktas ibland som något självklart. Trots det kan det vara svårt att hitta hållbara argument för att läsning av traditionella skönlitterära texter är viktig, i synnerhet i en tid då andra medier och andra texttyper upptar alltmer av elevernas tid.

Syftet med denna del är att beskriva de legitimeringar för läsning av skönlitteratur som finns och har funnits i debatt, forskning och styrdokument.

Del 1: Moment A – individuell förberedelse

Ta del av materialet och för kontinuerligt anteckningar medan du läser, tittar och/eller lyssnar. Anteckna sådant du tycker är särskilt intressant, viktigt eller förvånande. Notera tankar om hur du, utifrån materialet, kan utveckla din undervisning. Anteckningarna bildar underlag för de diskussioner du ska föra med dina kollegor i moment B.

Varför läser vi egentligen skönlitterära texter – i skolan och privat? Innan du börjar arbeta med materialet kan det vara fruktbart att tänka igenom vad du själv skulle svara på den frågan.

Läs

Läs artikeln "Därför läser vi litteratur". Jämför vid läsningen de argument för läsning av skönlitteratur som du själv kommit fram till med det som sägs i artikeln. När du har tagit del av materialet kan du gärna göra en sammanställning över de legitimeringar, historiska och aktuella, som du själv finner starkast. Denna sammanställning kan ligga till grund för diskussionen med kollegorna i moment B.

Lyssna på ljudfil

Om du har tid kan du även lyssna på ljudfilen "Lärare samtalar om varför vi läser skönlitteratur i skolan" och fortsätta reflektionen över dina egna argument och över dem som framförs i ljudfilen.

Material

Material



Därför läser vi litteratur

B-G. Martinsson



Lärare samtalar om varför vi läser skönlitteratur i skolan

Linköpings universitet

Filformatet kan inte skrivas ut

Därför läser vi skönlitteratur

Bengt-Göran Martinsson, Linköpings universitet

Att läsa skönlitteratur på gymnasiet är en mångfacetterad verksamhet. Läraren ska skapa och vidmakthålla läslust och intresse för skönlitteraturen samtidigt som analytiska perspektiv ska anläggas på den genom introduktion av litteraturvetenskapliga begrepp och litteraturhistoria. Undervisning i skönlitteratur ska å ena sidan anpassas till elevernas erfarenhet i allmänhet och av litteratur och fiktion i synnerhet. Å andra sidan ska den ge ny kunskap om litteratur och dess utveckling både i Sverige och i världen i stort. Det krävs därför kunskaper och begrepp om närläsning av litterära texter, men också om hur man kan tänka vad gäller urval av litterära texter. Vidare behöver läraren reflektera över förhållandet mellan kulturarv och ungdomarnas vardag samt kunskaper om hur man kan genomföra undervisning i aktiviteter som litteratursamtal, litteraturhistoria och litterär analys. I denna modul kommer dessa aspekter att diskuteras på olika sätt och på olika nivå, ibland konkret nära undervisningen i klassrummet, ibland mera övergripande och reflekterande. Vi börjar med den grundläggande frågan om hur vi motiverar skönlitteraturens ställning i skolan och i svenskämnet.

Den höga värderingen av skönlitteratur

Att lära sig läsa anses och har ansetts betydelsefullt i många kulturer och samhällen. De flesta samhällen och kulturer samlar sig kring och byggs upp utifrån sina berättelser, minnen, lagar och sin tro. Att tradera berättelserna, minnena, lagarna och dogmerna, att tolka dem och att styra genom dem är och har varit en viktig kulturell men också samhällelig funktion. Inledningsvis var traderingen muntlig men sedan den blev skriftlig har förmågan att läsa i sig laddats med en oerhörd betydelse. Tekniken att lagra minnen skriftligt har också kraftigt inverkat på hur vi organiserar vårt vetande samt administrerar och organiserar våra liv i samhället i stort. Hur skriften och läskonsten har getts rent kultisk betydelse ser man exempelvis i hur den medeltida judiska kulturen firade att deras unga män lärt sig att läsa. Firandet av den nyvunna läskunnigheten ägde rum på Shavuothögtiden, som högtidlighöll att Mose fått torahn ur Guds hand. Det gick till på följande sätt: Pojken som skulle invigas sveptes in sin bönesjal och fördes av fadern till läraren, som satte pojken i sitt knä. Läraren visade pojken en griffeltavla med det hebreiska alfabetet. På tavlan fanns också ett avsnitt ur de heliga skrifterna nedtecknat samt uppmaningen ”Må torahn bli din sysselsättning” (Manguel, 1999). Pojken upprepade efter lärarens läsning varje ord tydligt. Därefter täcktes griffeltavlan med honung som barnet slickade i sig. På honungskakor och hårdkokta ägg skrevs bibelverser, som pojkarna läste upp högt innan de åt upp kakorna och äggen.

Denna mycket bokstavligen men ändå symboliska *rit de passage*, genom vilken de uppväxande pojkarna övertar folkets minnen, lagar och religiösa dogmer och gör dessa till en del av sig

själva genom att ”sluka” texten, visar på en kulturellt hög värdering av deras nyvunna färdighet. Denna höga värdering utgjorde också skälet till att man undervisade i läsandets och tolkandets konst.

Också vi i vår nutida västerländska kultursfär har en hög uppfattning om konsten att läsa, men inte bara ren och enkel läsning. Läskunnighet är viktig men också förmågan att läsa något mer än bara innantill, att läsa för förståelse, att komma bakom det manifesta i texten, att lära sig att uttolka djupare betydelser. I utvecklandet av dessa förmågor sätter vi litteraturläsningen i centrum. Den anses viktig för de uppväxande individernas personliga och intellektuella utveckling; andra ord och andra riter men dock en parallell till den medeltida judiska och dess upphöjande av den rätta läskonsten.

Motivering för skönlitterär läsning i skolan

I Lgy 11 heter det att kärnan

i ämnet svenska är språk och litteratur. Språket är människans främsta redskap för reflektion, kommunikation och kunskapsutveckling. Genom språket kan människan uttrycka sin personlighet, och med hjälp av skönlitteratur, texter av olika slag och olika typer av medier lär hon känna sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv.

Vad gäller litteraturundervisningens syfte står mer specifikt att eleverna i skönlitteraturen ska ges möjlighet att ”se såväl det särskiljande som det allmänmänskliga i tid och rum. Undervisningen ska också leda till att eleverna utvecklar förmåga att använda skönlitteratur och andra typer av texter samt film och andra medier som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar. Den ska utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv.” Vidare ska eleverna i undervisningens ”möta olika typer av skönlitteratur och andra typer av texter samt få sätta innehållet i relation till egna erfarenheter, intressen och den egna utbildningen”. Beträffande kunskaper och förmågor som ska utvecklas genom litteraturundervisningen sägs att undervisningen ska ge

5. Kunskaper om centrala svenska och internationella skönlitterära verk och författarskap samt förmåga att sätta in dessa i ett sammanhang.

6. Kunskaper om genrer samt berättartekniska och stilistiska drag, dels i skönlitteratur från olika tider, dels i film och andra medier.

7. Förmåga att läsa, arbeta med och reflektera över skönlitteratur från olika tider och kulturer författade av såväl kvinnor som män samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa.

I en undersökning om hur litteraturundervisning och läsning av skönlitteratur motiveras i styrdokument för den moderna skolan fram till LPO 94 och LPF 94 identifierar Magnus Persson (2007) elva olika typer av legitimeringar. Skönlitteratur har enligt styrdokumentet en plats i skolan eftersom den:

- 1) ger upplevelser
- 2) ger kunskap
- 3) är språkutvecklande
- 4) utvecklar och stärker den personliga identiteten
- 5) stärker den kulturella identiteten
- 6) ger förtrogenhet med kulturarvet
- 7) ger kunskap om och därmed förståelse/sympati för kulturell mångfald
- 8) främjar goda läsvanor
- 9) motverkar odemokratiska värderingar
- 10) skapar empatiska, toleranta och demokratiska elever
- 11) ger kunskaper om litteratur, litteraturhistoria och litterär terminologi – och sådana kunskaper gör eleven till en bättre läsare (Persson 2007, s. 123-37).

Även om gränserna mellan dessa legitimeringar är flytande, till exempel mellan (3) och (8) samt (7), (9) och (10), vilket Persson givetvis är medveten om (Persson 2007, s. 132), framgår det att dessa motiveringar hämtas från hur vi utvecklas som människor, dels individuellt och dels som samhällsmedborgare. Litteraturundervisning och litteraturläsning har således förväntningar på sig som går utöver det snäva kunskapsområdet skönlitteratur. Detta är givetvis i första hand en styrka genom ämnets roll för elevernas utveckling i stort. En svaghet är att ämnet kan ges roller och uppgifter utanför vad som traditionellt kan legitimeras utifrån från vetenskap och beprövad erfarenhet, vilket kan innebära att det förlorar sin akademiska legitimitet inom skolan.

Myten om den goda litteraturen

I sitt arbete *Den goda boken* (2012) säger Magnus Persson att det främsta skälet till att vi läser skönlitteratur i skolan är att den uppfattas som något självklart gott, att det finns en myt om den goda litteraturen. Han säger om denna: ”Litteraturen är god och genom att läsa den blir man god. Detta är myten om den goda litteraturen uttryckt i sin enklaste form” (Persson 2012, s. 16). Överför man Perssons resonemang till ett skolsammanhang kan man göra reflektionen att myten är tacksam att falla tillbaka på när litteraturens plats i skolan ska motiveras. En av skolans huvuduppgifter är att fostra goda människor och om litteraturen kan vara ett medel för detta har den sin givna plats. Vad god litteratur är finns det dock många bestämda uppfattningar om. Många goda viljor har hävdats att om vi bara leder barnen i litteraturens värld kommer de att lättare lära sig läsa, bli intelligentare och dessutom utvecklas som människor. Deras litterära och kulturella smak kommer att utvecklas och de kommer att gå ut ur skolan som demokrater och sant kritiska och självständiga samhällsmedborgare.

Föreställningarna om den goda litteraturen kan sägas röra sig på en skala mellan två poler. Vid den ena lägger man tyngdpunkten vid att det är *vissa* litterära verk eller en *viss* typ av litterära verk som är goda. Vid den andra lägger man mindre vikt vid de litterära verken och menar att det är *vad man gör* med litteraturen som skapar det goda. Om man hårdrar det hela menar de som befinner sig vid den förra polen att det räcker att man läser den goda litteraturen för att det ska bli goda resultat och de som befinner sig vid den senare att det spelar

mindre roll vilka verk som läses bara de kan användas för något gott. För de förra är litteraturen ett mål, för de senare ett medel. Om man inte hårdrar är det rimligt att säga att man vid de olika polerna gör olika betoningar av orsak–verkan å ena sidan och mål–medel å den andra, för man är överens om utgångspunkten och målet: litteraturen är god och den skapar gott (i rätt urval, läst på rätt sätt och med rätt syfte vill säga).

Myten om den goda litteraturen är så allmänt förekommande att det egentligen inte går att peka ut någon specifik huvudkälla eller huvudideolog bakom den. Den är vad man kallar en överideologi. De som vill ifrågasätta den kan uttrycka sig som att den är exklusiv och exkluderande, en trojansk häst för konservativa idéer om ett kulturarv som ej längre är aktuellt. Ett annat sätt att se på saken är att betrakta den som en viktig del i vårt västerländska tänkande och vår humanism. Man menar att den bär de idéer om människan som alltings mått, som formulerades av renässanshumanismen, som sedan förvaltats i upplysningens idéer om frihet, jämlikhet och broderskap och därefter traderats i olika vetenskapliga, konstnärliga och intellektuella rörelser och strömningar. Att läsa rätt litteratur blir då en sätt att bli en del av denna tradition.

Nedan börjar vi med att se närmare på de föreställningar som betonar litteraturen i sig. För denna ståndpunkt är själva urvalet av skönlitteratur viktigt. Görs detta bara på ett bra och riktigt sätt, menar man, är det mesta vunnet. Därefter går vi steg för steg vidare mot de föreställningar som ser litteraturen mer som ett medel för att uppnå vissa mål. Det skulle också kunna uttryckas så att vi börjar med de föreställningar som har sin utgångspunkt i den västerländska höglitterära traditionen och går mot de föreställningar som mer betonar individens psykologiska och moraliska utveckling.

Den goda litteraturen som kanon

Vad är då god skönlitteratur? Ett enkelt svar på detta har i skolsammanhang varit: ”De litterära klassikerna”. I klassikerbegreppet ligger en föreställning om att klassiker blir bara de verk som motstått tidens tand, överlevt genom sin mänskliga och litterära storhet och blivit tidlösa. Tiden har som sorteringsinstrument valt ut de verk vars inneboende kraft ständigt tilltalar nya generationer läsare. Att använda tiden som urvalsinstrument är emellertid inte så enkelt. Är det egentligen inte litterär kvalitet vi försöker ringa in med klassikerbegreppet? Är det alltså inte bättre att säga att det är skönlitteratur av hög kvalitet som skall utgöra undervisningens innehåll och strunta i om den är klassisk eller inte? Det låter sig kanske sägas men hur göra i praktiken?

För det första måste man finna kriterier för att skilja ut skönlitteratur av hög kvalitet från annan litteratur. För att kunna göra detta måste man bestämma sig för vad man menar med kvalitet. Är det estetisk eller moralisk kvalitet som söks? Kanske en kombination av båda? En alltför puristisk estetisk hållning kan i skolsammanhang verka alltför utmanande och leda till svåra avgöranden. Att en avancerad modernistisk dikt exempelvis uppfyller kravet på estetisk kvalitet är inte det samma som att den lämpar sig för undervisning. Exemplet kan tyckas väl extremt men visar ändå på att det föreligger ett principiellt problem.

Det principiella problemet kvarstår även om man sänker kravet på estetisk kvalitet och ersätter det med kvalitet av exempelvis moralisk eller allmänmänsklig art. Här är det mycket lätt att tidsandan och det för tillfället moraliskt eller politiskt gångbara är det som faller avgörandet. Det kan få till följd att skönlitteratur, som faktiskt talar till det uppväxande släktet, förbjuds och ställs i vad som brukar kallas bibliotekariernas giftskåp, det vill säga tas bort från de öppna hyllorna med böcker som kan lånas.

Den höglitterära legitimeringen är elegant i sin förföriska enkelhet. Den inte bara ger svar på frågorna *varför* och *hur* vi ska läsa skönlitteratur utan också *vilken* skönlitteratur vi ska läsa. Detta är skälet till att den ofta används för legitimeringen av en *litterär kanon*, det vill säga ett urval av litterära verk som sammantagna dels anses representera mänsklighetens andliga utveckling från antiken och framåt, dels föreskriver en given normerande litteraturlista för den som vill bilda sig.

Kanon betyder i sin ursprungligaste form måttstock (Brink, 2006). Vad som traditionellt brukar avses med en litterär kanon i litteraturhistoriska sammanhang är de historiska litterära verk om vars värde det finns en betydande enighet. I *Litteraturhistoriens grundbegrepp* (Bergsten & Elleström 2004) sägs att kanon består av ”de diktverk vilka oberoende av enskilda läsares och forskares personliga tycke och smak anses utgöra det omistliga arv som varje ny generation av bildningssökande har att tillägna sig och föra vidare” (Bergsten & Elleström 2004, p. 24). I denna förklaring återfinns en didaktisk och fostrande dimension, då det talas om ”bildningssökande” och att kanon är något man måste tillägna sig och föra vidare. Genom att alla får bekantgöra sig med en gemensam kanon, är troligen den utbildningspolitiska tankegången, att detta ska neutralisera skillnader vad gäller klass, etnicitet och kön. Den ses som ett kitt som håller oss samman.

En viktig pusselbit i myten om den goda litteraturen i den svenska litteraturdidaktiska debatten härrör från början av 1900-talet. Då formulerades nämligen mycket kraftfullt en syn på skönlitteratur i skolan vilken som menade att litteraturundervisningen skulle vara personlighetsutvecklande. Denna syn legitimerade också en nationell författarkanon (Martinsson 1989).

Upprinnelsen till denna utveckling är läroverksstadgan 1905. Genom den nya läroverksstadgan gjordes ett försök att anpassa läroverket till de nya samhälleliga behov som växt fram i och med näringarnas utveckling under det slutande 1800-talet. En viktig symbolfråga var huruvida latinet skulle vara obligatoriskt ämne. I och med 1905 års stadga förlorade latinet sin ställning och modersmålet (svenska) övertog dess uppgift som centralt bildningsämne. För att stärka modersmålet i detta sammanhang bildades 1912 Modersmållärarnas förening (senare Svenskläraryöreningen), i vars program stod inskrivet att litteraturundervisningen skulle utveckla eleverna som människor.

I detta synsätt fanns en mycket tydlig kanontanke. Dock motsatte sig Modersmållärarnas förening en *litteraturhistorisk* kanon, eftersom den riskerade att leda till obligatoriska genomgångar av litteratur utan den kraft som man efterfrågade. I stället skulle man koncentrera

kanon till vad man ansåg var den svenska litteraturens guldålder, svensk romantik och efterromantik. Då skulle eleverna få tillfälle att bekanta sig

inte bara med de bärande dikterverken i vår svenska litteratur, utan också med dessas skapare, deras personligheter [...] och låta dem skönja något av det inre, oslitliga sambanden mellan liv och dikt. Först om män, sådana som Geijer, Tegnér, Rydberg, är välbekanta för ungdomen, inte endast som namn, förbundna med de och de dikterverken och de och de data, utan som personligheter, i sin storhet och begränsning, först då de ha fått möjlighet att fylla det värv såsom nationens och ungdomens rätte fostrare, som tillhör dem än idag och som det är modersmålsundervisningens dyrbaraste uppgift att förmedla. (cit. efter Martinsson 1989, s. 127)

Visst finns det enkla och billiga poänger att plocka för en sentida läsare av detta citat vad gäller dess syn på nationen och ungdomen. Det är dock anakronistiskt. Var tid måste bedömas utifrån sina förutsättningar. I vårt perspektiv är det intressanta här att vi finner en tankegång som förenar idén om en kanon med en idé om litteraturen som ett medel i utvecklandet av eleverna som människor. Idéer av detta slag var inte utslag för några provinssiella hugskott, utan de präglade stora delar av det europeiska utbildningsväsendet vid den här tiden (Martinsson 1989, s. 173ff). Dagens intresse hos svensklärare att genom litteraturundervisningen utveckla unga människor har bland annat sin rot i dessa tankegångar. Vad som tillkommit är alla ämnens ansvar för demokrati- och värdegrundsaspekter, i samband med vilka givetvis svenskämnet litteraturläsning kan ses som ett naturligt sammanhang. Ett exempel på detta, som vi ska se nedan, är att lansera svenskämnet som ett demokratiämne.

Inledningsvis diskuterades sådana legitimeringar av litteraturläsning som lägger tyngdpunkten vid urvalet av den goda litteraturen. Vad litteraturen gör med läsaren är givetvis inte ovidkommande, men de goda effekterna av litteraturen förutsätts realiseras om bara ett bra urval görs. Förespråkar man en allmän humanistisk kanon ligger det någonstans i tankegången att läsarna kommer att utvecklas till goda människor och goda läsare. Förespråkar man ett mer nationellt, språkligt och kulturellt förankrat urval, menar man att litteraturen kommer att skapa kulturell gemenskap och hemhörighet oavsett läsarnas sociala och kulturella bakgrund. Det vore orättvist att säga att dessa typer av legitimeringar inte bryr sig om vad litteraturen har för effekter, särskilt gäller detta ifråga om Modersmålslärares förening från 1912. De önskade ju verkligen en undervisning som skulle utveckla eleverna. Saken är däremot att de lägger mindre fokus på att systematiskt argumentera för detta. De förutsätter helt enkelt att läsning av rätt litteratur har goda effekter.

I följande avsnitt ska istället legitimeringar som lägger mindre vikt vid urvalet av litteratur och istället tydligare fokuserar på litteraturläsningens effekter diskuteras. Urvalsfrågor diskuteras vidare av Caroline Graeske och Stefan Lundström i del 2 i denna modul. Även vad gäller litteraturläsningens effekter kan vi röra oss på en skala som vid ena polen mer betonar det litterära och vid den andra betonar det samhälleliga och kulturella.

Fiktionens kraft

Som har sagts tidigare är en av de viktigaste bakgrunderna till skapandet av litteratur det faktum att den så väl härbärgerar och förvaltar våra berättelser. Det finns dock de som hävdar att berättelser är något mer än bara ”behållare” av gemensamma minnen eller något som vi har som tidsfördriv. Jerome Bruner (2002) menar att berättelserna är verktyg för vårt sätt att se på världen, att ge verkligheten en sammanhängande tolkning och förståelse. Berättelsen binder samman fenomen, händelser och människor med varandra i en orsakslaterad kedja. Av detta skäl är det också viktigt att vi lär oss hur berättelser är konstruerade, hur de fungerar och verkar (Bruner 2002). Mer om att betrakta litteraturhistoria som en berättelse kommer i del 3 i denna modul.

Bruners tankar har till viss del inspirerat den svenske litteraturvetaren Anders Öhman (2015) till att hävda att litteraturundervisningen även bör ha inslag av läsning av fiktiva berättelser för deras egen skull, det vill säga att eleverna tillåts fångas av och ryckas med i berättelsen som sådan (se även del 6 i denna modul). Han legitimerar detta på följande sätt:

När vi lyssnar till eller läser en fiktiv berättelse tar vi del av ett annat perspektiv och många gånger en alternativ värld. Det är naturligtvis viktigt att vi lär oss att värdera dessa perspektiv kritiskt, men det är lika viktigt att vi innan vi tar det steget lär oss att tillägna oss berättelser, lär oss förstå vad det andra perspektivet innebär. Om man så vill kan det ha med inövning i demokrati och i empati att göra, men det kan naturligtvis också vara något för oss och vårt samhälle både främmande och skrämmande. (Öhman 2015, s. 21-2)

Det handlar emellertid inte om att se litteraturen som en kunskapskälla vilken som helst som tillhandahåller alternativa perspektiv på och kunskaper om världen. Den litterära berättelsen bör, enligt Öhman, ses som ett ”övergångsobjekt”, en term som han lånat av Christina Vischer Bruns (2011), som sätter läsaren i kontakt med en alternativ värld. Genom litteraturen kan läsaren lämna sin egen värld och gå in i litteraturens alternativa värld med följd att han eller hon påverkas på ett fundamentalt sätt. Detta innebär dock att läsaren måste ge sig hän och fångas av berättelsen. (Bruns 2011, s. 23; Öhman 2015, s. 36-37)

Vad vi här har att göra med är en uppfattning som menar att berättelser äger inneboende egenskaper som påverkar dess läsare positivt. Att fångas av fiktionen och att förstå berättelsers konstruktion och verkan är något gott i sig. Läsningen av fiktion ska inte vara ett medel för något annat ändamål. Den ska få oss att förstå världen bättre, se sammanhang och motverka fragmentisering. Att förstå berättelsers konstruktion och funktion får inte drivas för långt. Det viktiga och positiva ligger i att fångas av fiktionen. Att för tidigt gå in med analytiska verktyg riskerar att förhindra fiktionens kraft. Vad som i vissa avseenden är oklart med denna inställning i ett skolsammanhang är vilka läromålen egentligen är. Trots att litteraturen sätts i centrum är det inte en litteraturvetenskaplig eller litteraturhistorisk undervisning som legitimeras, utan det närmaste man kommer en förklaring är att den ska vara personlighetsutvecklande. Genom berättelserna får eleverna verktyg för att skapa sammanhang i en kaotisk värld.

Att utbilda världsmedborgare

Öhman pekar således inte ut några specifika kompetenser eller förmågor som utvecklas hos eleverna genom läsning av skönlitteratur; det gör däremot den amerikanska filosofen Martha C. Nussbaum. I flera arbeten har hon propagerat för ett bildningsprogram för att utbilda empatiska världsmedborgare (Nussbaum 1995, 1998, 2010). Vad hon eftersträvar kan sägas vara en allmän humanistisk utbildning genom skönlitteratur som inte är knuten till en speciell kanon av texter tillhörande en nation eller specifik kultur. Å andra sidan är hennes utgångspunkt i mycket de dygder som förmedlats från antikens filosofi, det vill säga ett västerländskt kulturarv.

Det är framför allt tre förmågor Nussbaum ser som utmärkande för världsmedborgaren:

- **Kritiskt tänkande.** Med detta menas en förmåga att ifrågasätta och pröva invanda föreställningar, värderingar och kunskaper. Utsagor om verkligheten, politiska och filosofiska argument samt teoretiska konstruktioner ska granskas och prövas vad gäller logik och tillförlitlighet.
- **Kunskap om andra.** En världsmedborgare måste ha förmåga att förstå och hantera likheter och skillnader mellan olika nationer och deras kulturer, västerländskt och icke västerländskt samt olika minoriteters kulturer. Även olika gruppers olika socioekonomiska förutsättningar hör till denna kunskap, men också frågor om genus och sexualitet. Dessa kunskaper ska användas för att förstå skillnader men även för att se likheter i de förhållanden och förutsättningar som gäller för människan.
- **Narrativ fantasi.** Detta är en förmåga att leva sig in i andras liv, att på ett produktivt sätt byta perspektiv och lyfta sig från det egna vardagliga sättet att se på världen. En förmåga att se andra i sig själv och sig själv i andra. Det är i detta sammanhang litteraturläsningen har som mest att bidra med. Genom att läsa skönlitteratur utvecklas den narrativa fantasin (Nussbaum 1998, s. 9 ff).

Nussbaums tankar täcker egentligen ett större område än litteraturundervisning inom ungdomsskolan. Hon riktar framför allt in sig på den högre utbildningen och hur den kan göras mer humanistisk även för andra studerandegrupper än de som studerar humaniora, till exempel jurister, ekonomer och läkare. För just dessa yrkesgrupper är ju både kritiskt tänkande, förståelse för andra och empatisk förmåga viktiga egenskaper, vilka dock riskerar försvinna i den rent yrkesmässiga specialiseringen. I Sverige lanserades för övrigt liknande tankegångar av juristen Leif Alsheimer, som införde läsning av skönlitteratur på en juristutbildning (jfr. Alsheimer 2004; Petersson & Årheim 2009). Det vida perspektivet gör dock att Nussbaum är något svepande vad gäller själva litteraturen. Många av de egenskaper som hon tillskriver romanen gäller bara vissa bestämda verk och undergenrer och kan även erhållas genom andra medier och aktiviteter. Det intressanta i dessa sammanhang är dock att hon fäster sådan tilltro till litteraturen och därigenom menar att den är viktig för människors utveckling av personliga egenskaper och förmågor.

Att utbilda svenska demokratiska medborgare

I slutet av 1970-talet och början av 1980-talet formulerades i Sverige ett alternativ till en litteraturundervisning som hade som huvudsyfte att förmedla en traditionell kanon och ett svenskt kulturarv. Detta gjordes av en grupp litteraturforskare med intresse för litteratur- och svenskundervisning i den svenska skolan. De kom att kalla sig Pedagogiska gruppen. Deras första skrift, *Svenskämnets kris* (Brodow 1976), väckte debatt och var inledningen på en mängd skrifter och forskningsrapporter från gruppen. Vad de vände sig mot och ville se ett alternativ till var svenskämnet dels som färdighetsämne, det vill säga en undervisning som isolerat och formalistiskt tränade läsning och skrivning utan att dessa förmågor sattes in i ett funktionellt sammanhang, dels som litteraturhistoriskt bildningsämne, det vill säga läsning av litteratur med föga eller ingen koppling till elevernas vardag. I stället ville de se ett erfarenhetspedagogiskt svenskämne, en undervisning som byggde på elevernas egna erfarenheter och som gavs en funktion i deras egen vardag. I denna undervisning fick skönlitteraturen en central roll. I ett av deras mer inflytelserika arbeten, *Litteraturläsning som lek och allvar* (1993), författat av Lars-Göran Malmgren och Jan Nilsson, sägs följande:

Genom litteraturen gestaltas både igenkännbar erfarenhet – direkta erfarenheter – och erfarenheter som eleverna är kulturellt och historiskt främmande inför – indirekta erfarenheter. Det gör den till en möjlig kunskapskälla av rang – som motgift mot alltför torr fakaplugg. (Malmgren & Nilsson 1993, s. 37)

Elevernas erfarenheter och litteraturen som kunskapskälla, således inte som estetiskt objekt, är det centrala. I ett annat arbete skriver Malmgren:

Innehållet [i undervisningen] blir viktigt och bestäms utifrån vad som är realistiskt från fall till fall. En strävan efter att i undervisningen ta upp teman om mänskliga erfarenheter – aktuella och historiska – anses [inom erfarenhetspedagogiken] vara viktig. Ett mål är att utveckla elevernas sociala och historiska förståelse då det gäller centrala humanistiska problem. I detta sammanhang får litteraturläsningen sin betydelse, eftersom litteraturen i olika former gestaltar mänskliga erfarenheter. (Malmgren 1996, s. 89)

Längre ner karakteriserar Malmgren denna inriktning på litteraturundervisningen som ett historiskt humanistiskt bildningsämne öppet mot andra ämnen, i synnerhet SO-ämnena (ibid). Om vi återknyter till frågan om legitimering av litteraturundervisning ligger tyngdpunkten i detta synsätt att litteraturen innehåller mänskliga erfarenheter och villkor som är viktiga för att utveckla elevernas sociala och historiska förståelse av centrala humanistiska problem. Detta liknar ju i mycket utgångspunkten för ett försvar av den goda litteraturen i sig. Samtidigt sägs det att studiet av litteraturen inte får bli ett självändamål och i och med detta blir litteraturen ett medel, något som kan användas för att uppnå målet, att eleven blir en socialt och historiskt medveten medborgare. Det är det sista som är det överordnade och litteraturen ska användas och anpassas vad gäller urval och behandling så att dessa mål uppnås.

I Malmgrens erfarenhetspedagogiska svenskämne blir legitimeringen av litteraturens roll i undervisningen på ett sätt tydligare. Litteraturens tillskrivs inga inneboende goda egenskaper utan den ses som ett medel bland andra för att uppnå läromålen. Samtidigt kan detta innebära en försvagning av litteraturens ställning. Den tillskrivs förvisso egenskaper som att gestalta mänsklig erfarenhet och vara en viktig kunskapskälla, dock samtidigt som dess exklusivitet indirekt tonas ner. Om så behövs, kan litteraturundervisningen orientera sig mot framförallt SO-ämnena för att dess potential som humanistiskt bildningsämne ska realiseras.

Under 2000-talet utvecklades det erfarenhetspedagogiska perspektivet i vad som fick beteckningen ”svenskämnet som ett demokratiämne”. Kerstin Bergöö och Annette Ewald menade att det

är dags att diskutera hur ett brett, demokratiskt, icke-segregerande och språk- och kunskapsutvecklande svenskämne för den tid vi faktiskt lever i kan bli verklighet i en skola vars yttersta syfte är varje elevs rätt att utveckla en stark identitet som språkande och lärande människa i en demokratisk gemenskap. (Bergöö & Ewald 2003, s. 41)

Lärare och elever ska tillsammans, utifrån elevernas erfarenheter, uppsöka, bearbeta och förhålla sig till olika frågor genom olika språkliga och estetiska uttrycksformer och läsningar. Detta ska göras med respekt för olika sätt att uttrycka sig, erfarenheter och synsätt. Enligt Bergöö och Ewald innebär en sådan ämnessyn ”inte att språkens, litteraturens eller mediernas betydelse skulle minska, men de skulle inte utgöra ämnets centrala innehåll (Bergöö & Ewald 2003, s. 41). I denna riktning mot att se svenskämnet och dess litteraturdel som ett medel i skolans allmänna fostran av eleverna till demokratiska samhällsmedborgare återfinns även Gunilla Molloy, som bland annat utvecklat tankar om svenskämnet förhållande till samhällsfrågor som klass, genus och etnicitet (Molloy 2007).

Avslutning

I denna artikel har flera aspekter av litteraturläsningens legitimering tagits upp. För det första behandlades den höga värderingen av läs- och skriftkonsten inom vår kultursfär och dess historiska förankring. För det andra togs litteraturundervisningens legitimering i det svenska gymnasiet upp, dels genom att se vilka motiveringar som använts i styrdokument, dels genom att spåra litteraturundervisningens centrala roll i modersmåls- och svenskundervisningen från förra sekelskiftet och framåt. Ett allmänt konstaterande som kan göras är att litteraturundervisningen på gymnasiet, vid sidan om att vara språkutvecklande, setts som viktig för att skapa kulturell identitet, genom att eleverna studerat svensk och västerländsk skönlitteratur, samtidigt som den ska ge kunskap om främmande kulturer och levnadssätt. En annan viktig aspekt som tagits upp är, för det tredje, de personlighetsutvecklande egenskaper som litteraturen tillskrivits och tillskrivs.

Det går inte att finna någon entydig och för alla tider och sammanhang giltig legitimering av varför det är viktigt med skönlitteratur på gymnasiet. Inte så sällan finns det motstridiga element i motiveringarna. Ett exempel är om det är en viss skönlitteratur i sig ska ses som

mål för undervisningen, exempelvis den svenska och västerländska kanoniserade litteraturen. Mot detta kan stå att litteratur, oavsett dess status i kanon, ska användas som medel för att nå lärandemål som handlar om exempelvis elevens kunskap om främmande kulturer, alternativa levnadssätt, demokrati och värdegrund. För svenskläraren i det praktiska arbetet går det sällan att välja mellan det ena eller andra. För att utveckla eleverna i att läsa kritiskt och analytiskt krävs att den litterära texten sätts i centrum och att man arbetar med textnära metoder som innebär användning av litteraturvetenskapliga begrepp, narratologisk och tematisk analys. Detta arbete kräver i sin tur att man måste välja litterära texter, antingen kanoniserade texter med en kultur- och litteraturhistorisk förankring eller texter som av andra skäl kan vara användbara.

Referenser

- Alsheimer, L. (2004). *Bildningsresan: från ensidig instrumentell utbildning till sammanhangsskapande bildning*. Stockholm: Prisma.
- Bergsten, S., & Elleström, L. (2004). *Litteraturhistoriens grundbegrepp*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergöö, K., & Ewald, A. (2003). "Liv, identitet, kultur. Om utredningen *Att lämna skolan med rak rygg* och svenska som ett demokratiämne". *Utbildning & demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 12(2), 39-46.
- Brink, L. (2006). "Kanon, karaktärsfostran, kulturarv? Om litteraturundervisningens textkärna". I L. Brink & R. Nilsson (red.), *Kanon och tradition : ämnesdidaktiska studier om fysik-, historie- och litteraturundervisning* (s. 13-44). Gävle: Lärarutbildningens skriftserie/Högskolan i Gävle.
- Brodow, B. (1976). *Svenskämnets kris*. Lund: Liber Läromedel.
- Bruner, J. S. (2002). *Kulturens vän : utbildning i kulturpsykologisk belysning*. Göteborg: Daidalos.
- Bruns, C. V. (2011). *Why literature? : the value of literary reading and what it means for teaching*. New York ; London: Continuum.
- Malmgren, L.-G. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan* (2.uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, L.-G., & Nilsson, J. (1993). *Litteraturläsning som lek och allvar : om tematisk litteraturundervisning på mellanstadiet*. Lund: Studentlitteratur.
- Manguel, A. (1999). *En historia om läsning*. Stockholm: Ordfront.
- Martinsson, B.-G. (1989). *Tradition och betydelse : om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865-1968*. Linköping: Tema kommunikation, Univ.
- Molloy, G. (2007). *Skolämnet svenska: en kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nussbaum, M. C. (1995). *Poetic justice : the literary imagination and public life*. Boston: Beacon Press.
- Nussbaum, M. C. (1998). *Cultivating humanity : a classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, Mass. ; London: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit : why democracy needs the humanities*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur? : om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.

- Persson, M. (2012). *Den goda boken: samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Lund: Studentlitteratur.
- Petersson, M., & Årheim, A. (2009). "Läkarutbildning och litteratur". I A. Palmér (red.), *Sjätte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Muntlighetens möjligheter - retorik, berättande, samtal. Uppsala 27-28 november 2008*. Uppsala: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning & Uppsala universitet.
- Öhman, A. (2015). *Litteraturredaktik, fiktioner och intriger*. Malmö: Gleerups.

Del 1: Moment B – kollegialt arbete

Diskutera

Utgå i diskussionen från era reflektioner och det ni antecknat när ni tagit del av materialet i moment A. Ha gärna materialet tillgängligt om ni tillsammans vill läsa, se eller lyssna på någon sekvens igen.

I den gemensamma diskussionen om varför vi läser skönlitteratur kan ni med fördel utgå ifrån de sammanställningar av starka legitimeringar som var och en gjort under moment A. Jämför era listor och låt framför allt eventuella meningsskiljaktigheter utgöra utgångspunkt för diskussionen. Diskutera också artikeln och ljudfilen.

Planera och förbered

Planera en undervisningsaktivitet utifrån era diskussioner och det material ni tagit del av i moment A. Nedan följer ett exempel på en sådan aktivitet.

Utgå ifrån de tre förmågor som enligt Nussbaum utmärker en världsmedborgare. Låt eleverna diskutera dessa i relation till både litteraturläsning och värdegrundsarbete.

Syftet med undervisningsaktiviteten är att eleverna ska få möjlighet att reflektera över varför vi läser skönlitterära texter både privat och i skolan. Det finns en rad skäl till att detta är en viktig diskussion. Ett av dem är att många elever kan behöva argument för läsning för att höja motivationen, ett annat att de genom diskussionen kan bli nyfikna på litteratur som de kanske annars inte hade intresserat sig för. Det är troligt att samtalen också kommer att handla om den traditionella skönlitterära texten i relation till andra texttyper.

Fler förslag på undervisningsaktiviteter hittar ni i pdf-filen.

Material



Förslag på undervisningsaktiviteter

Nedan finns ytterligare några förslag på undervisningsaktiviteter. Bestäm tillsammans i den kollegiala gruppen vilken ni vill arbeta med.

- Låt eleverna diskutera följande påstående: Ett argument för att vi ska läsa skönlitteratur är att den hjälper oss att utvecklas som människor och till exempel bli empatiska. Samtidigt vet vi att flera av dem som organiserade, administrerade och genomförde förintelsen kunde sin Goethe, Schiller och Shakespeare. Vi vet också att finns goda, empatiska och renhjärtade människor som sällan eller aldrig läser skönlitteratur, kanske till och med tycker att det är tråkigt. Hur kan man utifrån dessa utgångspunkter ändå hävda att det finns en mening och nytta med att läsa skönlitteratur, både i skolan och på fritiden?
- Utgå ifrån en (kort) skönlitterär text (gärna en dikt). Låt eleverna läsa den och sedan lyfta fram vad i texten de reagerar på. Låt dem också försöka svara på varför de reagerar. Detta kan göras i mindre grupp eller i helklass. Utifrån elevernas reaktioner kan diskussionen lyftas till ett mer generellt plan och handla om vad vi reagerar på i skönlitterära texter och om varför vi läser dem överhuvudtaget.
- Låt eleverna kortskriva (några få minuter) om vilken roll skönlitterära texter spelar i deras eget liv. De får sedan läsa upp sina texter, vilka bildar grund till ett fördjupat samtal om skönlitteraturens betydelse. Om eleverna inte vill läsa upp sina egna texter kan läraren samla ihop dem och t ex skriva upp några svar på tavlan. Därefter inleds ett samtal om den skönlitterära textens betydelse.

Del 1: Moment C – aktivitet

Genomför den undervisningsaktivitet som ni tillsammans planerat i moment B. För gärna anteckningar, antingen under lektionen eller direkt efteråt. Notera vad som fungerade, vad som inte fungerade och vad du fick syn på när det gäller elevernas lärande och din undervisning. Ta med dina anteckningar som underlag till moment D.

Del 1: Moment D – gemensam uppföljning

Utgå från era reflektioner och anteckningar från moment C. Beskriv och diskutera med varandra hur genomförandet av aktiviteten fungerade och hur kunskaper och förmågor utvecklades.

- Vad gick bra och vad kan det ha berott på?
- Vad gick mindre bra och vad kan det ha berott på?
- Hur kan ni använda erfarenheterna från det ni nu prövat i den fortsatta undervisningen?

Material



Diskussionsfrågor

Diskussionsfrågor

Utgå från era reflektioner och anteckningar från moment C. Beskriv och diskutera med varandra hur genomförandet av aktiviteten fungerade och hur elevernas kunskaper och förmågor utvecklades.

- Vad gick bra och vad kan det ha berott på?
- Vad gick mindre bra och vad kan det ha berott på?
- Hur kan ni använda erfarenheterna från det ni nu prövat i den fortsatta undervisningen?

- Hur reagerade eleverna på uppgiftens innehåll? Upplevde de frågeställningarna som relevanta?
- Var reaktionerna olika i olika grupper? Vad kan det i så fall bero på? Kanske behöver ni kortfattat redogöra för vilken typ av elever som återfinns i de olika grupperna (läsvana/läsovana t ex).
- Om ni använt er av skönlitterära texter som utgångspunkt: hur reagerade eleverna på texten? Hur gick det att ta sig vidare till en mer generell, men fördjupad, diskussion?