

Att välja texter

Caroline Graeske och Stefan Lundström, Luleå tekniska universitet

Inledning

I denna artikel kommer urvalet av skönlitterära texter i svenskämnet att behandlas. Syftet är att skapa förståelse för principer och processer som rör texturval och vilka konsekvenser dessa får för lärandet. Med hjälp av texten och de reflektionsfrågor som finns i anslutning till avsnitten ska läraren få stöd i att reflektera kring texturval. Det handlar således om att lärare ska få möjlighet att skapa och utveckla en större medvetenhet och ett granskande förhållningssätt i relation till de texter som väljs.

Engagemang och utmaning

I all läsundervisning är urvalet av texter centralt. Texter ska helst vara både engagerande och utmanande. I den allmänna debatten om läsning händer det ofta att det görs en distinktion mellan lustläsning och kritisk distanserad läsning, något som den amerikanska litteraturforskaren Rita Felski motsätter sig. I boken *Uses of Literature* (2008) diskuterar hon olika aspekter av skönlitteraturens nytta och konstaterar att fiktionstexter utvecklar människan i många bemärkelser. För att tydliggöra detta fokuserar Felski fyra aspekter av läsning:

Den första aspekten handlar om *igenkänning*. Läsare vill gärna läsa om sådant som de känner igen och kan förhålla sig till. Igenkänningen ger också möjlighet att lära känna någonting redan bekant på ett nytt sätt, genom att litteraturen kan erbjuda nya perspektiv.

Den andra aspekten handlar om läsandet som *hänförelse*; ett tillstånd där läsaren ger sig hän och går in i litteraturens värld. Denna aspekt av läsande har länge förkastats eftersom det kan leda till ett okritiskt förhållningssätt, men just i hänförelsen finns en viktig didaktisk potential då lust är avgörande för lärande. Först när vi känslomässigt berörs kan vi också påverkas intellektuellt.

Den tredje aspekten handlar om *kunskap* som kan utvinnas genom läsandet. Genom litteraturen kan läsaren ta del av nya kulturer, andra historiska kontexter, människor och platser och därigenom skapa en större förståelse för världen och livet.

Den fjärde och sista aspekten handlar om att läsning av skönlitteratur kan skapa möten med andra ramverk än dem läsaren är van vid. Det kan exempelvis handla om att litteraturen kan spegla värderingar som känns främmande och kanske till och med obekväma. Felski kallar denna erfarenhet för *chock*. Denna erfarenhet skakar om läsaren och får denna att omvärdera sin uppfattning om världen. Läsaren accepterar inte nödvändigtvis det nya ramverket, men mötet med någonting annorlunda skapar också en större förståelse för det man redan har.

Läsning av skönlitteratur påverkar och utvecklar oss alltså som människor, enligt Felski, och elevernas lust och engagemang när de läser ska inte underskattas. Valet av skönlitteratur är emellertid en avgörande variabel för en fungerande lärprocess. För att skapa motivation hos eleverna ska lärandeobjekt, i detta fall den skönlitterära texten, locka till utforskande och ny kunskap. I en väl genomtänkt didaktisk design utmanas eleven och läraren har nogatänkt igenom vilka mål som eleverna ska arbeta mot. Eleverna utmanas genom att de textval som läraren gjort vidgar deras perspektiv och föreställningar om omvärlden, och därmed skapar nya erfarenheter, men också genom att texterna ligger utanför den kunskapszon där eleven redan befinner sig. Exempelvis kan texter som innebär en ökad svårighetsgrad, såväl gällande den språkliga nivån som nya perspektiv i innehållet, föra eleven vidare från läsningar som endast bekräftar den kunskapsnivå eleven redan befinner sig på. En mycket viktig uppgift för läraren blir därför att hitta denna nivå och erbjuda texter som leder eleven vidare.

Texturval i ett historiskt perspektiv

Svenskämnet har en lång tradition som ett kulturbärande ämne, där förmedling av litterärt arv har varit ett centralt inslag. Vad det litterära arvet består av har varierat över tid. Jan Thavenius (1999) har i sin genomgång av svenskämnets tvåhundraåriga historia urskilt framträdande drag under olika tider. Från början av 1800-talet handlade ämnets texturval om religiösa texter på modersmålet och latinets litterära kanon för att lära sig seder och moral. Detta urval skulle motverka den skadliga effekt nöjesläsningen hade, ansågs det. Den senare delen av 1800-talet präglades av nationalismens allt starkare inflytande i samhället. Texturvalet blev då inriktat mot nationell litteraturhistorisk bildning. Framväxten av en nationell kanon bidrog också till en tydligare konservering av ämnet. Litteraturläsningen sågs som en del av det nationella projektet och texterna hade sitt värde först och främst därför att de var svenska. Under 1930-talet började även statliga anvisningar omtala förslag på författare och verk som var lämpliga att läsa i linje med det nationella projektet.

När följderna av en alltför stark nationalism blev tydliga i andra världskrigets efterdyningar skedde ett brott i syftet med litteratur i skolan. Demokratiska ideal blev den starkaste drivkraften för utbildning, vilket ledde till att den moderna litteraturen fick större utrymme. Ett avsevärt bredare elevunderlag medförde också en önskan om att tillgodose elevernas intressen, samtidigt som kronologisk läsning av litteraturhistoria minskade. Fortfarande kvarstod dock förslag på författare och verk att läsa.

De supplement som under 1970- och 1980-talen gavs ut till läroplanen var omfattande och innehöll många förslag på lämplig litteratur att använda i undervisningen på de olika gymnasieskielinjerna. Även om supplementen inte absolut föreskrev vissa titlar hade förslagen på undervisningsplaneringar stort inflytande på vilken litteratur som användes i undervisningen, vilket inte minst avspeglas i läromedel och i de bokförråd med klassuppsättningar av litteratur som fortfarande finns på många gymnasieskolor.

Nästa stora förändring ägde rum i och med läroplanen för gymnasieskolan från 1994. Svenskämnet blev nu gemensamt för alla gymnasieelever och samtidigt togs alla konkreta

förslag på skönlitteratur bort. En av anledningarna till denna förändring kan hittas i de samhällsförändringar som har ägt rum de senaste decennierna. Skolforskaren Andy Hargreaves (1998) pekar på att det postindustriella samhället kräver pluralistiska kunskapsuppfattningar under ständig förändring snarare än stabila kunskaper. I en värld präglad av globalisering blir begrepp som kulturarv än mer problematiska. Ofta är det svårt att skapa sig en uppfattning om de sammanhang man ingår i och därmed också att reflektera över sammanhangets ursprung. Det blir helt enkelt svårt att definiera vad kulturarvet är och bör vara.

De styrdokument som ligger till grund för undervisningen förändras som synes visserligen efter tidens ideal, men en av styrdokumentens viktigaste uppgifter är att stabilisera samhället. Rester av de föregående styrdokumenterna kommer därför alltid att finnas kvar i nya läroplaner. Lgy 11 innehåller därför spår av ämnets historia. Det gäller även principerna för texturval.

Principer för texturval idag

Kulturarv är ett exempel på ett framträdande drag i svenskämnets historia, men av delvis olika orsaker under olika tider. Begreppet används även i Lgy 11:s allmänna del, där det anges att eleven ska ha "kunskaper om och insikt i centrala delar av det svenska, nordiska och västerländska kulturarvet". I samma avsnitt uttrycks en ambition att eleven också "kan söka sig till [...] skönlitteratur [...] som en källa till kunskap, självinsikt och glädje". Läroplanens kulturarvsbegrepp bygger på en uppfattning om att det finns en gemensam kärna i befolkningens kultur och historia. Undervisningen ska stärka denna kärna, bland annat för att bättre kunna förstå andras villkor och värderingsgrunder. Skönlitteraturens plats i kulturarvet har under mycket lång tid setts som självklar och dagens ämnesplaner i svenska ger vissa ledtrådar till hur urvalet av litteratur ska gå till. De tre svenskkurserna, Sv1, Sv2 och Sv3, skapar emellertid delvis olika inriktningar när det gäller litteraturläsning och texturval. Eftersom omfattningen av undervisning i svenska dessutom nu igen skiljer sig beroende på studieinriktning kommer eleverna inte att få ta del av kulturarvet i lika omfattning.

Skolforskaren Arthur N. Applebee (1996) har fördjupat sig i hur innehållsurval i skolan går till och han urskiljer fyra principer som är relevanta i förhållande till dagens ämnesplaner i svenska. Den första, *katalog*, innebär att texturvalet sker utan en överordnad struktur, d.v.s. att texterna saknar samband. Om man som lärare endast utgår från styrdokumentens krav att välja kvinnliga och manliga författare eller texter från olika tider och kulturer blir urvalet ofta en *katalog* över olika texter som saknar ett tydligt samband. Ett annat exempel på katalogurval är när läraren begränsas av tillgängliga resurser och väljer texter som "råkar" finnas i klassuppsättning och som är lediga just när läsning ska påbörjas. Risker med ett sådant urval är att eleverna inte uppfattar syftet med läsning av skönlitteratur. Applebees resonemang pekar här på vikten av att skapa en struktur för texturvalet, d.v.s. att ha en långsiktig plan för vilka grunder som texter ska väljas på. Att exempelvis låta elevernas möjligheter att uppleva *igenkänning*, *hänförelse*, *kunskap* och *chock* styra urvalet är ett sätt att skapa en struktur i urvalet. I klassrumsdiskussioner kring texter baserade på denna urvalsprincip kommer elevernas erfarenheter, och därmed upplevelse, att se olika ut, vilket i sig kan bidra till ytterligare perspektivrikedom.

Om texterna relateras till en central idé, till exempel betraktas i relation till en social och historisk kontext, kallar Applebee principen *episod*. När ämnesplanen i Svenska 1 lyfter fram det allmänmänniska i tid och rum är det ett exempel på en *episodisk* organisationsprincip. Det allmänmänniska preciseras i ämneskommentarerna till bland annat existentiella frågor om relationer, liv och död samt godhetens och ondskans natur. I detta syns ett *perennialistiskt* perspektiv på skolans bildningsuppdrag, där vissa frågor som sysselsätter mänskligheten oberoende av tid och rum ska behandlas. Skönlitteraturen är ett medium som under hela sin historia har varit upptagen med att spegla dessa så kallade eviga frågor och undervisning i svenska erbjuder därför tydligt möjligheten att spegla olika tiders syn på allmänmänniska frågor. Ämnesplanen uttrycker här följaktligen en central idé i litteraturen, men inte exakt vilka texter som är lämpliga att arbeta med. Dock pekas det på att texterna finns i många olika kulturer.

Ett ännu tydligare exempel på *episodiskt* urval är när ämnesplanen för Svenska 2 anger att svenska och internationella verk och författarskap ska spegla hur litteraturen relaterar till samhällsutvecklingen. Det kan till exempel innebära att läsa en roman från slutet av 1700-talet som ett exempel på en text som speglar upplysningsideal. Att flera principer verkar samtidigt blir tydligt när man i denna kurs också lyfter fram att danska och norska texter på originalspråk ska användas. Syftet med detta förefaller snarare vara att arbeta med de nordiska språken än att de skulle knyta an till en central idé om samhällsutveckling, vilket då i stället innebär ett katalogurval.

Kursen Svenska 3 innebär ett mer litteraturvetenskapligt sätt att läsa litteratur än de två första kurserna. Här handlar texturvalet om att representera de klassiska genrerna prosa, lyrik och dramatik och enskilda författarskap kan användas för litterära analyser. Om delarna på detta sätt väljs för att ge exempel på olika genrer kallar Applebee urvalsprincipen för *samling*.

En specifik form av samling är när innehållet förefaller ha en naturlig ordning, till exempel om man läser litteraturhistorien kronologiskt. Denna princip kallas *sekvens*. För de elever som läser alla tre kurserna i svenska öppnar ämneskommentaren just för möjligheten till en *sekventiell* organisationsprincip genom att välja historisk litteratur kronologiskt.

Även om alla dessa principer förekommer i skolan och åtminstone delvis uppmuntras av styrdokumentet pekar Applebee på att de är problematiska därför att förhållandet till texten redan är givet på förhand. Det är alltid texten, och en på förhand bestämd tolkning av den, som är utgångspunkten i urvalsprinciperna. Det riskerar att leda till en kunskapsförmedling som är kontextlös, d.v.s. den relaterar inte till vilka elever som deltar i undervisningen och vilka erfarenheter och kunskaper de bär med sig – och framför allt inte till vilka olika möjligheter till kunskapande som ett visst textval *kan* innebära. Undervisningen riskerar att inte erbjuda utrymme för andra tolkningar än den som har föranlett valet av just den texten. Ibland omtalas detta som att eleverna snarare lär sig *om* litteraturen än *genom* den.

Sammanfattningsvis anger kriterier som finns i styrdokumentet att det måste finnas kvinnliga och manliga författare, texterna ska komma från olika tider, kulturer och genrer samt att innehållet ska röra frågor som kan förväntas vara bestående över tid. Samtidigt finns formuleringar i styrdokumentet som visar andra sätt att se på texturvalsfrågan. En uttalad ambition är att undervisningen ska stimulera till lust att läsa och att skönlitteraturen är en källa till glädje. Läraren ska använda demokratiska arbetsformer och kan anpassa urval till elevernas intresse, enligt styrdokumentet. På så sätt blir frågan om vem eleven är och vad kontexten är nödvändig att beakta. Enligt Felskis sätt att se på läsning är *igenkänning*, *hänförelse*, *kunskap* och *chock* det som skapar lust och glädje att läsa. För många elever skulle exempelvis *Hungerspelen* kunna vara ett textval som uppfyller dessa kriterier och som är anpassad till elevernas intresse, medan upplysningsromanen *Candide* antagligen har bättre förutsättningar att spegla en central idé i samhällsutvecklingen ur ett historiskt perspektiv. Båda valen uppfyller således kriterier i styrdokumentet, men olika sådana. Nästa avsnitt leder vidare mot faktorer som påverkar texturval vid sidan om styrdokumentet.

Praktiskt sinne och kunskaper i rörelse

När läraren gör sina val sker det inte förutsättningslöst. Läraren påverkas, medvetet och omedvetet, av olika kraftfält i omgivningen. Viktiga sådana kraftfält är ämnets traditioner, lokala villkor i den skolverksamhet där läraren arbetar, till exempel ekonomi och överenskommelser lärare emellan, och lärarens egen uppfattning om litteraturen och undervisningsämnet (Sarland 1991). En lärare som exempelvis ska identifiera kärnan i kulturarvet och välja texter utifrån det kommer att påverkas av dessa saker och fler därtill. Den höga grad av abstraktion som finns i dagens ämnesplaner skapar utrymme för mindre synliggjorda uppfattningar om vad innehållet bör vara. Om en lärare uppfattar något verk eller författarskap som nödvändigt att ta upp i undervisningen är det ett uttryck för påverkan av strukturer som inte finns konkret angivna i styrdokumentet.

Hur skapas då dessa strukturer och hur ser de ut? Sociologen Pierre Bourdieu (1999) talar om utbildning som ett av många fält där det pågår sociala spel om vad som ska uppfattas som värdefullt. Värdet eller, med Bourdieus ord, det *symboliska kapital* som någonting tillskrivs, är socialt konstruerat just för detta fält och är därför inte nödvändigtvis detsamma inom andra fält. Individer inom olika fält, till exempel lärare inom utbildningsområdet, utvecklar ett *praktiskt sinne* för vilka reaktioner som är lämpligast och vad som bör göras i en viss situation. Ett *praktiskt sinne* som känner igen och erkänner fältets *symboliska kapital* är avgörande för att en individ ska kunna verka på fältet, men samtidigt innebär en högre grad av matchning mellan fältet och det *praktiska sinnet* att strukturerarna blir svårare att se för deltagarna. Fältets värden upplevs som någonting självklart, menar Bourdieu. Inom utbildningsfältet, i detta fall rörande svenskämnet, kan detta innebära att man ofreflekterat accepterar ett visst litteratururval som riktigt och bra, snarare än som socialt konstruerat. Det resulterar i att urvalet inte föregås av någon didaktisk reflektion och därmed egentligen inte är ett aktivt val. Exempelvis kan man uppfatta August Strindberg som en viktig del av det kulturarv som ska förmedlas. Strindberg besitter då ett stort *symboliskt kapital*. Läsningen av något verk av Strindberg baseras i detta fall inte på tydliga argument, utan på att lärarens

praktiska sinne erkänner värdet av att läsa Strindberg. Det innebär givetvis inte att det är fel eller dåligt att läsa Strindberg, bara att motiven är osynliggjorda. I förlängningen kan det bidra till att eleverna inte uppfattar andra skäl till att läsa Strindberg än att det är bra och riktigt att göra det. På så sätt reproducerar utbildningsfältet det *symboliska kapitalet*.

Inom fält finns maktförhållanden i den bemärkelsen att vissa grupper har större inflytande än andra över vad som tillskrivs *symboliskt kapital*. När maktförhållandet fungerar väl ger det dessutom sken av att vara objektivt och makten blir därmed osynlig. Inom utbildningsfältet har lärarens tidigare utbildning tydlig påverkan på hur symboliskt kapital uppfattas. Den egna skolgången och lärarutbildningen skapar uppfattningar som lärare bär med sig. Andra exempel kan vara starka ämnesföreträdare eller ämnesgrupper på en arbetsplats dit en nyutbildad lärare kommer. Lärarens enskilda handlingar blir då ett resultat av mer eller mindre omedvetet förvärvade uppfattningar om vad som är värdefullt och grundar sig därför inte på en medveten avsikt att uppnå ett visst mål. För läraren kan det innebära att det *praktiska sinnet* styr lämpliga tolkningar av ämnesplaner utan att förutsättningarna för tolkningen är synliga. Anpassningen till de redan befintliga uppfattningarna om vad som är värdefullt, i detta fall vilken litteratur som är lämplig, leder då också till att en trädning upprätthålls. På så sätt kan ett visst texturval, en kanon, leva kvar, men anledningen till att texterna har valts ut är inte fullt ut känd. Läraren kan då sägas agera under en symbolisk makt, där bland annat historiska ämneskulturer och kanontraditioner från det litteraturvetenskapliga fältet påverkar val.

Hur detta kan te sig i praktiken har Lundström (2007) visat i avhandlingen *Textens väg*. De villkor för texturval som finns uttryckta i gymnasieskolans läroplan från 1970 påverkar också lärare som arbetar på 2000-talet; inte för att lärarna aktivt försvarar de äldre villkoren, utan genom lärares skapade föreställningar om vad som förväntas av dem inom skolkulturen. Lundström visar också hur det i några lärares tal om svenskämnet finns principer för texturval som de förespråkar, men hur det i praktiken realiserar ett annat texturval, där det *symboliska kapitalet* tydligt har en påverkan som inte finns i retoriken. Exempelvis använder några lärare ett texturval som kan sägas bestå av kanoniserade texter, men i sitt tal om ämnet lyfter de gärna andra urvalsprinciper. Det går därför att säga att det hos en och samma lärare finns flera olika svenskämnen som ibland konkurrerar med varandra. Detta synliggör behovet av att lyfta de didaktiska frågorna om *vad, vem, hur och varför* i ännu högre grad.

För att skapa en undervisning som i högre grad synliggör de strukturer som verkar vid texturval och som erbjuder ett alternativ till den kontextlösa kunskapsförmedling som Applebee (1996) ser i skolans fyra olika organisationsprinciper (se ovan) talar han om *knowledge-in-action*. Detta innebär att texter väljs med utgångspunkt att låta kulturarvet bli en levande del av elevers kunskapsbank. Utgångspunkten är att kulturarv är viktigt för oss i och med att det ger oss historia att placera oss själv i, d.v.s. någonting att förhålla oss till, men att arvet hela tiden förändras genom vårt deltagande. Det kan till exempel innebära att förstå att *Candide* är en viktig text för samhällsutvecklingen, men att läsningen av den innebär någonting annat idag än vad det gjorde för hundra år sedan eller när den skrevs, och att det är läsningen idag som är utgångspunkten. För läraren innebär det också att betydelsen av

texten inte helt och hållet går att bestämma i förväg. Betydelsen är det sätt varje elev inkluderar texten i sin kunskapsbank. Det litterära arvet blir tillsammans med andra traditioner kulturella redskap för att skapa mening i världen och att skaffa en uppsättning redskap för att kunna bli en deltagare i traditioner av *knowledge-in-action* är en viktig del av lärandet. Det litterära arvet är med detta synsätt egentligen inte mer historiskt än vad exempelvis *Hungerspelen* är. Båda kan användas som exempel på samhällsomstörtande idéer som kan bli kulturella redskap för oss idag, men vissa texter har haft betydelse under lång tid. Kunskap kan därför beskrivas som socialt framförhandlat i undervisningssituationen och inte förutbestämt innan lektionen på det sätt som är fallet i de andra organisationsprinciperna. Kvalitet ligger enligt detta synsätt inte i texten som sådan, utan i de samtal som texten förekommer inom och som leder till det kollektiva och det individuella meningsskapandet (jfr. även del 1 och del 7 i denna modul).

Applebee är bara en av många som har lyft fram att om inte den kultur som ligger närmast eleverna också ryms inom skolan kan utbildningen få svårt att vara en dynamisk del av deras liv. Skolan har historiskt förmedlat en slags legitim smak, det vill säga kunskaper om den litteratur som har ett stort *symboliskt kapital* och därmed uppfattas vara bra och tillhöra ett gemensamt kulturarv. Värdet av ett kulturarv faller emellertid om inte eleverna kan definiera sin identitet i förhållande till det. Snarare än att förstå texterna enligt ett i förväg bestämt sätt, exempelvis som ett exempel på en upplysningsroman, handlar den litteraturläsning som Felski lyfter fram om att skapa ett förhållande till texterna, det vill säga att skapa en *knowledge-in-action*. En praktik som på detta sätt tar stor hänsyn till de kunskaper eleverna *har* och inte bara vad de *saknar* får konsekvenser för hur lärande ska uppfattas i skolan. Det ställer höga krav på lärarens förmåga att välja texter och att veta hur man ska gå vidare därifrån. Med utgångspunkt i dessa resonemang kan frågor att reflektera över vara:

- På vilket sätt påverkar svenskämnets historia och tradition urvalet av texter idag?
- Hur kan texter väljas för att skapa *knowledge-in-action*?
- I vilka skönlitterära texter kan eleverna känna igen sig?
- Vilka skönlitterära texter är hänförande och trollbindande?
- Vilka skönlitterära texter ger nya kunskaper om människor och kulturer?
- Vilka skönlitterära texter kan påverka elevernas värderingar?

Denna typ av frågor kan skapa en metarefleksion över vilka texter man läser, och varför, också hos eleverna. Det underlättar möjligheterna att bli en aktiv deltagare i skapandet av kunskapstraditioner.

Texturval i läroböcker

Läromedel har under lång tid haft stor betydelse för vilka texter som läses i undervisningen. Lärare säger sällan själva att de använder läroböcker, men trots detta är det inte ovanligt att läroböcker utgör en referensram och ett planeringsredskap som ger anvisningar om vilka texter som kan vara lämpliga att ta upp i undervisningen. Idag saknas en statlig granskning av läromedel i Sverige och i en decentraliserad skola är tanken istället att läromedlen främst

ska granskas av producenter och konsumenter utifrån de angivna målen i läro- och ämnesplanerna. När läroplaner förändras är det ingen djärv gissning att läroböcker fyller en viktig funktion då de tydligt visar olika möjliga tolkningar av ämnet. Det är därför angeläget att diskussionen om pedagogiska texter hålls vid liv.

Det finns flera exempel på vad som kan vara problematiskt med att hålla sig enbart till det urval som presenteras i läroboken. Aktuell forskning visar att i flera av dagens läroböcker, främst för yrkesförberedande program, finns en tydlig tendens att elevernas förmåga att arbeta med skönlitteratur underskattas. I dessa läroböcker diskuteras sällan urvalet av skönlitteratur och uppgifterna till de valda texterna stimulerar inte kritiskt tänkande, vilket i förlängningen kan leda till bristande engagemang och att *knowledge-in-action* inte skapas. Exempel på uppgifter som inte utmanar eleverna är sådana som uteslutande handlar om elevernas subjektiva upplevelser av det lästa och inte beaktar analys av innehåll, form och historisk kontext (Graeske 2015, Dahl 2015, Lilja Waltå 2016).

Ett annat bekymmer är att vid en första anblick kan ett urval och ett upplägg i en lärobok verka väl genomtänkt, men vid en närmare granskning kan en annan bild framträda. Det senaste decenniet har exempelvis bristen på ett genusperspektiv påtalats allt oftare, något som blir problematiskt ur ett värdegrundsperspektiv, då vissa elever kan känna sig exkluderade (Graeske 2015).

Ett annat faktum är att många läroböcker arbetar med sammanställningar och korta utdrag ur längre skönlitterära texter, vilket kan försvåra läsförståelsen för eleverna. *Fragmentariseringen* förhindrar eleverna att gå in i hela verk. Detta har Anders Öhman visat i sin studie *Litteraturredidaktik, fiktioner och intriger* (2015), där han pläderar för att elever ska läsa hela verk. (se även artikeln i del 6 i denna modul).

Mångfald och enfald

I läroplanen för svenskämnet framgår det att lärare ska arbeta med texter av såväl män som kvinnor, från olika tider och kulturer. Forskning om läroböcker har emellertid, liksom forskning om *litteraturhistorieskrivning*, länge visat på *traditionen* och *traderingens* genomslagskraft. Innehåll i läroböcker och historieöversikter förs vidare utan närmare diskussion och mångfalden uteblir (Graeske 2015, Williams 1997). För att nyansera bilden kan ett begrepp som *intersektionalitet* vara användbart. Att arbeta utifrån ett *intersektionellt* perspektiv innebär att hänsyn tas till flera skärningspunkter mellan olika samhälleliga maktordningar som baseras på genus, etnicitet, nationalitet, sexualitet, klass, ålder och hudfärg (Lykke 2005). Ett *intersektionellt* förhållningssätt sätter således ljuset på hur olika maktordningar samverkar, hur de förstärker eller försvagar, konkurrerar eller kompletterar varandra i olika sammanhang.

Intersektionalitet kan också ses som ett redskap för att förstå olika aktörers villkor i ett samhälle som karaktäriseras av förändrade genusrelationer, migration, globalisering, nya livsstilar och samlivsformer, nya och gamla professioner. Perspektivet är också användbart eftersom det ligger väl i linje med skolans värdegrund och eftersom det fokuserar hur olika former av diskriminerande maktordningar samverkar i ett samhälle.

Med begreppet *intersektionalitet* kan lärare i högre grad belysa komplexiteten bakom de mekanismer och maktrelationer som skapar ojämlikhet och ojämställdhet än om de enbart tar upp könsmaktordning som förklaring till ojämlikhet. Ett intersektionellt perspektiv kan således vara ett hjälpmedel i urvalsprocessen som synliggör hur olika maktordningar är sammanflätade på olika nivåer – politiska, representationella och strukturella – och på vilket sätt *symboliskt kapital* skapas inom fältet. Att välja texter ur ett intersektionellt perspektiv innebär att välja texter som representerar mångfald, att man som lärare i urvalsprocessen reflekterar över olika maktordningar och tar hänsyn till aspekter som genus, etnicitet, nationalitet, sexualitet, klass, ålder och hudfärg i valet av texter. Detta gäller såväl texternas innehåll som författare.

Att använda intersektionella perspektiv som utgångspunkt vid texturval ligger väl i linje med skolans demokratiska och emancipatoriska uppdrag. Flera forskare har de senaste åren pekat på att svenskämnet är ett så kallat demokratiämne (t.ex. Molloy 2007). Urvalet av texter görs för att uppfylla kunskaps- och demokratimål i styrdokumentet. Ett övergripande mål i läroplanen är att eleverna ska *söka* sig till litteratur på egen hand. Vad som får dem att göra det torde skilja sig mellan olika individer, men Felskis (2009) fyra aspekter av litteraturanvändning, *igenkänning*, *hänförelse*, *kunskap* och *chock*, kan medvetandegöra skönlitteraturens värde och vara en hjälp i urvalsprocessen. På så sätt samverkar urvalsprinciper, där *vad*-frågan aktualiseras genom exempelvis intersektionell hänsyn och *vem* som ska läsa aktualiseras genom Felskis mer läsarorienterade perspektiv.

Urvalsprinciper som inte aktiverar de funktioner som Felski lyfter fram, och som inte involverar eleven som ett aktivt subjekt, får svårt att nå det övergripande målet om att eleven ska söka sig till litteratur på egen hand. Enligt Applebee (1996) är det heller inte möjligt att nå *knowledge-in-action* utan att ta hänsyn till den läroprocess som elever kan förväntas genomgå i undervisningssituationen. Därmed blir eleven som lärandesubjekt av avgörande betydelse för urvalet och den tänkta arbetsprocessen. Att söka sig till skönlitteratur innebär för Applebee också att man blir en aktiv deltagare i skapandet av kunskapstraditioner, eller med andra ord att man blir en aktiv förvaltare och skapare av ett kulturarv, där texternas värden inte är helt och hållet bestämda i förväg. Valet av en text handlar därför aldrig bara om att välja texten, utan också om att välja ett sätt att arbeta med den. På så sätt blir svenskämnet ett ämne som inte bara arbetar mot demokratimål, utan också arbetar med hjälp av demokratimål. Med detta resonemang som utgångspunkt blir det viktigt för lärare att resonera kring frågor som:

- På vilket sätt stimulerar denna text kunskapsuppdraget? Hur kan eleverna med hjälp av denna text arbeta med utmanande och engagerande läsningar som kan kopplas till målen i ämnesplanen?
- Hur anknyter denna text till skolans demokratiuppdrag? Hur kan eleverna i den valda texten arbeta med frågor som rör kön, klass, etnicitet, nationalitet och sexualitet?

- På vilket sätt bidrar denna text till att eleven i framtiden själv söker sig till skönlitteraturen?

Referenser

Applebee, Arthur N. (1996). *Curriculum as Conversation. Transforming traditions of teaching and learning*. Chicago: University of Chicago Press.

Bourdieu, Pierre (1999). *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*. Göteborg: Daidalos.

Dahl, Christoffer (2015). *Litteraturstudiets legitimeringar. Analys av skrift och bild i fem läromedel i litteratur för gymnasieskolan*, Diss. Göteborgs universitet.

Felski, Rita (2008). *Uses of Literature*. Malden: Blackwell Publishing.

Graeske, Caroline (2015). *Fiktionens mångfald. Om läromedel, genus och didaktisk design*. Lund: Studentlitteratur.

Hargreaves, Andy (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.

Lilja Waltå, Katrin (2016). *"Äger du en skruvmejsel?". Litteraturstudiets roll i läromedel för gymnasiets yrkesinriktade program under Lpf94 och Gy2011*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Lundström, Stefan (2007). *Textens väg. Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*. Diss. Umeå: Umeå universitet.

Lykke, Nina (2005). "Nya perspektiv på intersektionalitet. Problem och möjligheter". *Kvinnovetenskaplig tidskrift* nr 2-3, s. 7-17.

Molloy, Gunilla (2007). *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.

Olin-Scheller, Christina & Mossberg Schüllerqvist, Ingrid (2011). *Fiktionsförståelse i skolan. Svensklärare omvandlar teori till praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Sarland, Charles (1991). *Young People Reading. Culture and response*. Milton Keynes: Open Univ. Press.

Thavenius, Jan (1999) "Traditioner och förändring". I Thavenius, Jan (red.), *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur, s 11-20.

Williams, Anna (1997). *Stjärnor utan stjärnbilder. Kvinnor och kanon i litteraturhistoriska översiktsverk under 1900-talet*. Hedemora: Gidlund.

Öhman, Anders (2015). *Litteraturdydidaktik, fiktioner och intriger*. Malmö: Gleerups.