

Katarina Rejman

Litteratur och livskunskap–

modersmåslärares berättelse om undervisningen i årskurs 7–9





Katarina Rejman

Katarina Rejman är ämneslärare i modersmål och litteratur och har studerat nordiska språk och svensk litteratur vid Helsingfors universitet. Hon har fungerat som modersmåls lärare i årskurs 7–9, som rektor, som undervisningsråd vid Utbildningsstyrelsen och som lärarutbildare och universitetslärare vid Åbo Akademi.

Pärmbild av Tintin Rosvik.

Åbo Akademis förlag
Tavastgatan 13, FI-20500 Åbo, Finland
Tfn +358 (0)2 215 3478
E-post: forlaget@abo.fi

Försäljning och distribution:
Åbo Akademis bibliotek
Domkyrkogatan 2–4, FI-20500 Åbo, Finland
Tfn +358 (0)2 -215 4190
E-post: publikationer@abo.fi



Litteratur och livskunskap

Modersmåslärares berättelse om undervisningen i årskurs 7–9

Katarina Rejman

Åbo Akademis förlag | Åbo Akademi University Press
Åbo, Finland, 2013

CIP Cataloguing in Publication

Rejman, Katarina.

Litteratur och livskunskap : modersmåls-
lärares berättelse om undervisningen
i årskurs 7–9 / Katarina Rejman. -
Åbo : Åbo Akademis förlag, 2013.
Diss.: Åbo Akademi. - Summary.
ISBN 978-951-765-720-4

ISBN 978-951-765-720-4
ISBN 978-951-765-721-1 (digital)
Oy Arkmedia Ab
Vasa 2013

ABSTRAKT

Syftet med avhandlingen är att bidra till kunskapsutvecklingen om hur modersmåslärare tänker om litteraturens potential i elevens livskunskapsutveckling. Forskningsfrågorna ringar in tre områden som man kan anta att modersmåslärare i årskurs 7–9 förhåller sig till, litteratur, livskunskap och läroplan:

1. Hur upplever modersmåsläraren arbetet med litteratur i undervisningen?
2. Vad innebär livskunskap för läraren?
3. Vilket förhållande har modersmåsläraren till läroplanen?

De tre områdena ringas in i teoridelen, för att återkomma som huvudteman i resultatredovisningen.

Undersökningens empiriska material består av nitton intervjuer med lärare. Intervjuerna analyseras genom en multimetodsprincip. Tre olika analysmetoderna erbjuder tre olika sätt att närma sig materialet. För den del där lärarna talar om läroplanen används diskursanalys. Berättelserna om litteraturundervisningen analyseras genom fenomenologisk meningskoncentrering. Uppfattningarna om livskunskap kategoriseras genom en tematisk narrativ analys. De olika analysmetoderna ger olika sätt att rapportera resultaten: i konstruerade narrativer, i kategorier och i en fiktiv berättelse.

Resultaten visar att modersmåslärare är polypradigmatiska och multipolära, vilket innebär att de kombinerar strategier och bevekelsegrunder ur olika paradigm och innehållsliga poler. Lärarna utnyttjar de beslutsutrymmen läroplanen ger dem och de kopplar litteraturen till olika kunskapsområden. Livskunskap kopplar de till olika delområden inom modersmålsundervisningen. Lärares ibland problematiska uppfattningar om läroplanen kan hänföras till det faktum att läroplanen är krävande och i sig bär motsägelser. För den finlandssvenska läraren utgör dock läroplanen ett stöd.

En fråga som undersökningen inte ger svar på är vad man undervisar när man undervisar i litteratur. Det finns brister i litteraturdidaktiken, och läroplanen beskriver inte progression eller utveckling av elevernas läskompetens. I avhandlingen presenteras en litteraturdidaktisk trappa som kan fungera som ett verktyg i litteraturundervisningen.

Nyckelord: litteraturundervisning, litteraturdidaktik, livskunskap, läroplan, narrativ, bildning

ABSTRACT

The purpose of the dissertation is to contribute to the development of knowledge regarding how mother tongue teachers' think about the potential that literature has in students' *development of life management skills*. The research questions encircle the three domains that one can assume mother tongue teachers teaching grades 7–9 relate themselves to, that is literature, life management and the core curriculum:

1. How do mother tongue teachers experience working with literature during instruction?
2. What does life management mean to teachers?
3. What relationship do mother tongue teachers have to the core curriculum?

The three domains encircled in the dissertation's chapter on theory return as main themes in the results.

The empirical material consists of nineteen interviews with mother tongue teachers in Swedish-language schools in Finland, and the interviews are analyzed using a multimethodical principle. Discourse analysis is used to highlight teacher approaches to relating to the curriculum. Phenomenological meaning concentration is used to analyze the narratives of literature instruction. Thematic narrative analysis is used to categorize teachers' perceptions of life management. These analysis methods result in varying ways of reporting the results: in constructed narratives, categories and a fictional narrative.

The results show that mother tongue teachers are polyparadigmatic and multipolar, which means that they combine strategies and reasons from different paradigms and contextual poles. Teachers utilize the room for decision-making that the core curriculum allows them, and they connect literature to various different knowledge domains. They connect life management to the various subdomains within mother tongue instruction. The teachers' occasionally problematic perceptions of the core curriculum can be attributed to the fact that the curriculum is so demanding and somewhat contradictory. For mother tongue teachers in Swedish-language schools in Finland, however, the core curriculum still constitutes a support.

One question that the study did not answer was what one teaches when one works with literature. Imperfections exist in the didactics of literature used, and the core curriculum does not include progression or the development of students' reading competence. In the dissertation a literary-didactic model, in the form of a staircase, is presented, which could act as an aid in literature instruction.

Keywords: literature instruction, didactics of literature, life management, curriculum, narrative, bildung

Innehåll

Förord.....	1
1 INLEDNING.....	3
1.1 Vägen till forskningsfältet.....	3
1.2 Styrdokument och samhällets förväntan.....	6
1.3 Syfte, material och metod.....	10
1.4 Avhandlingens disposition.....	12
2 LÄROPLAN, LIVSKUNSKAP OCH LITTERATUR.....	13
2.1 Om läroplanen.....	13
2.1.1 Den finländska läroplanen – en kort tillbakablick.....	14
2.1.2 Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004.....	16
2.1.3 Modersmål och litteratur – ämnets innehåll.....	25
2.1.4 Läroplanen i modersmål och litteratur – sammanfattande tankar.....	36
2.2 Vad betyder livskunskap?.....	37
2.2.1 Livskunskap som mål i läroplansgrunderna 2004.....	38
2.2.2 Livskunskap och bildning i ett samhällsperspektiv.....	44
2.2.3 Bildning och livskunskap – en sammanfattande diskussion.....	56
2.3 Litteratur i skolan.....	58
2.3.1 Litteratur, livskunskap och literacy.....	58
2.3.2 Varför ska man läsa litteratur?.....	62
2.3.3 Hur ska man läsa?.....	68
2.3.4 Litteraturdidaktik i Norden.....	72
2.3.5 Litteraturundervisning och uppdragets krav på värdegrund – sammanfattande tankar.....	82
2.4 Modersmålsämnet och modersmålslärares.....	84

3 METODISKA ÖVERVÄGANDEN	92
3.1 Precisering av forskningsproblem, syfte och frågeställningar.....	93
3.2 Hermeneutik och narratologi som utgångspunkt och ansats	94
3.3 Datainsamlingen.....	97
3.4 Analysmetoderna.....	101
3.4.1 Narratologi och det empiriska materialet	102
3.4.2 Tre metoder för analys	105
3.5 Trovärdighet, etik och tillförlitlighet.....	113
4 RESULTAT.....	115
4.1 Litteraturundervisning, läsmotstånd och val av text.....	115
4.1.1 Gåshudskänslan – en lyckad litteraturrektion.....	116
4.1.2 Gnagande känsla – när litteraturen möter motstånd	122
4.1.3 Texter som fungerar – om att välja rätt texter	126
4.1.4 Frågor, samtal och tomrum – metoder i litteraturundervisningen ...	134
4.1.5 Vad man undervisar när man undervisar i litteratur – sammanfattande diskussion.....	144
4.2. Mål och livskunskap i litteraturundervisningen	147
4.2.1. Mål med litteraturundervisningen	147
4.2.2 Vad är livskunskap i modersmålsklassrummet?.....	157
4.2.3 Litteratur ger livskunskap – sammanfattande diskussion.....	167
4.3 Lärare om läroplanen.....	171
4.3.1 Förhållningssätt till läroplanen.....	172
4.3.2 En krävande läroplan väcker motstridiga förhållningssätt – sammanfattande diskussion.....	179
4.4 Läraren som läsare.....	181
4.5 Modersmålslärares syn på sitt arbete – en sammanfattning	187
5 TOLKNING OCH VIDGAD FÖRSTÅELSE AV LÄRARES TANKAR... 194	
5.1 Läraren och skolans litteraturundervisning – resultatsammanfattning... 194	
5.2 Resultatdiskussion	196
5.2.1 Läraren och litteraturundervisningen i skolan	196
5.2.2 Varthän litteraturundervisningen?	197

5.2.3 Hur ska litteraturundervisningen bedrivas?	199
5.3 Skola och livskunskap	201
5.4 Läroplanen som lärarens redskap	201
5.5 En litteraturdidaktisk trappa	203
5.6 Kritisk reflektion	205
5.7 Slutord	206
English summary	208
Källförteckning	218
Bilagor	

Lista över figurer och tabeller

Figur 1. Beslutsnivåer och lärares beslutsutrymme

Figur 2. Avhandlingens forskningsdesign

Figur 3. En litteraturredidaktisk trappa

Tabell 1. Antal punkter under mål, centralt innehåll, och bedömningskriterier i läroplansgrunderna

Tabell 2. Kontaktytor mellan mål i modersmål och litteratur och mål i läroplansgrundernas temaområden

Tabell 3. Kontaktytor mellan mål i modersmål och litteratur och teman i läroplansgrundernas allmänna del

Tabell 4. Samband mellan teman i läroplansgrundernas allmänna mål och teman i den inledande presentationen av modersmål och litteratur

Tabell 5. Översikt av delmoment i litteraturundervisningen

Tabell 6. Lärarnas mål med litteraturundervisningen

Förord

Varje god berättelse har en början, en mitt och ett slut. Så även den här berättelsen, som började våren 2007. Då hade jag sökt mig till Pedagogiska fakulteten i Vasa för att läsa pedagogik. Jag hade kommit dithän, att jag insåg att mina pedagogiska kunskaper inte var tillräckliga för att till alla delar svara mot de utmaningar jag mötte i mitt arbete. Jag hade då undervisat i modersmål och litteratur på årskurserna 7–9 i femton år.

Nu har det gått nästan sju år. Under de sju åren har jag inte bara lärt mig mera pedagogik. Livet har sett till att jag fått en ordentlig kurs i livskunskap. Genom mina förändrade yrkesroller har jag också kommit att arbeta med läroplaner på olika nivåer, i skolan, i kommunen och på statlig nivå.

Så har forskarstudierna och avhandlingsarbetet flätats ihop med livet och följt mig i med- och motgång. De lättare avsnitten är det inte mycket att orda om. När livet varit svårt har hjälp och stöd ofta funnits nära. Inte minst i litteraturen har jag funnit berättelser att identifiera mig med och finna tröst i. Kanske är det just därför jag heller aldrig tappat tron på litteraturens kraft.

Mycket ska till för att skriva en avhandling. Med envishet och tålmodigt arbete kommer man långt, men avgörande är givetvis att man bereds tid för arbetet. Därför har jag anledning att tacka alla dem som bidragit med ekonomiska medel och gjort det möjligt för mig att under perioder arbeta mer koncentrerat med avhandlingen. Stipendiemedel har även beviljats mig för resor till konferenser. De resorna har varit av stor betydelse för min arbetsprocess. Stiftelsen för Åbo Akademis forskningsinstitut, Ledningsgruppen för forskarutbildningen vid Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, Waldemar von Frenckells stiftelse, Högskolestiftelsen i Österbotten, Åbo Akademis rektorsstipendium, Gustaf Packaléns Mindefond, Svensk-Österbottinska samfundet, Svenska kulturfonden och Lisi Wahls stiftelse ska ha stort tack.

Varma och glada tankar sänder jag alla mina elever genom åren. Utan dem skulle denna avhandling givetvis aldrig ha blivit till. Även kollegerna i

Strömborgska skolan ska ha stort tack för den fina arbetsgemenskapen, där jag fick växa och utvecklas som lärare. Vid Pedagogiska fakulteten i Vasa har jag alltid känt mig välkommen, och här har jag fått leva ut en dröm sedan många år tillbaka, att få verka som lärarutbildare. Jag har också fått hjälp med avhandlingsarbetet. Tack till Barbro Wiik som språkgranskade mitt manuskript. Tack Tarja Grahn-Björkqvist för teknisk hjälp.

Kollegerna inom forskarutbildningen har haft ovärderlig betydelse. Nätterna i gästlägenheten på Strandgatan, måltiderna på krogar i Vasa, samtalen, skratten, de delade glädje- och frustrationsämnena. Birgitta, Eva, Katharina, Dan, Heidi och många andra, vilken tur att just ni delade denna del av livet med mig.

Min handledare professor Ria Heilä-Ylikallio har under hela arbetet visat stort förtroende för mig. Hennes mod, framsynthet, glasklara sätt att tänka och gestalta även komplicerade processer gör henne till den bästa av handledare. Jag kan inte nog framhålla hennes betydelse. Tack Ria. Ria var också den som sammanförde mig med Sylvi Penne, som fungerat som min bihandledare. Tack Sylvi för några givande dagar i Oslo i november 2012.

Tacksamma tankar går också till min vänkrets. Tack Camilla för långa promenader och för att du alltid orkat lyssna och intressera dig för mina tankar. Tack Suski för timmarna i telefon, och för de nattliga samtalen, när alla andra redan lagt sig. Tack Sabine och Marlene. Jag har de bästa vännerna.

Mina döttrar Karin och Hedda har genom hela processen hejat på mig. Tack för att ni så osjälviskt och glatt funnits hos mig. Tack mamma för ditt stöd. Tack pappa, som inte finns med för att se det här projektet ros i land, men som hela tiden med intresse följde mitt arbete. Ett av våra sista samtal handlade om forskningsmetodik.

Slutligen vill jag tacka Kaj. Tack för att du står bredvid mig.

Den här berättelsen avslutas nu. Men när en berättelse avslutas börjar en ny. Också den kommer att handla om livet.

Vasa den 28 november 2013

1 INLEDNING

1.1 Vägen till forskningsfältet

Under min tid som modersmåslärare i årskurserna 7–9 åren 1992–2008 kom jag många gånger att diskutera litteraturens plats, nytta, betydelse och legitimitet i klassrummet. Med kolleger handlade diskussionerna ofta om texter och titlar. Tidvis önskade vi oss fastare styrning ”uppifrån”, kanske i form av kanonlistor. Kolleger emellan diskuterade vi också hur mycket tid läsningen skulle få ta av klassrumstiden. Vi utbytte idéer om metoder och uppgifter. Med andra ord hade våra diskussioner ett didaktiskt innehåll och kunde beskrivas som professionella. Med elevernas föräldrar diskuterade jag ofta elevernas läsvanor. Jag mötte aldrig någon förälder som ifrågasatte nyttan av att läsa, men nog många som visade stor förståelse för sina barn som inte läste. ”Jag har aldrig varit någon läsare” var repliken som ofta uttalades i utvecklingssamtal och alltså stärkte och kanske förklarade den bristande motivationen hos eleven.

De allra intressantaste, men också mest krävande, diskussionerna förde jag med eleverna i klassrummet. Många fler gånger än jag hade önskat diskuterade vi nyttan med att läsa. Min erfarenhet är att tonåringar inte lätt sväljer de argument jag hade: Du utvecklar ditt tänkande, du möter fler människor och livsöden i böckerna än du hinner i verkliga livet, du får nya perspektiv, du utvecklar ditt ordförråd, du lär dig nya saker om människor och kulturer, det är spännande att läsa. Senast här blev det stopp. Många elever tyckte att det var direkt tråkigt att läsa. ”Här händer ingenting” var ett omdöme jag kunde få om nästan vilken bok som helst. Det förbryllade mig, men med åren kom jag dock att bättre förstå att konsten att läsa skönlitteratur med tonåringar är en didaktiskt krävande verksamhet. Det går så lätt fel. Trots ansträngningar att välja aktuella texter, trots lyhördhet för elevernas frågor och initiativ fanns det ofta någon som fann det tråkigt. Mina elevorienterade ansträngningar var ibland förgäves. Skolans

textvärld tycktes inte engagera vissa elever som med olika grad av intensitet vände mina uppgifter och texter ryggen.

Jag kände vid det här laget inte till Gee (2008) och hans teorier om primär- och sekundärdiskurser (se vidare i avsnitt 2.3). Min lärarutbildning låg en tid tillbaka i tiden, och trots att jag regelbundet gick fortbildningskurser, upplevde jag ett behov av mera kunskap. Det räckte inte med att utveckla metoder och läsa mer ungdomslitteratur. Undervisningsvärvet blev mer och mer krävande i en takt som utmanade min didaktiska förmåga, men jag kände att didaktiken inte räckte till. Jag känner igen problematiken i Ziehes (2004) beskrivning av hur skolan omorienterar sig från en äldre undervisningsstil, mot en mer elevorienterad stil. Men i dag är, enligt Ziehe, en pedagogik som tar avstamp i elevens vardag så självklar att det i sig inte framkallar några ”tacksamhetseffekter” hos eleverna. Inte heller mina elever visade någon större motivation, bara för att jag vidgade gränserna i mitt klassrum, bland annat för vilka texter som togs in i undervisningen.

Ibland var det kanske helt enkelt en bristande läsförståelse som ledde till elevernas bristande motivation. Också läsförståelsen blir bättre genom träning, och elever som läser lite tränar följaktligen inte sin läsförståelse. Den nationella utvärderingen av inlärningsresultat i modersmål och litteratur i årskurs 9 från 2010 (Hellgren 2011, 57) visar att 52 % av pojkarna och 36 % av alla elever aldrig läser skönlitteratur på sin fritid. Den statliga litteraturutredningen i Sverige (Läsandets kultur 2012) visar att det skett en successiv och tydlig minskning av andelen unga som läser. Samma trend ser man på andra håll i världen (Verhoeven & Snow 2001). Ändå är ett av målen redan i de lägsta årskurserna att eleverna ska bli läsare (GLG 2004, 45)¹. Liknande formuleringar kan man hitta i de nordiska läroplaner (Faelles maal 2009; Läroplan för grundskolan, förskolan och fritidshemmet 2011; Kunskapsløftet).

Enligt de nationella läroplansgrunderna är modersmål och litteratur ett livskunskapsämne. Litteraturen erbjuder material kring olika teman, den ger stoff för livskunskapsdelen i ämnet. ”Litteraturen stödjer även personlighetsutvecklingen” läser man i den allmänna introduktionen till ämnet (GLG 2004, 44). För att kunna uppleva litteraturläsningen som meningsfull,

¹ Då namnet på de läroplansgrunder som är gällande då detta arbete skrivs är *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*, kommer jag att använda förkortningen *GLG 2004* då jag hänvisar till någon speciell sida i dokumentet och läroplansgrunderna eller *gällande läroplansgrunder* då jag hänvisar till det här dokumentet i allmänhet.

måste läsförmågan vara på en viss nivå. Elever som i årskurserna 7–9 inte nått en tillräckligt utvecklad läsförmåga känner frustration och har svårt att hänga med i klassens diskussioner. Modersmåslärares stora utmaning är att hitta texter som möter eleverna, som eleverna finner intressanta, men som också vidgar elevernas vyer och utvecklar deras läsförmåga.

Att läsa skönlitteratur med tonåringar ställer stora krav på läraren. Hon² måste om och om igen betrakta sina egna bevekelsegrunder. Varför läser vi? Varför läser vi de här texterna? Vad läser vi? Det gör hon för att kunna svara på elevernas besvärliga frågor, men också för att hon vet att om texterna är rätt valda, och om metoderna gör litteraturarbetet meningsfullt, blir det färre besvärliga frågor. Hon slipper frågor som explicit ifrågasätter hela verksamheten som handlar om läsning av texter av olika slag och det blir mera läsglädje i klassen.

Forskningsintresse

Mitt forskningsintresse sprang ur den komplexa verkligheten i skolan, där jag ofta upplevde ett korstryck mellan läroplanens mål, min egen ambition och tro på litteraturens möjligheter och elevernas blandade inställning till läsning och litteratur. Min förteoretiska intuition, för att använda Ziehes (2004) ord, sade mig att den kunskap jag behövde var av ett annat slag än den de didaktiska metodkurserna gav mig. Jag kände ofta, trots nästan 20 år som lärare i årskurserna 7–9, att det jag gjorde i klassrummet kunde bytas ut mot något annat. En ständig inventering av vad som skulle rymmas med, vad som skulle utgöra tyngdpunkter, vad som var förgrund och bakgrund i undervisningen, ledde mig till slutsatsen att jag måste lära mig mera om hur en professionell lärare bygger upp sin undervisning, så att den är i samklang med såväl styrdokument som med aktuell forskning. En viktig del i tänkandet utgjorde för mig och utgör i min avhandling lärarens egna specialiserings- och intresseområden. I mitt fall handlar det om skönlitteratur. Att läsa skönlitteratur är inte nödvändigtvis en högstatusaktivitet i årskurserna 7–9, inte på samma sätt som att idrotta eller musicera. Ändå är läsning och god läsförmåga ofta förknippade med skolframgång, (Bråten 2008a; Gee 2008; Gibbons 2009, 2010; Olson 1996) och en viss ”bildning”, som också väcker beundran. Som så mycket

² För att underlätta läsningen av texten använder jag konsekvent hon som pronomen för modersmåsläraren trots att alla nitton lärare jag intervjuat inte är kvinnor, liksom inte heller alla modersmåslärare över lag.

annat i skolan kräver också modersmålslektionerna, och kanske främst stunderna då läsupplevelser diskuteras, stor känslighet och god pedagogisk förmåga av läraren. Inte sällan upplever hon tillkortakommanden. Men de flesta, alla lärare i min undersökning³, kan också berätta om de nästan magiska stunder när en text gett upphov till äkta och meningsfulla diskussioner i klassrummet. Jag blev under åren som lärare allt mer intresserad av vad det egentligen är som händer i klassrummet när lärare, elever och texter möts. I förlängningen kom min fråga att handla också om livskunskap. Vad betyder det? Om det ska den här undersökningen handla.

1.2 Styrdokument och samhällets förväntan

Arbetet i skolan styrs av lagen om den grundläggande utbildningen, av förordningen och av de nationella läroplansgrunderna. Styrdokumentet kan betraktas som politiska dokument, och säger alltså något om det finländska samhället, om värderingar och tyngdpunkter. Andra paragrafen i Lag om den grundläggande utbildningen (1998) lyder: ”Målet för den utbildning som avses i denna lag är att stödja elevernas utveckling till humana människor och etiskt ansvarskännande samhällsmedlemmar samt ge dem sådana kunskaper och färdigheter som de behöver i livet”. En sådan formulering bottnar i ett klassiskt bildningsbegrepp. Genom historien har sedan bildningsbegreppet fått olika innebörd, för att i dag vara ett politiskt begrepp som representerar olika former av kompetenser och färdigheter som krävs i ett modernt samhälle (Steinholt & Dobson 2011, 8). I skolans vardag har lärare möjlighet att utforma sin undervisning, välja metoder och material inom de ramar styrdokumentet sätter. De mest konkreta ramarna i styrdokumentet utgörs av timfördelningen som dikterar den tid som avsätts för de olika undervisningsämnena. Men vad övrigt säger styrdokumentet? Fokus i min avhandling ligger på modersmåslärares arbete med litteratur och livskunskap i årskurserna 7–9. Därför granskas de gällande läroplansgrunderna närmare.

Övriga dokument där övergripande mål för utbildningen formuleras är regeringsprogrammet och Europaparlamentets rekommendationer.

Regeringsprogrammet 2011 säger att syftet med utbildningen i Finland är att garantera förutsättningar för fullt medborgarskap (Regeringsprogrammet för

³ De nitton lärare som ingår i min undersökning presenteras närmare i kapitel 3.

statsminister Jyrki Katainens regering, 34). I juni 2012 fattade regeringen beslut om en ny timfördelning för den grundläggande utbildningen. Nya läroplansgrunder, som ska tas i bruk 2016, utarbetas utifrån den timfördelningen⁴. Att frågan om timfördelning och läroplansgrunder är en politiskt intressant fråga visar även det faktum att den parlamentariskt tillsatta Lankinen-gruppens⁵ omfattande förslag till timfördelning föll i riksdagen sommaren 2010.

Europaparlamentet och rådet har utfärdat en rekommendation om nyckelkompetenser för livslångt lärande (Nyckelkompetenser för livslångt lärande. En Europeisk Referensram 2007, 3). De är åtta till antalet och det huvudsakliga syftet är ”att fastställa de nyckelkompetenser som är nödvändiga för personlig utveckling, aktivt medborgarskap, social sammanhållning och anställbarhet i ett kunskapsbaserat samhälle”.

Det utbildningspolitiska fältet kan sägas vara, i skenet av till exempel den diskussion som följt på PISA 2009, intresserat av mätbara inlärningsresultat och kompetenser. PISA är en internationell, standardiserad utvärdering av 15-åringars kunskaper och förmågor att använda kunskaperna inom områdena läsning, matematik och naturvetenskap. En referensram för utvärdering av läsförmåga utvecklades för PISA 2000. Som en följd av den utveckling och den reflektion man gjort angående hur man förstår *läsning* i dag har man gjort två större modifieringar av referensramen. De gäller läsning av elektroniska texter samt läsengagemang och metakognitivitet. I publikationen PISA 2009. Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science konstaterar man att uppfattningen av *läsning* har förändrats sedan 2000, och att man därför vidgat definitionen av *reading literacy*, läsförmåga. Motivation, läsarbeteende och metakognitiv medvetenhet ingår i den uppdaterade definitionen och har beaktats i den senaste PISA undersökningen.

Diskussioner och filosofier om bildning i en mer traditionell bemärkelse står inte särdeles högt i kurs bland allmänheten (Kemp 2005, 157; Reichenbach 2003, 95; Straume 2011, 387) och Mortensen (2003, 139) frågar sig om medierna och marknadskrafterna redan tagit över de utvecklingsprocesser, som utbildningen tidigare kunnat påverka. Gustavsson (2000, 235) ser att utbildningen har tre

⁴ Arbetet med Läroplanen 2016 startade hösten 2012 under ledning av Utbildningsstyrelsens tjänstemän.

⁵ Gruppen kallades Lankinen-gruppen efter Timo Lankinen, som var generaldirektör vid Utbildningsstyrelsen och som verkade som gruppens ordförande.

huvudsakliga legitimeringar: den ekonomiska, den demokratiska och den humanistiska. Han skriver:

Före andra världskriget dominerade den humanistiska synen på utbildning av klassiskt snitt, och efter andra världskriget har den demokratiska legitimeringen dominerat. Någonstans vid mitten av 1980-talet sker ett skifte, då teorin om utbildning som ”investering i humant kapital” slår igenom i utbildningsretoriken.

Därefter, menar Gustavsson, tunnas de humanistiska och demokratiska sidorna i utbildningen ut.

Nussbaum vill i den pamflettliknande boken *Not for Profit* (2010, 1–2) väcka diskussion om den världsomfattande utbildningskrisen hon menar sprider sig ”som en cancersvulst”. Hon skissar en lista över sju kompetenser för medborgare i en human och människonära demokrati. Hennes punkter lyder⁶:

Förmågan att tänka väl om politiska frågor som berör nationen, att utvärdera, reflektera, argumentera och debattera utan att böja sig för vare sig tradition eller auktoritet.

Förmågan att se sina medmänniskor som personer med samma rättigheter, även om de är av annan ras, religion, kön eller sexualitet.

Förmågan att känna omsorg om andras liv, att förstå vad olika handlingssätt har för konsekvenser för våra medmänniskors möjligheter och erfarenheter hemma och utomlands.

Förmågan att väl kunna föreställa sig en variation av komplexa frågor som kan påverka människans liv: barndom, tonår, familjerelationer, sjukdom, död och mycket mera på ett brett spektrum av mänskliga berättelser, inte bara i ljuset av sammanställda data.

Förmågan att kritiskt bedöma politiska ledare, men med en insiktsfull och realistisk känsla för vad som är möjligt för dem.

Förmågan att tänka på hela nationens bästa, inte bara på det bästa för den egna gruppen.

Förmågan att se den egna världen som en del av en komplicerad världsordning i vilken lösningen av frågor av olika slag kräver intelligenta, transnationella överläggningar.

⁶ Nussbaum 2010, 25–26, i min översättning.

Nussbaum menar att det har katastrofala konsekvenser för demokratin, om man inom utbildningen enbart fokuserar på nyttiga kompetenser, och skär ned i konstämnen och humanistiska ämnen.

I läroplansgrunderna ingår sju temaområden som ska integreras i skolans verksamhet och de olika undervisningsämnena. Genom dem ska eleven förberedas för ”utmaningar som möter eleven i dagens samhälle” (GLG 2004, 36). Flera av temaområdena har beröringspunkter med de kompetenser Nussbaum lyfter fram. En skillnad i utgångsläge är att där Nussbaum genomgående vänder sig från individen mot samhället, och ser individen, medborgaren som den aktiva som ska påverka samhället, ser läroplansgrunderna individen, eleven, som mottagare, som ska lära sig möta samhällets krav och förväntningar. Temaområdena återkommer jag till i avsnitt 2.2.1.

Enligt Kemp (2005, 145) gör bildning en människa till en kulturvarelse, medan utbildning är inriktad på kompetens. Jag ser det som angeläget att inom ramen för min forskning även diskutera begreppet bildning, och ställa det i relation till livskunskap. För medan ett växande antal lärare vittnar om ett svikande intresse för litteraturläsning, är en stor skara utvärderare, pedagoger, politiker och andra samhällsdebattörer av den åsikten att läsning och läsförmåga hör till nyckelkompetenserna i framtiden. Kommunikation på modersmålet är den första nyckelkompetensen i den europeiska referensramen om nyckelkompetenser för ett livslångt lärande (Nyckelkompetenser för livslångt lärande. En Europeisk Referensram 2007, 4):

Kommunikation på modersmålet är förmågan att i både tal och skrift uttrycka och tolka begrepp, tankar, känslor, fakta och åsikter (dvs. att lyssna, tala, läsa och skriva) samt språklig interaktion i lämplig och kreativ form i en rad olika samhälleliga och kulturella sammanhang – utbildning, arbete, hem och fritid.

De ovan presenterade programmen och kompetenserna, förutsätter undantagslöst god läsförmåga i bemärkelsen tolkande läsförmåga (Heilä-Ylikallio m.fl 2004, 7–8):

Med tolkande läsning avses en djupare förståelse av en text. För att erhålla en djupare förståelse behöver läsaren läsa undertexten, dvs. läsa mellan raderna och kunna tolka olika dimensioner i texten. Tolkandet är rätt abstrakt och förutsätter att läsaren (=tolkaren) kan koppla tidigare erfarenheter till den lästa texten.

Modersmållärares arbete präglas av paradoxer. Kraven på mångsidiga kunskaper och multimodal läsförmåga ställs mot ungdomskulturens onlinekultur och snuttifierade textvärld. Samhällets krav på effektivitet och konkurrensen om fiktionstiden lämnar modersmålläraren med få svar på varför just skönlitteraturen ska beredas plats i skolan.

1.3 Syfte, material och metod

Mitt forskningsintresse handlar om hur lärare tänker om sitt arbete med skönlitteratur⁷ i skolan, med elever i åldern 13–15 år. Undersökningen riktar sig mot skolan som arena för livskunskap. Vilken typ av kunskap är livskunskap och vilken roll ser lärare att skönlitteraturen kan ha i undervisningen och utvecklingen av det läroplanen kallar livskunskap? Hur upplever lärare att en lyckad litteraturlektion ser ut, och var ser lärarna begränsningar och motstånd? Att hitta texter för undervisningen utgör ett tidskrävande inslag i modersmållärares arbete. Hur går hon tillväga när hon väljer texter, och vad styr hennes val är frågor jag är intresserad av. Jag vill också ta reda på hur lärare förhåller sig till läroplanen. Utifrån den problembakgrund jag ringat in i det inledande kapitlet, och utifrån mina frågor, kommer mitt avhandlingsarbete att bli en jakt på berättelser. Jag vill studera läroplansgrunderna noggrant och ingående, för att urskilja den berättelse det dokumentet härbärgerar. Jag vill höra lärarnas berättelser om arbetet med litteratur. Genom berättelserna önskar jag gestalta den verklighet som lärare i årskurserna 7–9 möter i sitt dagliga arbete. Jag tar i bruk min förförståelse, som tillägnats såväl som modersmållärare, men också som rektor i en 7–9-skola, som undervisningsråd vid Utbildningsstyrelsen och som lärarutbildare. I den förförståelsen grundar sig min ontologi, min a priori-uppfattning om tillvaron. Det vidare perspektivet handlar om skolan som arena för utveckling av hela människan. Det snävare perspektivet gäller min uppfattning att när lärare och elever arbetar med litteratur, blir arbetet meningsfullt bara om frågor av existentiell karaktär bereds utrymme i klassrummet.

⁷ Jag använder begreppen litteratur och skönlitteratur om varandra. Samma tendens återfinns i läroplansgrunderna och hos de intervjuade lärarna. Läroplanens vidgade textbegrepp och dagens multimodala textvärld liksom de gränsöverskridande genrererna gör begreppen problematiska. Jag väljer dock att låta begreppen existera jämsides och undviker en definition och avgränsning som kan upplevas som konstlad i den undersökning jag ämnar genomföra.

I jakten på berättelser som kan förklara hur arbetet med litteratur i årskurserna 7–9 ser ut, har jag valt att intervjua modersmållärare. Dessa nitton intervjuer utgör avhandlingens empiriska material. Utöver intervjuerna betraktar jag de nu gällande läroplansgrunderna, *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*, som en del av det empiriska materialet. En analys av läroplansgrunderna ger mig en fördjupad insikt i det styrdokument som undervisningen ska vila på. Jag ser att jag på det sättet kan utnyttja min förförståelse, som dels baserar sig på min lärarerfarenhet, och dels baserar sig på många år av läroplansutvecklingsarbete i olika sammanhang. Jag har varit involverad i läroplansarbete på alla nivåer: i skolan rörande mitt eget ämne och de allmänna delarna i skolans läroplan, på kommunal nivå som ordförande för Borgå stads svenska läroplansarbetsgrupp åren 2001–2004, och på nationell nivå som undervisningsråd vid Utbildningsstyrelsen⁸. Genom avhandlingsarbetet får jag skifta synvinkel, från den praktiserande lärarens och läroplansbyråkratens, till forskarens. Men min förförståelse finns kvar och påverkar således min tolkning av det jag erfarit genom att lyssna till lärarna och läsa teoretikerna.

Min vetenskapsteoretiska utgångspunkt är således hermeneutisk. Jag vill utöka min förståelse av hur modersmållärare tänker, och i förlängningen vill jag förstå mera om hur deras verklighet ser ut. Sålunda använder jag min *förförståelse* för att tolka och beskriva *delarna*, läroplansgrunderna och lärarintervjuerna. Detta gör jag för att utöka och förändra min förståelse för *helheten*, skönlitteraturens vara i modersmålsundervisningen i årskurserna 7–9. I den hermeneutiska tolkningsprocessen ingår en *meningsförväntan*, som enligt Gadamer (1997) kommer av att sammanhanget, kontexten är känd. Utmaningen i en hermeneutisk tolkningsprocess är att kunna justera sin meningsförväntan, om tolkningen visar att verkligheten är annorlunda än tolkaren förväntat sig, eller i sin egen förförståelse gestaltat den.

Med min avhandling önskar jag bidra till förståelsen av en del av den finlandssvenska skolans verksamhet och uppdrag. Den finlandssvenska skolan har en särskild prägel. Den fungerar på landets minoritetsspråk, som inte alltid är elevens hemspråk. Den fungerar ofta i miljöer där finskan är stark. Den förmedlar en kultur som inte är finsk och inte heller sverigesvensk, men finlandssvensk. I synnerhet i modersmålsklassrummet är det finlandssvenska

⁸ Utbildningsstyrelsen är den finländska motsvarigheten till det svenska Skolverket och det norska Utdanningsdirektoratet. I Finland har Utbildningsstyrelsen i uppdrag att utveckla utbildningen i landet, bland annat genom att utarbeta läroplansgrunder för grundläggande utbildning, gymnasium och yrkesutbildning.

ofta synligt och kontrasterat till det finska och det sverigesvenska, till exempel då det gäller språkvetenskapliga frågor. Litteraturundervisningen i den finlandssvenska skolan förhåller sig, genom läroplan, lärarutbildning och andra kontakter, inte minst de språkliga möjligheterna att läsa nordisk litteratur, till det nordiska litteraturdidaktiska fältet. Den beskrivning jag i denna avhandling ger av litteraturundervisningen i Svenskfinland, ur ett lärarperspektiv, utgör därför ett bidrag till det litteraturdidaktiska paradigmet i Norden.

1.4 Avhandlingens disposition

Avhandlingen har fem kapitel. I det inledande kapitlet presenterar jag en personlig bakgrund till mitt forskningsintresse. Här lyfter jag också fram samhällseliga aspekter på läsförmåga. I följande kapitel presenterar jag en teoretisk referensram. Jag analyserar läroplansgrunderna 2004 med särskilt fokus på skönlitteraturens ställning. Jag diskuterar begreppet livskunskap och ställer det i förhållande till begreppet bildning, samt diskuterar litteraturläsning i skolan utifrån såväl litteraturdidaktiska teorier som allmänna teorier om litteraturläsningens betydelse. Här införs också ett nordiskt perspektiv. Det tredje kapitlet är metodkapitlet. I det kapitlet presenteras mina metodiska överväganden och de metoder jag valt att använda. Jag beskriver det empiriska materialet och hur jag gått tillväga vid insamlandet av det. I kapitel fyra redogör jag för resultaten av min empiriska undersökning. Jag går närmare in på de analysmetoder jag använt. Kapitel fem utgörs av en diskussion utifrån de resultat jag kommit fram till.

2 LÄROPLAN, LIVSKUNSKAP OCH LITTERATUR

I avhandlingens teoretiska del kontextualiserar jag undersökningen. Valet av teoretisk referensram har betydelse för vad man ser i sitt material (Börjesson & Palmblad 2007, 18). Med den teoretiska referensram jag valt ringar jag samtidigt in de områden mitt forskningsintresse riktar sig emot. Jag väljer att behandla tre områden som får bilda den kontext inom vilken mitt empiriska material senare i avhandlingen behandlas: läroplansgrunderna, livskunskap och bildning samt litteratur och litteraturundervisning.

Läroplansgrunderna 2004 utgör ett av de styrdokument lärarens undervisning ska vila på. I den här avhandlingen betraktar jag läroplansgrunderna som ett empiriskt material, på så sätt att jag genom närläsning vill mejsla fram den berättelse dokumentet bär. Läsningen omfattar de allmänna delarna, för att ge modersmålsämnet en kontext, och sedan givetvis modersmålsämnets läroplanstext. Min analys av läroplansgrunderna hjälper mig att förstå det lärarna säger om sitt arbete. Därför kan jag se att läroplansanalysen också bidrar till den epistemologiska helheten.

I läroplansgrunderna sägs det att modersmålsämnet är ett livskunskapsämne. Vad livskunskap innebär, och i vilken diskurs det begreppet hör hemma diskuterar jag utifrån teorier om bildning.

Litteraturundervisningen, och främst skönlitteraturens roll i undervisningen, utgör mitt tredje område. Orsaken till att jag väljer att sammanföra dessa tre områden i avhandlingens teorikapitel står att finna i min ontologiska upplevelse av att de genomgående flätas in i varandra.

2.1 Om läroplanen

Fokus i den här undersökningen är modersmålsläraren och hennes tankar om sitt arbete med litteratur. Sålunda är läroplanstexten angående modersmål och litteratur i fokus även i föreliggande läroplansgranskning. Men för att förstå det läroämne som här konstrueras läser jag läroplansgrunderna som en helhet och placerar dem i en vidare läroplansteoretisk kontext. Metoden jag använder är närläsning. Genom närläsningen vill jag beskriva den diskurs läroplansgrunderna

ger uttryck för. Med diskurs avses här en praxis, skolan, som manifesteras i en text som konstruerar en syn på kunskap och vetande (Fairclough 2008). I diskursanalys ser man att olika typer av material gör anspråk på att säga något om verkligheten (Börjesson & Palmblad 2007, 17). Materialet i följande avsnitt är läroplansgrunderna. Senare analyserar jag ett annat material, lärarintervjuerna, för att fördjupa kunskapen om skoldiskursen. Enligt Fairclough (2008, 31) kan en textanalys organiseras utifrån fyra teman: ordval och vokabulär, grammatik, kohesion och textstruktur. Min analys handlar i huvudsakligen om vokabulär, men även dokumentets kohesion ägnas intresse, främst i analysen av hur den allmänna delen i läroplansgrunderna 2004 stämmer överens med ämnesdelen rörande modersmål och litteratur.

Jag använder i min avhandling begreppet läroplan, och avser härmed det vi i allmänhet förstår med ordet, det vill säga ett styrdokument författat av någon myndighet, i allmänhet baserat på demokratiska principer. Jag har ofta anledning att benämna *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. Då väljer jag att i all enkelhet skriva *gällande läroplansgrunder*. I källhänvisningarna använder jag förkortningen GLG 2004. Avser jag någon specifik läroplan, skriver jag explicit ut det. (Se även not på s. 4).

2.1.1 Den finländska läroplanen – en kort tillbakablick

En modersmåls lärare som går i pension vid en ålder av 65 år det året de nya läroplansgrunderna i Finland ska tas i bruk, det vill säga 2016, har arbetat i skolan sedan 1970-talet. Hon har alltså undervisat enligt grundskolans första nationella läroplan, med den följande som kom 1985, med läroplanen 1994 och med den som gäller i dag: *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. I min undersökning intresserar jag mig för lärarens perspektiv, och det kan därför vara befogat att göra en kort tillbakablick på de styrdokument en lärare under sin karriär haft att följa.

Sven-Erik Hansén (1991) inleder sin granskning av modersmålets väg in i skolan redan på 1800-talet. För min undersökning kan det räcka med att konstatera att grundskolan infördes på 1970-talet i Finland. Då strävade man efter en homogenisering av läroplanerna för att få en enhetlig grundskola. Grundskolan skulle motsvara välfärdssamhällets krav och demokratiska ideal. För modersmålsämnet konstaterar Hansén att två nya dimensioner kan utläsas i grundskolans första läroplan: fostran till självständigt och kritiskt tänkande och fostran till kreativitet, men konstaterar också att ”ämnet som helhet förblev ett färdighetsämne, präglad av formell och isolerad träning.” (ibid., 325). I läroplanen från 1985 ser Hansén en förskjutning mot ett modersmålsämne där

läsundervisningen blir ämnets samlande centrum. Läsningen framhålls som en estetisk upplevelse och lässtimulansen som betydelsefull för personlighetsutvecklingen. Enligt Hansén betonades läslusten inte bara i läroplanen, utan särskilt i de läromedel som gavs ut. Förskjutningen skedde alltså från en systematisk lästräning till en upplevelsebetonad lustläsning. En likartad utveckling kan man se i de övriga nordiska länderna (Malmgren 1996).

År 1994 kom en nationell läroplan som till många delar var olik de tidigare läroplanerna. Den var tunn och lämnade mycket utrymme för de lokala aktörerna att formulera läroplaner utifrån sina lokala intressen: ”Läroplanen uttrycker **de lokala beslutsfattarnas utbildningspolitiska vilja** som en del av landets utbildningspolitik” (*Grunderna för grundskolans läroplan 1994*, 15). Det relativt tunna dokumentet, 112 sidor (jfr GLG 2004 som har 319 sidor) avhandlar de allmänna delarna, målet för fostran och undervisning, värdegrund och utvärdering med mera på dryga 40 sidor. I avsnittet om målet för fostran och undervisning svärtas orden *allmänbildning, bredd och mångsidighet, samarbete konstruktivt, ta ansvar, sätt att söka och behandla kunskap att arbeta självständigt*. Här sägs att skolans arbete bygger på en *positiv människosyn*. Om skolans värdegrund säger läroplanens grunder 1994 att man aktivt ska analysera och bli medveten om sina värderingar: ”I ett pluralistiskt samhälle måste skolsamfundet bygga upp sina grundläggande värderingar genom att tillsammans med sina närmaste intressenter uppmärksamma bl.a. **individens förhållande till sig själv, och till sin nästa, till arbetet, till samhället och till naturen, samt till religion och kultur.**” (ibid., 12).

I presentationen av läroämnet modersmålet svenska är tyngdpunkterna svärtade i texten: *livskunskapsämne, språkfostrande, tankefostrande, kulturfostrande, språklig säkerhet, läsfärdighet, läslust, nyanserad språkkännedom, finlandssvenska språk- och kulturgemenskapen, glädje och tillfredsställelse* (vilket eleverna ska uppleva över att så småningom nå dessa mål). Skönlitteraturen lyfts även fram som central för elevens personlighetsutveckling och för hans eller hennes kunskapssökande och kulturella identitet. Två syften med litteraturläsningen lyfts fram: En växande litteraturkännedom ska utveckla ett litteraturintresse hos eleverna och genom läsning av litteratur ska de få kunskap om sin egen kulturtillhörighet och kulturens mångfald. Modersmålsämnet ska med andra ord arbeta mot starkt divergerande mål. När läroplanen 1994 (s. 43) slår fast att: ”Eleverna i svenska skolor ska bli hemmastadda i den **finlandssvenska språk- och kulturgemenskapen**, bli förtrogna med dess olika kulturyttringar och lära känna ansvar för dess upprätthållande och fortsatta utveckling”, och beaktar att eleverna dessutom ska uppnå detta med ”glädje och tillfredsställelse”, kan man se att det

finlandssvenska lyfts fram starkare än det kultur- och språkkapital eleven har med sig till skolan.

Grunderna för grundskolans läroplan 1994 uppfattades som öppna och tillåtande i det de gav lokala myndigheter och skolor stort utrymme för egna preciseringar. De kan dock i dagens läsning ses som normativa och begränsande i sin syn på eleven, på kulturen och på språket. Litteraturen tillskrivs en roll som personlighetsutvecklande, vilket det inte finns forskningsbaserad kunskap om. Detta gör läroplansdiskursen problematisk. Dilemmat ligger åtminstone delvis i att läroplanen är ett styrdokument som verbaliserar samhällets vilja. De formulerade målen och tyngdpunkterna vittnar om god vilja och humanistiska värderingar, men baserar sig inte på pedagogisk eller annan forskning om vad som är möjligt eller rimligt att förvänta sig att skolan ska kunna uppfylla. Men ett intresse för litteraturens betydelse för eleverna resulterade i en lagändring 1998. Då fick ämnet i Lag om den grundläggande utbildningen (1998) det nya namnet Modersmål och litteratur (tidigare Modersmålet). Således är litteraturens roll framhävd i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. Läroplansgrunderna 2004 erbjuder även teman för integrerad undervisning, vilka jag återkommer till.

2.1.2 Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004

Begreppet läroplan kan förstås på två olika sätt. Dels kan läroplan uppfattas som ett samhälleligt och politiskt dokument, dels kan läroplan uppfattas som ett verktyg för undervisning (Vitikka 2009, 50). I Finland kunde man våren och sommaren 2010 i medierna (bland annat i Hufvudstadsbladet) notera att frågor om timfördelning och ämnen på skolans schema var en het politisk fråga. Samtidigt har lärarkåren vant sig vid att betrakta läroplanen som ett verktyg för undervisning i och med att läroplansformuleringen delvis flyttats till lokal nivå.

Läroplanen kan således även granskas ur olika synvinklar. I det följande anlägger jag en lärar- och forskarsynvinkel på *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004* och på presentationen av läroämnet modersmål och litteratur, med syfte att granska i vilken grad dokumentet stöder och styr lärarens arbete. Arbetet med modersmålsämnet i klassrummet ställer krav på mångsidighet hos läraren, och läroplanen är det centrala styrdokumentet. Vad ger således läroplansgrunderna läraren för vägledning?

Jag granskar läroplanstexten med hjälp av några teoretiker. Lundgrens (1972) teori om ramfaktorer och Bernsteins (2000) läroplansteoretiska begrepp

inramning kan öppna för en förståelse av de villkor läroplanen dikterar. Vitikka (2009) analyserar i sin avhandling de finländska läroplansgrunderna utgående från deras innehåll och pedagogik. Genom att använda hennes modell kan jag komma närmare förhållandet mellan ämnets innehåll och de pedagogiska aspekterna i läroplansgrunderna. För att ytterligare kunna fördjupa min kunskap om läroplansgrundernas pedagogiska dimension använder jag den tyska didaktikern Klafkis (1997, 2005) teori om kritisk-konstruktiv didaktik. Det kritiska i Klafkis teori betecknar ett kunskapsintresse där barn ges möjlighet till större medbestämmande. Strävan är mot ett mera demokratiskt samfund. Det konstruktiva i teorin pekar mot en möjligheternas pedagogik, där ett förändringsintresse leder till utveckling av pedagogiken. Centralt i Klafkis didaktiska teori är de beslut läraren fattar i det dagliga genomförandet av läroplanen. Målet med min läroplansgranskning är att utröna vilken berättelse läroplanen erbjuder läraren om arbetet med litteratur. Mina frågor till läroplansgrunderna är: Vad säger läroplansgrunderna om livskunskap? Vad säger läroplansgrunderna om litteraturundervisningen? Vilket är målet eller vilka är målen med litteraturundervisningen?

Läroplanens innehåll

Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004 representerar en läroplansmodell av lehrplanstyp som baserar sig på en akademisk ideologi med stark ämnesindelning. Ett försök att införa mer curriculumtypiska drag i läroplansgrunderna kan man se i läroplansgrundernas mer allmänna delar. Dessa delar får dock ett märkbart mindre utrymme i läroplansgrunderna 2004 än ämnesdelarna. I läroplanens allmänna delar finns bland annat värdegrunden, skolans uppgift, synen på kunskap och lärande, den pedagogiska miljön och verksamhetskulturen beskrivna. De två delarna är skrivna i olika stil, och skiljer sig såväl till språk som till innehåll från varandra (Vitikka 2009, 153). Samma tendens ser jag i den norska läroplanen. (Kunnskapsløftet u.å).

Läroplansgrunderna 2004 omfattar 274 sidor, bilagorna inte medräknade. Av dessa 274 sidor är 224 sidor ägnade åt de enskilda läroämnena. En sådan modell, där skolämnena vilar på akademiska discipliner, är svår att förändra i ett system där lärarna har studerat sitt läroämne vid ett universitet. Auktoriteter som professorer, skolmyndigheter, ämneslärarorganisationer och läromedelsproducenter stöder systemet som kan beskrivas som ämneslojalt (Bernstein 2000; Vitikka 2009). Inom ämnet kan dock innehåll och mål omformuleras då samhället förändras, men den grundläggande strukturen har

varit mer eller mindre oförändrad under hela den finländska läroplanens historia (Vitikka 2009, 88).

Hansén (1991, 1–12) har studerat modersmålsämnets väg in i läroplanerna, och konstaterar att modersmålsämnet från begynnelsen haft sin givna plats i undervisningen. Han menar att ett läroämne i skolan under sin utveckling i regel blir mer välorganiserat, och utvecklar effektiva försvarssystem mot förändring. Ett läroämne genomgår flera etableringsfaser och lagstiftningen är en fas. Modersmålsämnet fick genom lag 1998 namnet modersmål och litteratur. En intressant fråga blir då, hur ämnesnamnet eventuellt påverkat mytologiseringen av ämnet, som är den sista fasen i ett ämnes etablering. Med mytologisering avses ”ett tillstånd givet i kraft av lagens fulla auktoritet och den avverkade utvecklingsprocessen.” (ibid., 8). Till mytologiseringen bidrar även läroplanstexter och läromedel.

Vitikka (2009, 97) menar att innehållet i läroplansgrunderna anger *vad* som ska undervisas. I definitionen av vad som ska ingå i läroplanen är vår uppfattning av kunskapens form av stor betydelse. För ett ämne som modersmål och litteratur, där livskunskapen lyfts fram vid sidan av personlighetsutveckling och personlig och kulturell identitet, blir frågan om vad vi menar med kunskap särdeles intressant. Vad innebär livskunskap? Vilken kunskap ska hjälpa eleven att stärka identiteten och befrämja personlighetsutvecklingen? Är personlighetsutveckling skolans ansvar? Vad betyder kulturell identitet? Handlar det om att skolan ska befatta sig med etiska och sociala problemställningar?

En problematisering av begreppen leder till frågan varför. Varför ska skolan befatta sig med kulturell identitet? Varför ska eleverna läsa litteratur i skolan? Persson (2007, 34) diskuterar i boken *Varför läsa litteratur. Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen* kulturbegreppet. Han skriver att det i de svenska styrdokument han analyserat finns en underliggande tankemodell om att all kultur är god och att kultur alltid är inkluderande och demokratiserande. Enligt Persson är så inte fallet, eftersom kulturbegreppet alltid har ett drag av exkluderande, hierarkiskt tänkande. Därför är det konfliktfyllt att tala om kultur i ett styrdokument. I grunderna för läroplanen 1994 ser man ett exempel på detta. Den finlandssvenska kulturen som eleverna ska bli hemmastadda i, och även förädla och upprätthålla, framstår som både exkluderande och ”bättre” än andra kulturer. I läroplansgrunderna 2004 är formuleringarna mer inkluderande. I den inledande texten till modersmål och litteratur konstateras att eleverna i den finlandssvenska skolan har varierande språkbakgrund, vilket ska beaktas ”i syfte att stödja och stärka elevers språkliga identitet och färdighet att använda skolspråket.” (GLG 2004, 44). Ett annat perspektiv på detta med skola och kultur berör Broady (2012, 307) som menar

att en ”proletarisering” av lärarutbildningen (i Sverige) kommer att påverka skolsystemet. Då de blivande lärarna har allt mindre kulturellt kapital i bagaget, har det konsekvenser för skolan.

En kunskapssyn som bottnar i kunskapens indelning enligt vetenskapliga områden ger också att vetenskapens metoder överförs till skolan och lärs ut. Gränsen mellan de olika läroämnena blir i ett sådant system skarpa, och i läroplanen har det varit viktigt att vart och ett ämne fått behålla sin autonoma ställning. Kunskapen som förmedlas i läroämnena är statisk och läroboken har en central roll. (Bernstein 2000; Hansén, 1991; Vitikka 2008).

Bernsteins (2000, 9) begrepp klassifikation hänför sig också till organiseringen av kunskapen. Han menar att man kan se att indelningen i enskilda ämnen, baserade på enskilda vetenskapsområden, under 1900-talets senare del undergått en förändring. Den starka indelningen i enskilda läroämnena har förändrats mot ett tänkande i större ämnesshelheter: ”regionalisation of knowledge”. I läroplansgrunderna är till exempel temaområdena, som ska genomsyra undervisningen och synas i flera läroämnena, ett exempel på ett tänkande mot svagare klassifikation. Enskilda läroämnena, baserade på sitt eget vetenskapsfält, hänvisar enbart till sitt eget område och genererar sin egen kunskap. I ett större sammanhang, en ämnesövergripande helhet, sker ett urval av den kunskap ur de enskilda ämnena som ska rymmas med. Dessa ämnesshelheter, *regions*, är gränsområden mellan kunskapsproduktionen och praktiken, och betyder stora förändringar för hur kunskap avgränsas.

Läroämnet modersmål och litteratur betraktas i läroplanen som ett läroämne bland andra. Modersmålsämnet är dock det enda ämnet, vid sidan av hälsokunskap, som explicit får sitt innehåll från flera vetenskapsdiscipliner. Innehållet hämtas från språk-, litteratur- och kommunikationsvetenskaperna och från kulturforskningen (GLG 2004, 44). En sådan vetenskaplig plattform dikterar ett brett innehåll.

Utöver det vetenskapsbaserade innehållet säger läroplansgrunderna att ämnet är ett livskunskapsämne. Vari livskunskapens innehåll står att finna kan inte läsas explicit i läroplanen. Innehållet i de delar läroplanen kallar livskunskap och identitetsutveckling kan alltså tolkas som områden med problemorienterat innehåll. Ett problemorienterat arbetssätt kan utgå från att olika problem presenteras för eleverna ur olika synvinklar, till exempel utgående från olika tankemodeller som den logiska, empiriska, moraliska och etiska. I problembaserad undervisning poängteras integrering av olika kunskapsområden. De aktuella problemen hanteras som helheter, och kunskapen blir för eleven

lättare att nå och förstå, i synnerhet om problemen som aktualiseras berör elevernas liv och verklighet (Egidius 1999).

I en sådan undervisning kan inte en lärare överföra kunskap till sina elever, utan kunskapen konstrueras i ett aktivt samarbete. Om man ser kunskapen som dynamisk och föränderlig blir en viktig fråga för läroplanen att definiera centrala innehåll och viktiga problemområden i stället för detaljerade kunskapsmål och innehållspunkter (Vitikka 2009, 105–106). Klafki⁹ (1997) talar om epoktypiska nyckelproblem som han anser att borde vara centrala teman i undervisningen. I ett sådant sociokulturellt perspektiv menar man att kunskap och förståelse nås genom att man anlägger ett perspektiv på verkligheten. Vissa komponenter förstoras och andra lämnas därhän, och så växer kunskap och färdigheter fram. (Säljö 2000, 141).

Innehållets dimensioner

Innehållet i en läroplan kan sägas ha olika dimensioner. Organisering av ämnen eller läroobjekt, tidsramar och grad av integrering kan vara sådana dimensioner. Bernstein (2000, 11) har beskrivit avgränsningsprincipen, där en stark avgränsning betyder att ämnen och kunskapsområden hålls isär i läroplanen, medan en svag avgränsning innebär att områden förs samman till integrerade helheter. Vid läroplansgranskning är det av värde att se skillnad på en läroplan som baserar sig på tvärvetenskaplighet, och på en som representerar integration. I det tvärvetenskapliga förhållningssättet utgår man ifrån de olika vetenskapsgrenarnas innehåll och egenskaper, och ser sedan vad de olika vetenskaperna kan ge det tema som ska studeras. Så här granskar t.ex. hälsokunskapen människans hälsa ur ett fysiologiskt, psykologiskt och socialt perspektiv (GLG 2004, 196). En sådan läroplan representerar fortfarande en stark avgränsning. I en läroplan med ett integrerat förhållningssätt utgår man ifrån ett centralt tema utifrån vilket man definierar centrala begrepp och viktiga funktioner, genom vilka man studerar begreppen. En integrerad läroplan är organiserad kring sådana frågor och problem som har relevans för eleverna i deras verkliga liv (Vitikka 2009, 108). För att använda Bernsteins (2000) begrepp är en integrerad läroplan en läroplan med svag klassifikation. I läroplansgrunderna 2004 hittar vi exempel på en integrerad läroplan i den del som gäller temaområdena.

⁹ Klafkis syn på epoktypiska nyckelproblem behandlas närmare i avsnitt 2.2.2.

Läroplanens grad av avgränsning och integrering kan placeras på en skala. När man rör sig från en stark avgränsning mot integrering förändras undervisningens utgångspunkt från en lärarcentrering mot en elevcentrering. (Vitikka 2009, 110). För att förstå hur kommunikationen i en pedagogisk kontext ser ut kan man hänvisa till Bernsteins (2000, 12–13) begrepp inramning. Med inramning avser Bernstein vem som har kontrollen över den pedagogiska processen: ”Framing is about who controls what”. När läraren styr kommunikationen och sätter reglerna för hur diskursen realiserats kan man tala om en stark inramning. Inramning innebär kontroll över kommunikationsformer, ordningsföljd, takt, kriterier och över den sociala situation som möjliggör överföring av budskap. Stark inramning innebär att läraren har kontroll över dessa områden, svag inramning betyder att eleven har större möjlighet att påverka kommunikationen och den sociala situationen.

Lundgren (1972) har utvecklat modeller för analys av relationer mellan organisatoriska ramar för undervisningen. Han menar att vissa ramfaktorer påverkar undervisningsprocessen, och följaktligen resultatet av undervisningen. Han definierar tre typer av ramfaktorer: *lärobjekten*, antingen formulerade mer generellt eller som klara mål, *innehållet* uppdelat i sekvenser inom vilka målen kan nås, samt *tiden* som eleverna behöver för att nå uppställda mål. Inom dessa ramar fattar således läraren beslut angående sin undervisning. Enligt Linde (2006, 15) är det realiserade stoffet, det vill säga det som de facto undervisas, beroende av flera andra offentliga beslut än de om innehåll i läroplanen.

Läroplanens pedagogik

Vitikka (2009) studerar läroplansgrunderna utgående från begreppen formell undervisning och informellt lärande samt sluten och öppen pedagogik för att beskriva de pedagogiska inslagen i läroplanen. Av tradition har den finländska läroplanen inte beskrivit metoder. Läroplansgrunderna befattar sig inte heller med läromedel och nämner inga titlar på skönlitterära eller andra verk. De här områdena lämnas åt läraren att besluta om. Däremot kan man hitta pedagogiska inslag i läroplansgrunderna, till exempel kapitlet om den pedagogiska miljön och i kapitlet om elevbedömning (ibid., 117).

Den undervisning som bedrivs i skolan kan kallas formell. Den formella undervisningen karakteriseras av att den i allmänhet följer en godkänd plan med mål och innehåll. I den formella undervisningen är summativa prov och betyg viktiga delar (ibid., 131). Skolans verksamhet vilar på en uppfattning att lärande föregås av undervisning, en uppfattning som enligt Säljö (2000, 13) skapats av skolan.

Informellt lärande kan ses som det lärande som sker utanför klassrummet. Informellt lärande karakteriseras av inre motivation och spontanitet och utgår från elevens egna intressen och erfarenheter. I det informella lärandet är den sociala kontexten en viktig del. Det informella lärandet är ofta omedvetet, i motsats till det formella lärandet där reflektionen är en viktig del (Vitikka 2009, 132).

I ett designteoretiskt perspektiv på lärande ser man lärande som ”en förmåga att engagera sig i en *social domän*.” (Selander 2008a, 25):

Med social domän menas här familjen, skolan, arbetsplatsen eller fritidssysslor, det vill säga allt från aktiviteter inom olika specialiserade kunskaps- och arbetssammanhang. Lärande i detta perspektiv ses följaktligen som en ökad förmåga att engagera sig i en social domän på ett meningsfullt sätt.

Skillnaden mellan formella och informella lärsituationer ligger i den inramning lärsituationen har. Selander (2008b) menar att man ofta lär sig genom att pröva på något. Då tänker man inte på att inläring sker. I tre modeller visar Selander hur en lärsituation iscensätts, det vill säga hur en situation tillrättaläggts för lärande. Selander använder museet, där en kurator planerat en utställning för eleverna, som exempel. En sådan lärsituation är semiformell. Kuratorn har designat en utställning som utgör ett erbjudande åt besökaren. I Selanders beskrivning ingår i det semiformella lärande en transformationscykel, där kunskap bearbetas och gestaltas. I en formell lärsituation, en formaliserad undervisningssituation, tillkommer ytterligare faktorer. Här iscensätter en lärare såväl tema som arbetssätt. Den första transformationscykeln kvarstår, kunskap bearbetas och gestaltas, men i den formella lärsituationen tillkommer en andra transformationscykel. I den ingår representationen av den förvärvade förståelsen. Här finns också diskussion och metarefleksion. Kännetecknande för det systematiska lärandet är att det ingår moment av reflektion och eftertanke, vilka alltså saknas i det informella, eller semiformella lärandet. (ibid., 39–41).

Med ambitionen att införa mer informellt lärande i skolan, och på så vis göra skolan mer verklighetsförankrad, har de integrerade elementen i läroplanen med tid fått mer utrymme i läroplansgrunderna.

Ett problem med det informella lärandet är, om man utgår ifrån sociologen Gees (2008) teori om primär- och sekundärdiskurs, de krav på språklig kompetens eller literacy som skolan ställer. Utan ett språkligt metaperspektiv kan skolan

inte vara ”skola”. Skolan är skola just för att den är något annat än det eleven möter i sin primärdiskurs¹⁰. Den forskning den så kallade Nordfag-gruppen gjort visar att där det saknas en kunskapsteoretisk grund och en ämnesdidaktisk reflektion hos lärarna blir undervisningen kravlös och präglad av en omsorgspedagogik som inte nödvändigtvis gagnar kunskapsutvecklingen hos eleverna. (Frydensberg Elf, N. & Kaspersen, P., red., 2012.) Moore (2004) ser vikten av reflektion hos lärarna ur ett annat perspektiv. Han menar att då reflektionen saknas är faran att lärare accepterar en förenklad syn på effektivitet i skolan, där till exempel testningar genomförs för att utvärdera förståelse.

Nära anslutna till formellt och informellt lärande är begreppen sluten och öppen pedagogik. En sluten pedagogik kännetecknas av att den är planerad på förhand, den utövas i skolmiljö, har fasta strukturer och standardiserad bedömning. Den öppna pedagogiken är situationsbunden, förekommer utanför skolan, har flexibla strukturer, är kontextuell och har individuell bedömning (Vitikka 2009, 141). Vitikka har i läroplansgrunderna 2004 funnit exempel på sluten pedagogik i elevbedömningen och i mätbara inläringserfarenheter som formuleras i mål och innehåll. Öppen pedagogik har hon funnit i formuleringar kring kvalitativa inläringserfarenheter, beskrivningar av lärmiljöer i och utanför skolan, flexibilitet i studierna, individuella tyngdpunkter samt i avsnitt om självvärdering.

Diskussionen om formellt och informellt lärande samt sluten och öppen pedagogik är av intresse för modersmåsläraren. Formuleringarna i läroplansgrunderna som gäller modersmålsämnet pekar mot krav på såväl formellt som informellt lärande, samt öppen och sluten pedagogik.

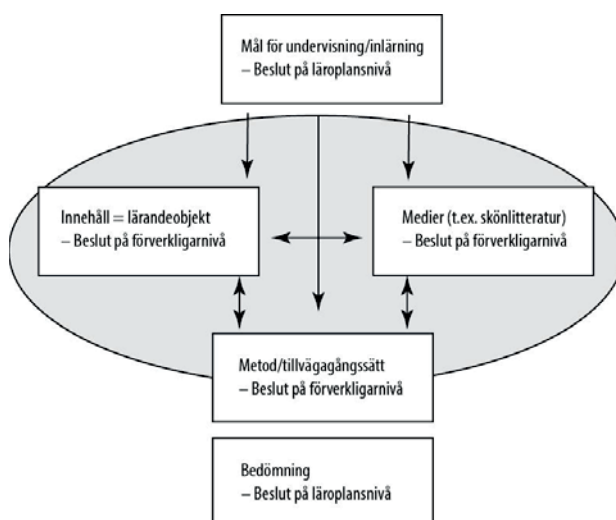
Lärarens beslutsutrymme

För att ytterligare belysa den kontext där modersmåsläraren fattar sina beslut, presenterar jag Klafkis (1997, 2005) teori om kritisk-konstruktiv didaktik. Klafkis teori är långt bredare än vad detta avsnitt visar, men kan här ge verktyg för att synliggöra vilka möjligheter och begränsningar läroplanen sätter för lärare.

I den didaktiska forskningen och teoribildningen urskiljer Klafki (1997, 291) två nivåer i växelverkan med varandra: läroplanen samt planering och genomförande. På bägge nivåer urskiljer han fem huvudaspekter. Dessa är: 1)

¹⁰ Jag går närmare in på begreppen primär- och sekundärdiskurs i avsnitt 2.3.1.

frågor om målen för inläringen och undervisningen, 2) frågor om urval av innehåll och tema, 3) frågor om organisation och metoder 4) frågor om medier och 5) frågor kring kontroll och bedömning. Läroplanskonstruktion och genomförande av undervisning förutsätter beslut som gäller dessa aspekter på båda nivåerna. För att conceptualisera beslutsnivåerna och beslutsområdena eller huvudaspekterna har jag satt in dessa i följande figur.



Figur 1. Bilden visar de fem huvudaspekterna mål, innehåll, metoder, medier och bning, samt på vilken nivå besluten fattas. Cirkeln omsluter alltså de beslutsområden läraren har i sitt arbete, dvs. de områden som karakteriseras av en öppen pedagogik, i motsats till de slutna delarna i läroplanen.

Klafkis (1997; 220) kunskapsintresse utgör en orientering mot elevernas ”växande förmåga till självbestämmande, medbestämmande och solidaritet”. Det konstruktiva inslaget i teorin menar Klafki handlar om en möjlig och förändrande praktik som syftar till en human och demokratisk skola. Centralt i Klafkis teori är de beslut som rör det innehåll skolans undervisning ska ha. Han har formulerat åtta teser kring detta, där han bland annat ställer sig kritisk till att skolämnen är förenklade versioner av vetenskapsdiscipliner. Han för fram

tanken om epoktypiska nyckelproblem som skulle ge undervisningen dess centrala innehåll. De epoktypiska nyckelproblemen påminner om de finländska läroplansgrundernas temaområden och är ämnesintegrerande. Han ser undervisningen som en social process där sociala frågor medvetet lyfts fram som teman i undervisningen. En av hans teser gäller den didaktiska analysen mellan elevens livsvärld och de övergripande målen för undervisningen. ”Vilka förhållningssätt, attityder, insikter, kunskaper, förmågor och färdigheter behöver de växande för att i sin nuvarande och kommande historiska verklighet kunna utveckla sin förmåga till självbestämmande, medbestämmande och solidaritet?” (ibid., 222).

Klafkis teori och hans teser rörande beslut om innehåll i undervisningen tillför min läsning av modersmålsämnets läroplantext en kritisk dimension. I figur 1 visar jag att lärarens beslutsutrymme omfattar lärandeobjekt, metoder och medier. I det följande analyserar jag läroplansgrunderna 2004 vad gäller läroämnet modersmål och litteratur, samt placera in läroämnet i läroplanskontexten, för att se om ämnet är koherent med de allmänna delarna av läroplansgrunderna där även integration, informellt lärande och öppen pedagogik står att finna. Min explicita fråga gäller litteraturundervisningen. Vilka mål definieras för litteraturundervisningen i läroplansgrunderna? Kan man koppla dessa mål till livskunskap? Och är de målen forskningsbaserade, eller uttryck för ett policybehov?

2.1.3 Modersmål och litteratur – ämnets innehåll

I läroplansgrunderna 2004 finns elva olika lärokursen för modersmål och litteratur. Här ska jag närmare granska endast en av dem, modersmål och litteratur – svenska som modersmål. Presentationen av lärokursen omfattar 13 sidor. I läroplanen 1994 fick samma lärokurs 5,5 sidor. Det relativt stora antalet sidor ämnesbeskrivningen ges i läroplansgrunderna kan ses som ett uttryck för den högre grad av normativitet som läroplansgrunderna 2004 uttrycker, jämfört med läroplanen 1994.

I läroplansgrunderna 2004 är läroämnet modersmål och litteratur disponerat på samma sätt som de övriga ämnena i läroplansgrunderna. Ämnet inleds med en allmän presentation (GLG, 44). Här beskrivs syftet och de allmänna målen med ämnet. Syftet är att väcka elevernas intresse för språk, litteratur och kommunikation. Målen är att eleverna ska lära sig begrepp, lära sig tänka logiskt och reflektera över företeelser. Även ämnets karaktär beskrivs: ”Modersmål och litteratur är som läroämne ett livskunskapsämne och ett centralt färdighets-, kunskaps- och kulturämne ...”. Den akademiska basen lyfts fram:

”Ämnet får sitt innehåll främst från språk-, litteratur- och kommunikationsvetenskaperna och från kulturforskningen.” I ämnet och i samarbete med andra ämnen, strävar man efter en integration av flera olika färdigheter. Ett övergripande mål som kan tolkas som fostran till demokrati läser man i meningen: ”Att i tal och skrift kunna använda sitt modersmål, skolspråket, är en förutsättning för studier och för att man aktivt ska kunna delta och påverka i samhällslivet.”

Efter den allmänna presentationen av ämnet följer mål, centralt innehåll och profil för goda kunskaper, uppdelat i tre etapper: årskurserna 1–2, årskurserna 3–5 och årskurserna 6–9. I slutet av den grundläggande utbildningen finns kriterier för vitsordet¹¹ 8 i slutbedömningen. De olika delarna av ämnesinnehållet är uppdelat i underkategorier, som återkommer under mål, centralt innehåll och bedömningskriterier. Underkategorierna rör *kommunikation, att tolka och bruka texter, att producera texter* och *språk, litteratur och kultur*. Upplägget gör att punkterna blir många. I tabell 1 ges en överblick av antalet punkter. Översikten visar att det sker en förskjutning över årskurserna, från starkare styrning med fler slutna mål, med formuleringen ”ska lära sig”, i kombination med svagare formuleringar i bedömningskriterierna, mot öppnare mål i de högre årskurserna, i kombination med starkt styrande formuleringar som ”eleven kan” i kriterierna för vitsordet åtta i slutbedömningen. Tabellen visar också att punkterna under centralt innehåll är många till antalet. Det finns en risk att läraren nonchalerar målpunkterna i en läroplan med så detaljerade och konkreta innehållspunkter (Vitikka 2009, 162).

¹¹ Begreppet vitsord används i Finland för enskilt betyg i skolämne. Om elevbedömning säger de gällande läroplansgrunderna: ”Läroämnena, ämneshelheter och uppförande bedöms verbalt, med siffervitsord eller som en kombination av dessa två. Ett siffervitsord anger kunskapsnivån. Elevens framsteg i i studierna och läroprocessen kan också bedömas verbalt. Vid bedömningen av de gemensamma ämnena skall sifferbedömning användas på betygen, senast i årskurs åtta.” (GLG 2004, 260)

Tabell 1. Tabellen visar antalet punkter i modersmål och litteratur läroplansgrunderna räknar upp under mål, centralt innehåll och bedömningskriterier. Siffran i parentes gäller punkter som uttrycks med ”skall lära sig” gällande målpunkterna, och ”kan” gällande bedömningskriterierna.

Punkter i läroplansgrunderna	Mål	Centralt innehåll	Bedömningskriterier
Åk 1-2	11 (5)	28	17 (3)
Åk 3-5	17 (13)	28	30 (10)
Åk 6-9	17 (2)	43	38 (23)

En dimension i läroplanens innehåll är koherensen mellan de olika delarna, den allmänna delen där värdegrund, skolans uppgift och så vidare presenteras, och ämnesdelen. I den allmänna delen, som kan betraktas som en gemensam del som gäller för alla ämnen på alla årskurserna, presenteras sju temaområden. Om dessa säger läroplansgrunderna (GLG 2004, 36):

Undervisningen kan vara ämnesindelad eller integrerad. Målet med den integrerade undervisningen är att lära ut förmågan att betrakta företeelser ur olika vetenskapsgrenars synvinkel genom att bygga upp helheter och betona de allmänna målen för fostran och utbildning. Temaområdena är sådana centrala områden inom skolans fostran och undervisning, vars mål och innehåll ska ingå i många läroämnen. De kan beskrivas som teman som integrerar fostran och undervisning. Genom dem svarar skolan på de utmaningar som möter eleven i dagens samhälle.

Vitikka (2009) konstaterar att det inte råder någon stor koherens mellan de allmänna delarna och ämnesdelarna i läroplanen 2004. Hur detta stämmer för modersmålsämnet del visar jag i tre tabeller nedan. I tabell 2 placerar jag in läroämnets mål för årskurserna 6–9 i ett schema tillsammans med målen för de sju temaområdena i läroplansgrunderna för att hitta kontaktytor. I tabell 3 sätter

jag in läroämnets mål och teman som lyfts fram i läroplansgrundernas allmänna del (jag använder samma teman som de teman Vitikka valt att använda i sin analys), även här för att se om det finns kontaktytor. Tabell 4 visar kontaktytor mellan teman i de allmänna delarna av läroplansgrunderna och teman i den allmänna presentationen av läroämnet modersmål och litteratur. Dessa scheman visar att modersmålsämnets innehåll till stora delar är koherent med läroplanens allmänna delar. I min läsning av läroplanen är koherensen högre än i Vitikkas, där hon ser att modersmål och litteratur har samband med endast två temaområden, nämligen *kulturell identitet och internationalism* och *kommunikation och mediekunskap*. Min läsning av läroplanen i modersmål och litteratur och av temaområdena ger vid handen att det finns ett samband mellan modersmålsämnet och alla temaområden förutom *trygghet och trafikunskap*.

Tabell 2. Kontaktytor mellan målen i modersmål och litteratur i årskurserna 6–9 och målen i läroplanens temaområden.

	Kommunikation	Att tolka och bruka olika slag av texter	Att producera och bruka olika slag av texter	Språk, litteratur och kultur
Att växa som människa	x	x	x	x
Kulturell identitet och internationalism			x	x
Kommunikation och mediekunskap	x	x	x	x
Deltagande, demokrati och entreprenörskap			x	x
Ansvar för miljö, välfärd och hållbar utveckling				
Trygghet och trafikunskap	x			
Människan och teknologin			x	x

Tabell 3. Kontaktytor mellan målen i modersmål och litteratur i årskurserna 6–9 och de teman som lyfts fram i läroplansgrundernas allmänna del. Här utgår jag från samma teman som Vitikka använt i sin analys av läroplanens koherens (Vitikka 2009, 174).

	Kommunikation	Att tolka och bruka olika slag av texter	Att producera och bruka olika slag av texter	Språk, litteratur och kultur
Kulturidentitet		x	x	x
Jämlikhet	x		x	x
Samhälle	x	x	x	x
Studieteknik	x	x	x	x
Grupparbetsteknik	x	x	x	
Deltagande	x	x	x	x

Tabell 4. Schema över samband mellan teman i läroplansgrundernas allmänna del och teman i den allmänna presentationen av modersmål och litteratur i läroplansgrunderna 2004.

	inter-aktion	identitet	livs-kunskap	Presonlig-hets-utveckling	Sam-hälle	Språk-utveckling	Språklig identitet
kultur-identitet		x	x	x	x		x
jämlikhet			x				
samhälle	x		x		x	x	x
studieteknik	x		x			x	
grupparbets-teknik	x		x		x		
deltagande	x		x		x		x

I schemat över teman i modersmål och litteratur och teman i läroplansgrundernas allmänna del (enligt Vitikkas urval), har jag utgått från att livskunskap är ett område som har samband med alla teman i läroplanens allmänna del. Den allmänna delen av läroplanen är också mer professionsinriktad, det vill säga

orienterad mot en allmän pedagogisk hållning, medan ämnesdelarna är mer disciplinriktade, och alltså baserade på de universitetsdiscipliner de baserar sitt innehåll på. Om då modersmålsämnet kan koppla till nästan alla temaområden i läroplanen, och samtidigt baseras på flera universitetsdiscipliner, visar det onekligen på ämnets bredd, men också på ämnets komplexitet. Smidt (2004) konstaterar om norskämnet att de tidigare dominerande disciplinerna språk och litteratur nu står inför ett tryck och att ämnet måste bredda perspektivet.

Lärokursen modersmål och litteratur – pedagogiska inslag i läroplanen

Läroplanens pedagogiska delar kan analyseras genom att man studerar graden av styrning, bedömningsformer, beskrivningar av inläringserfarenheter och beskrivning av lärmiljöer. Graden av styrning är beroende av detaljrikedomen och konkretionsnivån i mål och innehåll samt i kriterier. Formen för hur mål och innehåll formuleras är också av betydelse för styrningsgraden (Vitikka 2009, 214). Därför är det av intresse att närmare titta på hur läroplanstexten är formulerad, givet att modersmålsämnet är ett livskunskapsämne.

Det inledande stycket, där ämnet presenteras, är formulerat i löpande text. Här beskrivs övergripande mål och centrala teman för ämnet. Texten kan uppfattas som abstrakt och kan jämföras med läroplanens värdegrundsavsnitt. Här förekommer ord som personlighetsutveckling, identitet och livskunskap. De verb som används är väcka intresse, stärka, tillägna sig möta, stödja. I detta inledande stycke introduceras det vidgade textbegreppet, som inbegriper ”förutom skrivna och talade texter även medietexter, ljud, bilder och kroppsspråk och kombinationer av dessa” (GLG 2004, 44). Det vidgade textbegreppet utgör bas för ämnet och är nytt i läroplansgrunderna 2004. Med det vidgade textbegreppet kommer en ny nivå in. Perspektivet breddas från det verbalspråkliga till en mer multimodal semiotik (Smidt 2004).

I kontrast till den abstrakta, mer allmänna texten i inledningen följer formuleringar för mål, innehåll och bedömningskriterier. Här kan man se två olika didaktiska fält, dels den inledande textens metaperspektiv, dels mål-, innehålls- och bedömningspunkternas mer handfasta och verklighetsnära orientering.

De många punkterna organiseras som listor i underkategorier. Målpunkterna inleds med orden *eleven ska*, vilket kan ses som ett tecken på stark styrning. I målpunkterna används efter det inledande *eleven ska* verb som vilja, bli van och upptäcka. Vid sidan av dem finns ett antal *lära sig*, som ur en styrningssynvinkel kan betraktas som starkare. I de högre årskurserna är antalet *lära sig* färre,

medan verb som *vidgar*, *stärker* och *utvecklar*, vilket kan ses stå i konflikt med de många *kan* som räknas upp i bedömningskriterierna (se tabell 1).

Bedömningskriterierna kan ses som ett uttryck för läroplanens styrning. De detaljerade bedömningskriterierna är ägnade att ge en tydlig struktur åt elevbedömningen. Kriterierna definierar på ett nationellt plan kunskaps- och färdighetsnivån (GLG 2004, 260). Slutbedömningen ska fastställa hur väl eleven nått målen i lärokursen (ibid., 264). Läroplansgrunderna 2004 följer ett bedömningstänkande där bedömningen under studiernas gång ska vara handledande och sporrande. Elevens framsteg, arbete och uppförande bedöms i förhållande till målen och till profilen för goda kunskaper. Slutbedömningen ska vara nationellt jämförbar och ska grunda sig på elevens kunskaper i slutskedet av den grundläggande utbildningen. Här formuleras alltså den skärpning i styrning som kan skönjas i läroplanen för modersmål och litteratur, där alltså antalet kriterier ökar och formuleringar med ordet *kan* blir fler.

Styrningseffekten påverkas även av kriteriernas mätbarhet. Mätbara kriterier förutsätter prov, vilket i sin tur styr val av metoder. Det här ökar graden av slutenhet i läroplanen. (Vitikka 2009, 225). I modersmål och litteratur är kriterierna för vitsordet åtta i slutbedömningen i 23 fall av 38 formulerade med verbet *kan*. I några fall handlar det om ett önskvärt beteende: ”*kan lyssna koncentrerat och tar till orda i en problemorienterad diskussion och visar förmåga till en aktiv och analytisk dialog*” (GLG 2004, 55). Ett sådant kriterium går inte att mäta med prov och test, utan bedömningen vilar på lärarens iakttagelser. Flera av kriterierna styr mot skriftliga uppgifter, vilket faller sig naturligt under gruppen *Att producera och bruka olika slags texter*, men även i de övriga kategorierna ligger det nära till hands att eleven visar sina kunskaper i skriftlig form: ”*kan föra en dialog med såväl fiktiva texter som saktexter: ställa frågor till texten, kommentera, argumentera, tolka och analysera texter*” (ibid., 55).

Vilka metoder för arbete i klass och för bedömning läraren väljer dikteras alltså inte explicit av läroplanen, men detaljerade beskrivningar av vad eleven ska behärska styr eventuellt läraren till att ge skriftliga uppgifter. I kapitlet *Bedömning under studiernas gång* (GLG 2004, 260) står det: ”Bedömningen under studiernas gång ska vara sanningsenlig och grunda sig på mångsidiga prov.” Någon sådan mångsidighet omnämns inte i kapitlet *Slutbedömningen*. Att bedömningskapitlet är placerat längst bak i läroplanen, och det faktum att det är formulerat på ett allmänt plan, ger att styrningsgraden är betydligt lägre än de konkreta och många punkter under kriterierna. Att slutbedömningen uteslutande ska handla om kunskaper (ibid., 264) står i konflikt med de färdighetsmål som finns formulerade i årskurserna 6–9. Sådana mål är t.ex. ”utveckla sin färdighet

att söka och använda information i olika slag av källor” och ”utveckla social och etisk kompetens i kommunikationssituationer, både i och utanför klassrummet”. (ibid., 52.)

Läroplanens pedagogiska dimension kan även ses i dess beskrivning av inlärningserfarenheter. Inlärningserfarenheter är kvalitativa till sin karaktär, de handlar om elevens förståelse och siktar mot en förändring i t.ex. uppfattningar. När arbetet siktar på kvalitativa inlärningserfarenheter har läraren större pedagogisk och metodisk frihet. (Vitikka 2009, 223.) I modersmål och litteratur är sådana kvalitativa inlärningserfarenheter representerade i såväl mål, innehåll som kriterier (GLG 2004, 44–56). Exempel på kvalitativa målpunkter är ”vilja, våga och kunna uttrycka sig i olika kommunikationssituationer i skolan” (årskurserna 1–2), ”möta olika länders kulturer genom litteratur, teater, film och andra medier samt erbjudas möjlighet att uppleva sambandet mellan litteratur och andra konstarter” (årskurserna 3–5) samt ”utveckla en medvetenhet om olika textgenrer så att han eller hon vet vilken förståelse som krävs för att kunna läsa, lyssna till och bearbeta olika slag av texter” (årskurserna 6–9). En genomgång av målpunkterna ger vid handen att antalet kvalitativa mål ökar i förhållande till helheten på de högre årskurserna.

Litteraturmål i läroplansgrunderna 2004

Läroämnet modersmål och litteratur fick tillägget litteratur i ämnesnamnet i Lag om den grundläggande utbildningen (1998). Meningen var att litteraturen skulle ges större utrymme i undervisningen. Bakgrunden låg i en generell oro över det bristande intresset för läsning, främst bland pojkar. Men också svaga tecken på samhällets intresse för litteratur och filosofi påverkade beslutet. Två centrala syften med litteraturundervisningen lyftes fram av Utbildningsstyrelsens generaldirektör som annonserade ämnets nya namn, nämligen ungdomars behov av bildning och upplevelser (von Bonsdorff 1999, 154).

En läsning av läroplansgrunderna visar att litteraturen lyfts fram i den allmänna presentationen av ämnet och som en del av delområdet språk, litteratur och kultur. Därutöver ingår punkter i läroplansgrundernas presentation av läroämnet som kan tolkas som litteraturpunkter, t.ex. i delområdet läsa och skriva (i de lägre årskurserna) och i flera delområden i de högre årskurserna. Men vad säger läroplansgrunderna explicit att målet med litteraturundervisningen ska vara?

I den allmänna presentationen av ämnet (GLG 2004, 44) läser man att eleven genom läsning och skrivande och muntlig kommunikation tillägnar sig ”nya begrepp och lär sig se sammanhang, tänka logiskt, reflektera över och ta

ställning till företeelser i omvärlden”. Här anläggs ett metaperspektiv. Vidare läser man att eleven genom litteraturen ska möta olika kulturer. Det står också: ”Litteraturen stödjer även personlighetsutvecklingen.” Litteraturen tillskrivs således en personlighetsdanande egenskap i läroplansdiskursen. Någon forskning som stöder ett sådant antagande finns inte, och därför kan man se att litteraturen i läroplansgrunderna ses som något självklart gott, med effekter av vida mått (Persson 2007).

Här kan man även notera att läroplansgrunderna använder begreppet litteratur utan att precisera huruvida det handlar om skönlitteratur eller litteratur i en bredare bemärkelse. Dessutom definieras här ett vidgat textbegrepp som alltså innefattar texter av olika slag, men också ”ljud, bilder och kroppsspråk och kombinationer av dessa.” (GLG 2004, 44).

Vid en närmare granskning av läroplansgrunderna (ibid., 45) utifrån de olika årskurserna, hittar vi i årskurserna 1–2 ett explicit litteraturmål som alltså handlar om läsning av skönlitteratur: Eleven ”ska få handledning i att hitta intressant läsning och att läsa sådana böcker som är lämpliga för elevens egen läsfärdighetsnivå.” Målet är alltså läsningen i sig själv, litteraturen betraktas inte som ett medel för att nå något utöver läsningen. Under delområdet språk, litteratur och kultur anger en av punkterna att eleven ska ”lära sig att förstå språket som fenomen genom att lyssna till och diskutera texter, läsa och skriva och lära sig förstå att innehåll och uttryck hör ihop”, vilket kan betraktas som ett mål på metanivå. Övriga mål som anknyter till läsning handlar om läsfärdighet.

I årskurserna 3–5 nämns man flera mål som anknyter till läsning. Nu införs termerna *tolka* och *lässtrategier*. Eleven ska kunna välja lämplig litteratur och jämföra erfarenheter i texter med egna livserfarenheter. Eleven ska kunna ställa frågor till texten och dra slutsatser utifrån det lästa. De här målen kan betraktas som läsfärdighetsmål. Eleven ska bli en god läsare. Utöver dessa målpunkter hittar man två mål som rör läsning av litteratur under delområdet *Språk, litteratur och kultur*: eleven ska uppmuntras till läsning och välja böcker som engagerar, hon eller han ska möta olika kulturer och uppleva sambandet mellan litteratur och andra konstarter (ibid., 49). Även här ser jag att läroplanen inför ett metaperspektiv.

I årskurserna 6–9 ska eleven utvecklas till en aktiv och reflekterande läsare som kan tolka och utvärdera texter och hon eller han ska utveckla en genremedvetenhet. Explicita mål som rör litteratur handlar om att fördjupa sitt läs- och litteraturintresse genom att läsa litteratur från de nordiska länderna, vidga sina litteraturupplevelser genom teater och film, bekanta sig med olika

kulturer och utveckla sin etiska medvetenhet och få estetiska upplevelser genom litteraturläsningen.

Målen kan ses representera två olika typer, dels mål som hänför sig till läsförmåga, dels mål som hänför sig till upplevelser och personlighetsutveckling. Penne (2012) diskuterar i artikeln *Hva trenger vi egentlig litteraturen til?* hur läroplanerna i Sverige, Norge och Danmark (för gymnasieskolan) kopplar litteraturen till stora teman som kultur och identitet. Den finländska läroplanen för den grundläggande utbildningen gör samma koppling. Ur ett livskunskapsperspektiv är bägge typerna av mål av intresse. Att vara en god läsare är av stor betydelse om man ska vara en aktiv medborgare i en demokrati. Den senare typen av mål kan hänföras till en bildningstradition där individen odlar sitt eget läsintresse, vidgar sina vyer, möter kulturer och *Den Andre*, och därmed utvecklar sin egen personlighet. Traditionella litteraturkunskapsmål finns inte i läroplansgrunderna 2004, men i en innehållspunkt i årskurserna 6–9 står det att eleven ska ”bli förtrogen med några kännetecken för centrala litterära stilriktningar, såsom romantik, realism och modernism”. (GLG 2004, 54.)

Litteratur i läroämnena norsk, dansk och svenska

I den norska grundskolans läroplan Kunskapsløftet (u.å) kan man se en liknande indelning som i den finländska läroplanen. Här finns en allmän del och en ämnesdel. Ämnesdelen för ämnet norsk presenteras i en inledande text med ett genomgående metaperspektiv. Ämnets betydelse för kulturförståelse, bildning och identitetsutveckling förs fram. Delområdena inom ämnet är *mundliga texter, skriftliga texter, sammansatta texter* samt *språk och kultur*. Litteraturen får i den här läroplanen ingen särställning, men i kompetensmålen sägs det att eleven efter årskurserna 10 ska kunna läsa och skriva texter i olika genrer ”både skjønnlitterære og sakspregede på bokmål og nynorsk...” (Kunskapsløftet). I beskrivningen av huvudområdena säger läroplanen om språk och kultur att det ”dreier seg om norsk og nordisk språk- og tekstkultur, men med internasjonale perspektiver.” (ibid.)

Den danska läroplanen Fælles Mål 2009 säger i inledningen till danskämnet:

Formålet med undervisningen i faget dansk er at fremme elevernas oplevelse og fortæelse af sprog, litteratur og andre udtryksformer som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet. Faget skal fremme elevernes indlevelsessevne og deres æstetiske, etiske og historiske forståelse.

Utöver den metatext som inleder ämnet, hittar man *trinmål* och *slutmål* samt en *läseplan*. Det slutmål som rör litteraturen säger att eleven ska ha kunskaper och färdigheter som ger honom eller henne möjlighet att: ”forholde sig til litterær og kulturel tradition og udvikling, som den kommer til udtryk gennem litteraturhistorisk læsning og i Dansk litteraturs kanon...”. I en bilaga finns en kanonlista, som omfattar 14 namn på danska författare. Listan inleds med *folkeviser*.

Den sverigesvenska skolans läroplan är likaså indelad i en allmän del, med övergripande mål och riktlinjer och en ämnesdel. Ämnet svenska finns under gruppen *samhällsorienterande ämnen*, på sidan 222. I ämnets inledningstext står det: ”Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära.” Syftet sammanfattas i några punkter, där en lyder: ”läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften” (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, 222). Därpå följer centralt innehåll för de olika årskurserna, och en beskrivning av kunskapskraven. Litteratur nämns i några innehållspunkter, och krav för betyget A i årskurs 9 förutsätter att eleven läser med ”mycket gott flyt” samt visar ”mycket god läsförståelse” (ibid., 232).

2.1.4 Läroplanen i modersmål och litteratur – sammanfattande tankar

Den formulerade läroplanen för ämnet modersmål och litteratur avslöjar senast vid en noggrannare läsning en komplexitet som bitvis kan betraktas som paradoxal. Den logik som växer fram vid en första läsning är att metaperspektivet presenteras i ämnets inledningstext och att detta perspektiv når en högre grad av konkretion i målformuleringarna. Innehållspunkterna konkretiserar ytterligare vad ämnets lärandeobjekt ska vara. En noggrannare läsning avslöjar dock att det metaperspektiv som inleder ämnet, inte till alla delar konkretiseras. Metatextens ord (för årskurserna 6–9) om att eleverna genom litteraturen möter olika kulturer och inspireras till läsning och reflektion, blir i skenet av målbeskrivningen, där eleven *ska* öka och fördjupa sitt läsintresse och bekanta sig med olika kulturer, bara en mjukare beskrivning av en verksamhet. När det centrala innehållet dikterar att här ingår riklig läsning och bearbetning av romaner, dikter, noveller och kortprosa, lämnar läroplanen mycket utrymme för läraren att forma sin undervisning. Hur ser den förverkligade läroplanen ut? Om målet är att litteraturen ska vidga elevens vyer, bidra till personlighetsutvecklingen och inspirera till vidare läsning, torde svaret på hur detta ska uppnås ligga i just förverkligandet. Att bara läsa rikliga mängder, och reflektera över det lästa är inte nog. Å andra sidan förväntas det kanske inte heller, eftersom kriterierna för vitsordet åtta vid slutbedömningen

inte anger något om de här sakerna. Och häri ligger något paradoxalt. För när eleven går ut årskurserna nio, ska han eller hon ha en tillräcklig läsfärdighet för att kunna läsa hela verk, finna intressant läsning, kunna beskriva sig själv som läsare, ha läst litteratur från olika länder, känna till huvudgenrerna och kunna reflektera över litteratur och dela sin tankar med andra. I min granskning av läroplanen i modersmålsämnet, ser jag här något av en förminskning. Det som i metaperspektivet är ambitiöst (att möta olika kulturer och inspireras till läsning och reflektion låter som en verksamhet med höga krav på kognitivitet) blir i min kritiska tolkning av kriterierna för vitsordet åtta rätt kravlöst (att eleven kan läsa hela verk och finna intressant läsning säger inget om nivån på verken eller kvaliteten på den litteratur eleven väljer). Vad är kvar av kunskapskärna och färdigheter hos en elev som stannar på vitsordet sex?

De frågor jag ställde inför granskningen av läroplanstexten kvarstår efter granskningen. Här finns mycket tolkningsutrymme, vilket ger varje lärare möjlighet och skyldighet att för sin egen undervisning avgöra: Vilka är målen i mitt litteraturarbete? Hur möter mina elever olika kulturer, och vilka är de? Vilka krav på kvalitet ska jag ställa på den litteratur jag väljer och på det arbete jag gör med litteraturen i skolan?

Frågor om livskunskap och litteratur diskuteras i följande kapitel.

2.2 Vad betyder livskunskap?

I inledningen till läroplansgrundernas avsnitt 7.1 *Integrering och temaområden* (GLG 2004, 36) står det: ”Målet med den integrerade undervisningen är att lära ut förmågan att betrakta företeelser ur olika vetenskapsgrenars synvinkel genom att bygga upp helheter och betona de allmänna målen för fostran och utbildning.” Huruvida de allmänna målen för fostran och utbildning står att finna i texterna om värdegrund och verksamhetskultur och andra avsnitt i den allmänna delen, eller om här avses de inledande styckena vid varje enskilt läroämne, kan betraktas som oklart. I läroplansgrundernas värdegrundstext står det att de värden som där beskrivs ska överföras till målen och innehållet i i undervisningen i de lokala läroplanerna och till den dagliga verksamheten. Min utgångspunkt är därför den att de allmänna målen för fostran och utbildning åtminstone delvis står att läsa i läroplanens allmänna delar. Ämnesdelarna, särskilt i de högre årskurserna som är i fokus i min undersökning, vilar nämligen starkt på den vetenskap som ger ämnet sitt innehåll. Här förekommer variation

mellan ämnena. Modersmålsämnet är ett hermeneutiskt ämne (Penne, 2001) och kan sägas höra till de ämnen, där den vetenskapliga anknytningen inte är lika tydlig som i t.ex. matematik, fysik och kemi. Därför är de övergripande målen i modersmålet mer i linje med de formuleringar som finns i de allmänna delarna. En överföring av värdena i värdegrunden har synbarligen genomförts i läroplansgrunderna i ämnet modersmål och litteratur.

2.2.1 Livskunskap som mål i läroplansgrunderna 2004

Ett begrepp som ofta återkommer i läroplansgrundernas olika avsnitt är begreppet demokrati. Demokrati förutsätter aktiva medborgare, vilket läroplansgrunderna lyfter fram. Värdegrundens första mening lyder: ”De mänskliga rättigheterna, alla människors lika värde, demokrati ... är de värden som den grundläggande utbildningen ska gestalta och förmedla”. Längre fram läser man att ”undervisningen ska stödja elevens delaktighet i det finska samhället och i en värld som blir alltmer global” (GLG 2004, 12). I avsnitt 2.2 *Uppgiften inom den grundläggande utbildningen* sägs det att eleven ska få beredskap ”att som aktiv medborgare kunna utveckla det demokratiska samhället” (ibid., 12). I *Synen på kunskap och lärande* finner man följande: ”Då eleven inhämtar nya kunskaper öppnas nya möjligheter att förstå den omgivande kulturen och dess betydelse att delta i varierande samhällsverksamhet” (ibid., 16). Om skolans verksamhetskultur står det att ”eleven ska ha möjlighet att vara med om att skapa och utveckla skolans verksamhetskultur” (ibid., 17). Även om arbetsmetoder säger läroplansgrunderna att de ska utveckla förmågan till aktivt deltagande (ibid., 17). ”Vårdnadshavarnas möjlighet att tillsammans med läraren och eleven delta i planeringen och utvärderingen av skolans undervisnings- och fostringsarbete främjar samarbetet mellan hem och skola” säger läroplansgrunderna i avsnitt 4.1 (ibid., 20). Värdena demokrati och aktivt deltagande kan sägas genomsyra läroplanens allmänna del. Målen som läroplansgrunderna ställer och retoriken som handlar om att utveckla, delta, inhämta kunskaper och så vidare, är lätta att omfatta. Hur de ska läras ut har läroplanen däremot inga svar på.

Ämnesdelen inleds i avsnitt 7.1 med *Integrering och temaområden* (GLG 2004, 36). Temaområdena är skolans svar på de utmaningar eleven möter i dagens samhälle. Temaområdena i läroplansgrunderna är sju till antalet: *Att växa som människa, Kulturell identitet och internationalism, Kommunikation och mediekunskap, Deltagande, demokrati och entreprenörskap, Ansvar för miljö, välfärd och hållbar utveckling, Trygghet och trafik kunskap* och *Människan och teknologin*. De här temaområdena, med övergripande mål och mål och innehåll

har lyfts in i de olika ämnena, men ska även synas i skolans verksamhetskultur. Gemensamt för dessa temaområden är att de vill fostra eleverna till ansvarsfulla medlemmar i en samhällsgemenskap. I målen lyfter man fram etiskt handlande, förmåga till växelverkan, kulturidentitetens betydelse för individen och samhället, aktiv samhällsmedverkan, miljömedvetenhet och hållbara lösningar, ansvarsfullt beteende, etik, moral och jämlikhet. I temaområden *Att växa som människa* sägs att det ska genomsyra hela undervisningen och stödja elevens hela utveckling och livskompetens (ibid., 36). En logisk följd av detta är alltså att all undervisning i skolan ska stödja elevens livskompetens. Jag ser att livskompetens är synonymt med livskunskap, och läser därför målen för det här temaområdet som målen för den livskunskap som omnämns i ämnet modersmål och litteratur. Målen är uttryckta i läroplansgrunderna (ibid., 36):

Eleven ska

Lära sig förstå sin fysiska, psykiska och sociala tillväxt och sin unika individualitet

Lära sig bedöma det etiska i sitt handlande och att känna igen vad som är rätt och fel

Lära sig förstå vad estetiska upplevelser betyder för livskvaliteten

Lära sig se sin egen inlärningsstil och utveckla sig själv som lärande individ

Lära sig verka som medlem i en grupp eller i en gemenskap

Utbildningsstyrelsen utgav i samband med läroplansgrunderna 2004 en publikation om temaområdena (Luukkainen & Pyysiäinen 2004). Artikeln om temaområdet *Att växa som människa* skissar upp en undervisning som utgår ifrån att demokrati är grunden för etiskt hållbar utveckling. Undervisningen ska fostra etiska individer med ett kritiskt tänkande. En kritiskt tänkande människa fostras i skolan av lärare, vars kärnuppgift är att utveckla tänkandet. Eleverna lär sig ta ansvar för sina ord och sina handlingar (ibid., 26). Den konstruktivistiska kunskapssynen innebär att kunskapen konstrueras tillsammans med andra människor. Nivån på kunskapen sätts högt. Undervisningen ska sträva efter den högsta nivån av inläring, det vill säga den där tänkandet förändras och eleven förändras som människa. Att växa som människa betyder att förändras (ibid., 31). Jämlikhet och att möta mångfald med respekt är värden som lyfts fram i temaområdet. Genom att tolka estetiska upplevelser utvecklar eleverna under handledning av läraren en djupinläring och lär sig hantera osäkerhet på ett etiskt moget sätt. I utvecklingen mot att bli en sådan etisk människa behövs ”förundran, frågor och kritik” (ibid., 34). Eleven kommer att leva i en framtid, som vi kan säga allt mindre om, varför proaktivitet och ansträngningar att se

troliga eller möjliga framtidsutsikter är viktiga. Skolan ska förbereda eleverna för utmaningar och för att skapa ett bättre samhälle (ibid., 34).

Det övergripande målet i den grundläggande utbildningen är alltså att fostra etiska individer för att aktivt medverka i ett demokratiskt samhälle. Så ska ske genom en undervisning som vilar på de värden som läroplanens allmänna del beskriver, genom en integrering av temaområden och genom att sträva mot de allmänna målen i läroämnen. Men i en värld ”där det är omöjligt att utforma en enda gemensam och obestridlig verbal beskrivning av grunden för ett gott liv” (ibid., 31), är det viktigt att ständigt föra en diskussion om vad och hur skolan ska fullfölja sin uppgift: ”utöka den sociala gemenskapen och jämlikheten” och ge beredskap ”för att som aktiva medborgare kunna utveckla det demokratiska samhället” (GLG 2004, 12).

I det följande ska jag närmare diskutera vad fostran till demokrati innebär i skolans verksamhet.

Demokrati och livskunskap

Jag har ovan visat att demokrati är ett värde som ges mycket utrymme i läroplansgrunderna. Skolan ska fostra eleverna till demokratiska medborgare, som aktivt deltar i samhället. Om livskunskap handlar om kompetenser som krävs i ett demokratiskt samhälle, men också är en förutsättning för att utveckla det demokratiska samhället, är det av intresse att närmare studera de frågor som rör livskunskap, livskompetens och demokrati. Livskunskap, livskompetens och demokrati är fenomen som är nära anknutna till verkligheten och kräver alltså i skolan konkreta metoder och handlingsmodeller för att uppnås (Bernstein 2000; GLG 2004; Luukkainen & Pyysiäinen 2004; Nussbaum 2010). Men fenomenen har också en filosofisk dimension, varför de måste tolkas och gestaltas av läraren. Mitt syfte är att undersöka hur lärare ser på sitt arbete med frågor som kan betraktas som livskunskapsfrågor. Luukkainen och Pyysiäinen (2004, 35) menar att läraren i sitt arbete gagnas av att ha ett genomtänkt bildningsbegrepp vid sidan av kunskaper i läroämnet. Vad som uppfattas som bildning är dock inte självklart. I ett nordiskt perspektiv har Aase och Hägerfelth (2012, 186–187) konstaterat att de klassiska bildningsvärdena omdömesförmåga, mod, rättfärdighet och måttlighet inte lämnats bort i läroplanerna, men uttrycks på andra sätt. Nu talar man om kritiskt tänkande, reflektion, tolerans och flexibilitet, om öppenhet och möte med andra, men detta upplever inte många lärare som bildning.

Ett demokratiskt samhälle bygger på att medborgarna är aktiva. Att kunna göra sig hörd i valet av det system som styr ens liv är en nyckelingrediens i ett värdigt liv (Nussbaum 2010, 24). Att vara aktiv och att göra sig hörd kräver kunskaper och kompetenser, som kan sägas ingå i livskunskapen.

Europaparlamentet och rådet (Nyckelkompetenser för ett livslångt lärande. En Europeisk Referensram 2007) har utfärdat en rekommendation om nyckelkompetenser för livslångt lärande. Ordvalet i rekommendationen för osökt tankarna till ett utilitaristiskt paradigm¹². Kompetenserna är åtta till antalet och det huvudsakliga syftet är ”att fastställa de nyckelkompetenser som är nödvändiga för personlig utveckling, aktivt medborgarskap, social sammanhållning och anställbarhet i ett kunskapsbaserat samhälle” (ibid., 3). De åtta nyckelkompetenserna är:

1. Kommunikation på modersmålet.
2. Kommunikation på främmande språk.
3. Matematiskt kunnande och grundläggande vetenskaplig och teknisk kompetens.
4. Digital kompetens.
5. Lära att lära.
6. Social och medborgerlig kompetens.
7. Initiativförmåga och företaganda.
8. Kulturell medvetenhet och kulturella uttrycksformer.

Varje nyckelkompetens definieras närmare i en inledning varefter väsentliga kunskaper, färdigheter och attityder för denna kompetens presenteras. EU:s nyckelkompetenser erbjuder rätt konkreta ramar för vad medborgarna ska behärska ” ... för att på ett flexibelt sätt kunna anpassa sig till en snabbt föränderlig och tätt sammanlänkad värld. Utbildning i sin dubbla sociala och ekonomiska roll har en central uppgift när det gäller att se till att europeiska medborgare får de nyckelkompetenser som krävs för att de på ett flexibelt sätt ska kunna anpassa sig till dessa förändringar.”(ibid., 3).

Tre av EU:s nyckelkompetenser: *Kommunikation på modersmålet*, *Social och medborgerlig kompetens* och *Kulturell medvetenhet och kulturella*

¹² Begreppet utilitaristiskt paradigm har jag tagit av Sawyer och Van de Ven (2007) och förklaras närmare i avsnitt 2.4.

uttrycksformer har många kontaktytor till modersmålsämnet i läroplansgrunderna. Även Nussbaums (2010, 12) punkter (se kapitel 1) sammanfaller med flera av målen i modersmål och litteratur, där kritiskt tänkande, social kompetens och olika kulturer nämns liksom förmåga att bedöma, reflektera, argumentera och debattera. Den första av nyckelkompetenserna, *kommunikation på modersmålet*, sammanfaller till stora delar med läroplansgrunderna i modersmål och litteratur. Här poängteras kommunikationsfärdigheter i olika sammanhang, kunskaper i ordförråd och grammatik, litterära och icke litterära texter och kritisk och konstruktiv dialog. Den kritiska dialogen, som bygger på reflektion och logisk argumentation i Sokrates anda, är en grundsten i Nussbaums (2010) lista på förmågor, ”abilities”, där ett välutvecklat tänkande, sympati och empati utgör förutsättningar för ett aktivt och etiskt medborgarskap. Den sociala och medborgerliga kompetensen i EU:s rekommendation (Nyckelkompetenser för ett livslångt lärande. En Europeisk Referensram 2007, 9) definieras på följande sätt:

Denna kompetens omfattar personlig, interpersonell och interkulturell kompetens, och inbegriper alla beteendeformer som hjälper individen att delta i samhällslivet och arbetslivet på ett effektivt och konstruktivt sätt – särskilt med tanke på att samhället i allt större utsträckning präglas av mångfald – och vid behov lösa konflikter. Medborgerlig kompetens ger individen möjlighet att delta fullt ut i samhällslivet med goda kunskaper om samhällsliga och politiska begrepp och strukturer och ett engagemang för aktivt och demokratiskt deltagande.

Den sociala kompetensen handlar också om ”... att känna empati” och ”... kunna hantera stress och frustration och kunna uttrycka detta på ett konstruktivt sätt.” (ibid., 9). Nussbaum (2010, 45) poängterar vikten av att fostra barn och unga till att förstå att alla människor upplever svaghet:

Teach attitudes toward human weakness and helplessness that suggests that weakness is not shameful and the need for others not unmanly; teach children not to be ashamed of need and incompleteness but to see these as occasions for cooperation and reciprocity.

Eleverna ska läras att världen inte är en plats där man är ensam. Men för att kunna bidra till en human demokrati måste man kunna sätta sig in i andras situation, känna empati (ibid., 97). Den sociala och medborgerliga kompetensen motsvarar på många punkter Nussbaums syn, liksom även i stort de grundläggande värderingarna och de övergripande målen i läroplansgrunderna

gör det. Till dessa delar följer läroplansgrunderna en demokratisk läroplanskod, som stöds av såväl EU:s nyckelkompetenser och Nussbaums (2010) syn på skolans roll som fostrare. Enligt en demokratisk läroplanskod ska elevens kommunikativa frihet respekteras (Linde 2006, 36). Skolans verksamhetskultur ska befrämja demokrati (GLG 2004, 17): ”eleven ska ha möjlighet att vara med om att skapa och utveckla skolans verksamhetskultur”, och verksamhetskulturen ska vara uppbyggd så att den stödjer målen för fostran och undervisning. En förutsättning för en levande demokrati är att människor upplever att de kan göra en insats. För att skolan ska kunna uppfylla sin demokratiska princip, måste tre rättigheter implementeras: rätten att växa och utvecklas, rätten att inkluderas och rätten att delta (Bernstein 2000, xxi).

Den tredje nyckelkompetensen som har nära anknytning till modersmål och litteratur, och livskunskapsdimensionen i ämnet är *Kulturell medvetenhet och kulturella uttrycksformer* (Nyckelkompetenser för ett livslångt lärande. En Europeisk Referensram 2007, 12). Kompetensen definieras så här: ”En god uppfattning om betydelsen av kreativa uttryck när det gäller idéer, erfarenheter och känslor i olika medier, inbegripet musik, scenkonsterna, litteratur och de visuella konsterna”. Modersmålsämnet är ett konstämne, och dess konstform är litteraturen. Litteraturen ska stödja eleven i hans eller hennes personlighetsutveckling (GLG 2004, 44), en utsaga som sitter i läroplansdiskursen, men som alltså inte är baserad på forskning. Litteraturen erbjuder dock modersmåls läraren den estetiska form genom vilken teman i anknytning till livskunskap och livskompetens kan behandlas. Avgörande teman att behandla i skolan i arbetet att fostra empatiska och humana individer, är narcissism, skam, hjälplöshet och medkänsla (Nussbaum 2010, 40). För att förstå världen vi lever i räcker inte logiskt tänkande och faktakunskap. Människan behöver narrativ fantasi (ibid., 95). Narrativ fantasi innebär att kunna sätta sig in i en annan människas situation, känna empati, som är en viktig del av de kompetenser Nussbaum räknar upp för medborgare i en human demokrati. Den narrativa fantasin tränas genom estetiska processer, t.ex. leken, och genom estetisk distansering kan eleven gå djupt in i ett tema och undersöka det genom en lekfull, konstnärlig form (Mortensen 2003, 137; Nussbaum 2010, 97; Østern 2001, 211). Leken ger människan möjlighet att byta position och ger henne utrymme att experimentera med Den Andre, med överraskningsmoment och sårbarhet på ett mer avstressat sätt än i en verklig situation. Leken kopplar erfarenheterna till nyfikenhet och förundran, i stället för till ångest (Nussbaum 2010, 99–101). Genom övervägda val av texter kan skolan komma åt att behandla teman och frågor som utgör ”blinda punkter” hos eleverna (ibid., 106). När frågor behandlas genom litteraturens estetiska form, ges de mening (Østern 2001, 211). Arbetet med litteratur kan alltså ge en verklighetsförståelse, som

enligt Nilsson och Pettersson i publikationen *Litteratur som livskunskap* (2009) motsvarar livskunskap. Litteraturens roll i arbetet med livskunskapsfrågor och verklighetsförståelse återkommer jag till i avsnitt 2.3.

2.2.2 Livskunskap och bildning i ett samhällsperspektiv

Läroplansgrunderna (GLG 2004, 44) definierar läroämnet modersmål och litteratur som ett livskunskapsämne: ”Modersmål och litteratur är som läroämne ett livskunskapsämne och ett centralt färdighets-, kunskaps- och kulturämne.” Litteraturen lyfts fram som en viktig del, vars uppgift bland annat är att stödja elevens personlighetsutveckling, en uppgift som jag tidigare påpekat inte är baserad på forskning om läsning, utan på en allmän uppfattning om litteraturens effekt på människan. Enligt en allmänt omfattad uppfattning är litteraturens roll att lära oss något om livet. Mitt empiriska intresse rör hur lärare tänker om litteraturens betydelse i elevernas livskunskapsutveckling. För att tydligare se läroplanens intention angående livskunskap och uppfatta vilken berättelse om livskunskap läroplanen bär, måste jag sätta begreppet i ett större sammanhang och gå utanför läroplansgrunderna. Jag diskuterar begreppet bildning och ställer det i relation till modersmålsämnet och livskunskap. Bildning i klassisk bemärkelse har inte rankats högt inom utbildningspolitiken under. Samtidigt kan en modersmållärare se att det finns många bildningsmål inskrivna i läroplansgrunderna.

Ziehe (1982; 2004) skriver om de kulturella kontexter som de unga i dag växer upp i. Jag finner hans teorier intressanta ur ett livskunskapsperspektiv, inte minst för att jag menar att hans tankar ger argument för litteraturläsning i skolan. Han menar att det skett förändringar i de ungas erfarenhets- och kunskaps horisont och att dessa förändringar har, eller borde ha, konsekvenser för skolan. Ziehe ser att en av förändringarna handlar om att stora och ofta svåra teman, som kan betraktas som allmänna, gör intrång i de ungas liv på ett mer genomgripande sätt än tidigare. Frågor om miljö, men också om stora händelser och kultur är närvarande genom medierna. Samtidigt smalnar zonerna för de ungas vardagskunskap i och med att traditioner och konventioner försvinner. De unga anlägger nya, egna perspektiv på frågor de möter, beroende på vilken grupp tillhörighet de bekänner. Ziehe ser också att de unga i dag dels kommer i kontakt med vuxenvärldens erfarenheter och frågor långt tidigare än förr, dels visar drag av det han kallar *understrukturering*. Med det menar han en oförmåga att följa regler och system. Allt detta innebär att de unga utsätts för en erosion av generationsgränser som gör att de blir vuxna tidigare, men också att de i mötet med socioekonomiska flaskhalsar löper risk att bli utslagna om de inte

lyckas få struktur på sin tillvaro. Också det långt större spektrum av kunskaps-, tecken- och erfarenhetsvärldar som står öppna för dagens ungdom, ställer nya krav på skolan, inte minst för att det uppstår en attraktivitetskonkurrens. Dessutom menar Ziehe att de ungas kunskapsbearbetning ser annorlunda ut i dag. De är skickliga på digital kunskapshandling och de har stark känsla för det visuella. Riskerna ligger i att kunskap reduceras till information, och att det sker en trivialisering och nedslitning av den intensitet som en estetisk upplevelse kan ge. Växlingen mellan olika styrka i det som kittlar oss tappas bort (Ziehe 2004, 137): ”... så det höjst udbryder et glidende og brusende pirringsniveau, som samtidig gør en blind og døv over for alle andre tilbud, der byder sig til.”

I den förändrade kunskaps- och erfarenhetsvärld som Ziehe (2004) beskriver finns ett stort mått av egocentricitet hos de unga. Enligt Ziehe löper skolan en risk att cementera en kultur där denna ungdomliga egocentricitet ständigt vinner bekräftelse och där lärare och andra vuxna strävar efter att närma sig de ungas horisont. Han kallar detta för identitetssemantik. Han analyserar de förändrade förhållandena kring dagens ungdom genom tre dimensioner: tematisering, informalisering och subjektivering. Tematisering tar sig uttryck i de ungas upplevelse av att de redan vet och kan det mesta skolan erbjuder: *Vad är det nya med detta?* Informaliseringen innebär enligt Ziehe att de unga ständigt utgår från frågan *vad leder detta till?* Subjektiveringen syns i de ungas fråga *vad har detta med mig att göra?* Ziehe resonerar kring den unga generationens ovilja att möta det främmande, då de är vana vid att deras horisont och deras upplevelser ständigt är utgångspunkt och sålunda bekräftas. Det främmande känns konstigt och Ziehe menar att en pedagogik som passar vår tid därför måste uppvisa en dialektik mellan identitetsorientering och främmande moment. Han vill se en pedagogik där det främmande presenteras i väldoserade portioner. De ungas vardagskultur måste balanseras upp av *decentrerings*. Med *decentrerings* avser han läroprocesser, som tillåter de unga att se världen i skenet av det främmande. Han avser också att man i motsats till den omhuldade gemenskapen och det familjära i skolan borde stödja olikheter, distans och reservation. På så sätt når man en större grad av civilisation, där en avpersonifiering angående regler, procedurer och atmosfär ger de involverade utrymme att vara annorlunda. Ziehe ser också att decentralisering i förhållande till de ungas vardagskultur ger en rörlig identitetsuppfattning, där de unga kan finna glädje i att byta perspektiv. Här menar jag att litteraturläsningen har en uppgift.

Ziehe (2004) talar om de ”stora” teman som ständigt tränger in i de ungas liv, men som han ser att inte nödvändigtvis vidgar deras vardagsvetande, utan präglas av de subjektiva perspektiv de unga anlägger på frågorna. Klafki (1997; 2005) lyfter upp en rad stora teman eller epoktypiska nyckelproblem, som han

anser att all undervisning i skolan borde utgå ifrån. Klafki kallar sin teori en kategorial bildningsteori. Det kategoriala uppnås genom att barn tillägnar sig kategorier, som hjälper dem att förstå den kultur och den värld de lever i. Enligt Nabo-Nielsen (2005, 17) talar Klafki om en dubbel öppning, där världen öppnar sig för barnet, och barnet för världen. Klafkis ideal är världsmedborgaren (Kemp 2005, 208). Hans bildningsteori är dialektisk, vilket innebär att bildning är ”uttryck for en menneskelig udvikling i konstant vekselvirkning med de naturlige og kulturelle omgivelser, det vil sige de omgivelser, der af kulturen er tillagt betydninger.” (Nabo-Nielsen 2005, 14). Grundessensen är således en växelverkan mellan den enskildas subjektiva utveckling och undervisningens objektiva bildningsmål. Centralt är frågan om bildningsvärdet av ett bildningsinnehåll och innebär en utmaning för läraren som måste utforma en egen förståelse av sitt ämne (Hopmann 1997). Klafki (2005) menar att skolan måste förmedla en medvetenhet om centrala problemställningar i samtiden och säger att en allmänbildning ligger i att förstå att alla är medansvariga till problemen och till att medverka för att finna lösningar på problemen. De nyckelproblem han ser att skolans undervisning borde utgå ifrån är *frågor om fred, frågor om miljö, frågor om olikheter som samhället skapat* (till exempel mellan socialklasser, mellan män och kvinnor och mellan dem som arbetar och de arbetslösa) och *frågor kring den nya tekniken*. Ett femte nyckelproblem menar Klafki handlar om vår subjektivitet och egocentricitet i spänningsfältet mellan individuella krav på lycka och medmänskligt ansvar och erkännandet av andra människor.

Klafkis förslag på hur skolan ska hantera en sådan problembaserad undervisning, där teman och problem utgör utgångspunkten, utgår från fyra principer. Klafkis principer handlar om undervisning som utgår från exempel, om metodorienterad undervisning, om handlingsorienterad undervisning och slutligen om en undervisning som kopplar mellan ämneskunskap och socialt lärande. Han lyfter fram vikten av att eleverna utifrån exempel lär sig se lagbundenheter och generaliserbara principer, att eleverna får göra praktiska saker, gå utanför skolan, använda medier och omsätta sina insikter i praxis. Den fjärde principen liknar Ziehes resonemang kring civilisation. Klafki lyfter här fram betydelsen av att eleverna lär sig arbeta i grupp, hjälpa varandra, lösa konflikter på rationella grunder och att de utvecklar förmågan att presentera idéer, kritik och personliga argument också i en större grupp.

Klafki hör till de tänkare som grubblat på bildningens betydelse och innehåll i skolan. Han hävdar att många nyare pedagogiska teorier ersatt begreppet bildning med uttryck som *förmåga till själv- och medbestämmande* (Klafki 2005, 60):

Begreber som 'emancipation' eller 'evne til selv- og medbestemmelse' i betydningen överordnade mål för läring eller generelle principer för fastläggelse af disse tjener rent strukturelt nøjagtigt det samme formål som kategorin dannelse: Begreberne betegner nemlig centrerende, överordnade orienterings- og bedömmelseskriterier för alle pädagogiske enkelteaktiviteter.

Begreppet *bildning* är gammalt, och har i olika tider getts olika innehåll. I följande avsnitt går jag tillbaka i tiden för att kort skissa olika sätt att se på bildning. Jag söker också tankar och teorier om bildning, som kan ge läroplanens livskunskapsbegrepp ett innehåll, och visa var det har sitt ursprung.

Begreppet bildning i går och i dag

Den klassiska termen för bildning är *paideia*. Paideia är ett begrepp som användes av Aristoteles för att beteckna människans moraliska bildning och målet var en kultivering av det praktiska förnuftet (Brinkmann 2005, 254; Gustavsson 1996). Det handlar om att bli och att vara, och en central fråga är den om människans funktion (Doseth 2011, 13). Platon hävdade att människan kan hämta den väsentliga insikten om sitt liv i världen från sitt inre. Andra, bland dem Aristoteles, har hävdade att den här insikten skapas av sångare, diktare, konstnärer och filosofer (Kemp 2005, 142). Ett genomgående intresse i filosofin är dock frågan om det goda livet. Enligt Kemp är den filosofiska insikten om det goda att det är människans daning genom den kloke mannens undervisning och exempel (Kemp 2005, 143). Paideia, eller det praktiska förnuftet, kultiveras enligt Brinkmann (2005) genom fostran, efterlikning och erfarenheter.

När man i dag talar om bildning, utgår man ofta från den nyhumanistiska synen på bildning, som florerade i Tyskland i slutet av 1700-talet och långt in på 1800-talet. Ordet *bildung* har en religiös bakgrund och kom att bli ett centralt begrepp vid sidan av begreppet *upplysning* under den här tiden av stora samhällsförändringar i Europa. Begreppet *bildung* kopplades nu till upplysningstidens pedagogiska tankar, och tankar om en bildning som inte var religiöst förankrad spred sig. Den nya bildningsteorin utgör inte en sammanhängande teori, men en gemensam nämnare för de moderna bildningsteorierna är att alla, inte bara en utvald grupp, ska ha rätt till bildning. Sålunda kom nyhumanismens bildningsidéer att leda till en samhällsordning som inte med självklarhet byggde på ståndstänkandet. (Korsgaard & Løvlie 2011.)

Det generella problem som filosoferna brottades med var hur historisk kunskap kunde befrukta utbildningen för att skapa en bro mellan en individ och hans eller hennes kultur. Målet för bildningen var försoning och harmoni och skulle uppnås genom kreativa och konstruktiva möten med kultur. Den individuella karaktären kunde dansas genom möten med den antika kulturen, ansåg man, och genom studier i bland annat språk och litteratur skulle hon utveckla positiva sidor hos sig själv och bli en unik personlighet. (Burman & Sundgren 2012; Løvlie 2003.) Bildningens uppgift enligt neohumanisterna har sammanfattats av Schelsky (citerad i Løvlie 2003, 151): ”... the moral and cultural self-formation of man with the aim of realising the timeless ideality of the person and of bringing an inner freedom to his way of existence.” Målet med bildningen var en mångsidig, självständig och harmonisk människa med förmåga att reflektera över sin verksamhet och sin bildningsprocess (Korsgaard & Løvlie 2011; Steinholt & Dobson 2011).

Begreppet bildning har dock getts olika innehåll av olika filosofer. Humboldt ansåg att målet med bildning var att stärka elevens naturliga styrkor och att dana karaktär. Kant gjorde skillnad på att vara kultiverad, civiliserad och moraliserad, och kritiserade sina samtida för att sakna förmågan att tänka moraliskt. Hegel hade en mer samhällelig syn på bildning och menade att individen finner sin frihet i sociala institutioner. (Løvlie & Standish 2003.)

Bildning handlade i nyhumanisternas värld om individens relation till omvärlden. De såg utbildning som en väg till karaktärsdanning med hjälp av litteraturen, konsten och filosofin. Självreflektion, växelverkan och det differentierade andra var viktiga aspekter av bildning. Romantikerna förlitade sig mer på den mänskliga naturen och ett spirituellt självskapande. (Løvlie & Standish 2003, 3.)

En anglosaxisk bildningstradition, benämnd *liberal education*, syftar till att genom utbildning fostra fria individer. Nussbaum, som är en av de tongivande inom liberal education i dag, grundar sitt tänkande hos de klassiska filosoferna Aristoteles, Sokrates, Seneca med flera. Liberal education strävar efter en bildning där människans tänkande frigörs från ”the bondage of habit and custom, producing people who can function with sensitivity and alertness as citizens of the whole world.” (Nussbaum 1997, 8). Inom liberal arts-traditionen ser man att studier i de fria konsterna utvecklar människans medvetenhet och förmåga till reflektion.

Bland andra Steinholt och Dobson (2011) ser att bildning traditionellt har betraktats som sättet på vilket vi betraktar kunskap och de skriver i förordet till sin bok *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* att bildning i

dag blivit reducerat till något som ger människor möjlighet att fungera i en livslång lärmiljö. Ett sådant bildningsbegrepp kan anses vara reducerat för att det strider mot det traditionella sättet att se bildning, vilket hade föga att skaffa med funktionell, nyttoorienterad yrkesförberedande eller formell kompetens (Steinholt & Dobson 2011, 8). Enligt Løvlie (2003, 169) är de gemensamma målen för bildning fördunklade i nyliberal tid, men menar att utbildning fortfarande är ett estetiskt, moraliskt och politiskt projekt som ska leda till personlig och kulturell frihet och ansvar. Broady (2012, 285) uttrycker i sin artikel *Bildningstankens krumbukter* bildningstanken så här: ”Att bilda sig är att forma sig till något inte på förhand givet.” Därmed uttrycker han det som bildning ofta uppfattas stå för, nämligen en process hos människan som inte har ett givet mål. Bildning kommer från människans inre, hon kan således inte *bildas* av någon annan. Självbestämmande, frihet, emancipation och autonomi är begrepp nära anknutna till modern bildning som hyllar den förnuftiga människan. En sådan syn på bildning kan dock leda till extrem subjektivism, något som är främmande för den klassiska bildningssynen där humanitet, mänsklighet, objektivitet och allmänna intressen utgör viktiga aspekter. I ett modernt bildningstänkande ser man vikten av människans förhållande till den kulturella, sociala och politiska gemenskapen och en distansering från den äldre tidens gemenskapsformer som släkt och stånd.

Ingen bildningsprocess kan ske i ensamhet, utan bildning förutsätter möten. (Burman & Sundgren 2012; Korsgaard & Løvlie 2011.) Gustavsson (1996, 262) beskriver det som bildningens subjektiva sida, som alltså utgår ifrån individens erfarenheter, och dess objektiva sida, som innebär ett möte med det främmande:

Bildning, kunskap och lärande kan således i generella termer beskrivas som en rörelse mellan det subjektiva och det objektiva. Kunskapsprocessen börjar och slutar i subjektet, men har gått en omväg in i det objektiva. Läroprocessen består i en pendelrörelse mellan dessa två poler.

En bildad person är, enligt filosofen Oakeshott (refererad i Løvlie & Standish 2003, 15), en person, som strävar efter att bli en kompetent deltagare i den diskussion som alla civiliserade människor är arvtagare till. Den diskussion har startat i urtidens skogar, och utbildningens uppgift är att introducera de förmågor och det partnerskap som krävs för att känna igen röster. Utbildningen ska lära människan inse när det är lämpligt att yttra sig och ge intellektuella och moraliska vanor som är lämpliga för diskussionen. Att vara bildad handlar alltså om att vara medvetet delaktig i ett samhälle man kan reflektera över.

Gustavssons (1996) tes är att begreppet bildning, liksom begreppen folkbildning och allmänbildning, måste omtolkas och nyskapas för att kunna bli levande i vår tid. Enligt Gustavsson är en orsak till att bildningen tunnats ut under 1900-talet att man ansåg att bildning och jämlikhet inte var förenliga med varandra.

I det följande granskar jag bildningsidéerna via tre spår: bildning för individuell frihet, bildning för identitetsutveckling och bildning för demokrati. Alla tre spår går att finna i de styrdokument den grundläggande utbildningen i Finland vilar på. Huruvida dessa spår återfinns hos de lärare jag intervjuat återkommer jag till i resultatredovisningen. Där lyfter jag utifrån mitt syfte, det vill säga att synliggöra hur lärare tänker om litteratur och livskunskap, fram frågan vad livskunskap innebär för dem.

Bildning för individuell frihet

Studier och undervisning är medlen för utbildning, men för bildning är dessa inte de enda medlen (Kemp 2005, 149). För bildning krävs ett praktiskt gemensamt liv där den enskilde blir indragen i kulturen. Aristoteles såg handlingar och praktisk kunskap som viktiga delar av bildningen. (Doseth 2011, 27.) Målet med utbildning och bildning är att den unga blir insiktsfull och medveten, frigörs från skenvetande, att den vuxne lär livet ut och att människan utbildas och bildas för att leva ett gott liv. Enligt Kemp (2005) blir den pedagogiska scenen just en scen för det goda livet. Han hävdar att det är omöjligt att definiera pedagogiken utan ett sådant syfte. Det goda livet handlar om ”hela människan och den ’uppgift’ eller ’livsprojekt’ som kan gälla för ett helt liv och ger var och en av oss en känsla av värde.” (ibid., 151).

Att kunna tackla dramatiska förändringar utan att mista riktningen och meningen med sitt livsprojekt är en utmaning för den moderna människan (Penne 2001, 34). Aristoteles menade att bara genom att människan reflekterar över det goda kan hon förstå vad det goda innebär (Doseth 2011, 27). I dag har det goda kommit att bli en privat angelägenhet (Rosa 2012). Den individuella identiteten är ett av tidens nyckelbegrepp, och alla är ansvariga för sin egen lycka och sin personliga utveckling. Individens själv utvecklas reflexivt, genom språket och handlingar och val rannsakas genom språket och händelser tolkas genom språket (Penne 2001, 33).

Den anglosaxiska bildningstraditionen *liberal education* ser som sin uppgift att fostra fria individer med ett brett kunnande och stark känsla för etik och samhällsengagemang. I en sådan utbildning har man alltid elevens bästa i fokus, och man ser att utbildning är vägen till frihet. Friheten består i att bli delaktig i

den allmänna kunskapen, den kunskap som i sig själv har en historia och som slår fast viktiga delar av vår historia som mänskliga varelser. Därför har utbildningen mot en sådan frihet följer för hur vårt samhälle utvecklas. (Løvlie & Standish 2003, 8–9.) Spår av detta tänkande ser man i den elevorienterade pedagogiken som vunnit mark i den finländska och den nordiska skolan.

Reichenbach (2003) för i artikeln *On irritation and Transformation: A-teleological Bildung and its significance for the Democratic Form of Living* fram tanken att den senmoderna människan måste lära sig att hon ofta endast kan tolka sina förväntningar på frihet på ett ironiskt sätt. Det innebär att hon måste använda den irritation det innebär på ett produktivt sätt, för att förändra sig själv. Den här synen kontrasterar han mot den ”gamla” synen på bildning, som innebar förfining av intellektet, medvetandet och omdömet. Han menar att den senmoderna människan är van vid klyftan mellan den moderna diskursen om emancipation och de moderna realiteterna och orättvisorna, och att hon ofta är en tyst åskådare till detta växande gap. Därför frågar Reichenbach sig om det enda målet för bildning i början på 2000-talet är att få individer att starta processer av förändring av sig själva. Reichenbach ser att det växande antalet mätbara kompetenser på olika områden som dagens människa förutsätts besitta inget har att göra med den gamla idén om bildning. En ständig utveckling av kompetenser för att nå perfektionism, integration, möjligheter till ett rikt liv och så vidare är inte mer plausibel än motsatsen. Reichenbach menar att en ökning av kognitiva kompetenser lika väl kan leda till mindre upplevelse av kontinuitet, stadga och tillfredsställelse.

Ett litterärt exempel på Reichenbachs teori utgör Solstads (1994) roman *Genans och värdighet*, där huvudpersonen, en modersmåls lärare, trots, eller kanske just på grund av, sin höga bildningsnivå blir desillusionerad och olycklig. Om utgångspunkten är att bildningens centrala element är människans frihet måste en demokratiskt relevant idé för vad bildning ska koncentreras på handla om det imperfekta och det Reichenbach kallar a-teleologi, det vill säga något som inte har ett bestämt mål. Idén om självbildning kan inte ha ett generellt mål, för varje individ kan med sin egen bildning sträva mot vilket mål som helst. Det gamla ”att lära känna sig själv” måste enligt Reichenbach bytas ut mot ”att inse att din självkänedom är begränsad och tillfällig” (ibid., 101). Om målet med bildning säger Gadamer (1997, 25): ”Lika lite som naturen känner bildningen några särskilda mål utom sig själv ... I bildningen ... blir det varmed och varigenom man bildas, helt gjort till sitt eget”. Reichenbach (2003, 103) menar att trots att behovet av bildning kvarstår, har de gamla målen för bildning försvunnit. Hans slutsats är att den senmoderna utbildningen, som lider av letargi och nyliberal likriktning, fortfarande är intresserad av det moraliska subjektet och därför måste

erkänna den skandal nyhjälplösheten innebär. Den här skandalen, slår Reichenbach fast, är en fråga för bildningen.

Rorty menar att uppgiften i en postmodern tid är, att ”redescribe ourselves, society and politics so that we may ’remake’ our life together.” (citerad i Løvlie & Standish 2003, 19). Rorty (1997) kallar den självbildande människan en ironiker. Han definierar en ironiker som en person som uppfyller tre kriterier. Han eller hon tvivlar på sin egen, yttersta vokabulär, eftersom han eller hon mött andra vokabulärer. Den yttersta vokabulären är, enligt Rorty: ”de ord med vilka vi berättar våra levnadshistorier, ibland framåtblickande och ibland tillbakablickande.” (ibid., 91). Ironikern inser också att de ord han eller hon har i sin nuvarande vokabulär inte kan skingra dessa tvivel och ironikern tror inte att hans eller hennes vokabulär står närmare verkligheten än andra vokabulärer. Allt kan således, enligt Rorty, beskrivas som bra eller dåligt, när en ny vokabulär spelar ut en gammal. Motsatsen till ironi är sunt förnuft (ibid., 92):

Motsatsen till ironin är sunt förnuft. Ty det är parollen för dem som obesvärat beskriver allt viktigt med ord hämtade från den yttersta vokabulären som de själva och deras omgivning är vana vid. Sunt förnuft innebär att ta för givet att utsagor formulerade i denna yttersta vokabulär tillfyllest beskriver och bedömer de människors försanthållanden, handlingar och liv som använder andra yttersta vokabulärer.

Rortys självbildningsideal är inte att bilda sig själv i förhållande till något, utan att lära sig beskriva sig själv på nya sätt, genom att lära sig använda ett nytt språk, en ny vokabulär (Brinkmann 2007).

Reichenbach (2003, 96) säger att ett centralt element i bildningen är människans frihet, och eftersom det inte finns någon odiskutabel definition av frihet, kommer bildningskonceptet att ständigt vara under uppbyggnad: “a construction site”. Han menar vidare att den senmoderna idén om självbildning mindre är en strävan mot kunskap om den mänskliga naturen, och mer är ett försök att förvandla sitt liv till en kreation.

Bildning för personlig utveckling

Den personliga identiteten, självet och jaget, är centrala begrepp inom bildningsfilosofin. Bildning handlar om hur människan ska nå självinsikt (eller insikt om bristande självinsikt, som Reichenbach uttrycker det) och hur hon ska utvecklas som människa. Løvlie och Standish (2003, 15) citerar Oakeshott som

säger: ”There is no other way for a human being to make the most of himself, than by learning to recognise himself in the mirror of his inheritance”.

I dag är bildning av sig själv och självbildning företeelser som tilltalar den postmoderna människan mer än traditionell allmänbildning som uppfattas som förlegad (Brinkmann 2005). Allmänbildning syftar också på något som är tillgängligt för alla och därför inte samma sak som bildning (Kaveh 2012, 124). De filosofer som förespråkar ett självbildningsideal hävdar att det inte längre finns några allmänna värden som en allmänbildning kan rikta sig emot. Däremot konstruerar den moderna människan sig själv genom sin beskrivning av det som varit. Brinkmann (2005, 247) lånar Foucaults ord för att beskriva självbildningsprojektet: ”at vi må skabe os selv som et kunstværk.” Det problematiska med ett självbildande ideal där allting ses som tillfälligt och föränderligt är, enligt Brinkmann, att man inte erkänner några yttre normer. Detta leder till att marknaden blir den som tillfredsställer individens behov av förändring och alltså bestämmer bildningens innehåll. Brinkmann för fram ett pragmatiskt bildningsideal där det praktiska förnuftet är i fokus. Han använder Aristoteles begrepp *fronesis*, som betyder att kunna handla gott i konkreta situationer med blick för livet som helhet (ibid., 249). I det pragmatiska bildningsidealet ser man att varje handling är kontextuellt bestämd och därför är det praktiska förnuftet situerat. Det praktiska förnuftet skiljer sig från det teoretiska förnuftet bland annat på den här punkten. Inom det pragmatiska bildningsidealet strävar man alltså efter att utveckla individens praktiska förnuft så att han eller hon kan handla i sociala sammanhang. Den bildade personen är medveten om att han eller hon kan ha fel vilket inbjuder till diskussion med andra. Den bildade personen är objektivist i bemärkelsen att han eller hon vill se världen som den är, inte som han eller hon vill att den ska vara. Bildning inom den pragmatiska diskursen handlar om gemenskap med andra människor i sociala sammanhang (ibid., 255):

(...) og det, der ska opøves her er evnen til at forstå det partikulære og det situationelle; dvs. evnen til korrekt perception till fx. at se en pointe, høre tvivlen i en anden persons stemme, mærke en anden persons behov består i en evne til forståelse af praktiske situationer.

De förmågor som Brinkmann här för fram är kontextberoende och sammanfaller med Unescos (2004, 13) definition av *literacy*: ”Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts (...)”. Om vilka pedagogiska implikationer detta har, menar Brinkmann (2005, 255) som lånar

Levines begrepp ”the art of thick descriptions” att det vi måste uppöva är ”konsten att förstå ting i deras meningsfulde kontext.” Sådana täta beskrivningar ger moraliska konnotationer eftersom de bär värdeomdömen. Till exempel kan man genom att ”narrativisera” sätta in fenomenen i ett större sammanhang för att skapa meningsfulla, täta beskrivningar. Den här konsten lär vi oss, enligt Brinkmann, bäst genom de humanistiska ämnena. Övertygelsen om att det är dessa ämnen som primärt leder till bildning för gemenskap delar han med många tänkare genom tiderna. Nussbaum (1990; 1997; 2010) är en av vår tids förespråkare för konstämnenas betydelse för fostran till gemenskap i demokratins anda.

Mortensen (2003) ser att i människans förmåga att höja sig ovanför sina omedelbara önskningsar att förvandla, transcendera, sig själv ligger fröet till insikten om vad som är ”inte själv”, och således förmågan att avgränsa sitt jag, sitt själv. Han menar att bildning handlar om identitet, men inte som en isolerad privat fråga utan som en process där jaget konfronteras med det främmande utanför och inom sig själv, och därför gör förändring nödvändig. Løvlie (2003) diskuterar i artikel *The Promise of Bildung von Humboldts bildningsteori* och försöker placera dennes idéer om fri samverkan och nyhumanisternas tankar om bildning på en postmodern scen. von Humboldt gör skillnad på karaktär, som kan beskrivas genom personens uttryck och kvaliteter, och individualitet. Individualiteten är individens sanna liv och kommer till uttryck i fri samverkan. Karaktär är det som kan läsas i en människas ansikte medan identitet är närvaro. ”Individuality comes into presence; it is the presencing of itself in a character.” (ibid., 167–168). Självförändring som närvaro utmanar, enligt Løvlie, tanken om att identitet är att känna sig själv. Han säger att den personliga identiteten är en samverkan mellan distans och närhet, mellan jaget och andra. Den frihet som bildningen eftersträvar kommer till uttryck i samverkan med andra människor. Denna samverkan aktualiserar frågan om hur man ska leva i rummet mellan det definierade och det odefinierade. Den sker i situationer där barn tillåts arbeta ”in sync” med sig själva, där de har tid att förundras och filosofera om livet, och där de kan söka emotionella och intellektuella äventyr tillsammans med andra. (ibid., 167–168.) Bildning är inte bara ett sätt att veta, men ett sätt att vara, det vill säga en livsform (Gustavsson 1996, 268).

Bildning för demokrati

Ett centralt tema i bildningsdiskursen är demokrati. Sedan demokratins födelse i antikens Aten har den varit kopplad till bildning (Straume 2011, 373). Bildning framställs ofta utbildningspolitiskt som ett centralt demokratiskt element

(Steinholt & Dobson 2011, 8). Enligt Straume (2011, 388) är bildning fortfarande kärnan i en demokratisk politik. Hon menar att ”selvbinding”, det vill säga viljan och valet att förbinda sig till gemensamma lagar och regler, är av avgörande betydelse i en demokrati. Att förbinda sig på det sättet innebär att inta ett större perspektiv och inte se bara till det omedelbara, det kortsiktiga intresset. När man agerar i ett samhälle, i en politisk gemenskap, är man medborgare. Som medborgare agerar man annorlunda än som privatperson. En medborgare är demokratiskt bildad, medan en konsument är ekonomiskt rationell, enligt Straume. Medborgaren agerar alltså utifrån långsiktiga värderingar för det gemensamma bästa. Kants syn på frihet var att människan var autonom då hon frivilligt pålade sig universella morallagar. (ibid., 376–377.)

Habermas har utvecklat en teori om en diskursiv demokrati som består av en pragmatisk diskurs, en etisk diskurs och en moralisk diskurs. Den pragmatiska diskursen handlar om mål och medel, den etiska om individers och gruppers självförståelse, och den moraliska diskursen om generellt gällande moralprinciper. Målet är en konsensus mellan diskurserna, vilket, enligt Fauske (2011, 139), betyder att diskursiva handlingar kan ses som en bildningsprocess. Habermas anser dock att endast den praktiskt utförda diskursen ger lagar och överenskommelser legitimitet (Straume 2011, 379). Att det inte är helt lätt att förena bildning med demokrati, påpekar Kaveh (2012), som menar att bildningens gemensamma nämnare, trots retorik om öppenhet, är exkluderande. Här ligger bildningens ontologiska kluvenheten, menar Kaveh. Bildning är möjlig endast om vi gör ontologiska reduceringar av Den Andre som någon ociviliserad och obildad. Bildningen ska därför inte frigöras från makt och vetandestrukturer utan tas i bruk som ett verktyg för olika subjektivitetsformer. Kaveh varnar alltså för en bildning som upprätthåller en hegemonisk ordning och ser hellre en bildning som, enligt Foucault, är ”ett instrument som tillhandahåller en möjlighet för oss att vägra vara den vi är”. (ibid., 132).

I artikeln *Bildung and the idea of a liberal education* menar Løvlie och Standish (2003, 12) att det i ett samhälle där utbildningen är närmare knuten till den allmänna politiken är naturligare att se frågor om medborgarskap som en del av hela läroplanen. Utbildningen blir ett projekt för staten, och därför för demokratin. Detta har betydelse för sättet att förstå *bildung*, bildning, menar de. Løvlie (2003, 169) konkluderar sitt resonemang om bildningens löfte med att konstatera att också om dagens konstruktion av det konsumerande subjektet och den komplexa bilden av marknad och medier inte ger några svar på utbildningens problem, kan man se att bildningens löfte ligger i en kritisk analys som bidrar till en utvidgning av demokratin, till fler ansvarstagande personer och till politisk samverkan i samhället. Straume (2011, 386) för fram tanken att tron

på förändring gör att politiska aktiviteter uppfattas som meningsfulla. Hon menar att subjektets anknytning till och intresse för sitt samhälle, för sin livsvärld, är en nödvändig förutsättning för en demokratisk bildning. ”Å dannes till borger ... betyr å ingå i et ansvarsforhold av politisk karakter.”

Deweys pedagogik utgår från samspelet mellan det lärande subjektet, eleven, och världen utanför, som kan vara texten eller praxisen eller något tredje (Rømer 2007). Deweys erfarenhetsbegrepp har sin grund i en kommunikativ handling och har två sidor, en aktiv och en passiv. All kognitiv utveckling sker i transaktionen mellan dessa. Människan kännetecknas av att denna transaktion är intelligent, vilket innebär att hon kan omorganisera både sig och världen eller omgivningen så att innehållet i transaktionen förändras. Den passiva sidan av erfarenheten innebär att det är omgivningen som bestämmer vad som sker, medan den aktiva delen av erfarenheten innebär att det är det lärande subjektet som arbetar. I en intelligent utväxling mellan subjekt och omvärld sker en tillväxt, och denna tillväxt måste enligt Dewey ske i en öppen och demokratisk miljö. I vissa miljöer formas tankar till vanor och rutiner och tillväxten hämmas. Men i en demokrati sker enligt Deweys kriterier en fri dialog mellan olika positioner. Där en aktör kan vara benägen att agera utifrån sina egna intressen, tvingas han i en demokratisk miljö att ta i betraktande även andras intressen och som en följd därav ”etablere en mere intelligent habituering.” I den processen utvecklar individen sociala sympatier och förståelse för att också andra människor lever i ett förhållande med omvärlden ”og at de i denne proces bliver til som nye identiteter.” (ibid., 71).

Jag har tidigare i detta arbete presenterat Nussbaums tänkande om bildning och demokrati. I sin bok *Not for Profit* (2010) för hon i kortfattad och populariserad form fram sina teorier om fostran av den demokratiska medborgaren, trogen sin liberal education-övertygelse. Genom litteraturläsning och övriga läroprocesser, som kan betraktas som estetiska, utvecklar individen förmågan att kritiskt granska sig själv och det liv han eller hon lever, förmågan att se sig själv som en medborgare, och världsmedborgare. Människan utvecklar också sin narrativa fantasi. Genom narrativ fantasi kan han eller hon sätta sig in i Den Andres levnadssituation. De här förmågorna gör honom eller henne till en demokratisk individ, menar Nussbaum.

2.2.3 Bildning och livskunskap – en sammanfattande diskussion

I det föregående har jag diskuterat begreppet bildning utifrån tre spår: bildning för frihet, bildning för personlig utveckling och bildning för demokrati. Självfallet korsar dessa spår varandra. Man kan med stor sannolikhet påstå att de

är oskiljbara delar av det man i en bred bemärkelse kallar bildning. Men för modersmåsläraren som i sitt klassrum ska realisera läroplanens förväntningar, kan det vara av betydelse att reflektera kring innehållet i de ord och begrepp den opererar med. När läroplanen talar om personlighetsutveckling, kan man sätta det i relation till vad Kaveh (2012, 131) säger är en naiv bildningstanke, nämligen den om ”omvandling av hela människan”. Kaveh ställer frågan om vilka verksamheter och förändringar som kan anses ingå i denna utveckling. Och han menar att den här omvandlingen inte nödvändigtvis behöver vara mot det bättre.

Modersmåsläraren arbetar inte i ett vakuum. Hennes arbete är kopplat till den diskussion som förs i samhället. Inte minst hennes val av innehåll via den litteratur som läses och lyfts fram i klassrummet, bär spår av det samhälle hon lever i. Lärarens reflektion är därför av stor betydelse i formandet av undervisningen. Eller som Løvlie (2003, 169) uttrycker det:

... education is still an aesthetic – moral and political project directed towards personal and cultural freedom and responsibility ... The promise of the political Bildung lies in the critical analysis and the normative proposals that contribute to the democratic expansion of responsible personal and political interplay in the society. Educational reflection of the sort proposed here and political action are different undertakings, but of the same educational stock. How to realize their potential is, however, another story.

Nussbaum varnar för en ”tyst kris” där länder törstar efter nationell vinst. I förordet till Nussbaums bok *Not for Profit* säger Ruth O’Brien (2010, ix):

As the arts and humanities are everywhere downsized, there is a serious erosion of the very qualities that are essential to democracy itself. Nussbaum reminds us that great educators and nation-builders understood how the arts and the humanities teach children the critical thinking that is necessary for independent action and for intelligent resistance to the power of blind tradition and authority. Students of art and literature also learn to imagine the situations of others, a capacity that is essential for a successful democracy, a necessary cultivation of our ‘inner eyes’.

Men livskunskap kan också sägas handla om att kunna hantera det komplexa i att vara människa, att möta svaghet och ångest hos sig själv på ett etiskt moget sätt. En dimension av livskunskapen som inte behandlats här, är glädjen i att vara människa. ”Glädje uppkommer ur känslan av att lära och kunna” (Luukkainen & Pyysiäinen 2004, 33).

Vad som de facto är läroobjektet lämnar utrymme för tolkning, vilket är i linje med t.ex. Gadamer (1997) bildningsteori som utgår ifrån att bildningen inte har ett bestämt mål.

Huruvida bildning kan sägas vara detsamma som livskunskap ger varken läroplansgrunderna eller de bildningsteoretiker jag läst något svar på. Den moderna bildningstanken som säger att bildning handlar om människans förhållande till sig själv, till samhället och till världen (Korsgaard & Løvlie 2011), kan jag känna igen i läroplansgrunderna. Till exempel handlar temaområdet *Att växa som människa* om att eleven ska utvecklas som människa. Läroämnet modersmål och litteratur lyfter fram elevens personlighetsutveckling och flera av målen i ämnet kan sägas hänföra sig till elevens förhållande till sig själv. Samhällsengagemanget lyfts upp i läroplansgrundernas allmänna del, i temaområdena och i modersmålsämnet, liksom i övriga ämnen i skolan. Likaså kan man hitta spår av bildningstanken som gäller människans förhållande till världen i läroplansgrundernas temaområde *Kulturell identitet och internationalism*, men lyfts också fram i några målpunkter som gäller litteraturläsningen. Det är således upp till varje enskild lärare att definiera vad livskunskap innebär i hennes undervisning. Läroplansgrundernas måldjungel, med övergripande mål i den allmänna delen, mål relaterade till ämnesövergripande helheter inom ramen för temaområdena, övergripande ämnesspecifika mål och mål för olika årskurserna, där kunskapsmål, färdighetsmål och metamål som rör personlig utveckling och kulturell identitet varvas, serverar läraren en komplex uppsättning möjliga kombinationer och modeller. Bildningsideal, postmoderna identitetsprojekt och skolans ambition att möta elevernas individuella behov gör inte livskunskapsämnet mindre utmanande att undervisa.

Hur läraren tänker om de frågorna återkommer jag till i avsnitt 4.2.

2.3 Litteratur i skolan

2.3.1 Litteratur, livskunskap och literacy

En orsak till att skolan ska hålla fast vid litteraturundervisning och -läsning, är det faktum att kraven på literacy i dag är höga. Jag har i tidigare avsnitt diskuterat den vidgade definitionen av literacy (avsnitt 1.2) och fört fram teorier om skolans och samhällets krav på literacy (avsnitt 2.1.2. och 2.2.2). Barton (2001, 23) anför tre grundläggande argument för att stödja elevers läsning. Han

utgår från studier av literacy i vardagskontexter och säger att betydelsen av och behovet av literacy i människors hem och samhällen är många och varierande. Studier av människors vardagsläsande visar att läsning i ökande grad är ett sätt att skapa mening i tillvaron, ”making sense of the world”, samt att en stor del av literacykunnandet förvärvas utanför skolan. I skolan kan konsten och estetiken som social form utmana skolans kultur, och konstens formspråk kan utmana skolans kunskapssyn (Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius 2004, 12).

Människor läser och skriver mer än någonsin i dag. Eco (2004) konstaterar att dagens ungdom som kan förmedla stora tankar via korta textmeddelanden kryddade av smileys hör till en generation som mött fler texter än någon före dem. För att uppnå en textkompetens på den nivå Unesco fastställer i sin definition, krävs att eleverna aktivt undervisas i bland annat litteraturläsning i skolan (Penne 2010). Barn som läser mer i dag än i medlet på 1900-talet klarar sig inte mer än tillfredsställande i skolan, menar Verhoeven och Snow (2001). Detta leder till en literacykris där den arbetande befolkningens literacynivå inte är tillräcklig för att möta utmaningarna i den alltmer teknologiserade arbetsmiljön. Gee (2008) diskuterar hur olikheter i elevernas primärdiskurser gör att eleverna är olika förberedda för skolan och skolans undervisning. Med primärdiskurs avses hur människan tillägnar sig sitt första språk, hemspråket, dess sociala variant och sättet att vara i världen. Primärdiskursen är hans eller hennes första sociala identitet. Gee åskådliggör med hjälp av Heaths forskning hur barn från medelklassfamiljer i USA tillägnar sig en primärdiskurs där de får ett metaspråk och blir förvaltare av ett kulturkapital, som gör att de i möten med texter på skolan förväntar sig värderingar och mening ”og finner det de søker, der andre elever finner bare ’pensum’ eller ’tekster’” (Penne 2010, 33).

Barn kommer till skolan med olika förutsättningar beroende på hur väl deras hemmiljö förberett dem för skolan, till exempel genom att föräldrar eller andra läst högt för barnet (Bus 2001; McKenna 2001). Penne (2010) visar hur arbetet med klassiker i två skolor kan utfalla olika. I den ena skolan ger stoffet resonans hos eleverna som upplever det som självklart att den klassiska litteraturen behandlas i skolan. Läraren kan därför hålla på länge med temat. I den andra skolan är bemötandet ett annat. Eleverna som har en annan primärdiskurs har inte förväntningar på texterna de möter. Frågorna eleverna ställer är konkreta och instrumentella. De ger uttryck för irritation och ifrågasätter nyttan med undervisningen. I mötet med sekundärdiskurserna, alla språkliga och kommunikativa situationer utanför hemmet, är alltså elever med olika primärdiskurser olika rustade. Enligt Gee (2008) handlar skolan om sekundärdiskurser. De elever som inte har en förtrogenhet med skolans sekundärdiskurser kommer att få skolproblem. Således är skolan en

sekundärdiskurs, där elever med olika primärdiskurser möts. Det en del elever tillägnat sig i sin primärdiskurs måste andra elever lära sig i skolan.

Det här är också en literacyfråga. Eleverna måste i skolan läras att umgås med fiktion, de måste läras att böcker öppnar världar som anknyter till deras egna erfarenheter. De måste få hjälp med att strukturera texter. På så sätt, menar Penne (2010, 110), kan elevernas passiva förhållande till texter bli mer aktivt och de kan utveckla en literacykompetens. Enligt Penne är metaspråk om texter centralt i en ny definition av literacy. Med det avser hon att skolan måste hjälpa eleverna, särskilt dem som inte tillägnat sig literacy i sin primärdiskurs, att utveckla distans till texter, till att få kunskap om texter och till att få ett metaspråk om texter. För att kunna hantera en modern textvärld måste eleverna kunna tala om texter, beskriva texter och lära sig se hur texter fångar och förför sina läsare. Penne (ibid., 109) anser att metakunskaper hjälper då eleverna har:

- ulik emosjonell motivering med hensyn till skolens diskurser som följer av olika primärdiskurser (affinitet/identitet)
- ulik grad av metaspråkliga och metakognitiva strategier i læringsprocessen (literacy)
- ulik grad av narrativ kompetens och kompetens i symbol- och tegntolkning och metaforiska dobbeltydningar (literacy)

McKenna (2001) har forskat i hur man kan utveckla och förändra elevers attityder till läsning. Han menar att beslutet att läsa alltid är förknippat med attityden till läsning, men också med attityden till alternativen. Han definierar tre faktorer som påverkar attityderna till läsning (ibid., 139):

- (a) the direct impact of episodes of reading, (b) beliefs about outcome of reading, and (c) beliefs about cultural norms concerning reading (conditioned by one's desire to conform to those norms).

För att kunna påverka barns attityder till läsning måste man rikta åtgärderna mot dessa områden. Om eleven känner att han eller hon behärskar läsningen, och om de tongivande och viktiga personerna i omgivningen stöder läsandet och visar positiva attityder gentemot läsning, kommer detta att över tid påverka eleven, menar McKenna. Samtidigt konstaterar han att flera rapporter visar att attityderna till läsning blir negativare ju äldre eleverna blir. Den här trenden är

starkare bland svaga läsare, och orsaken är att läsningen som fritidsnöje utkonkurreras av andra nöjen då eleverna blir äldre.

Attityder är en aspekt av motivation menar Guthrie och Knowles (2001). Övriga aspekter de särskiljer som betydelsefulla i förhållande till konceptuella och kognitiva processer är inre motivation, yttre motivation och intresse och därför är dessa oundgängliga för läsförståelse. Enligt Guthrie och Knowles besitter en engagerad läsare kognitiva strategier, begreppsligt kunnande och motivationsmål. De hänvisar till flera undersökningar som visar att personer som drivs av inre motivation med större sannolikhet får emotionellt positiva upplevelser, självkänsla och ett konstruktivt sätt att handskas med motgång. Det här ger större möjlighet till akademisk framgång. Inre motivation inkluderar en benägenhet att anta svåra och krävande uppgifter, lärandet är styrt av nyfikenhet och intresse och personen vill uppnå kompetens och sakkunskap. Yttre motivation, då uppgifter utförs av instrumentella skäl, eller för belöning, bygger således inte på intresse eller vilja att lära något. Enligt Guthrie och Knowles finns det tillräckligt mycket forskning som pekar på att läsmotivation påverkar läsförståelse för att vi ska beakta motivationen som en viktig komponent i arbetet med läsning. De lyfter fram några principer för att befrämja läsmotivation i skolkontext: Tematisk läsning, interaktion med ”verkligheten”, elevens medbestämmande, intressanta texter, kognitiva strategier, social samverkan och möjligheten att uttrycka och synliggöra sin läsning och förståelse. Så här avslutar de sin artikel (ibid., 173):

Consequently, these principles are woven in a tapestry that we call coherence. The context for promoting reading motivation consists of a pattern of these principles. It is not a single variable but a network of variables that is likely to spark and sustain the long-term motivation required for students to become full members in the world of engaged readers.

Det råder en konsensus om att behovet av literacykompetens i dagens värld är stor. Att hitta argument för att ägna tid och ansträngningar åt läsning är inte svårt. Frågan om vad läsning av skönlitteratur ger för mervärde är kanske mer komplicerad. Kaspersen (2012, 48) konstaterar att det stora antal böcker om litteraturens och litteraturundervisningens legitimitet som kommit under senare år i sig är ett tecken på något slag av kris.

Utan att problematisera ordet skönlitteratur, som givetvis kan omfatta ett spektrum av texter, olika genrer, cross over-texter, texter i olika modalitet, går

jag över till att diskutera just skönlitteraturens roll i människans liv, men fortfarande med utgångspunkt i skolan och modersmålsundervisningen.

2.3.2 Varför ska man läsa litteratur?

I Finland heter det läroämne som är föremål för intresse i min avhandling modersmål och litteratur. I Sverige heter läroämnet svenska, i Norge norsk och i Danmark dansk. Huruvida ämnesnamnet i praktiken utgör en skillnad i undervisningen av ämnet är svårt att säga, men genom att ordet litteratur ingår i ämnesnamnet i de finländska läroplansgrunderna lyfts litteraturen fram och får en legitimering även på den här nivån. Läroämnets innehåll och legitimeringar formuleras och signaleras på olika sätt. I den danska läroplanen ingår en kanonlista: *Dansk litteraturs kanon*, vilket föranlett diskussion såväl i Danmark som i Norge (Vinje 2005). I det sverigesvenska läroplansdokumentet placeras läroämnet svenska på sidan 222, under rubriken samhällsorienterande ämnen, efter slöjd (jämför de finländska läroplansgrunderna där ämnet kommer först av alla ämnen). Skönlitteraturen lyfts dock fram i flera punkter under ämnets centrala innehåll. Bland annat ska det i de högre årskurserna ingå skönlitteratur ”som belyser människors villkor och identitets- och livsfrågor.” (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, 226).

I det här avsnittet diskuterar jag litteraturen i skolan utgående från teoretiker och forskare som intresserat sig för litteraturens betydelse för människan, för läsning och för texter. I min genomgång börjar jag med några internationellt uppmärksammade teoretiker, som representerar olika vetenskapsområden men ändå kommit att utöva inflytande på skolans litteraturundervisning, mer eller mindre direkt. Hos dem söker jag svaret på varför man ska läsa litteratur i skolan, en fråga som modersmålsläraren, och eleverna, ofta återkommer till. Några av dem presenterar också teorier om hur man ska läsa, eller kan läsa, texter av olika slag. Jag begränsar medvetet min fråga till en skolkontext. Det gör kanske inte uppdraget lättare men placerar frågan i det sammanhang som är föremål för min studie. I följande avsnitt riktar jag blicken mot ett snävare fält, litteraturredaktik i Norden.

Bourdieu (2000, 30) menar i förordet till sin bok *Konstens regler* att det finns ett stort antal vedertagna åsikter om ”konst och liv, unikt och trivialt, litteratur och vetenskap”, och att genom att dessa åsikter ständigt upprepas hotar de att blockera all vetenskaplig analys av litteratur och läsning. Åsikterna, menar Bourdieu, bygger på att konstverk har en undantagsställning, och ”att upplevelsen av ett konstverk är oåtkomlig och obeskrivlig att det definitionsmässigt undandrar sig rationell kunskap ...”. Han diskuterar vad som

gör ett konstverk till ett konstverk och en text litterär. Bourdieu menar att det handlar om att konstverkets mening och värde är en effekt av samstämmighet mellan det konstnärliga fältet och betraktaren. Betraktaren ger konstverket ett värde bara i den mån han eller hon själv är en produkt av såväl en kollektiv historia som ger honom eller henne kännedom om konst, och en individuell, som ger honom eller henne en kännedom om konstverket. Ett litterärt verk får ett värde för att det läses av en bildad läsare som spelar med i spelet i kraft av att han eller hon själv är en produkt av det sociala spel där det litterära verket ges en mening. En sådan cirkulär kausalitet bygger således på att spelaren, i detta fall läsaren, spelar med i spelet och får det att leva. (ibid., s. 412–413.)

Stor betydelse för skolans litteraturundervisning har receptionsteoretikern Rosenblatt haft. Hon skrev redan 1938 sitt banbrytande verk *Literature as Exploration*. I avsnittet 2.1.3 om litteraturmål i läroplansgrunderna konstaterade jag att det fanns två olika slag av mål med litteraturläsningen, dels mål som hänför sig till läsförmåga, dels mål som hänför sig till upplevelser och personlighetsutveckling. När Rosenblatt 1938 skrev den ovan nämnda boken, som fortfarande i dag utövar stort inflytande på synen på litteraturen, läsaren och läsningen, utgår hon ifrån det överordnade målet ”kampen för de demokratiska värdena i samhället” (Malmgren 2002, 6). Således är litteraturläsningen för Rosenblatt enligt Gun Malmgren, som skrivit förordet till den svenska upplagan av hennes bok, aldrig ett mål i sig. Själv säger Rosenblatt (2002, 13) i förordet till den femte upplagan av boken att det i en demokrati, som alltså är ett samhälle bestående av människor som även om de skiljer sig från varandra erkänner sina gemensamma intressen och sitt beroende av bevarade friheter och skyldigheter, krävs förmåga att ”föreställa sig de mänskliga konsekvenserna av politiska och ekonomiska alternativ och att tänka rationellt om känsloladdade frågor.”

Kärnan i Rosenblatts teori är, och detta var det nya, läsaren lika väl som texten bidrar till att skapa textens mening. I sin *reader-response theory* visar hon hur det sker en transaktion mellan läsaren och texten, där bägge parter i en spiralformad process tillför mening och förståelse (Rosenblatt 2002, 35):

En roman eller en dikt eller ett skådespel förblir bara bläckfläckar på papper tills en läsare förvandlar dem till en rad meningsfulla symboler. Det litterära verket existerar i det levande kretslopp som upprättas mellan läsare och text: läsaren ingjuter intellektuell och emotionell mening i mönstret av verbala symboler, och dessa symboler kanaliseras hans tankar och känslor.

Trots att Rosenblatt inte, enligt Malmgren, ser att litteraturläsningen i sig är ett mål, tillskriver hon läsning av litteratur stor betydelse för människan. Hon menar att litteraturen kan presentera olika livsmål och livsvillkor, och därigenom motverka en dogmatisk och absolutistisk hållning till livet. Tydliga spår av hennes tänkande ser man i läroplansgrundernas litteraturmål som handlar om att möta olika kulturer och utveckla sin etiska medvetenhet (GLG 2004, 53). Rosenblatt (2002, 151) ser också att litteraturen kan ha betydelse för den ungas personlighetsutveckling genom att litteraturen erbjuder möjlighet att reflektera över frågor som i abstraktare termer skulle upplevas som meningslösa. Hon ser också att litteraturen har sociala verkningar: "... den inympar föreställningar om beteenden och därmed förenade känslomässiga attityder."

Rosenblatts tro på att undervisning om litteratur bidrar till demokratisk fostran är stark. Hon menar att det hon kallar *estetisk läsning* är ingången till en organisk utvecklingsprocess som utvecklar förmågan att reflektera rationellt över känslomässiga reaktioner. Den här språkliga transaktionsförmågan kunde tjäna alla konstarter, enligt Rosenblatt. Estetisk läsning innebär att läsaren vidgar sin uppmärksamhet och tar in de stämningar och känslor som skapas i mötet med texten. Den estetiska läsningen är annorlunda än det Rosenblatt kallar *effeferent läsning*, där informationen är det viktiga och läsaren har en opersonlig inställning till texten. Begreppen effeferent och estetisk läsning är centrala i Rosenblatts teori. De betecknar två olika typer av läsarter, men enligt Rosenblatt använder en god läsare bägge typer av läsning samtidigt, så ett de flätas in i varandra och när transaktionsprocessen.

Nussbaum (1990, 231), som myntat uttrycket narrativ fantasi, skriver: "People care for the books they read; and they are changed by what they care for — both during the time of reading and in countless later ways more difficult to discern." Hennes tro på litteraturens potential att förändra människor bottnar i hennes sökande efter svar på frågor som en akademisk kontext inte intresserat sig för. Hon beskriver sina egna erfarenheter av litteraturläsning som "reading with love, and thinking about many questions" (ibid., 11). Nussbaum (ibid., 3–5) diskuterar i boken *Love's knowledge* relationen mellan filosofi och litteratur och bland frågorna hon diskuterar finns frågan om relationen mellan form och stil och känslornas betydelse i individens självutveckling. Hon menar att vissa sanningar om det mänskliga livet kan uttryckas adekvat och passande enbart på ett språk som är karakteristiskt för den narrativa konstnären. Hennes intresse är praktiskt, hon söker svar på frågor om hur man ska leva, och finner att skönlitteraturens form är bättre skickad att adressera frågor av den arten än vetenskapens. Litteraturen kan avslöja komplexitet och variation och därför få oss att kritiskt granska reducerande teorier, menar Nussbaum. Hon försvarar

litteraturens roll som källa till förståelse av världen och hävdar att man kan och ska anlägga ett etiskt perspektiv på litterära verk.

Nussbaum intresserar sig för frågan om kärlek och visar hur inte filosofin, den vetenskapliga, rationella metoden, kan besvara frågor om vad kärlek är. För att svara på en sådan fråga behövs en text som har en sekvens av händelser, en intrig, som kan visa komplexiteten i ett konkret människoförhållande, som kan visa både förnekandet och givandet, som inte ger några definitioner men som låter det mystiska vara mystiskt. Filosofins teorier kommer till korta, för att de är för enkla. De vill definiera en egenskap hos kärleken, en egenskap hos kunskapen, och felar att se det som finns, det komplexa och mångsidiga (ibid., 262–274). Med uttrycket narrativ fantasi avser hon en förmåga att sätta sig in i en annan persons situation: ”to be an intelligent reader of that person’s story, and to understand the emotions and wishes and desires that someone so placed might have” (ibid., 95–96). Idén om att utveckla denna förmåga har en spelat en nyckelroll i modernt tänkande om fostran till demokrati (Nussbaum 2010).

Nussbaum lyfter således i likhet med Rosenblatt fram konstens betydelse för individens utveckling. Nussbaum (2010, 99) menar att också leken erbjuder ett utrymme av möjligheter, där barnet kan experimentera med det som är annorlunda, ”with the idea of otherness”. För vuxna fyller konsten lekens funktion, menar Nussbaum som stöder sig på barnläkaren och psykoanalytikern Winnicotts forskning.

I läroplansgrunderna finns flera punkter som motsvarar Nussbaums och Rosenblatts tänkande, bland annat i målformuleringen: ”Eleven ska bekanta sig med olika kulturer genom litteratur, teater och andra medier och därmed utveckla sin etiska medvetenhet och få estetiska upplevelser ” (GLG 2004, 54). Det övergripande målet med litteraturläsningen är i skenet av Rosenblatt och Nussbaum en fostran av eleverna till empatiska individer med förmåga att byta perspektiv och sätta sig in i andra människors situation. Sådana egenskaper borgar för ett aktivt och konstruktivt deltagande i ett demokratiskt samhälle, där konflikter kan lösas på saklig grund. Litteraturen erbjuder, liksom övriga konstarter, eleverna ett forum att möta Den Andre, det främmande och frågor som är allmänmänniska, som frågor om kärlek och ensamhet, och att därigenom utveckla sin egen identitet. Mazarella (2010) beskriver hur medicinestuderande diskuterar en novell, och menar att de frågor som växer fram under samtalens gång inte är litteraturvetenskapliga utan mynnar ut i stora livskunskapsfrågor om samlevnad och förlåtelse.

I samma anda resonerar Mortensen (2003) i sin artikel *Bildung in a Literary and Reflective Perspective*, då han menar att litteraturen gör det möjligt för oss

människor att stiga in i en värld av idéer som är annorlunda än våra egna. Detta blir möjligt för att litteraturens teman är stiliserade versioner av fundamentala erfarenheter och kognitiva mönster i människans vardagsliv. När en författare stiliserar, eller reflekterar, i sitt skrivande, sker en dubblering. Mortensen menar att det i denna dubblering finns en tolkning, och häri ligger litteraturens roll. Litteraturen ska närma sig en förvirrande värld och genom sin stilisering och tolkning hjälpa läsaren att förstå varför han eller hon tänker och handlar som han eller hon gör. Enligt Mortensen har vetenskapen insett att det viktigaste sättet för det mänskliga medvetandet att strukturera kunskap är i berättelsens form. I dessa berättelser är det inte innehållet ensamt som är av intresse, utan också deras form. Han citerar Mark Turner som säger (ibid., 129): "... knowing how to inhabit stories is the essential requirement of mature life." Styrkan i den narrativa fiktionen är enligt Mortensen att den befinner sig i en position mellan abstrakt tänkande och spontant, icke-reflekterande, narrativt vardagsliv. Fiktionen beskriver aktuella, möjliga och omöjliga mänskliga handlingar och passioner på ett fantasifullt och upplysningsamt sätt. På det sättet får vårt icke-reflekterade och spontana liv en form som gör det möjligt för oss att betrakta det med distans. Han skriver (ibid., 131): "Literary fiction is a way of viewing or imagining things that enables man — through this imaginary game or thought experiment — to place himself at a distance from reality in order to catch hold of it."

I liknande banor tänker psykologen Bruner (1990) som diskuterar narrativers betydelse för människan. Han menar att narrativer är naturliga redskap för "folk psychology", eftersom goda berättelser handlar om hur människor handlar i förhållande till hur de borde eller ville handla. Berättelser medlar mellan den kanoniska, allmänt omfattade världen och världen av trosuppfattningar, önskningar och hopp. Så håller berättelser det besynnerliga på avstånd (ibid., 53).

Chambers (1983, 6) presenterar i sin bok *Introducing Books to Children* en lista omfattande elva svar på varför det ligger ett värde i att läsa litteratur. Listan omfattar sådant som att litteraturläsning vidgar barnets erfarenhet och kunskap om livet, hjälper barnet att utveckla sin personlighet, befrämjar barnets andliga utveckling samt gagnar barnets fantasi. Svaren Chambers anger sammanfaller med läroplansgrundernas mål för litteraturundervisningen. Chambers återger också i sin bok Hoggarts artikel *Why I value literature*, där denne diskuterar värdet av litteraturläsning. Hoggart kommer till att litteraturen speglar verkligheten närmare än någon annan konstform. Litteraturen, konstaterar Hoggart, söker meningen i den mänskliga erfarenheten. Litteraturen har en fantasibaserad arkitektur, vilket ger den relation litteraturen har till verkligheten dess märkliga

karaktär, samtidigt intellektuell och emotionell, och nästan alltid, enligt Hoggart, även en relation baserad på värderingar. Men för att litteraturen ska ge läsaren utdelning, bör den läsas väl. Litteraturen ska mötas, inte okritiskt, men med intellektuell och emotionell öppenhet och generositet. "Works of literature, properly read, give us the opportunity to extend our imaginative grasp of human experience." (Hoggart 1970, citerad i Chambers 1983, 13). Hoggart avslutar sin artikel med följande ord (ibid., 14):

It may be in an active relationship with our sense of ourselves, with our sense of life in time and life by values. Like the other arts, literature is involved with ends beyond itself. Things can never be quite the same again after we have read — really read — a good book.

Persson (2007) sammanfattar i boken *Varför läsa litteratur?* litteraturens legitimeringar på basis av svenska styrdokument över en period av tid i tre punkter: demokrati, narrativ fantasi och kreativ läsning. Perssons punkter sammanfaller med min läsning av läroplansgrunderna och i sitt resonemang hittar även han spår av såväl Rosenblatt som Nussbaum i de svenska läroplanerna. Mortensen, Bruner och Chambers, liksom Rosenblatt och Nussbaum, är inte primärt pedagoger eller didaktiker. Men de öppnar alla, liksom Hoggart som jag citerar ovan, för den didaktiska frågan om hur man ska läsa för att verkligen ha läst en bok. För litteraturläraren har uppdraget således utvecklats från en läsfärdighetsträning, eller en så kallad klinisk läsansats, där rent tekniska frågor sätts i centrum (Dahl 1999; Hansén 1991; Malmgren, 1996; Malmgren 1999; Thavenius 1999), till att lära ut analys av tekniken i ett litterärt verk (Smidt 1983), och sedan till det Rosenblatt kallar den avgörande frågan: har verket relevans eller värde för läsaren i hans pågående liv? (Rosenblatt 2002, 39). Men uppdraget stannar inte vid läsarens subjektiva reception och det skönlitterära verkets relevans för individen. Litteraturen har genom historien haft stor betydelse i politiska sammanhang. Litteraturen har haft betydelse för de nationalistiska känslorna och kan i dag ha stor betydelse för hur man fostrar globala människor som med öppenhet, nyfikenhet och empati möter olika kulturer. Enligt Choo (2011) kan man utveckla litteraturens hybridutrymme. Detta hybridutrymme präglas, enligt Choo, av till synes paradoxala dualismer, det utilitaristiska kravet på att litteraturundervisningen ska utveckla elevens literacyfärdigheter samtidigt som elevens estetiska medvetenhet ska växa. Här finns möjlighet att skapa en "cosmopolitan literature curriculum". (ibid., 63.) I en sådan undervisning balanseras instrumentella värden med moraliska och etiska värden.

Så om det pedagogiska uppdraget handlar om det skönlitterära verkets relevans för läsaren i hans pågående liv och kanske om att skapa kosmopolitiska individer, uppstår en rad didaktiska följdfrågor. De handlar dels om vad man läser i skolan, dels även i hög grad om hur man läser i skolan (Molloy 2002; 2003; 2007).

2.3.3 Hur ska man läsa?

I ett försök att beskriva olika sätt att läsa, olika läsarter, finner man ett antal begrepp, som i flera fall utgör dikotomier. Som redan nämnts är Rosenblatts receptionsteori från 1938 fortfarande aktuell. Hennes indelning av läsarter i efferent och estetisk läsning landade i en tid då ett litterärt verk beskrevs i termer av rytm, metaforer, stil och andra litterära analysbegrepp. Rosenblatt menade att en traditionell litteraturläsning bortsåg från nödvändigheten att inta en estetisk attityd till texten. I den estetiska läsningen uppmärksammar läsaren även personliga erfarenheter och känslor som vaknar under läsandet. Genom estetisk läsning frammanas det litterära verket som sedan kan bli föremål för reflektion och analys, menar Rosenblatt.

1976 gav Rosenblatt ut en tredje version av *Literature as exploration*. I den utvecklar hon sina teorier. På 1970-talet kom också en rad andra betydande teorier på området. En av de stora motsättningarna bland teoretikerna var den om textens status. Rosenblatt kallar sin teori transaktionell. I Iser's verk *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic response* kom ut 1978. Hans teori om estetisk respons bygger på en uppfattning att texten är "en händelse" som aktiverar läsarens upplevelse. Därför kan det inte finnas en, men många potentiella betydelser i en text. I *The Implied Reader* (1974) diskuterar Iser hur en osäkerhet etableras mellan läsaren och de förväntningar han eller hon har på texten. Ju färre fastslagna betydelser texten erbjuder, dess svårare är det för läsaren att bli färdig med läsprocessen (Kvalsvik Nicolaysen 2005). Iser menar att det enbart är genom att klarlägga processen där mening skapas som man kan förstå hur meningen i en text kan ta sig så många uttryck. En text kan aldrig upplevas på en gång, utifrån, så som andra konstverk kan. Relationen mellan text och läsare är unik, menar Iser (1978), genom att läsaren har en "wandering viewpoint", en rörlig synvinkel, som följer texten inifrån. En lyckad kommunikation ger en läsoplevelse, och den är slutligen beroende av läsarens kreativa aktivitet. Teorin fick stor genomslagskraft och i dag använder många lärare i sin litteraturundervisning metoder där textens tomrum utnyttjas. De baserar då sin didaktik på Iser's teori om *gaps*, tomrum i texten, som läsaren fyller ut för att skapa mening i texten.

Fish (1980) presenterar i sin bok *Is there a text in this class? The authority of Interpretive Communities* sin teori om läsning. I förordet till boken besvarar han frågan i titeln (ibid., vii): "There is and there isn't." Han menar att det inte finns en text i klassrummet, om man med text menar en entitet som alltid är densamma. Om man däremot med text menar en struktur av betydelser och mening som är uppenbar och ofrånkomlig utifrån ett tolkningsperspektiv, ja då finns det en text i klassrummet. Hans teori bygger således på att en text och dess betydelser uppstår i en tolkningsgemenskap och inte står att finna i texten själv. Enligt Fish är den enskilda läsarens tolkning aldrig unik, eftersom en tolkning förutsätter att man i någon bemärkelse är delaktig i en gemenskap inom vars ram en tolkning är möjlig. Fishs syn på läsning och tolkning har uppfattats som frigörande genom att den utvecklat den filosofiska diskussionen om en kulturberoende förståelse av självet, av textens möjlighet att öppna för ny förståelse av Den Andre och det annorlunda och brytningar mellan olika förståelsemönster. (Kvalsvik Nicolaysen 2005.)

På 1990-talet kom McCormicks (1994) *The culture of Reading & Teaching English* som kan betraktas som mer lättillgänglig, vilket ledde till att den fick stor genomslagskraft (Mehrstam 2009, 43). McCormicks utgångspunkt är att de existerande teorierna om läsning inte lyckats utveckla en pedagogisk modell. Målen med läsning är enligt McCormick (1994, 7):

... students need to learn to locate the texts they read, as well as themselves as reading subjects, within larger social contexts; in short, they need to be able to inquire into and understand the interconnectedness of social conditions and the reading and writing practices of a culture.

Men för att kunna överföra dessa mål till klassrummet, måste man ha en välformulerad teori om läsare som sociala subjekt och om texten som något som produceras under specifika förhållanden och ständigt omproduceras av nya läsare. En följd av detta är att man måste utveckla en ny pedagogisk praktik. Detta är McCormicks ambition. Hon hävdar att läsning aldrig är en individuell, subjektiv erfarenhet, utan alltid sker i en social kontext. Centralt i McCormicks modell är *repertoarbegreppet*. Såväl texten som läsaren besitter en textuell och en allmän repertoar. Repertoaren är en uppsättning konventioner, uppfattningar, begrepp och erfarenheter, och dessa är påverkade av sin ideologiska och historiska situering. I mötet mellan text och läsare sker antingen en matchning av repertoarer eller en kollision, det McCormick kallar *mismatching*, eller så uppstår en spänning mellan de mötande repertoarerna. Den mest produktiva pedagogiken, säger McCormick, uppstår då läsaren är bekant med textens

repertoar, men av olika orsaker ställer sig kritisk till den. McCormick (1994, 90) menar att hennes modell innebär att man kan argumentera för att en läsning av en text är bättre än en annan läsning, vilket vissa receptionsteoretiker inte ser att är möjligt:

Rather than arguing that a particular reading is 'right' or 'correct' because it is 'in the text', however, from this perspective one might argue that one reading is 'better' than another because of its consequences, be they social, political, or historical. This would mean that readers would have to think critically and historically not only about the texts they read, but also about the readings they, as contemporary reader, develop of them.

Till de transaktionella teoretikerna hör Langer (1995), vars bok *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction* kom i svensk översättning 2005. Langer (2005, 23) använder begreppet *föreställningsvärld* då hon avser den värld av förståelse en läsare besitter vid en given tidpunkt. Hon identifierar fyra faser i läsningen av litteratur. Faserna erbjuder olika synvinklar och valmöjligheter i läsarens tolkning av texten. Faserna är alltså en del av läsarens byggande av föreställningsvärldar. Den första fasen innebär att vara utanför texten och kliva in i en föreställningsvärld. I den här fasen orienterar sig läsaren med hjälp av de ledtråder som finns tillgängliga. Läsaren utgår från egna erfarenheter och textens ytliga drag för att skapa ordning och inledande uppfattningar om handlingen och bokens karaktärer. Den andra fasen innebär att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld. I den här fasen fördjupas förståelsen. Läsaren använder ny information och kombinerar den med annat hon vet om texten, sig själv, livet och världen. Detta sätter igång tankarna och föder idéer. I den tredje fasen stiger läsaren ut ur föreställningsvärlden och tänker över det han eller hon vet. Det är i den här fasen läsaren kan byta fokus och reflektera över vilken betydelse idéerna och föreställningsvärlden kan ha för hennes eget liv. I den fjärde fasen stiger läsaren ut ur föreställningsvärlden och objektifierar upplevelsen. Läsaren ser texten på avstånd, med en mer analytisk blick. Läsaren reflekterar över textstruktur och litterära element och kopplar texten till andra texter. De fyra faserna förekommer inte linjärt, utan dyker upp flera gånger under läsandet eller under en diskussion om det lästa.

En annan läsarorienterad teoretiker, Appleyard (1991), beskriver fem läsroller en läsare intar i en förutsägbar ordning. Den unga läsaren som ännu inte läser själv utan lyssnar till sagor och berättelser, kallar han *the reader as a player*, lekdeltagaren. Barnet leker fantasilekar och lär sig småningom skillnad på fantasivärlden och den verkliga världen. Skolbarnet kallar Appleyard *the reader*

as a hero or heroine, hjälten eller hjältinnan. En sådan läsare finner i berättelserna en alternativ värld som är mindre motsägelsefull och mer organiserad än den verkliga världen. Läsaren flyr in i den världen. *The reader as a thinker*, tänkaren, är tonåringen som i berättelserna söker insikt om meningen med livet, värderingar, ideal och autentiska rollmodeller. *The reader as interpreter*, tolkaren, är den drivna läsaren som studerar litteraturen systematiskt och analytiskt. Han eller hon kanske vet något om verkets historia och kan ha en kritisk teori om hur verket fungerar. Den vuxna läsaren som väljer vilket förhållningssätt han eller hon tar till verket, som alltså kan läsa på olika sätt, kallar Appleyard *the pragmatic reader*, pragmatikern. Appleyard menar att hans beskrivning av en läsarutveckling inte ska ses som någon allmängiltig utveckling, eftersom en sådan beror på den litterära kulturen. En läsares utveckling beror också på arten och längden av den undervisning hon får.

Text och läsare

En pågående diskussion inom litteraturvärlden är den om förhållandet mellan läsare och text. Mehrstam (2009) tar sig an denna textteoretiska fråga i sin avhandling, där han ger en översikt av interaktionella och transaktionella teorier. De interaktionella teorierna ser att texten är densamma för alla som läser den, medan de transaktionella teorierna ser att texten föds i läsprocessen. Enligt Mehrstam (ibid., 47) syns denna spricka i textsyn i det att texten i litteraturpedagogiken har en undanskymd plats. Detta beror på att litteraturpedagogiken som begrepp föddes i och med att läsarens roll lyftes fram av bland andra Rosenblatt. Det skedde som en reaktion mot nykritikens fokus på texten. Nykritiken bortser från såväl historiska som sociologiska frågor och texten studeras genom närläsning, *close reading*. Inom den nykritiska skolan är det uteslutande texten som är föremål för intresse. Responsteorin ger således läsaren en aktiv och framträdande roll i läsprocessen.

Bland andra har Fish, Iser och Bakhtin presenterat teorier om textens, läsarens och kontextens betydelse i skapandet av mening. Iser beskriver en implicit läsare, den tänkta läsaren som texten riktar sig emot. Iserns uppfattning om den implicita läsaren som fyller i tomrum och sålunda med sin aktiva medverkan uppfyller textens hela potential, har kritiserats bland annat för att den inte beaktar riktiga, levande läsare som måhända ifrågasätter texten och dess kapacitet att bidra till meningsskapande (Shepherd 1991, 93). Bakhtin ställer sig kritisk till en isersk implicit läsare, en ideal läsare som förstår allt. Han beskriver en dialogisk inställning mellan texten och läsaren, där horisonter möts och där såväl text som kontext ingår i dialogen. (ibid., 94.) Utan den kontext i vilken ett

litterärt verk skrivits är det omöjligt att förstå det eller de intentioner författaren haft. Om författarens roll menar Bakhtin (1979) att han eller hon alltid står utanför den värld som beskrivs i verket, också om det skulle vara självbiografiskt. Bakhtin menar således att man som berättare av någonting redan är utanför händelserna. Läsaren lägger in sina egna erfarenheter och skapar sina egna bilder och därigenom skapar han eller hon en ny version av verket. Således är varje litterärt verk utåtriktat, och kan i viss mån förutbestämma läsarens reaktion (ibid., 420–421). Fish (1980) som använder begreppet tolkningsgemenskaper ser att aktiv förståelse föds i en gemenskap där betydelse och mening skapas genom förhandling mellan deltagarna i gemenskapen. Dessa gemenskaper är situationella, inte historiska eller sociala. Fish säger (ibid., 275):

... words can mean anything one likes, but that they always and only mean one thing, although that one thing is not always the same. The one thing they mean will be a function of the shape language already has when we come upon it in a situation, and it is the knowledge that is the content of being in a situation that will have stabilized it.

Bakhtins uppfattning om förhållandet mellan text och läsare ligger närmare Fishs än Isters, men i Fish teori saknas den hos Bakhtin så grundläggande spänningen mellan olika diskurser i en text. Enligt Bakhtin är texten inte fri från ett sammanhang, utan i sig redan kontextuell och dialogisk. (Shepherd 1991, 98.) Hur läraren ser förhållandet mellan text och läsare, liksom hennes textuppfattning, är av betydelse då hon lägger upp sin litteraturundervisning. Hennes litteraturdidaktiska överväganden är mer eller mindre medvetet påverkade av teorier om litteratur, text, reception, bildning och så vidare. Följande avsnitt ska därför handla om litteraturdidaktik.

2.3.4 Litteraturdidaktik i Norden

Det finlandssvenska skolfältet¹³ följer aktivt med vad som händer inom området i de nordiska länderna. För modersmålsdidaktikerna är kontakterna naturliga då det går att kommunicera på modersmålet. Genom litteratur, konferenser,

¹³ Något om den finlandssvenska skolans särdrag finns att läsa i avsnitt 1.3.

nätverk¹⁴ och personliga kontakter sker ett utbyte som ger återverkning i utbildningen av lärare i Svenskfinland. Den finlandssvenska modersmålsundervisningen är på så sätt starkt influerad av det som sker i de övriga nordiska länderna. Därför ser jag det litteraturdidaktiska fältet i Norden som en naturlig arena för min forskning.

I det här avsnittet ger jag en kort översikt av forskning och teorier i anslutning till litteraturundervisning ur ett nordiskt perspektiv. Utgångspunkten kan vara den Kaspersen (2012, 47) anför, nämligen det dilemma han ser rörande litteraturundervisningen:

Artiklen bygger på den præmis at litteraturundervisningen i modermålsfaget befinner sig i en fundamental krise, og den modsatte præmis: at litteraturundervisningen stadig er vigtig.

Kaspersen (ibid.) är också inne på frågan om litteraturdidaktikens status som vetenskaplig disciplin, och menar att både en pedagogisk och en litteraturteoretisk beskrivning av området är möjlig, men ger olika resultat. Där den litteraturteoretiskt orienterade didaktikern förhåller sig till texten och läsarten, är den pedagogiskt orienterade didaktikern mer intresserad av elevens och lärarens användning av texten. Kaspersen beskriver det nordiska litteraturdidaktiska fältet utifrån olika positioner: *textbaserade positioner* (som bygger på angloamerikansk nykritisk teori, tysk hermeneutik och i Norden blivit en kombination), *läsarbaserade positioner* (där tre varianter kan urskiljas, nämligen elevorientering, kompetensorientering och kognitiv didaktik), *sociokulturella positioner* (med rötter hos Bakhtin och Vygotskij, och där vikt kan läggas antingen på det sociala eller det konstruktivistiska), samt medieorienterade positioner (där ett multimodalt perspektiv kommer in, där aktiviteterna kan ses som viktigare än meningen, vilket Kaspersen menar är en anti-hermeneutisk poäng).

¹⁴ Sedan 2003 arrangeras årligen en forskarkonferens inom ramen för det nationella nätverket *Svenska med didaktisk inriktning* (SMDI) där finlandssvenska didaktiker ofta deltagit. ”Systemnätverk” i de övriga nordiska länderna är *Nätverk för forskning i danskfagets didaktik* (DaDi), *Nettverk for norskdidaktisk forskning* (NNDF) och *Nätverk för modersmålsdidaktisk forskning på svenska i Finland* (MOD). Ett samarbetsprojekt mellan dessa nätverk utgör *Nordisk nettverk for modersmålsdidaktisk forskning* (NNMF), som också nätverkar med *International Mother tongue Education Network* (IMEM).

Hur det didaktiska fältet, där olika forskningstraditioner och discipliner möts, ter sig i Sverige i dag utifrån ett femtontal avhandlingar i ämnet, och ”vilken betydelse förhållandet mellan teoretiska utgångspunkter och metoder i litteraturdidaktisk forskning får för de didaktiska huvudfrågorna om litteraturämnets förmedling och legitimitet” skriver Degerman om i sin avhandling *Litteraturen, det är vad man undervisar om. Det svenska litteraturdidaktiska fältet i förvandling* (2012). Enligt Degerman finns spänningsfältet i användningen av teorierna och i behandlingen av empirin. Han visar hur de litteraturdidaktiska avhandlingarna fortfarande springer ur det erfarenhetspedagogiska forskningsfält som etablerades av Pedagogiska gruppen på 1970-talet och hur svaren på frågorna ofta är de samma i dag som de var då. Den grundläggande frågan för det litteraturdidaktiska vetenskapsområdet är, menar Degerman, varför vi ska läsa litteratur, en fråga som enligt hans forskning inte kan besvaras genom empirisk forskning. Kvar finns konflikten mellan olika sätt att betrakta litteraturen. Man kan se den som ett medel för att nå andra mål än rent litterära, t.ex. demokratimål i skolan, eller som särskilt stoff med egna möjligheter, en egen form av kunskap. Degerman (ibid., 333) skriver:

Ett avgörande problem för litteraturdidaktiken inom utbildningsvetenskapen är spänningen mellan idén om litteraturen som en särskild form av kunskap och litteraturen som kommunikativt instrument i lärandesituationen.

Pedagogiska gruppen som Degerman hänvisar till, är en forskargrupp med sin verksamhet förlagd till universitetet i Lund. Enligt Kaspersen (2012) har gruppen inspirerats av tysk marxistisk litteratursociologi och arbetarerfarenhetspedagogik samt amerikansk reformpedagogik. Gruppen har genom sin omfattande forskning påverkat det svenska didaktiska fältet, och det nordiska, inte minst för att forskningen producerat resultat och böcker som varit användbara för lärare (Arfwedson 2006), vilket till exempel märks i att en stor del av gruppens forskning publicerats av förlaget Studentlitteratur. Gruppens böcker har, enligt Arfwedson, som är författare till Vetenskapsrådets rapport *Litteraturdidaktik från gymnasium till förskola*, lett till den utveckling av svenskämnet som skett i Sverige. Utvecklingen har skett dels genom nya didaktikkurser på universitetet, dels genom en forskarutbildning i svenska med didaktisk inriktning som förenar synsätt och metoder från litteraturvetenskap och språkvetenskap. Forskarna i Pedagogiska gruppen argumenterade för en problemorienterad projektundervisning och erfarenhetspedagogik (Smidt 2005, 39).

Centrala personer i Pedagogiska gruppen är bland andra Lars-Göran Malmgren, Gun Malmgren, Jan Thavenius och Bengt Linnér. Lars-Göran Malmgrens forskning är enligt Arfwedson i klass med litteraturdidaktisk forskning i England, USA och Tyskland. Ett av Malmgrens bidrag till förståelsen av svenskämnet är hans uppdelning av ämnet i tre olika ämnesuppfattningar: svenska som färdighetsämne, svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne och svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne. Hans forskning har huvudsakligen handlat om läsning av skönlitteratur och han har i ett flertal böcker tillsammans med Linnér beskrivit läsningens olika dimensioner: *Litteratur och social förståelse* (1980), *Litteratur och erfarenhet* (1982), *Litteratur och läsutveckling* (1983), *Litteraturreception och litteraturpedagogik* (1983). Malmgren har också bidragit till en spridning av receptionsteorier genom boken *Den konstiga konsten* (1984) som kommit i en populärvetenskapligare form 1986 på förlaget Studentlitteratur. I boken *Åtta läsare på mellanstadiet. Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv* (1997) ger Malmgren en mångsidig syn på litteraturläsning i skolan. Hans presentation av internationell forskning och teori, begrepp och egen forskning med slutsatser och analyser har gett boken genomslagskraft i lärarutbildningen också i Svenskfinland. Malmgren hör till dem som tillsammans med Nilsson (1993, 2007) fört fram modeller för tematisk litteraturundervisning.

Gun Malmgrens bidrag till det litteraturdidaktiska forskningsfältet består bland annat i hennes beskrivning av olika gymnasiekulturer och litteraturläsningens roll i dem vilket hon gör i boken *Gymnasiekulturer: lärare och elever om svenska och kultur* (1992). Hon har också skrivit förordet till den svenska översättningen av Rosenblatts bok *Litteraturläsning som upptäcktsresa*.

Thavenius har, förutom att han skrivit egna böcker, medverkat som redaktör för ett stort antal verk om litteratur och skola. Han har bland annat intresserat sig för svenskämnets historia (1981; 1999) och hör alltså till dem som enligt Arfwedson (2006, 16) ”presenterade sig med buller och bång” (om boken *Modersmål och fadersarv* 1981). Pedagogiska gruppens arbete skapade således diskussion och ledde, som jag ovan nämnt, till en forskarskola med didaktisk inriktning.

En motsättning inom litteraturdidaktiken synliggörs i en diskussion i *Tidskrift för litteraturvetenskap*. Bergenmar (2010, 19) lyfter upp frågan om den personliga läsningens legitimering i undervisningen och ställer sig kritisk till litteraturvetenskapens rigida krav på kritisk läsning: ”För de flesta är läsning en handling som resulterar i en erfarenhet, snarare än en metatext”. I sitt inlägg i diskussionen visar Torell (2011) hur Bergenmars syn, som denna grundar på Felskis teori om igenkänning, ställs mot Skjolvskijs tankar om det litterära språkets möjlighet till främmandegörande, som kan få individen att inte bara

känna igen, utan också se livet. I de båda synsätten konkretiseras således motsättningen mellan den personliga läsningen och den litterära, kritiska läsningen, som kan ha sin grund i de olika positioner Kaspersen (2012) pekar på: den pedagogiska och den litteraturvetenskapliga.

De olika sätten att betrakta litteraturen som Degerman pekar på i de avhandlingar han studerat, kan även skönjas i den nordiska litteraturdidaktiska litteraturen. I boken *Litteraturundervisning – teori og praxis* (2001) noterar Skardhamar att det i lärarutbildningen finns en skiljelinje mellan två olika sätt att se på litteratur. På den ena sidan står tillvägagångssätt som sätter fokus på sambandet mellan estetiskt uttryck och idé, och som ser den litterära texten som en estetiskt formad livserfarenhet. På den andra sidan, enligt Skardhamar, anstränger man sig för att hitta ett metaspråk som är precist och användbart för att beskriva texten som text. Skardhamar ser det som ett problem när skönlitteratur ersätts med textteori. Hon hänvisar till litteraturvetaren Kittang som menar att något går förlorat om vi förtränger den skönlitterära texten till förmån för teorin (ibid., 73):

At være forpligtet på litteraturens væsen og funktion som antropologisk fænomen indebærer, at 'ein bidrar til å lære elevene tenkning – grunnlaget for all danning. Djupast sett er litteratur (god litteratur) mest i slekt med filosofi'.

I bokens första del ger Skardhamar en presentation av en rad olika sätt att vinkla litteraturundervisningen på: filologisk metod, nykritisk metod, marxistisk metod, reader-response teori och så vidare. Det sista kapitlet i denna del av boken kallar hon *Hvordan er forbindelsen mellem litteraturen og livet?* Som avslutning på det kapitlet konstaterar hon att etiska problemställningar fått större utrymme i litterära analysteorier. Som en följd av det menar Skardhamar att det är god pedagogik att (ibid., 67):

... lægge vægt på værdieanalyse og holdningsdannelse i skolens litteraturundervisning – ikke på bekostning av æstetisk analyse, men som en del av en helhedstolkning af den litterære tekst.

Sørensen tar i boken *Litteratur – forståelse og fortolkning* (2001) avstamp i den ontologiska uppfattningen att människans vardagsliv är konstituerat av berättelser (se Bruner 1990). Litteraturen som är besläktad med vardagen kan ge en stiliserad bild av den och därför ge läsaren en annorlunda bild av det kända,

eller bjuda på ett möte med det okända. Sørensens bok är ett resultat av ett forskningsprojekt med syfte att undersöka bakgrunden till och konsekvenserna av en ny litteraturpedagogik som överensstämmer med de receptionsteorier som vunnit inflytande. Sørensen menar att vikten ligger på samspelet mellan texter och elever, med läraren som katalysator. I de didaktiska överväganden hon gör som avslutning i boken, beskriver underrubrikerna hennes syn på en fungerande litteraturredaktik: *Läraren og teksten* handlar om hur lärare borde bli mer uppmärksamma på sitt eget möte med texten. Därigenom blir hon uppmärksam på det kulturella rum texten är en del av i relation till elevens kulturella rum. Så här kontextualiserar läraren texten hon valt. Kognitiva övervägningar ska enligt Sørensen knytas till estetiska iakttagelser och litterära konventioner. *Overvejelser over forløbet* innefattar i Sørensens didaktiska diskussion följande punkter: *Oplevelse og læsefase*, *Eleverne og planlægningen av aktiviteterne*, *Dialogen* och *Den sociale kontekst*. Hon lyfter fram betydelsen av elevernas medbestämmanderätt, dock inte i val av texter, men i val av aktiviteter och mål med textarbetet. Hon vill utifrån Mellin-Olsens¹⁵ nivåer av kontroll i skolan (Dysthe 1996, 60) ge eleverna ett större inflytande såväl över övergripande mål som över arbetsformer och metoder. På så sätt blir eleven ansvarig för sin egen läsprocess och för hur långt hon når i den processen. Slutligen diskuterar Sørensen *Evaluering* och det problematiska i att uppställa punkter eller taxonomier över vilka tecken man ska iaktta i förhållande till elevernas utveckling. Sørensens litteraturpedagogik strävar således mot en verksamhet där såväl estetiska processer, kognitiva processer och litterära konventioner beaktas och bidrar till elevens läsutveckling.

Penne utvecklar i boken *Norsk som identitetsfag* (2001) en ämnessyn där litteraturens betydelse ges stort utrymme. Hon menar att ämnets uppdrag i kraft av samhällsutvecklingen och läroplanerna fått ett nytt innehåll. När norskläraren för en tid sedan kunde se sitt arbete i ett bildningsperspektiv, har det nya ledordet blivit *identitet*. I det postmoderna samhället är norskämnet en viktig arena för identitetsutveckling, menar Penne. Lärarens uppgift blir att (ibid., s. 10): ” (...) formidle framtidstro og håp i en kultur der barn er omgitt av mye avmakt, pessimisme og narssisme. Læraren skal formidle at denne framtida er vårt felles ansvar.” Sin teoretiska referensram om den postmoderna människans förhållande till osäkerhet och förändringar har Penne bland andra hos Bruner,

¹⁵ Mellin-Olsen (1995) beskriver tre nivåer för kontroll: 1. Kontroll av målinriktad didaktisk verksamhet (målnivå). 2. Kontroll av val av material som används i den didaktiska verksamheten (valnivå). 3. Kontroll av användningen av material som används i den didaktiska verksamheten (användarnivå).

Giddens, Bennet och Taylor. De bidrar till Pennes (2001; 2010) bild av människan existentiella behov av att sätta sina erfarenheter och upplevelser i ett sammanhang att skapa mening i det som sker i livet. Detta behov kan tillfredsställas genom den narrativa formen (Bruner 1990). Penne argumenterar för vikten av att barn internaliserar det tredelade berättelseschemat där en berättelse har en början, en mitt och ett slut. Hon kopplar detta till den ungas förmåga att se sitt eget liv i en värld av förändring (Penne 2001, 208): ”Det är viktig å ha trygghet til att forestille seg en plass for seg selv i framtida, og til å holde fast på en fortelling om seg selv med håp og drømmer.” I bokens litteraturdidaktiska del utgår Penne från Culler och Iser. Hon talar för en litteraturundervisning som utmanar eleverna (ibid., 240): ”En av norsklærarens viktiga oppgaver er derfor å få alle elevene til å lese tekster som utfordrer de enkle løsningene og lære dem å tenke og tolke i et videre perspektiv.”

I boken *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole* diskuterar Penne (2010), utifrån bland andra Gee och hans teori om primär- och sekundärdiskurser, elevers olika sociokulturella bakgrund och förutsättningar att möta skolans textvärld och litteraturundervisning. Hon menar att skolans uppgift är att explicit undervisa elever i fiktionsförståelse och ge dem metakunskaper om fiktiva texter (ibid., 109): ”Det blir ikke lettere å orientere sig i verden for de elever som ikke har en forforståelse av fiktive rom, når de tekstene de trekkes mot, forfører dem mer emosjonelt enn intellektuelt.”

Steffensens (2005) bok *Når børn læser fiktion. Grundlaget for den nye litteraturpedagogik* kom ut första gången 1993. I den tredje upplagan, som kom 2005, ingår som en följd av den utveckling som skett mer konkreta medieanalyser, liksom en utveckling av teorin om förhållandet mellan fiktion och underhållning. Som bokens titel ger vid handen är även den här boken en bred genomgång av litteraturdidaktikens problemområden. Ord som *upplevelse*, *tolkning*, *litterära läseformer*, *litterär kompetens* och *fiktion i elektroniska medier* återfinns på rubriknivå i innehållsförteckningen. I kapitlet *Litteraturpædagogikens grundproblemer* diskuterar Steffensen utöver receptionsteorier och olika läsarter hur man bygger en läsarstyrd tolkningsmetodik. Hans bidrag till en litteraturdidaktik baserad på receptionsteori är vad han kallar en dialektisk läsning, en pedagogisk strategi som konkretiseras i metoden *5 frågor*. Metoden ser ut så här (ibid. 212):

1. Läs texten.
2. Finn fem saker som du tycker det är viktigt att få svar på för att du ska förstå texten.

3. Formulera dessa till fem frågor.
4. Diskutera frågorna i din grupp. Speciellt viktigt är motiveringarna varför just dessa frågor är viktiga.
5. Svara på frågorna. Diskutera svaren.

Ett annat bidrag Steffensen ger litteraturdidaktiken är begreppen *fiktiv* och *faktiv* läsning, begrepp som liknar Rosenblatts estetisk och efferent läsning. Med faktiv läsning avser Steffensen en läsart som läsaren väljer då hon tror att avsändaren, författaren, försöker säga något sant eller falskt om världen. I faktiv läsning finns alltid en handlingsaspekt, läsaren blir kunnigare eller mer upplyst, menar Steffensen. Valet av läseform är primärt ett uttryck för vilka frågor man kan ställa till texten. Den fiktiva läsningen svarar mot texter som uppenbart är fiktiva. Fiktiva texter har långt fler tomrum än faktatexter och i den fiktiva läsarten handlar det om att få texten att betyda något annat för att skapa mening i den. Den fiktiva läsarten har enligt Steffensen utvecklats senare rent historiskt sett, och kräver en längre tid för att utvecklas hos den enskilda läsaren. Steffensen menar att somliga aldrig utvecklar en faktiv läsart.

Susegg utvecklar en litteraturdidaktik baserad på Isers estetiska responsteori. Hon framhåller att läsprocessen är en dynamisk process och att eleven skapar sina egna mentala bilder i den processen (ibid., 21): ”Effekten av å arbeide med den estetiska responsteorien er at tekstene vil kunne bety noe for livet til eleven.” I boken *Verket – leseren – livet* (2003) presenterar Susegg Isers estetiska responsteori och centrala begrepp. Denna del av boken blir en bakgrund och förutsättning att förstå i vilket sammanhang Isers teorier ligger som grund för den didaktik den norska läroplanen enligt Susegg bygger på. I bokens andra del sätter hon Isers teori i relation till en didaktisk relationsmodell utarbetad av Bjørndal och Lieberg. Den didaktiska relationsmodellen är en framställning av olika element som ingår i det praktiska undervisningsarbetet. I en empirisk del beskriver Susegg litteraturarbetet utifrån den nya pedagogiken hon utarbetat. I sin didaktiska reflektion konstaterar Susegg att det är viktigt att läraren har en klar målsättning med vad litteraturundervisningen ska leda till (ibid., 164):

Det må ikke bli slik at det å lese en tekst bare blir et nytt fragment, som er glemt når timen er over. Det må angå og engasjere eleven og bety noe i elevens liv. Vi har kognitive, affektive og psykomotoriske mål som vi vil at eleven skal nå.

Enligt Susegg (ibid., 164) ser de lärare som använt den nya litteraturredaktiken bland annat att elevernas texter (om det de läst) blir längre och har ett meningsfullt innehåll och de ser att texterna som läses och bearbetas får följder för elevernas liv i bemärkelsen att eleverna tar litteraturen i bruk ”som förklaringsmodell i sitt eget liv.”

Även Østern (2006) baserar sina tankar om betydelsen av aktiv estetisk respons på Iser (1978) teori om estetisk respons och säger (ibid., 36): ”Min förförståelse är att estetiska läroprocesser genererar en kunskap som är djupt förankrad i det sinnliga, en kroppslig kunskap där känsla och tanke integreras i en helhetlig förståelse.” Hon intar således en läsarorienterad position i sin didaktik, och jag ser samma spår i det Kaspersen (2012, 65) säger om Aslaug Nyrnes avhandling:

Meningsproduktion, tekst og reception er mere knyttet til kroppen og helt almenmenneskelige erfaringar end til den socialt og psykisk betingede individuationsproces som ellers har stået i centrum for litteraturundervisningens interesse siden romantikken.

Østerns bidrag till litteraturpedagogiken kan sägas vara hennes starka intresse för drama och estetiska läroprocesser. Hon menar att kulturell läsfärdighet (som hon sammanställer med literacy) är ett parallellbegrepp till bildning i dag (ibid., s. 27). Østern (2010) har tillsammans med Heilä-Ylikallio (2004; 2005; 2007), Kaihoviirta-Rosvik (2012) och Rantala utarbetat en serie litteraturböcker för årskurserna 16. Böckerna företräder en didaktisk modell där arbetet med autentiska litterära texter sker via bildkonst, drama och musik. Bokserien som utkommit mellan 2004 och 2012 har åtföljts av en fortbildningskurs kallad *Språkets magiska maskin*. Drygt 200 lärare har deltagit i den två–tre dagar långa kursen (enligt uppgift av CLL¹⁶ i maj 2013), vilket betyder att bokserien, kursen och lärarhandledningarna haft stor genomslagskraft i Svenskfinland. Litteraturen ses i det här konceptet som en konstnärlig form ”som ger kunskap om världen” (Heilä-Ylikallio m.fl 2004, 12). Livskunskapsdimensionen lyfts fram och elevens tolkande läsning och läsutveckling ägnas en del utrymme i lärarhandledningarna. I lärarhandledningen till den sista litteraturboken *Vems*

¹⁶ CLL är Centret för livslångt lärande är enheten för vuxenutbildning vid Åbo Akademi och Yrkeshögskolan Novia.

Romea, vems Julia? säger författarna, och här kan man se ett spår av Nussbaums tankar om narrativ fantasi (Kaihovirta-Rosvik m.fl. 2012, 7):

Läromedelsserien lyfter fram de möjligheter som litteraturen, konsten och fiktionen erbjuder för pedagogiskt arbete. Det som i lärarhandledningen framhålls som tolkande läsning är ett pedagogiskt förhållningssätt till att skapa tid och rum för att föreställa sig en möjlig framtid och för att förstå och att sätta sig in i andra människors livssituationer.

Kaspersen (2012) drar i sin artikel slutsatsen att den nordiska litteraturredaktiken utvecklats i riktning mot en självständig vetenskaplig disciplin, som tar i bruk teorier som utvecklats inom andra discipliner. Degerman (2012, 335) är på samma linje, och skriver: ”Skall det litteraturredaktiska fältet fortsätta att expandera i framtiden krävs förmodligen andra spridningsmönster än enbart de system som utgår från klassrummet”. Kaspersen (2012, 69) skriver:

Som anvendt videnskabelig disciplin har litteraturredaktikken til opgave at finde lovmæssigheder eller blot mønstre bag de måder der handles med litteratur og litteraturundervisning på i andre systemer, på en måde så disse erkendelser efterfølgende kan tages i brug.

Kaspersen (ibid., 69) hävdar att ett av de viktigaste mönstren för tillfället är ”hvordan nyttediskursen fra det økonomiske system så at sige har koloniserat andre systemer, deriblandt også uddannelsesystemet.” Det, och den explosiva utvecklingen inom medieområdet lägger stor press på litteraturundervisningen. Kaspersen menar att det är litteraturredaktikens uppgift att ”udvikle en didaktisk refleksion der kan tage højde for denne udvikling.”

Jag väljer att avsluta detta avsnitt på samma sätt som Kaspersen, med ett citat av Penne (2012, 56). Hon drar följande slutsats om litteraturundervisningens utmaningar i dag:

Men intervju materialet som her er lagt fram, viser at den åpne, demokratiske nordiske skolen, med mange ikke-lesende, ambivalente og umotiverte elever, sannsynligvis trenger en litteraturredaktik for akkurat dem. I høyere grad enn sine motiverte kolleger på andre skoler, trenger de å utvikle kontekstforståelse, metaforståelse av tekster. De trenger litteraturundervisning som er didaktisk begrunnet, tilpasset svake lesere, og som systematisk kan føre dem framover skritt for skritt.

2.3.5 Litteraturundervisning och uppdragets krav på värdegrund – sammanfattande tankar

Ovan har jag skissat en bild av det fält (eller av en del av det fält, eller delar av de många fält) som modersmåsläraren har att förhålla sig till i sitt dagliga värv. Det handlar om de didaktiska grundfrågorna *varför*, *vad* och *hur* litteraturen ska behandlas i skolan. På var och en av frågorna finns en mängd olika svar, beroende på var man söker svaret. Litteraturvetenskapen har sina svar, filosofin delvis andra svar. Pedagogerna har en del svar. Läroplanen, som behandlats i avsnitt 2.1 ger sina legitimeringar men är också normativ. Till syvende och sist kvarstår trots allt för den enskilda läraren att arbeta utifrån sin egen övertygelse.

Svaren på frågor om varför man ska läsa litteratur kan förenklat sett besvaras på två sätt: antingen läser man litteratur för att litteraturen har ett värde i sig, och eleven ska fostras och undervisas så att han eller hon kan lära sig uppskatta god litteratur, eller så läser man för att genom litteraturen lära sig något om livet, om sig själv eller om samhället och världen. Inte alltid går det att dra en skarp skiljelinje mellan dessa svar. Sällan eller aldrig stöter man på argument mot litteraturläsning.

Frågor om vad man ska läsa delar också åsikterna. Också om jag inte i detta sammanhang går närmare in på den frågan (men återkommer till textval i avsnitt 4.1.3) finns den ofta implicit behandlad hos de teoretiker jag presenterar. Somliga ser att vilken text som helst kan ge upplevelser och upphov till meningsfulla reflektioner, kritiska tankar och utvecklande samtal. Många pedagoger talar för elevernas rätt att själva välja vad de vill läsa. Andra, som Nussbaum, anser att det är av stor vikt att de litterära texter vi omger oss med är av hög kvalitet.

Frågor om *hur* man ska läsa i skolan för in på metoder kring litteraturarbete. Här har läraren att ta ställning till olika teorier om läsare och text. Men givetvis påverkas läraren även av sin ämnessyn, sin elevsyn, sin syn på vad livskunskap innebär och hur man erhåller den och av andra faktorer som har med professionella och personliga resurser eller begränsningar att göra.

Symptomatiskt för det litteraturpedagogiska fältet är att det breder ut sig till ett stort antal gränsområden. Degerman (2009) riktar i slutordet till sin avhandling blicken mot andra områden där litteraturens betydelse och läsningens roll för människan utforskas. Här nämner han projekt som *Litteratur som livskunskap*, ett tvärvetenskapligt symposium vars utgångspunkt var att ”lyfta fram det

intellektuella, emotionella och funktionella samspelet mellan litteraturen och läsaren, litteraturens möjlighet att stimulera tankar och känslor inom individen men också tankeutbytet mellan individer". (Nilsson & Pettersson 2009, 7). Rapporten från symposiet täcker bland andra områden som litteraturens terapeutiska rum, litteraturen i läkarstudierna, litteraturens betydelse i svåra situationer i livet och litteratursamtal i psykoterapeututbildningen. Ett område som i dag möter litteraturen är den kognitiva psykologin. Zunshine (2006) är författare till boken *Why we read fiction. Theory of Mind and the Novel*. Hon menar att frågor om tolkning av texter i dag inte kan besvaras med samma självklarhet som för något tiotal år sedan genom att studier i kognitiv psykologi lärt människan något om hennes förmåga att förklara människors beteenden utifrån deras känslor, tankar, önskningar och trosuppfattningar.¹⁷

Det litteraturpedagogiska fältet är inte enstämigt och påverkas av olika politiska, sociala och teoretiska vindar. Men för läraren gäller det att hålla sig nära verkligheten i klassrummet. Därför behöver hon besitta en kunskap om teorier och metoder. Jag avslutar detta avsnitt med ett citat av Skardhamar (2001, 20):

At være bevidst om, hvilke litterære analysemetoder man bruger, er vigtigt, fordi enhver metode bygger på et værdigrundlag og derfor har forskellige mål. Hvis læreren ikke selv vil vurdere, vælge og sætte kursen for sin undervisning, er der nok af hjælpere, der vil overtage styringen.

¹⁷ Zunshine (2006) inleder sin bok med ett exempel ur Virginia Woolfs *Mrs. Dalloway*. Clarissa Dalloways antagonist, Peter Walsh, besöker oväntat, efter många år, Clarissa, och han "darrar" vid mötet. Zunshine menar att för ett antal år sedan skulle frågan om varför Walsh darrar verkat naiv, men i dag vet vi att inte alla läsare kan göra den tolkningen (ibid., 4): "Today, however, this conversation has to continue on because recent research in cognitive psychology and anthropology has shown that not every reader can learn that the default meaning of a character's behavior lies with the character's mental state."

2.4 Modersmålsämnet och modersmålslärares

Modersmål och litteratur – hur ser ämnet ut?

Sawyer och Van de Ven (2007, 19) ställer i sin artikel Starting points: Paradigms in mother tongue education frågan: ”Who actually owns mother tongue education?” Att frågan om modersmålsämnets innehåll, metoder och legitimitet diskuteras på ett sätt som de andra skolämnena inte förunnas handla om att modersmålsämnets uppdrag är mycket mer än att skapa goda läsare och skribenter, hävdar de. Modersmålsämnet ska forma medborgare, skapa nationell identitet och eventuellt även fostra en generation av kritiska individer, vilket gör att intresset kring hur ämnet gestaltas kan vara av stort intresse. Sawyer och Van de Ven presenterar i artikeln fyra paradigmer som baserar sig på forskning gjord inom IMEM (International Mother Tongue Education Network) i olika länder. Med paradigm avser de mönster eller system av värderingar, föreskrifter, teorier och konkurrerande koalitioner. De fyra paradigmen är *ett akademiskt paradigm*, *ett utvecklingsorienterat paradigm*, *ett kommunikativt paradigm* och *ett utilitaristiskt paradigm*. Det akademiska paradigmet var dominerande på 1800-talet och baserar sig på universitetsdiscipliner. Inom det akademiska paradigmet undervisar man i grammatik och kanonlitteratur. Litteraturundervisningen tjänar såväl det nationella arvet som en sund socialisering. Inom det utvecklingsorienterade paradigmet sätter man eleven i centrum. Språket ska vara levande och den normativa grammatiken ersätts av deskriptiva iakttagelser av språket. Litteraturen som individuellt uttrycker röner intresse inom paradigmet som hyllar en undersökande och kreativ pedagogik. I det kommunikativa paradigmet är fokus på kommunikation och eleverna ska lära sig kommunicera för att kunna fungera i samhället. Eleven ska kunna påverka skolan och språket ska läras via autentiska möten. Eleven ska möta olika typer av texter och litteraturen ska stödja elevens personliga utveckling och ge honom eller henne en förståelse av samhället. Undervisningen ska leda till social jämlikhet. Det utilitaristiska paradigmet som vann mark på 1980-talet är nyttoinriktat och för in en meritokratisk aspekt, medan den emancipatoriska aspekten minimeras. Elever ska tillägna sig kompetenser som ger dem möjlighet att bidra till samhällsutvecklingen, speciellt med hänsyn till den ekonomiska utvecklingen. Litteraturundervisningens värde ligger i förmedlingen av det nationella kulturarvet, även om kanonlister kan diskuteras. Fiktion, kreativitet och undersökande metoder är mindre viktiga.

Sawyer och Van de Ven (2007) påpekar att man inte i någon tid, eller hos någon lärare, eller i någon enskild läroplan kan se endast ett paradigm. Även i de läroplansgrunder (GLG 2004) som här lästs och granskats, kan man se spår av alla paradigm. I årskurserna 7–9 hittar man spår av det akademiska paradigmet främst inom språkområdet. Eleven ska få grundläggande kunskaper om svenska språkets struktur och grammatik. Litteraturundervisningen följer ett utvecklingsorienterat paradigm. Läroplansgrunderna använder uttryck som att eleven ska öka och fördjupa sitt litteraturintresse och utveckla sin etiska och estetiska medvetenhet. Här saknas kanonlistor och litteraturteori, men den kommunikativa aspekten lyfts fram i flera punkter. Det utilitaristiska paradigmet syns kanske främst i bedömningskriterierna, där det eleven ska kunna räknas upp i många punkter. Att slutbedömningen i årskurs 9 dessutom endast baseras på kunskaper och inte tar hänsyn till elevens arbete, intresse eller utveckling, kan också tolkas som ett utilitaristiskt drag.

Det man kan kalla slutna pedagogik tar sig uttryck i ett stort antal punkter för mål och innehåll i läroplanen. I målen används formuleringen *eleven ska*, vilket är ägnat att understryka styrningsgraden och följaktligen graden av slutenhet. Kriterierna för elevbedömningen är också uttryck för en sluten pedagogik. Då det i slutbedömningen är kunskaperna som bedöms, kan det leda till att lärare väljer metoder för klassrumsrabetet som ger mätbara resultat. Innehållspunkterna som om de läses var för sig kan ge en upplevelse av öppenhet, är så många att de är ägnade att konkret styra verksamheten i skolan. Då målen i de lägre årskurserna är mer slutna till sin karaktär, stöder bedömningskriterierna en öppnare linje, medan det sker en förskjutning i motsatt riktning i de högre årskurserna. Där är målpunkterna mer kvalitativa till sin karaktär medan bedömningskriterierna är starkt styrande och slutna i formuleringarna.

Öppen pedagogik kan man hitta i den inledande presentationen av ämnet. Även vissa mål och kriterier ger läraren beslutsfrihet och kan alltså tolkas som öppna. Ur läroplanspedagogisk synvinkel kan man alltså se att modersmålsämnet ger läraren rätt mycket utrymme för beslut, men mängden mål, innehåll och kriterier är stor och kan leda till att beslutsutrymmet upplevs som litet. Även konflikten mellan styrningsgraden som alltså är hög antingen gällande målen (i de lägre årskurserna) eller bedömningen (i de högre årskurserna) gör att läroplanen kan upplevas som sluten och omöjlig att påverka.

Enligt Klafki (1997, 22) ska den kritisk-konstruktiva didaktiken ses i relation till de fundamentala pedagogiska beslut som fattas då man utvecklar grundprinciper och tillvägagångssätt i undervisningen. Vilka fundamentala beslut som fattats om undervisningsämnet modersmål och litteratur kan man se genom att studera läroplansgrunderna. Det övergripande målet i den kritisk-konstruktiva

didaktiken är en strävan mot demokrati, ” växande förmåga till självbestämmande, medbestämmande och solidaritet” (a.a, 220). Detta mål kan sägas sammanfalla med några av de övergripande mål för modersmålsämnet som de formuleras i den inledande beskrivningen av ämnet. För att nå de övergripande målen, har läroplanen slagit fast underkategorierna *kommunikation, att tolka och bruka texter, att producera och bruka texter* samt *språk, litteratur och kultur*. Enligt den kritisk-konstruktiva didaktiken ska målbeslut vara överordnade det innehåll som undervisningen förmedlar. Målbesluten som står över alla andra aspekter av undervisningen står alltså även över medier och metoder och över bedömningskriterierna. Medier och metoder beskrivs inte alls i läroplansgrunderna och om elevbedömningen står det att eleven bedöms i förhållande till målen i läroplanen. Läroplansgrunderna 2004, liksom läroplanen i modersmål och litteratur, uppvisar alltså i teorin en kritisk-konstruktiv didaktik.

Modersmålsämnet hämtar sitt innehåll från flera vetenskapsområden (GLG 2004, 44). Den kritisk-konstruktiva didaktiken problematiserar förhållandet mellan undervisningsämnet och vetenskapen. De centrala teman som undervisas borde utgå från nyckelproblem med relevans i elevernas livsvärld och inte enbart utgå ifrån olika vetenskapsdisciplinerna. Besluten som gäller ämnesdidaktikens objekt, det vill säga vilka teman och områden som undervisas, ska beakta att många sådana nyckelproblem har ämnesövergripande karaktär och förutsätter integrering av ämnen. I läroplansgrunderna (GLG 2004, 44) står det explicit att modersmål och litteratur i samarbete med andra ämnen strävar efter en integration av färdigheter. Läroplansgrundernas innehållspunkter är formulerade på en så abstrakt nivå att de ger läraren friheter i val av konkreta objekt, teman eller ämnen. Till exempel kan man under innehåll i kommunikation läsa punkten (GLG 2004, 53): ”att diskutera och föra dialog i funktionella kommunikationssituationer”. Under det centrala innehållet i textförståelse hittar vi punkten ”att behandla fiktiva texter på olika sätt, t.ex. författar- och textorienterade analyser och läsarorienterade analyser”. I kombination med lärarens frihet att välja metoder och medier ger läroplansgrunderna möjlighet att genomföra en undervisning som uppfyller Klafkis teser om undervisningen som interaktion och undervisningen som en social process.

Läroplansgrunderna ger även läraren möjlighet att planera undervisningen i dialog med eleverna. Det svåra för läraren som ska verkställa läroplanen är eventuellt att gestalta hierarkin i läroplanen. Abstrakt formulerade övergripande mål kan uppfattas som mindre styrande än rätt detaljerade och framförallt flertaliga innehållspunkter, även om de är koherenta med läroplansgrundernas allmänna del. I läroplansgrunderna är, som jag visat ovan, målen i vissa fall

formulerade med verbet *kan*, vilket ökar styrningsgraden jämfört med mjukare formuleringar som *har lust*. De starkast formulerade punkterna i läroplansgrunderna är bedömningskriterierna. Innehållspunkterna formuleras i termer av aktivitet: *att undersöka, att läsa, att skriva, att bli förtrogen med*. Ur ett kritisk-konstruktivt perspektiv där demokratiprincipen, lärsituationens sociala betydelse, interaktionen mellan lärare och elev samt ämnesintegration och ämnesövergripande teman lyfts fram, kan man ställa sig frågande till om läraren i det dagliga arbetet upplever läroplansgrunderna som ett stödjande verktyg eller som ett styrmedel som ger få friheter. Att skapa en ekologisk helhet av undervisningen utifrån sammansatta stydokument kan vara utmanande.

Sammanfattningsvis kan man se att läroplansgrunderna 2004 i modersmål och litteratur presenterar ett ämne som är både komplext och polyparadigmatiskt. Liksom Nordfagforskarna (Krogh m.fl. 2012, 257) i sin sammanfattning av det nordiska forskningsprojektet konstaterar blir uppdraget konfliktfyllt då läroplanerna samtidigt ställer elevens individuella utveckling i centrum som de ställer mål relaterade till kunskapsutvecklingen i samhället. När det gäller litteraturundervisningen menar Penne (2012) att flera av målen som handlar om litteraturens betydelse för elevens personlighetsutveckling är på kollisionkurs med forskningen om inläring och identitetsutveckling.

Modersmålläraren och modersmålsdiskursen

Frågan om vem som undervisar i modersmål och litteratur är inte ointressant. Det är givetvis aldrig ointressant vem det är som undervisar, åtminstone inte i ett postmodernt samhälle, där mycket betraktas som relationellt och kontextuellt. Ämnets karaktär, med basen i flera akademiska discipliner och med mål som riktar sig mot färdigheter, kunskaper och personlighetsutveckling, ställer höga krav på modersmålläraren. De formella kraven är att hennes examen ska innehålla vitsord i två vetenskapsgrenar, svenska och litteraturvetenskap, vilket gör att hon sällan kan kombinera med ett annat undervisningsämne, något som de flesta andra lärare kan.

I den finländska och nordiska skolan ger läroplanerna läraren stort beslutsutrymme. Hon inte bara ges möjlighet men förväntas utveckla läroplaner och genomföra en kvalitativt god undervisning under stor frihet. Hennes undervisningsämne är ett livskunskapsämne och modersmålsämnets uppdrag är att (GLG 2004, 44): ”stärka den personliga och kulturella identiteten samt utveckla tänkandet, kreativiteten, förmågan till etiskt ställningstagande och förmågan att kommunicera med andra.” Vem är alltså den lärare som tar sig an detta uppdrag?

I dag räcker det inte med att läraren genomför en tekniskt rationellt god undervisning. Hon måste lära känna sig själv för att kunna stödja elevernas mognadsprocess. (Heikkinen 2001.) Frågan om att lära känna sig själv för oss till teorier om identitet. För föreliggande arbete är frågor om identitet intressanta ur två perspektiv, lärarens och elevens. Jag har i kapitlet om livskunskap diskuterat vad livskunskap innebär. Genom att knyta livskunskap till bildning, har jag hittat en väg att gestalta livskunskapen, den livskunskap som läroplanen nämner, men inte beskriver. Frågan kvarstår dock: Hur gestaltar läraren det arbete hon gör i ett komplicerat system av kunskapssyn, styrdokument, litteraturlegitimeringar, metodval och skolkontextuella ramar? Måste inte läraren för att kunna gestalta och undervisa ett livskunskapsämne där värderingar, kritiskt tänkande och personlighet förväntas utvecklas, ha en god identitetsuppfattning och en tydlig ämnessyn?

Giddens (1997, 47) utgår i sin bok *Modernitet och självidentitet* från premissen ”att vara människa innebär att praktiskt taget hela tiden veta, enligt en eller annan beskrivning, både vad man gör och varför man gör det.” Att vara människa innebär alltså en reflexiv medvetenhet. Men många av våra vardagshandlingar är inte medvetet reflekterade, utan omedvetna, enligt Giddens.

Moore (2004) definierar i boken *The Good Teacher* tre dominerande diskurser för lärartyper: *charismatic subjects*, *competent craftspersons* och *reflective practitioners*. Moore säger att den karismatiska läraren ses som en person med stark personlighet. Denna lärare är född till lärare (ibid., 54): ”good teachers are ’born’ rather than ’made’”. Den karismatiska lärardiskursen hittar man bl.a. i filmer som *Dead poets society*. De två övriga diskurserna ser Moore i litteratur om lärarskap och pedagogik. Där framställs den kompetenta hantverkaren som en lärare som behärskar besvärliga klasser, ser till att lektionerna är intressanta och genomtänkta och som utför välplanerad utvärdering. Hon besitter praktiska färdigheter och behärskar tekniker och ämnesområden. En sådan diskurs kan i Finland ha sina rötter i den äldre lärarutbildningen, där seminarietraditionen karakteriserades av att man såg läraryrket som ett kall och värderade gediget hantverkskunnande (Heilä-Ylikallio & Østern 2012). I diskursen kring den reflekterande praktikern riktas intresset mot färdigheter men även mot förmågan att reflektera över de färdigheterna (ibid., 100): ”... it is as interested in the teacher who possesses and exercises the skills as in the skills themselves”. Moore menar att alla dessa diskurser har en del att ge blivande lärare, men också hindrar lärares utveckling (ibid., 123):

This is particularly likely to happen, I have argued, when the discourse seeks to confine understanding within essentialist conceptualisations of the undefined, 'ideal' self that take too little account of the wider social and cultural contexts of teaching and learning, and too great account of individual 'responsibility'.

Moore menar att den professionella positioneringsprocessen, där lärarens personliga värderingar ibland står i konflikt med den politiska och ideologiska kontext som deras uppdrag ingår i, är en pågående process. Han talar för ett reflexivt förhållningssätt där lärare ser sig själva som (ibid., 142): ” (...) comprising, multiple rather than singular identities.” Han talar om att härbärgera olika sätt att förstå saker och olika handlingsmodeller i stället för att anpassa sig och assimileras i en på förhand bestämd modell. Moore skriver (ibid., 169):

... reflexivity provides one avenue for teachers to take charge of their own learning and development on their own terms, in ways that specifically and systematically include the idiosyncratic, contingent aspects that are so crucial to their work (and their understanding of their work) ...

Inom ramen för nätverket Nordfag har en forskargrupp bedrivit komparativa studier mellan Sverige, Norge och Danmark för att öka förståelsen av modersmålsämnet. En av artiklarna, skriven av Ulfgard (2012), handlar om modersmålslärares syn på sitt arbete. De intervjuade lärarna arbetar på gymnasienivå. Titeln på artikeln, Den polyparadigmatiska modersmålslärares: inte ”antingen eller” utan ”både och”. Om den komplexa legitimeringen av modersmålsämnet, skvallrar om det resultat Ulfgard kommit till, nämligen att modersmålslärares arbete med en komplex uppsättning legitimeringar för sina val och beslut gällande undervisningen. Frågan Ulfgard utgått ifrån är ”Varför undervisa i modersmålsämnet?” Genom att tematisera de motiv lärarna uppger för sin undervisning, synliggör Ulfgard hur lärarna pendlar mellan olika poler¹⁸ och paradig (ibid., 138–139):

De tre ländernas lärare visar på likartade rörelser mellan dessa motiv och det framträder ett mönster där lärarna uppehåller sig inom litteratur och språkdyden.

¹⁸ Englund (1997, 134) tecknar en utbildningsfilosofisk ”karta”, där de olika polerna är essentialism (förmedling av kunskaper), rekonstruktivism (kritisk fostrn, sikte på den framtida medborgaren), progressivism (eleverfarenheter som kunskapsbakgrund, ämnesövergripande innehållsorganisation) och perennialism (kulturärv, bildning).

Samtidigt rör de sig inom ett spänningsfält som består av å ena sidan demokratifostran där den framtida medborgaren är målet, å andra sidan av individuell stimulans där personlighetsutveckling är viktig.

Trots att lärarna enligt Ulfgard är det hon kallar polyparadigmatiska och alltså använder en komplex uppsättning legitimeringar upplever de ingen konflikt. De utvecklar kombinationsstrategier (se även Mossberg Schüllerqvist 2008) vilket gör att de undviker en diskursernas kamp, där en diskurs kommer att dominera över andra diskurser. Men trots att det inte finns någon konflikt på en nivå av lärarnas legitimeringar, menar Ulfgard att det kan finnas konflikter på en annan nivå som då lärare nämner strukturella faktorer och andra ramfaktorer. Då rör det sig dock inte mera om legitimeringar av ämnet. Läroplanen är en legitimeringsgrund, men alla lärare i Nordfag-undersökningen är inte lojala mot läroplanen. Flera av lärarna är pragmatiker och utnyttjar det beslutsutrymme som ges dem. Gemensamt för lärarna i de skandinaviska länderna är att de löser ”sin legitimering av modersmålsämnet i mötet med de postmoderna utmaningarna genom att vara polyparadigmatiska och multipolära och genom att utnyttja kombinationsstrategier.” (Ulfgard 2012,143.)

En annan artikel i ovan nämnda bok, Fagdidaktisk reflektion som balanspunkt i sprikende profesjonsförventningar, diskuterar Aase (2012) hur lärare under olika betingelser beskriver sin undervisning i modersmålsämnet. Hon gör detta utifrån femton gymnasielärares intervjuer och dagböcker. Hon analyserar dessa i förhållande till två diskurser som hon menar har präglat den skandinaviska skolan under de senaste 30–40 åren, nämligen *samhällsdiskursen* och *elevdiskursen*. I samhällsdiskursen utgår man ifrån att skolan ska ha stor relevans för samhället utanför skolan. Arbetsmetoder och mål anpassas till de krav arbetslivet ställer. Kompetensutveckling, grupparbete och problemlösning är företeelser som hör hemma i samhällsdiskursen. I elevdiskursen är det elevens rätt att lära som står i fokus. Differentiering och individuella program är delar av en elevdiskurs. Aase diskuterar bland annat med utgångspunkt hos Ziehe hur lärarna under stränga ämnesmässiga och sociala krav positionerar sig i elevdiskursen och vill tillmötesgå elevernas önskningar och förväntningar. Sålunda får eleverna mer självbekräftelse än utmaningar genom undervisningen i modersmål. Spretiga mål, knutna dels till elevernas utveckling, dels till samhällets krav på kunskap och kompetens, leder till det Aase kallar *omsorgsorientering* i lärarens identitet. För att inte undervisningssituationerna ska bli ohanterliga ger lärare efter och förenklar stoffet.

Att det är svårt att få elever att ägna sig åt svåra uppgifter konstaterar även Carlgren och Marton (2001, 75) som menar att eleverna genom att förhandla ner

svårighetsgraden i skoluppgifter själva medverkar till att göra skolan meningslös. Aase (2012, 166) hävdar dock att de lärare som har en genomtänkt ämnessyn har en större kompetens att hantera konfliktfyllda mål och krav inom ett modernt modersmålsämne.

Noen av våre informanter møter elevene der de er, men får ikke nok progresjon og utvikling fordi prinsippene om gjenkjennelse og nytte dominerer på bekostning av krav om å tåle å forholde sig til noe som ikke er kjent eller lett.

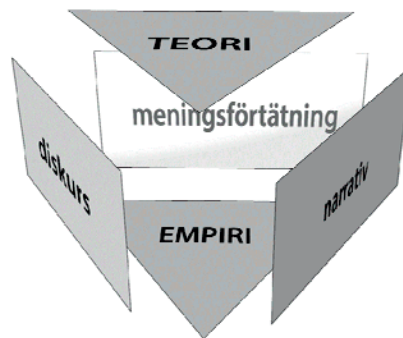
Inom den finlandssvenska lärarutbildningen har lärarutbildare vid pedagogiska fakulteten i samarbete med praktikskolans handledande lärare formulerat nio dimensioner för lärarskap i utveckling. Dessa är *ämneskunskaper, ämnesdidaktiska kunskaper, kompetens i planering och evaluering, förmåga att motivera, social kompetens, kommunikationsförmåga, reflektionsförmåga, förmåga att ta ansva* och *kulturell kompetens*. (Østern 2007, 81.) Hur modersmålets didaktik utvecklats som universitetsämne presenterar Heilä-Ylikallio och Østern (2012, 131) utifrån intervjuer med ett antal lärarutbildare: ”Våra informanter har betonat den nödvändiga estetiska och kritiska kompetensen hos den autonoma lärare som är ideal i finländsk lärarutbildning. ”, skriver de, och lyfter fram fyra kompetenser¹⁹ som kan visa på kopplingen mellan ämnesdidaktiskt innehåll och ett demokratiskt samhälle: historisk kompetens, kommunikativ kompetens, kreativ eller estetisk kompetens och kritisk kompetens. De ser att en utmaning för forskningen och professionsutvecklingen är: ”att sammanföra de fyra kompetenserna i en bärkraftig ekologi med tanke på dagens och morgondagens skola.”

Hur den finlandssvenska modersmålläraren tänker om sin undervisning, främst vad gäller litteraturens roll i elevens livskunskapsutveckling, diskuterar jag i kapitel 4. I nästa kapitel går jag in på de metodiska aspekterna av studien.

¹⁹ Thavenius argumenterar för dessa fyra kompetenser i boken *Öppna brev – om lärarutbildningens kulturella praktik* (2005).

3 METODISKA ÖVERVÄGANDEN

Kapitel 3 är indelat i fem delar. I kapitlets första del beskriver jag mitt forskningsproblem, studiens syfte och forskningsfrågorna. I kapitlets andra del presenterar jag de vetenskapsteoretiska utgångspunkterna och forskningsansatsen. I den tredje delen redogör jag för insamlingen av det empiriska materialet och presenterar mina informanter. I kapitlets fjärde och sista avsnitt ger jag en översikt av studiens metodiska tillvägagångssätt. Eftersom jag valt att använda tre olika analysmetoder, ger jag i denna kapitlets sista del en översikt av de valda metoderna. I resultatdelen beskriver jag närmare hur jag använt metoderna. Den femte och sista delen i kapitel tre handlar om studiens trovärdighet och etiska aspekter. Bilden nedan (figur 2) visar min forskningsdesign.



Figur 2. Bilden gestaltar undersökningens design. Den teoretiska referensramen möter det empiriska materialet genom tre olika analysmodeller, som utgör sidorna på en triangel.

3.1 Precisering av forskningsproblem, syfte och frågeställningar

Mitt forskningsintresse riktar sig mot modersmåsläraren och hennes arbete. I en förundran över hur hon tänker om den komplexa vardagen i skolan, har jag frågat nitton lärare hur de uppfattar sitt arbete. Jag är på jakt efter berättelser: lärarens berättelse och läroplanens berättelse. Mer specifikt är jag på jakt efter såväl lärarens berättelse om arbetet med litteratur och livskunskap och efter läroplanens berättelse om litteratur och livskunskap. Därför vänder jag mig direkt till aktiva lärare med mina frågor, men läser också läroplanen, och inte bara de delar som handlar om modersmål och litteratur.

Syftet med avhandlingen är att bidra till kunskapsutvecklingen om hur modersmåslärare tänker om litteraturens²⁰ potential i elevens *livskunskapsutveckling*. För att kunna bidra med sådan kunskap måste lärares tankar synliggöras. Mina forskningsfrågor gäller lärares upplevelse av skönlitteraturens möjligheter, och därför vill jag ta reda på om lärare ser att skönlitteraturen kan vidga och berika elevens upplevelse av mening kring viktiga livsfrågor. Mina forskningsfrågor ringar in tre områden som jag utifrån min förförståelse antar att lärarna förhåller sig till: litteratur, livskunskap och läroplan. Frågorna är följande:

1. Hur upplever modersmåsläraren arbetet med litteratur i undervisningen?
2. Vad innebär livskunskap för läraren?
3. Vilket förhållande har modersmåsläraren till läroplanen?

I sökandet efter svar på de här frågorna erbjuder narratologin metoder att såväl analysera det lärare berättar som redovisa resultat bland annat i form av koherenta berättelser. Men ett viktigt steg i analysen är tolkningen som jag utför inom ett hermeneutiskt paradigm. Hermeneutiken är lämplig då syftet med en studie är att ”få tillgång till informanternas egna upplevelser” (Westlund 2009, 62).

²⁰ I avsnitt 1.3 redogör jag i en not för hur jag använder begreppen litteratur och skönlitteratur.

3.2 Hermeneutik och narratologi som utgångspunkt och ansats

I en forskningskontext är det av betydelse att granska sina bevekelsegrunder angående vilken typ av kunskap man är ute efter. Det första, avgörande vägvalet står forskaren inför, då hon eller han väljer mellan den kvalitativa och den kvantitativa vetenskapsteorin. I det valet går forskaren tillbaka till sin ontologiska grund, sin uppfattning om det som är.

I min ontologiska uppfattning ingår en konstruktivistisk syn på verkligheten. Verkligheten skapas av betraktaren. I min uppfattning är berättelsen ett sätt att förklara verkligheten och ett sätt att få kunskap om verkligheten. Den uppfattningen stöder jag på Bruner (1990) som ser att verkligheten konstrueras genom narrativer. Han kallar det system som människor använder för att organisera världen för *folk psychology*²¹ och menar att den organiserande principen inom detta system är narrativens (ibid., 35). För Bruner är sanning och riktighet något annat än inom den positivistiska traditionen, där falsifiering ses som en hörnsten. Bruner (1996, 19) citerar Goodman, som säger: ”Knowledge is made not found.” Han menar att (Bruner 2006, 117): ”science-making and narrative-making are, after all both only examples of constructing the world.”

Ett sådant sätt att tänka ger att den kunskap jag vill utveckla inte är en objektiv kunskap sådan man söker den genom en kvantitativ metod i ett positivistiskt paradigm. Jag söker förståelse för, och därigenom mera kunskap om, hur en skolverklighet gestaltar sig för modersmållärare. Olson (1996, 3) menar att det vetenskapliga sättet att tänka, det paradigmatiska och modernistiska sättet sådant det utövas i skolan (där man undervisar utgående från olika vetenskapsdiscipliner) utmanas av ett postmodernt sätt att tänka, det narrativa. I ett narrativt tänkande läggs vikt vid kontextualiserad kunskap. Enligt Olson är sådan kunskap en fråga om konstruerade, trovärdiga och försvarbara berättelser.

Mitt forskningsintresse rör hur modersmålläraren tänker om sin undervisning och arbetet med litteratur i klassrummet. Jag finner alltså, liksom forskarna i Nordfags forskargrupp (Frydensberg Elf & Kaspersen, red. 2012) att det i en tid av stora samhällsliga förändringar är viktigt att undersöka hur verksamma lärare

²¹ Bruner (1996, 45) menar att människan i sina kontakter med andra är djupt påverkad av sina intuitiva teorier, som han kallar *folk psychology* (folkpsykologi), om hur människan fungerar mentalt. Dessa teorier är allestädes närvarande, också om de inte alltid är verbaliserade och beskrivna. De har först på senare tid blivit föremål för närmare studier, menar Bruner.

ser på de här frågorna. Det empiriska materialet består av nitton intervjuer. I intervjuerna berättar lärarna om sina erfarenheter och tankar. Föremål för min undersökning är således lärarnas erfarenhet av sin verklighet i klassrummet, sådan de berättar den för mig. Min uppgift är, med Polkinghorns (1988, 159) ord, att läsa och höra och sedan tolka texterna om lärarnas erfarenheter. Min förståelse av det lärarna berättar bygger på den tolkning jag gör, vilket betyder att min ansats är hermeneutisk. Nyckelbegrepp inom hermeneutiken är förförståelse, den hermeneutiska cirkeln och horisontsammansmältning. I min undersökning innebär förförståelse att jag varit modersmållärare i årskurserna 7–9 i närmare 20 år, vilket ger att jag har ”en situationsmässigt bestämd kunskap om den värld man kastats in i, en förtrogenhet med förväntningar, minnen och språk.” (From & Holmgren 2000, 220). Med den hermeneutiska cirkeln avses den tolkningsprocess där helheten förstas utifrån delarna och delarna utifrån helheten (Gadamer 1997). I mötet mellan en text och en läsare, som med sin förförståelse uttolkar texten, sker en sammansmältning av uttolkarens horisont och verkets horisont när förståelse nås. Förståelse är en viktig del av hermeneutiken, och hermeneutikern strävar efter en god tolkning som baserar sig på noggrannhet och medvetenhet (From & Holmgren 2000, 223, Molander 2003; Selander & Ödman 2004, 11). I min undersökning innebär detta att jag tar i bruk den lärarerfarenhet jag har, och även den erfarenhet jag har av att vara undervisningsråd, när jag analyserar det mina informanter berättar för mig. På så sätt kan min undersökning bidra till förståelsen av hur lärare tänker, vilket i förlängningen kan utgöra ett bidrag till utvecklingen av litteraturredaktiken så som den behandlas i lärarfortbildning och lärarutbildning.

Genom en hermeneutisk tolkning strävar man efter att förstå helheten. Men förståelsen motiveras enligt Gadamer (1997) av en meningsförväntan, en förförståelse. I tolkningsprocessen flätas förförståelsen och tolkningen ihop, och Gadamer talar om en polaritet mellan förtrogenhet och främlingskap. Förståelse innebär då att olika horisonter sammansmälter (ibid., 171): ”Det finns ingen avskild samtidshorisont, lika lite som det finns historiska horisonter att försätta sig i. *Snarare sker förståelse alltid som en sammansmältning av sådana förment avskilda horisonter.*” Denna horisontsammansmältning är essensen i den hermeneutiska förståelsen (Molander 2003, 173). Om den hermeneutiska cirkeln säger Clough (2002, 95): ”... the cirkel is joined when the truth of the work qualifies the experience of the interpreter.”

Inom hermeneutiken kan man se tre huvudfårer. Den vidaste riktningen kallas *allmän tolkningslära* och används på olika typer av material. *Den existentiella hermeneutiken* är inriktad på att förstå författaren bakom texter och utsagor. *Misstankens hermeneutik* är inriktad på att förstå fenomenet en text handlar om.

I denna form av hermeneutik kan förklaringen ingå som en del av tolkningen. (Westlund 2009). Begreppet förklaring införs av Ricoeur. Han bryter upp den hermeneutiska cirkeln till en spiral i vilken ”tolkningsproblematiken är en tolkningarnas konflikt där en mängd olika perspektiv konfronteras mot varandra i en *strävan* efter sanning” (Kristensson Uggla 2004, 33). Ricoeur såg en motsättning mellan den vetenskapliga och opersonliga iakttagelsen av människan och en fenomenologisk upplevelse av livet. Sålunda låg det en konflikt mellan att *förklara* och *förstå* (Kemp & Kristensson 1986, 13).

De olika perspektiven i min forskning är lärarnas, läroplansgrundernas och teoriernas perspektiv. Ytterligare ett perspektiv står jag själv som forskare för. Eftersom hermeneutiken inte är en metod utan enligt Gadamer (1997, 140) erbjuder cirkeln som en bild för ”ett ontologiskt strukturellt moment vid förståelsen”, använder jag olika metoder för att analysera mitt material. En hermeneutisk ansats möjliggör en sådan variation i tolkningsarbetet (From & Holmgren 2000, 224). Därigenom ser jag att mitt analys- och tolkningsarbete påminner om den hermeneutiska spiralen, där förståelse och förklaring är ”inslag i en dialektisk process” (ibid., 223).

De texter jag analyserar och tolkar är läroplansgrunderna 2004 och intervjuerna med de lärare som deltagit i min undersökning. Syftet är att nå en förståelse av hur lärare tänker, eller att åtminstone som Gadamer (1997, 143) uttrycker det, förstå annorlunda: ”Det räcker med att man förstår *annorlunda*, i den mån man *överhuvudtaget förstår*.”

Min ansats kan således beskrivas som hermeneutisk i det att jag strävar efter en noggrann tolkning av de texter jag arbetar med. Inom narratologin ser man att berättandet och återberättandet är fundamentala delar av människans sociala liv och av våra studier av människans liv (Leavy 2009). Narrativ forskare blir man då man erkänner de interaktiva inslagen mellan forskare och det som utforskas, primärt använder berättelser som data för analys och förstår att det man vet är en del av en större kontext. Därutöver ska den narrativa forskaren inse att ”... narrative knowing is essential to our inquiry.” (Pinnegar och Daynes 2007, 7.) Således svarar narratologin mot min egen uppfattning, som även springer ur min bakgrund som litteraturvetare, att berättelser, fiktiva och icke fiktiva, kan hjälpa oss förstå och gestalta vår verklighet.

De olika metoder jag använder vid analysen av lärarintervjuerna är diskursanalys, analys av narrativer och fenomenologisk meningsförtätning. Bakgrunden till valet av metoder och en presentation av dem följer i avsnitt 3.4. I det följande presenterar jag mitt empiriska material.

3.3 Datainsamlingen

En ursprunglig tanke var att samla lärares fiktiva berättelser om skola, elever och litteratur. Idén vaknade 2007, och under mitt första år i forskarutbildningen utvecklade jag den. Mitt resonemang liknade Torells (2002) då han och hans kolleger beslöt sig för att låta studenter i Sverige, Finland och Ryssland besvara frågan *Vad skulle du vilja att dina elever såg i denna text?* ”Genom att locka in studenterna i en *fiktiv situation* är frågan så att säga försedd med fiktionens ’hjälpmotor’ som gör att den inte blir en vanlig ’snusförmuftsfråga’ av det slag som så ofta ställs i skolsammanhang – och som så sällan lyckas komma åt några betydelsefulla litterära värden.” (ibid., 20.) Min förhoppning var att jag skulle få texter som skulle fördjupa min förståelse av lärarens arbete, liksom de narrativer som producerats inom ett projekt i USA (Ershler Richert 2002, 61): ”The narratives produced in our project are filled with brilliant insights about children and learning, about subject matter and teaching, about workings of school.” Litteraturvetaren i mig var kittlad av möjligheten att få arbeta med berättelser.

Jag vände mig brevlades till modersmållärare i 52 skolor (samtliga svenska skolor med klasserna 7–9 i Finland). Brevet torde ha nått närmare 100 modersmållärare och inbjöd dem till att skriva om sina erfarenheter (brev till modersmållärare 21.8.2008): ”Modersmållärare som jobbar med litteratur hanterar olika typer av motstånd och utmaningar i sitt arbete. Jag vill höra berättelser om detta, eller ännu hellre läsa dem. Jag hoppas därför att några lärare skulle finna det roligt att skriva en fiktiv text, som handlar om en modersmållärare, en klass och arbetet med litteratur. Texten får gärna beskriva någon lyckad undervisningssituation. Jag vill inte ställa några andra krav på texten, men önskar att den inte är längre än en novell. Texten kan också vara kort, varför inte en dikt?”. Brevet resulterade i tre berättelser. Ett e-postmeddelande till lärarna några månader efter ursprunglig deadline gav inga resultat. Tröskeln att skriva var tydligen för hög. Kanske upplevs den narrativa formen som alltför avslöjande, vilket följande lärare som systematiskt använder den narrativa formen för att utveckla sin förståelse av sin egen undervisning, vittnar om (Akin 2002, 74):

It is important to acknowledge, however, that I feel this narrative work holds huge risks for me. I feel vulnerable doing the writing that I am and have never shared it with my school site colleagues or administrators. This vulnerability stems from the very real fear of being deemed inadequate, of breaking the institutionalized silence around the acknowledgement of uncertainty, and the exposure to close scrutiny in what has proven to be a hostile environment.

Jag fick således inse att det nu gällde att finna en ny metod för insamling av material. Eftersom jag är intresserad av vad lärare har att berätta, ett intresse som kan ses nära relaterat till mitt intresse för berättelsen som form och narrativa strategier, valde jag att gå in för att intervjua lärare. Än en gång, under vårvintern 2009, kontaktade jag per e-post alla modersmållärare i alla svenska 7–9-skolor, och cirka tolv lärare svarade genast att de var intresserade av att delta i en intervju. Eftersom jag ansåg att tolv lärare var en för liten grupp, vände jag mig till ytterligare några lärare, för att få ihop en lite större grupp informanter. Nu såg jag till ålder och geografisk spridning, för att undvika att resultaten i min undersökning skulle få regionala drag eller spegla en viss lärargenerations syn på de frågor vi diskuterade. Den här omgången resulterade i att sju lärare accepterade en medverkan. Jag hade nu nitton lärare som lovat ställa upp för en intervju. Intervjuerna gjordes under våren och sommaren 2009.

Informanter och intervjutillfällen

Svenskfinland är litet och modersmållärarna inte fler än att många känner varandra. Av etiska skäl väljer jag därför att inte avslöja de orter där lärarna är verksamma. De nitton lärarna kallar jag vid förnamn som är fingerade. De är Berit, Catarina, Diana, Elin, Emma, Inga, Kajsa, Krister, Maja, Maria, Mats, Mikaela, Moa, Nanna, Nina, Paula, Päivi, Stina och Yrsa. Gruppen representerar olika delar av Svenskfinland, från sydöst till nordväst. De arbetar samtliga i årskurserna 7–9, någon av lärarna har en tjänst där undervisning på gymnasiet ingår. De har olika lång arbetserfarenhet. Den yngsta i professionen har vid intervjutillfället arbetat tre år som modersmållärare, den äldsta har trettiofyra års erfarenhet. Två manliga lärare ingår i undersökningen. Intervjupersonerna utgör sålunda en grupp där en del är slumpmässigt valda (de första tolv som anmälde sig frivilliga) och en del utvalda för att garantera en geografisk spridning och en spridning i lärarerfarenhet. Dem ringde jag upp, varefter de ställde upp för en intervju. Materialet består således av nitton intervjuer som i snitt är 45 minuter långa.

Intervjuerna genomfördes huvudsakligen hos informanterna. Många av intervjuerna är gjorda på de skolor där lärarna var verksamma, några intervjuer är gjorda på caféer. Alla intervjuer bandades. I transkriberad form utgör de 196 sidor text, inklusive mina frågor. Exempel på hur det transkriberade materialet ser ut finns i bilaga 4. Ett kortare utdrag hittas längre fram i detta avsnitt.

Riktad öppen intervju

I en kvalitativ undersökning är intervjun ett verkningsfullt sätt att försöka förstå våra medmänniskor. Intervjuer kan göras på olika sätt och det cirkulerar en mängd olika begrepp som inte alltid är entydiga. Man använder till exempel begreppen strukturerade, semistrukturerade och ostrukturerade intervjuer. Som namnen anger handlar det om intervjuer som tillåter olika grad av frihet, för intervjuaren och för respondenten (Eriksson-Zetterqvist & Ahme 2011; Fontana & Frey 1994; Hitchcock & Hughes 1989). Lantz (2007) använder benämningarna öppen och riktad öppen intervju. I bägge former av intervju får intervjupersonen tillfälle att beskriva sina subjektiva upplevelser av ett fenomen. De två typerna av öppna intervjuer kan enligt Lantz fånga en persons uppfattning och upplevelse av viktiga kvaliteter. ”I den helt öppna intervjun och i den riktade öppna intervjun beskriver den tillfrågade fritt sitt sätt att uppfatta fenomen, resonerar med sig själv och beskriver sammanhang som han eller hon anser är betydelsefulla för beskrivningen av fenomenet.” (ibid., 30.) Utgångspunkterna i de två intervjuformerna är dock lite olika. Den öppna intervjun strävar efter att nå förståelse av ett fenomen, medan den riktad öppna intervjun söker en modell som anger begrepp (ibid., 33). Eftersom min undersökning handlar om vad lärare berättar om och hur de upplever arbetet med livskunskap och litteratur, såg jag det som meningsfullare att använda en riktad öppen intervju. I en sådan kan intervjuaren röra sig på vissa definierade frågeområden och låta respondenten fördjupa sig i det som intervjuaren finner viktigt. Intervjumetoden kan också kallas semistrukturerad och den öppnar för olika svar (Leavy 2009, 29). Genom att göra flera intervjuer fick jag svar som var delvis olika, vilket enligt Lantz (2007) är en fördel för förståelsen av fenomenets kvaliteter. Inom det narrativa forskningsparadigmet erkänner man det tentativa och de varierande kvaliteterna av kunskap. En narrativ forskare accepterar och tillåter alternativa synpunkter och en förundran (Pinnegar & Daynes 2007).

Intervjufrågor och det praktiska genomförandet

För att komma åt det jag var intresserad av ringade jag in några områden som jag ville att lärarna skulle berätta om. Dessa var den egna berättelsen om undervisningen och de egna besluten, litteraturval, syn på begreppet livskunskap, förhållande till läroplan samt vad lärarna upplever som svårt, lätt, roligt eller besvärligt i sitt arbete. För varje område hade jag formulerat ett antal följdfrågor som delvis styrde lärarna att hålla sig på de områden jag definierat. Målet med intervjun var att lärarna skulle berätta om de teman jag valt att lyfta

fram. Det innebär att forskaren inbegrips som ett tolkande medel som utifrån sin förförståelse strävar efter att nyansera den bild respondenten beskriver (Lantz 2007, 54). Eftersom jag själv varit lärare i modersmål och litteratur har jag en förförståelse som kan leda till att intervjuerna får drag av kollegial jargong. En sådan intervjuareffekt har jag strävat efter att undvika genom att be lärarna vara tydliga, formulera och precisera, så att det material jag har skulle vara tillräckligt tydligt. Polkinghorne (1988, 164) menar att dynamiken i intervjusituationen kan påverka vad den intervjuade väljer att berätta. Om forskaren verkligen vill förstå de intervjuades situation, måste han eller hon skapa en situation där bägge parter försöker förstå meningen i det berättade. Jag menar att jag i intervjusituationen gav lärarna möjligheten att berätta så länge och så mycket de ville, jag avbröt dem inte. Jag var också, liksom Mishler (1986, 74) uttrycker det, den lyssnare, för vilken lärarna målade upp sig själv och sin verksamhet i ett särskilt ljus.

Jag berättade på förhand om mitt intresseområde. Lärarna fick veta vilka teman jag skulle ta upp under intervjun. Lärarna gavs stora friheter att berätta och jag begränsade dem gällande tid eller längd på svar. Intervjuerna bandades, vilket lärarna fick veta på förhand. Resultatet är 138 sidor transkriberad text, när intervjuarens frågor och kommentarer samt vissa inledande och avslutande fraser klippts bort.

Materialet har transkriberats enligt en modell där jag tagit med allt som sägs. Jag har skrivit ut texten på standardsvenska, vilket gör materialet läsarvänligt och framställer respondenterna på ett rättvist sätt (Eriksson-Zetterqvist & Ahrne 2011). Ett exempel på transkriberat material ser ut så här (K står för intervjuaren Katarina, Kajsa är informanten):

K: Litteraturundervisning. Har du något minne från någon situation, eller från ditt arbete med elever?

KAJSA: Jag har flera, nå jag blev förtjust i tomrumsuppgifter när jag auskulerade i Vasa, så med åttondeklassisterna så läste vi Sandor slash Ida tillsammans det var ett ganska långt projekt och de fick gestalta och dramatisera och göra personporträtt på personer i boken. Det var ett lyckat projekt, kanske främst i samtal med elever och när eleverna är aktiva och får bestämma vad som är diskussionsfrågan och då blir det sådana där lyckade situationer, och förstås att man valt rätt verk, när man märker att det här går hem hos eleverna. Det är nu vad jag kommer genast på.

K: Var alla elever med då, eller vad var det som gjorde det lyckat?

KAJSA: Inte kan jag säga att alla elever var med, men nog så att de tyckte om det, de tyckte om att dramatisera och fantisera. Vi gjorde pauser under läsningen. De fick själva fundera på hur det skulle bli.

K: Hur länge höll ni på?

KAJSA: Det var nog tre timmar i veckan, ett längre projekt, men vi kunde öva olika färdigheter, muntliga och skriftliga, så det var nog en och en halv månad, men de fick läsa hemma också, som läxa

K: och du hade boken i klassuppsättning förstår jag

KAJSA: Jo

K: Vad tycker du bäst om att undervisa?

KAJSA: Nog är det litteratur, läsande och att få diskutera.

Under analysarbetet har jag huvudsakligen arbetat med ett dokument där jag klippt in alla intervjuer och klippt bort mina frågor. Denna 139 sidor långa text har gjort det möjligt att med sökord hitta de olika teman jag velat granska närmare, utan att ta hänsyn till vilken lärarintervju det handlat om. I bilaga 3 finns en sammanställning över hur många gånger varje lärare förekommer i undersökningen, citerad eller refererad. Den tabellen är uppgjord efter analysarbetet, och jag har således inte under analysens gång styrts av tanken att alla lärare skulle komma till tals i lika stor utsträckning. Eftersom varje lärare fick samma frågor att utgå ifrån och därför berört samma teman, hörs alla nitton lärares röst i undersökningen. I följande avsnitt redogör jag närmare för de analysmetoder jag använt.

3.4 Analysmetoderna

För att ta reda på hur något ligger till, det vill säga hur lärare tänker om arbetet med litteratur och livskunskap, måste jag ställa frågor ”om hur saken egentligen är beskaffad” (Gadamer 1997, 173). I intervjuerna har jag ställt lärarna frågor kring de fenomen jag är intresserad av att förstå. För att nå en annorlunda förståelse, eller en utvidgad förståelse, krävs en noggrannare analys av intervjuerna. Ricoeur talar om att från en naiv förståelse komma till en mogen tolkning (Kemp & Kristensson 1988).

Jag har valt att kombinera tre olika analysmetoder för att synliggöra lärarnas tänkande. Genom att arbeta enligt en multimetodsprincip kunde jag genomföra en mångsidig analys av mitt material. En kvalitativ forskare som använder flera metoder och som utnyttjar de verktyg, strategier och analysmodeller som finns för handen kan kallas en *bricoleur*. En sådan forskare, menar Denzin och Lincoln (1994, 3) vet att forskning är en interaktiv process som påverkas och formas av forskarens personliga historia:

The bricoleur also knows that that researchers all tell stories about the worlds they have studied. ... The product of the *bricoleur's* labor is a bricolage, a complex, dense, reflexive, collagelike creation that represents the researchers's images, understandings, and interpretations of the world or phenomenon analyzed.

De tre olika analysmetoderna erbjuder tre olika sätt att närma sig materialet. Genom en sådan forskningsdesign tillfredsställde jag min egen nyfikenhet, samtidigt som designen "inte är oskyldig eller neutral" (Börjesson & Palmblad 2007, 18). De olika metoderna gav en variation och erbjöd verktyg som gjorde att min analys blev djupare. Också det faktum att intervjuerna innehåller olika typer av texter motiverade valet av olika metoder. Ytterligare djup i förståelsen nådde jag genom att rapportera resultaten av analysen i olika format. Jag återkommer till de olika texttyperna och val av form för rapportering i resultatavsnittet.

Jag arbetade genomgående i mina analyser inom ett narratologiskt paradigm. Detta motiverar jag med Polkinghorne (1995, 5) som säger att narrativa beskrivningar synliggör människans aktiviteter som ändamålsenliga engagemang i världen: "Narrative is the type of discourse composition that draws together diverse events, happenings, and actions of human lives into thematically unified goal - directed processes". Mishler (1986, 107) tar upp några grundläggande frågor i anslutning till narratologiska intervjustudier. Den första gäller huruvida intervjun i sin helhet ses som en berättelse, "the story", eller om man ser att intervjun innehåller flera berättelser vid sidan av andra redogörelser. Han menar att undersökningens design i hög utsträckning bestäms av hur den frågan besvaras. I min läsning av lärarintervjuerna, såg jag både och. Jag kunde läsa varje intervju som en berättelse om en enskild lärares arbete. Men genom mitt intresse för några specifika teman inom ramen för modersmålslärares arbete såg jag att intervjuerna innehöll olika berättelser, varvade med beskrivningar och argument. Intervjuerna utgör texter som är mer än frågor (ställda av mig) och svar (givna av lärare).

Jag börjar med att presentera narratologin som kunskapsriktning och övergår därefter till att närmare presentera de tre metoder jag använder i mitt arbete.

3.4.1 Narratologi och det empiriska materialet

Mitt empiriska material består av nitton intervjuer i vilka lärare berättar om sin undervisning, sin läsning av läroplanen och om sina erfarenheter av arbetet som

modersmåls lärare i årskurserna 7–9.²² Vad kan nitton lärares berättelser säga om livskunskap, om litteratur och om modersmålsundervisning på ett allmänt plan? I narratologin tror man på kraften i det specifika och därför kan nitton lärare säga mycket. Forskaren i det narratologiska paradigmet är medveten om att hennes eller hans val av forskningsobjekt påverkas av hennes eller hans intresse, passion och insikt (Pinnegar & Daynes 2007, 29). Det narrativa sättet att närma sig sitt material möjliggör en främmandegöring av det bekanta, och att göra det främmande bekant, menar Clough (2002, 8), som använt narratologi i pedagogisk forskning:

The fictionalization of educational experience offers researchers the opportunity to import fragments of data from various real events in order to speak to the heart of social consciousness – thus providing the protection of anonymity to the research participants without stripping away the rawness of real happenings.

Lyotard (1985, 9) menar i sin bok *Tieto portmodernissa yhteiskunnassa* att vetenskapens uppgift i det postmoderna samhället inte mera är att skapa sanningar i form av ”stora berättelser”. Han ser att postmodern kunskap slipar vår känslighet för olikheter och stärker vår förmåga att hantera det icke jämförbara. ”Sen periaatteena ei ole asiantuntijoiden yhdenmukaisuus, homologia, vaan keksijöiden ristiriitaiset päätelmät, paralogia.” (I min översättning: Dess princip är inte de sakkunnigas enighet, homologi, utan uppfinnarnas motstridiga slutsatser, paralogi.)

I intervjusituationen, liksom i min analys och bearbetning av lärarnas berättelser, var jag närvarande som både forskare och kollega. Det innebär att jag har en förförståelse och en egen erfarenhet av det lärarna berättar för mig. I den narrativa forskningstraditionen ser man inte detta som ett problem. Som narrativ och kvalitativ forskare förväntas man ha ett förhållande till det man undersöker: ”Mitään mahdollisuutta toimia ulkoisena tarkkajana ei tarjoutu ihmistä tutkivalle.” (I min översättning: För den som studerar människan erbjuds ingen möjlighet att fungera som en utomstående betraktare.) (Varto 1992, citerad i Heikkinen 2001, 23).

Pinnegar och Daynes (2007) beskriver fyra vändningar forskaren tar då hon eller han övergår till en narrativ undersökningsmetod. Den första vändningen innebär en förändring i förhållandet mellan forskaren och den person forskningen riktar

²² Intervjufrågorna finns i bilaga 2.

sig emot. Det här menar de är den viktigaste av de fyra vändningarna och handlar om en förskjutning från ett positivistiskt, objektiva perspektiv mot ett perspektiv med fokus på tolkning och mening. Den andra vändningen innebär en vändning från siffror till ord som forskningsdata. Den tredje narrativa vändningen handlar om att forskaren vänder sig från det generella mot det specifika och ser att i det specifika, i enskilda människors erfarenheter och berättelser finns lika mycket förklarande kraft som i någon annan form av kunskap. Den fjärde vändningen handlar om forskarens förståelse av olika epistemologier.

I intervjuerna berättade lärare för mig om sitt arbete med elever, med litteratur och med livskunskap. Den innebar att jag som forskare vände mig bort från en objektiv hållning mot ett perspektiv av tolkning och förståelse. Enligt Pinnegar och Daynes (ibid., 15) sker i den vändningen en förändring i forskarens syn på det som ska utforskas, snarare än en förändring i forskarens syn på sig själv. En viktig aspekt i den här narratologiska vändningen är att trots att forskaren inser det omöjliga i att förhålla sig riktigt distanserat till det han eller hon kommer att veta och förstå fortsätter han eller hon att agera med integritet, lägger vikt vid trovärdighetsfrågor och visar stringens och virtuositet. Jag vinnlade mig om att inte avbryta lärarna, eller dämpa deras svar, eftersom jag var intresserad av vad de hade att berätta. Berättelser återfinns på många ställen i intervjuerna, eftersom berättelsens form är en kognitivt naturlig form att språkligt organisera mening (Bruner 1990, 56; Mishler 1986, 106). I mitt analysarbete stötte jag givetvis på utsagor och berättelser som jag hade svårt att bedöma och förstå. Sådana fall diskuterade jag med lärarkolleger, forskarkolleger och handledare. Under arbetets gång hade jag möjlighet att presentera preliminära resultat på seminarier och konferenser. Slutligen har jag, för att ytterligare pröva trovärdigheten i mina resultat, låtit tre lärare läsa de narrativer jag skapat. Till deras omdömen återkommer jag i avsnitt 3.5.

Modersmåsläraren arbetar med språket, med ord. I den narrativa forskningen utgör ord forskningsdata och man ser berättelser som grundläggande fenomen i livet (Leavy 2009; Pinnegar & Daynes 2007). En narrativ studie är alltid intresserad av innehåll, av vad som berättas (Riessman 2008, 55). En narrativ studie startar i livserfarenheter som finns i berättad form. Enligt Pinnegar och Daynes (2007, 5) har såväl metoden som undersökningen experimentella utgångspunkter och sammanflätas med teori som antingen belyser metoden eller förståelsen av den erfarenhet där undersökningen startade. Den narrativa metoden ger ett nytt perspektiv på kvalitativa intervjuer, menar Leavy (2009, 27), eftersom metoden innebär ett kollaborativt berättande som inkluderar reflektion och återberättande. Deltagarna utvecklar sina berättelser som de

återberättar och omstrukturerar²³ genom sina egna reflektioner och med tid som passerat. Enligt Leavy baseras narrativ forskning ofta på små sampel som ger ett rikt material för fallstudier.

Syftet med avhandlingen är att bidra till kunskapsutvecklingen om hur modersmåslärare tänker om valda delar av sitt arbete. För att nå det syftet har jag ställt frågor, forskningsfrågor och intervjufrågor. I sökandet efter svar på de här frågorna ser jag att narratologin erbjuder metoder att såväl analysera det lärare berättar som redovisa resultat bland annat i form av koherenta berättelser. Sådana berättelser erbjuder organiserade helheter, vilket innebär att de är tematiskt organiserade kring en *plotlinje* (Polkinghorne 1995, 7). Med plotlinje avses en intrig eller röd tråd.

Narrativa analyser kan erbjuda smakfulla sätt att lära och tänka om hur lärarkunskap är konstruerad (de Mello 2007, 204). Målet var att ur materialet, lärarintervjuerna, utvinna meningsfull kunskap och presentera den i en form som är lättillgänglig och trovärdig. Narratologin erbjöd mig som forskare en arena för analys och rapportering av resultat där en postmodern kunskapssyn, sådan Lyotard (1985) beskriver den, tillåter olika röster. I min studie finns de olika rösterna främst i form av olika texter. Texternas olikhet syns dels i det transkriberade materialet jag använt, dels i de läroplansgrunder jag analyserat, men också i min redovisning och diskussion av resultaten.

3.4.2 Tre metoder för analys

I mitt arbete med att analysera materialet gick jag såväl till det transkriberade materialet som till det bandade materialet för att hitta sådant som kunde öppna för en större förståelse för lärarens arbete. I analysarbetet återvände jag till de teorier jag beskrev i kapitel 2 och läste det lärarna sagt genom en teoretisk lins. Teorierna utgör en makronivå av det lärarna beskriver på en mikronivå. Teorierna erbjuder en möjlighet till nya tolkningar av lärarnas erfarenheter. (Leavy 2009, 49.)

Enligt Johansson (2005, 122) skiljer man mellan tre olika huvudtyper av verbalspråkliga texter. Dessa är argument, beskrivning och berättelse. I intervjusvaren kunde jag hitta alla tre typer av texter. Utgående från de fokusområden jag ringade in i teoridelen, läroplanen, litteraturläsningen och

²³ Inom narratologin används begreppet *replot* då man avser att något återberättas och intrigen organiseras för att bilda en röd tråd.

livskunskapsbegreppet, valde jag att analysera mitt empiriska material enligt tre olika metoder. En sådan metodtriangulering svarade mot de olika teman jag ville studera närmare. De olika metoderna kan också ses svara mot olika texttyper i lärarnas svar. Till det återkommer jag i resultatavsnittet.

Vad lärarna sade om läroplanen och sitt förhållande till den undersökte jag genom att använda en diskursanalytisk modell. I analysen av lärarnas utsagor om litteraturläsning och val av texter använde jag en fenomenologisk meningsförtätning enligt modell av Giorgi (2009, 128–137). För att synliggöra vad lärarna sade om livskunskap och målen med litteraturundervisningen använde jag en tematisk narrativ analys (Riessman 2008).

Fenomenologisk meningsförtätning

I människans strävan att förstå och skapa mening i vår värld måste hon organisera sina erfarenheter. Den mest typiska formen för en sådan organisering, eller schematisering, är den narrativa formen (Bruner 1990, 56). Den kanske viktigaste egenskapen hos en narrativ är att den består av händelser som följer på varandra. Narrativen får mening genom att händelser, karaktärer och andra beståndsdelar organiseras till en hel berättelse kring en plotlinje. För att förstå en narrativ, måste en dubbeltolkning ske. Dels måste man se narrativens sammanbindande intrig, *plot*, för att förstå de olika beståndsdelarna, dels måste den koherenta narrativens plotlinje vara utvunnen ur de olika händelsernas framskridande, det vill säga deras sekvensering. I den narrativa diskursen är ordningsföljden en viktigare faktor än sanningshalten då en berättelse skapas. En narrativ kan således vara påhittad eller sann (*ibid.*, 43–44). Enligt Bruner (1990, 47) är en viktig egenskap hos narrativer att de erbjuder möjligheten att samtidigt hantera det vanliga och förväntade som det exceptionella. Han menar att narrativen därför erbjuder människan möjlighet till meningsskapande i frågor där man bryter mot etablerade tankemönster.

Den fenomenologiska forskningsmetoden betjänar forskaren, vars kunskapsintresse gäller upplevelsen av ett visst fenomen samt det väsentliga i upplevelsen. Den är förståelseinriktad, vilket innebär ”att fenomenologiska forskare är intresserade av betydelser som objekten har för individer och inte av objekten i sig.” (Szklarski 2009, 110). Datainsamlingen i en fenomenologisk studie genomförs ofta genom intervjuer som är antingen ostrukturerade eller semistrukturerade (*ibid.*).

Att transkribera materialet utgör den första delen i analysarbetet. Därefter följer den explicita analysen och sist skapandet av den vetenskapliga texten. En

narrativ analys resulterar i konstnärliga texter där forskaren skapar en fiktiv verklighet. En viktig kvalitet i den texten är att läsaren kan identifiera sig med den och uppleva att den fiktiva verklighet forskaren skrivit fram är trovärdig (Leavy 2009, 28). Polkinghorne (1988, 169) poängterar forskarens uppgift att lyfta fram den plotlinje som bäst stöder de intervjuades berättelse och eliminera mindre effektiva narrativer. Riessman (2008, 21–22) menar att forskaren inte hittar narrativer, berättelser, utan deltar i skapandet av dem. När en lärare i intervjusituationen berättar om sina erfarenheter och tankar har hon redan förflyttat sig ett steg från ”verkligheten”. Hennes berättelse är en tolkad och återberättad version av det berättade. Enligt Polkinghorne (1995, 5–6) finns det en distinktion mellan analys av narrativer, där en analys av berättelser genererar typologier och kategorier, och narrativ analys, som riktar sig mot händelser (i detta fall intervjuer) och som genererar berättelser. Narrativ forskning och analys handlar ofta om sekventerade berättelser och autobiografiska fakta. Enligt Polkinghorne kan en kategori av kvalitativa data kallas synkroniska. Dessa data saknar den här dimensionen av händelser som följer på varandra och ger information om hur informanten upplever något (ibid., 12).

Jag är intresserad av hur lärarna upplever sitt arbete med litteraturundervisning. Under intervjutillfället styrde jag samtalet att röra sig på vissa områden: litteraturens roll i lärarens undervisning och kring hennes syn på livskunskap och läroplan. Genom analys kunde jag finna olika kategorier av uppfattningar i materialet. Analysen påverkas av den teori som ligger till grund för undersökningen, samt av materialet självt (Polkinghorne 1995, 13; Riessman 2008, 54). Polkinghorne kallar en sådan analys paradigmatiserad medan Riessman använder begreppet tematisk narrativ analys. Mindre vikt fästs vid hur något berättas än vid vad som berättas. Metoden ger generell kunskap utifrån några specifika exempel (Polkinghorne 1995, 14). Genom att jag i min analys låter det empiriska materialet växelverka med teori är min logik abduktiv. Teorin gör det möjligt att fokusera genom att den erbjuder ett perspektiv på världen.

I mitt empiriska material talar lärare om sitt arbete. De berättade, exemplifierade, motiverade och informerade. Den information jag var intresserad av framträdde bitvis och fragmenterat. Genom att skapa koherenta berättelser synliggörs mönster i lärarnas erfarenheter (Polkinghorne 1988, 160). En narrativ analys kan enligt Polkinghorne (1995, 16) syntetisera händelser till en förklaring av hur man skapat ett framgångsrikt klassrumsarbete. Jag byggde berättelserna genom att lyfta fram det lärarna berättade kring de teman som intresserade mig. Resultatet blev berättelser där jag som forskare bidrog med att välja i det transkriberade materialet, sammanställa olika lärares erfarenheter,

ordna dem kring en plotlinje och skriva ner dem i en form som var meningsbärande.

Vid bearbetningen av det transkriberade materialet, följde jag de steg Giorgi (2009) beskriver. Det första steget är att läsa hela materialet för att skapa en känsla av helheten. I materialet framträdde utsagor om de frågor jag var intresserad av att undersöka. I följande skede reducerade jag lärarnas utsagor kring vissa teman. En del teman är en direkt följd av de frågor jag ställde. Till exempel bad jag lärarna berätta om lyckade situationer i litteraturundervisningen. Ett annat tema var lärarnas val av texter. De avsnitt jag valde ur intervjuerna kallar jag, enligt Giorgis modell, ”naturliga meningsenheter” (ibid., 128–129). I mitt material framträder naturliga meningsenheter i anslutning till de frågor jag ställde lärarna. För att göra det möjligt att hitta meningen i det lärarna berättade och beskrev, placerade jag de naturliga meningsenheterna i vänster kolumn i ett dokument. I den högra kolumnen skrev jag in centrala ord och mina iakttagelser. På så sätt synliggjorde jag återkommande ord, teman eller begrepp. Det tredje steget handlade om att transformera lärarnas ord, sådana de framträder i de naturliga meningsenheterna jag valde, till beskrivningar som är fenomenologiskt och psykologiskt känsliga. Min uppgift som forskare är att belysa och beskriva det jag ser i mitt material (ibid., 131).

I intervjuerna bad jag lärare berätta om lyckade litteraturlektioner och om situationer de upplevt som mindre lyckade. Jag diskuterade även textval med lärarna. I analyskedet klippte jag ut lärarnas utsagor kring dessa teman. Ibland fanns de i materialet som en direkt följd av mina frågor, ibland fanns de inflettade i lärarnas beskrivningar av sin skolvardag. Resultatet blev tre koherenta berättelser, som utgör koncentrerade sammanställningar av utsagor som framstår som representativa. Att berättelserna var tre, blev för mig rätt klart i ett tidigt skede av analysen. Lärarnas beskrivningar var överraskande enstämmiga.

Jag kallar narrativerna fenomenologiska meningsförtätningar. Inom fenomenologin är man inriktad på essensen i mänskliga upplevelser. Essensen definieras som det oföränderliga i ett fenomen. ”Essensen omfattar ett fåtal av upplevelsens alla beståndsdelar, det är en kärna som fenomenet inte kan mista utan att upphöra som just denna upplevelse.” (Szklański 2009, 107.) Varje berättelse belyser någon aspekt av lärarens arbete. Berättelserna innehåller inget utöver det lärarna sagt. Den teoretiska diskussionen för jag i min kommentar till varje enskild berättelse.

Tematisk narrativ analys

I tematisk analys är innehållet i det som sägs i fokus, inte hur något sägs, till vem det sägs eller av vilka anledningar det sägs. Fokus ligger således på det berättade, inte på berättelsen. I tematisk narrativ analys är inte heller kontext eller transkriptionsfrågor av intresse. Data analyseras utgående från teman utvecklade av forskaren (Riessman 2008, 53–54). Den metod jag använder i den här delen av analysen av mitt empiriska material kan sägas ligga nära grundad teori. Det primära intresset i grundad teori är att urskilja kategorier i materialet. Skillnaden mellan narrativ analys och grundad teori ligger enligt Riessman bland annat i förhållandet mellan analys och teori. I min analys av det lärarna säger har jag en stark koppling till teorier, vilket är typiskt för en narrativ studie. Teorierna om bildning och livskunskap, receptionsteorier och läroplansteorier utgör en resurs för min tolkning av det lärarna säger. Min metod liknar också i hög grad en fenomenografisk analys. Även i den fenomenografiska analysen samexisterar teorin med empirin. Teorin ger förklaringar till de resultat (som inom fenomenografin kallas utfallsrum) man når genom analysen (Dahlgren & Johansson 2009).

Jag valde att läsa alla lärares utsagor om livskunskap och målen i litteraturundervisningen och låta hela materialet ligga som grund för kategoriseringen, vilket förde mig nära metoden inom grundad teori. Genom att kategorisera kunde jag reducera mitt material och utvinna betydelser (Fejes & Thornberg 2009; Rennstam & Wästerfors 2011). Metoden motiveras av att jag då kunde synliggöra liknande uppfattningar hos flera av lärarna i min undersökning. Inom fenomenografin talar man om en kondensation av materialet. En kategorisering kan också motsvaras av liknande eller samma teman i läroplanen och i teorierna som ligger som grund för min analys. Analysen befruktas på så sätt av den teoretiska delen i avhandlingen. Den del av resultaten som jag valde att redovisa i kategorier av uppfattningar gäller lärares uppfattning av begreppet livskunskap, samt deras utsagor om målen med litteraturundervisningen. I intervjuerna framträder lärarsvaren kring livskunskap och mål med litteraturundervisningen främst som just uppfattningar om fenomenen, snarare än som berättelser.

Gällande utsagorna om livskunskap och mål i litteraturundervisningen valde jag naturliga enheter enligt Giorgis modell, och placerade dem i vänster spalt i ett dokument. I höger spalt definierade jag centrala teman och gemensamma uppfattningar, vilket gjorde materialet överskådligt. I det här analyskedet sker en gruppering av materialet (Dahlgren & Johansson 2009; Hitchcock & Hughes 1989). Ett följande steg var att sammanföra lärarnas uppfattningar till några kategorier. Enligt Dahlgren och Johansson (2009, 130) är en kritisk del av

analysen att bestämma sig för var gränsen mellan kategorierna går, det vill säga hur stor variationen inom en kategori kan vara. Kategorierna springer dels ur det empiriska materialet, dels ur den teoretiska referensramen. Vid namngivandet av kategorierna hade jag funnit stöd i teorin. Teorin gjorde mig således känslig för vad jag kunde hitta i materialet genom att den gav mig som forskare begrepp i anslutning till det studerade. Rennstam och Wästerfors (2011, 202) talar om spårhundsbegrepp, som hjälper forskaren att ”nosa upp” spår i materialet. Kopplingen mellan teori och praktik lyfter jag fram i diskussionen kring kategorierna.

Diskursanalys

I kapitel 2 analyserade jag läroplansgrunderna, för att se vad de berättar om litteraturundervisning och livskunskap. I den empiriska delen av min undersökning fick lärare berätta om hur de upplever läroplanen. För att bättre förstå det lärarna sade om sitt arbete och sitt förhållande till läroplanen, använde jag en diskursanalytisk modell. Diskursanalys som metod kan användas när man vill studera vilka sanningar som skapas om en företeelse, eller vad som tas för givet och vad som osynliggörs genom det sätt företeelsen beskrivs i texter och tal (Bolander & Fejes 2009). Diskursanalys innebär studier av språk i användning (Brown & Yule 1983). Språk i användning, menar Gee (2011), handlar om *att säga, att göra, att vara* och får sin betydelse i den praktik där det ingår.

I och med den så kallade språkliga vändningen under 1900-talet växte intresset för språkets roll i forskningsvärlden. Man kom att se att det som uppfattas som sant egentligen är en språklig konstruktion som kan förändras. Rorty (1997) kallar dem som inser att de genom att förändra sin vokabulär kan skapa något nytt för ironiker. Inom diskursanalysen ser man det som viktigt att synliggöra denna språkets ”formgivande och skapande kraft” (Bolander & Fejes 2009). En metodologisk konsekvens av detta är att den sociala verkligheten inte kan analyseras i objektiva termer, eftersom verkligheten är en subjektiv konstruktion. Verkligheten måste analyseras av dem som är involverade i kontexten. Analysen innebär en tolkning som ger kategorier som definierar den analyserade diskursen (van Dijk 1985). Motsatsen till ironi, menar Rorty (1997, 92), är det sunda förnuftet:

Sunt förnuft innebär att ta för givet att utsagor formulerade i denna yttersta vokabulär²⁴ tillfyllest beskriver och bedömer de människors försanthållanden, handlingar och liv som använder andra yttersta vokabulärer.

Rorty lyfter därför fram vikten av en *ironisk* förståelse av världen, i stället för en tro på att det som sägs är en beskrivning av något som är sant.

En definition på diskurs är att det är ett relativt enhetligt och regelbundet system av mening som konstrueras i ett socialt sammanhang och samtidigt konstruerar en social verklighet, ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (Börjesson & Palmblad 2007, 13; Fairclough 2008; Jokinen m.fl. 1993; Polkinghorne 1988). Diskurser är resultat av forskarens tolkningar. Råmaterialet för analysen kan benämnas text (Jokinen m.fl. 1993). Bolander och Fejes (2009) menar att allt material ses som språkliga utsagor som beskriver verkligheten. En grundfråga blir då, huruvida det talas på samma sätt om ett fenomen, oavsett vilken typ av text det är fråga om (Börjesson & Palmblad 2007, 13). Läroplansgrunderna utgör ett material, en text, där diskursen manifesteras. Lärarintervjuerna utgör ett annat material, en annan text. Lärarintervjuerna kan betraktas som lokala produktioner av text, ”där deltagarna själva formulerar fram världen i interaktion” (Börjesson & Palmblad 2007, 14). Karakteristiskt för texter är att de är ambivalenta och öppna för många olika tolkningar (Fairclough 2008, 31).

Syftet med min forskning är att nå ökad förståelse av hur lärare tänker om sitt arbete, det vill säga det som *är*. Genom diskursanalys kunde jag undersöka hur kunskapen om det som *är* konstrueras socialt och språkligt (Wreder 2007, 50). I lärarintervjuerna uttalade sig lärarna om sitt arbete. Deras uttalanden betraktas som utsagor, dvs. självständiga analysobjekt. Ett antal utsagor som rör samma område bildar en diskurs (ibid., 34).

När forskaren använder en diskursanalytisk modell är han eller hon mera intresserad av förhållandet mellan talaren och uttrycket och av kontexten där talaren uttrycker sig, än av förhållandet mellan enskilda meningar (Brown & Yule 1983). Diskurser kan ses som slutna språkliga nät (Wreder 2007, 35):

²⁴ Med *yttersta vokabulär* avser Rorty den uppsättning ord människan använder för att rättfärdiga sina liv, uttrycka ris och ros, formulera tvivel och förhoppningar och med vilka människan berättar sitt liv.

Om man tänker sig att en diskurs ser ut som ett fisknät betyder det att nätet är helt och att det inte finns några lösa trådar någonstans. Därmed utestängs också alla de andra betydelser som ett tecken skulle kunna ha.

Gee (2011, 12) menar att diskursanalysen måste ha en poäng utöver att erbjuda en beskrivning av det invecklade i språket. Han anser att mervärdet i diskursanalysen är att dels belysa och ge belägg för teorier om intressanta områden. Det här ger förståelse för hur och varför språket fungerar som det gör när det används inom diskursen. Dels är det att bidra till förståelsen av någon fråga eller något problem som är intressant och som motiverar oss som globala medborgare. Min poäng var att belysa och öka förståelsen för hur lärare förhåller sig till läroplanen. Hur talar de om läroplanen och varför är frågor jag ställde till materialet. Ett problem som dyker upp i forskning och i olika konkreta skolsammanhang är frågan om lärarens professionalitet sådan den tar sig uttryck i verbalspråkliga uttryck. Jag önskar genom min analys bidra till förståelsen av det problemet.

Utifrån mina diskursteoretiska resonemang har jag konstruerat en analysmodell som har följande steg:

1. Sökning i materialet med ordbehandlingsprogrammets sökfunktion för att hitta nyckelord som används i läroplansgrunderna.
2. Identifikation av utsagor där lärare talar om läroplanen. Dessa utsagor klippte jag ur materialet.
3. Kategorisering av utsagorna, utgående från hur lärare uttryckt sig.
4. Beskrivning av kategorierna.
5. Diskussion av kategorierna, belysta av citat från intervjuerna och den teoretiska referensramen i min studie.

Den första analysen av materialet, som består av 138 sidor transkriberat material när intervjuarens frågor och kommentarer är bortklippta, gav vid handen att min förförståelse var riktig. Sökning med ordbehandlingsprogrammets sökfunktion gav få eller inga träffar på vad jag uppfattade som nyckelord i läroplansgrunderna (antalet träffar anger jag inom parentes): identitet (0), logiskt tänkande (0), reflektion (2), deltagande (2), personlighetsutveckling (5), medvetenhet (6), ordförråd (4), litteraturupplevelser (2), vidga (sina vyer) (0), diskussion (51), dialog (0), begrepp (0).

För att nå ett mer nyanserat resultat gjorde jag en noggrannare analys av materialet. Vad lärarna säger om sitt arbete och om sina tankar, och vad de

eventuellt inte säger om sitt arbete, var frågor jag sökte svar på i materialet. Följande analyssteg blev därför att ur materialet klippa utsagor som berörde något av det område jag närmare ville granska. Utsagorna om läroplanen, som jag således hittade i de transkriberade intervjuerna, utgör 12 sidor.

Eftersom jag ställde samma frågor till alla lärare, berörde alla lärare i materialet läroplanen på något sätt. Därför var det intressanta med vilka ord lärare talade om den. Vad lärarna som intervjuades talade om dikterades givetvis av intervjuarens frågor, men eftersom intervjun gav utrymme för utvecklingar och fria formuleringar, kunde också frågan om vad de talade om försvara sin plats i analysen. I det här skedet av analysen kunde jag urskilja några distinkta sätt att förhålla sig till läroplanen. Jag namnger fyra sådana kategorier, som således blir beskrivna.

3.5 Trovärdighet, etik och tillförlitlighet

När Alvesson (2011, 166) resonerar kring frågor om etik i kvalitativ forskning, hänvisar han till Rorty: ”Man bör, som Rorty (1997) säger, arbeta i insikt om att det alltid kan finnas en alternativ eller till och med en bättre vokabulär än den man själv favoriserar.” Alvesson menar att forskaren ska vara medveten om frågor som anknyter till inflytande och kritisk tolkning. Han menar att forskaren i arbetet med intervjuer jobbar på en skala mellan att vara mikrofonhållaren som inte lägger till något eget i rapporteringen av det utforskade och att vara en intensiv tolkare av intervjuerna, en forskare som ger materialet en helt annan mening än den de intervjuade tänkt sig. Jag placerar mig närmare den senare ståndpunkten, men menar att jag gjort det i disciplinerad form, ett krav som Alvesson ställer. Kvale (1989, 83) påpekar det komplexa i att validiera kvalitativ forskning, men menar att det inte behöver innebära en svaghet, utan en styrka: ”... extraordinary power to reflect and conceptualize the nature of phenomena investigated, to capture the complexity of the social reality.” Han menar att validieringen sker genom att man *kontrollerar*, *ifrågasätter* och *teoretiserar*. I min undersökning har jag låtit tre lärare (av vilka två är informanter i min undersökning) läsa de narrativer jag skapat som en del av min resultatredovisning. Det är en form av kontroll. Under arbetets gång har jag återkommande, på seminarier, konferenser och vid informella träffar med kolleger, presenterat och diskuterat framväxande resultat. På så sätt har mina tolkningar granskats och ifrågasatts, av mig själv och av andra. Jag har också teoretiserat kring mina resultat.

Narrativerna kan ses som exempel på undervisningssituationer och lärarbete. Exempel som metod för att pröva trovärdighet har förts fram av Lyons och Kubler LaBoskey (2002, 6). De säger:

For, rather than relying for their assessment on an investigator's strict use of standard procedures, these researchers rely on their own understanding on the actual situations of practice in a field of inquiry. Exemplars – models of how practice works – are tested, but through a process Mishler calls *validation*.

Med validiering avses här, enligt Lyons och Kubler LaBoskey, trovärdighet, och de citerar Mishler (Lyons & LaBoskey 2002, 6):

... that is to the degree to which other practitioners or researchers turn to, rely or will rely on, and use the concepts, methods, and inferences of a practice as the basis for their own theorizing, research, or practice.

Tre lärare har läst de huvudnarrativer (se avsnitt 4.1) jag konstruerat. Gemensamt för alla tre som läst narrativerna är att de finner den första (*Gåshudkänsla – en lyckad litteraturlektion*) trovärdig, medan de finner den andra (*Gnagande känsla – när litteratur möter motstånd*) mindre trovärdig. Alla tre hävdar att den förmedlar en alltför negativ syn. En av dem säger så här: ”Jag har läst texterna och nog verkar de trovärdiga när man läser dem, men helt och hållet kan jag inte känna igen mig själv i dem ... Men jo, elever överlag är säkert svagare läsare nu än tidigare ...” Den tredje narrativen (*Om att välja texter*) har de tre kontrollläsarna funnit ”relativt trovärdig”, ”representativ” och ”rätt så negativ”. Utgående från de omdömen dessa tre läsare gett av narrativerna kan jag dra slutsatsen att min tolkning är valid. Ödman (2007) skriver: ”En valid tolkning är således som jag ser det en tolkning, vars innebörd är giltig för den företeelse som studeras och skänker mening åt denna företeelse.”

I den här studien har jag också beaktat och följt de etiska regler för god forskningspraxis, vilka anges i vetenskapsrådets rapport *Vad är god forskningssed?* (Gustafsson m.fl. 2004). Jag har inför intervjun informerat respondenterna om mitt forskningsprojekt, jag har fått deras samtycke att använda materialet för min forskning och jag avslöjar inte deras identitet.

4 RESULTAT

I kapitel 4 redogör jag för resultaten av mina analyser. Jag beskriver också närmare hur jag gått tillväga för att nå mina resultat. Kapitlet är indelat i fem avsnitt. Det första avsnittet handlar om hur lärare uppfattar sitt arbete med litteratur i klassrummet. I det andra avsnittet presenterar jag hur lärare ser på mål med undervisningen, både vad gäller arbetet med litteratur och med livskunskap. Det tredje avsnittet behandlar lärares förhållande till läroplanen. Om läraren som läsare handlar det fjärde avsnittet och det sista avsnittet utgör en diskussion om lärarens syn på sitt arbete. Den diskussionen utgörs till en del av en fiktiv berättelse om en modersmålslärare.

4.1 Litteraturundervisning, läsmotstånd och val av text

Fenomenologisk meningskoncentrerings – tre lärarnarrativer

I arbetet med narrativer möter forskaren berättelser som representerar olika grader av konsensus (Polkinghorne 1988, 166). Resultatet av analysen ska vara en text som avslöjar narrativa scheman i intervju svaren (ibid., 169). I det följande presenterar jag ett antal berättelser kring de teman jag intresserat mig för i min undersökning. Jag diskuterar litteraturundervisning, undervisningsmetoder, textval och läsvanor med lärarna. Under varje tema utkristalliserar sig några berättelsemönster. Genom att sammanställa det som uppvisar någon grad av konsensus och därigenom särskilja de berättelserna från alternativa berättelser (ibid., 169) skapar jag några berättelser som utgör svar på min första forskningsfråga: Hur upplever modersmålsläraren arbetet med litteratur i undervisningen? En logisk följdfråga handlar om hur lärare beskriver sina litteraturval. I detta avsnitt diskuterar jag även frågor om litteraturundervisningen: Hur ser en lyckad lektion ut? Vilka svårigheter upplever lärarna i sitt arbete med litteratur? Vilket är lärarnas mål med litteraturundervisningen? Dessutom söker jag svar på frågan om läraren som litteraturläsare. Hur och vad läser en modersmålslärare? Min analys resulterar i

tre lärarnarrativer, eller *huvudnarrativer* som jag konstruerat utgående från det jag hört lärarna berätta för mig: en handlar om en lyckad litteraturlektion, en handlar om hur det kan upplevas när litteraturundervisningen möter motstånd. En narrativ handlar om val av text. Jag diskuterar dessa huvudnarrativer, sådana de utformas i min analys, i förhållande dels till läroplansgrunderna och dels till aktuell teori. Därutöver går jag tillbaka till intervjuerna för att hitta utsagor som stöder mina tolkningar.

De tre huvudnarrativerna har jag skapat så att jag klippt utsagor ur det transkriberade materialet. Min strävan har varit att hitta det som ter sig gemensamt hos de intervjuade lärarna. På så sätt har jag hittat utsagor som handlar om stökiga klasser, elever som är svaga läsare, lärare som läser högt och förbereder frågor och så vidare. Efter flera genomläsningar av det transkriberade materialet, och efter en sortering av de utklippta utsagorna, utkristalliserade sig en berättelse, som innehåller ord och direkta citat från flera av lärarna. Som exempel nämns Jan Guillous roman *Ondskan* av sju lärare. Ordet *gåshudskänsla* är taget direkt ur en intervju. En annan lärare berättar om hur det kan bli *knäpptyst* i klassen. Min andel i skapandet av narrativerna har varit att organisera utsagorna kring en plotlinje. Hur trovärdiga mina narrativer är diskuterar jag i avsnitt 3.5.

4.1.1 Gåshudskänslan – en lyckad litteraturlektion

En lyckad lektion kan beskrivas på följande sätt:

Jag minns en situation i en klass, som var ganska svag och stökig. Det fanns många problem i klassen. Vi skulle läsa Jan Guillous Ondskan. Jag hade förberett frågor som de skulle svara på i sin läsdagbok. Jag läste högt ett avsnitt, och sen hände något helt oplanerat, som helt kullkastade mina planer. Det blev knäpptyst i klassen medan jag läste, och man fick sån där gåshudskänsla. Bl.a. hade en helt otippad elev förstått bokens budskap. Han berättade öppet för klassen, där man alltså ska leka tuff att han tycker att han lärt sig något av den här boken. Eleverna blev fascinerade och diskuterade hur våldet egentligen fungerar och hur sjukt det är att lärarna inte ingriper. Det blev en väldigt fin diskussion om att det liksom finns en inre sanning att det som händer i boken kan hända mig, och det kan hända andra människor. Det blev så bra för att eleverna själva var aktiva och bestämde vad vi skulle diskutera.

Narrativen som jag skapat baserar sig på tolv av lärarnas intervjusvar. Jag bad lärarna beskriva en lyckad eller minnesvärd situation, där de använt litteratur i arbetet med eleverna. I narrativen framträder fyra aspekter som karakteriserar en lyckad litteraturlektion: något oplanerat inträffar, en eller flera elever övervinner sitt läsmotstånd och fångas av texten, en diskussion föds och en eller flera elever får en ökad insikt eller förståelse av något slag. Narrativen avslöjar hur

känsligt arbetet med litteratur i klassrummet är. För att det som karakteriserar en lyckad litteraturlektion ska inträffa, måste många variabler stämma. Det läraren kan påverka är textvalet och sin egen planering.

Yttre ramar och lärarens planering

Chambers (1983, 63–64) presenterar i sin bok *Introducing books to children* en lista över faktorer som ska tas i betraktande när man planerar litteraturarbete. Listan innefattar bland annat frågor om rummet (om läraren planerar att arbeta med dramametoder till exempel), elevernas placering (i grupper eller traditionellt i rader), om risken för avbrott (av skolhälsovård eller annat), och om tid på dagen (en fredag eftermiddag ställer andra krav på litteraturarbetet än en måndag förmiddag). Langer (2001) visar hur en lärare under ett läsår utvecklar sin undervisning. Läraren går från att stå framför klassen till att sitta med eleverna i en ring, från att utgå från sin egen planerade agenda och sina frågor och krav på textbaserade tolkningar, till att uppmuntra eleverna att utveckla sina egna tankar utifrån egna erfarenheter. Molloy (2002; 2003) diskuterar lärarens metodiska gestaltning som innefattar lärarens personliga undervisningsstil. Genom att koppla de didaktiska frågorna *varför* till *med vem* kan man se värderingar som utgör hinder och möjligheter för lärande i klassrummet. En risk, menar Molloy, utgörs av lärarens rutinisering, vilket innebär att hon automatiserar en ursprungligen medvetet utförd målorienterad handling²⁵. Rutinisering kan underlätta en didaktisk reflektion, men kan också utesluta en reflektion över t.ex. *vem*-frågan (ibid., 41).

Hur lärare gestaltar sin planering går utöver det jag undersöker, men påverkar givetvis upplevelsen av hur en lektion utfaller. På årskurserna 7–9 har läraren stora friheter att lägga upp sin litteraturundervisning enligt eget tycke. Berit, som arbetat även på gymnasiet, uppskattar den här friheten: ”Nå jag tycker att här finns större möjligheter till skapande och lekfullhet. Man har inte piskan på ryggen som man hade på gymnasiet på något sätt och det tycker jag ju om.” Piskan som Berit här talar om innebär i en finländsk skoldiskurs studentexamensprovet.

²⁵ ”Rutinisering är en automatisering av ursprungligen medvetet utförda målorienterade handlingar” är Jank & Meyers (1997b, 43) definition på rutinisering.

Att låta det oplanerade inträffa – med lärandet i fokus

Det oplanerade som inträffar, en elev tar upp en fråga som läraren inte tänkt på, en otippad elev har fascinerats av texten och ”förstått” den, en oväntad dikttolkning får klassen att skratta och litteraturlektionen att lyfta (vilket informanten Inga berättade att skedde i en gymnasieklass), ställer krav på lärarens pedagogiska och didaktiska professionalitet. Enligt Moore (2004) lyckas den goda läraren genom att vara reflektiv öka elevernas förväntningar och möjligheter.

Utmaningen ligger i att i den stunden då det oplanerade inträffa inte förföras av ”gåshudsstämningen” och det faktum att man har elevernas uppmärksamhet, utan att genomföra ett konstruktivt litteratursamtal, där textens kvaliteter inte faller i skymundan till förmån för elevernas vardagstyckande. Schmidl (2008, 317–318) visar i sin avhandling hur boksamtalen i de klasser hon följt uppmuntrade till ”personlig och erfarenhetsbaserad reception”, men hon menar att samtalen stannade på en nivå där ett större perspektiv och reflektioner kring frågor i det lästa uteblev. Tengberg (2011, 301) konstaterar att de tillfällen då samtal kring texter i klassrum tar fart är just då läraren släpper eventuella frågemallar och låter diskussionen fördjupas kring elevernas bidrag. En lyckad litteraturlektion innefattar för lärarna i min undersökning goda samtal eller diskussioner. Sådana föds ofta, liksom jag visat ovan, ur något eleverna tar upp. Langer (2001, 190) säger så här: ”A good lesson is judged as one that has provoked students to explore new ideas and propelled them toward more considered and complex interpretations.” Hon menar att en litteraturundervisning som skapar engagerade läsare präglas av öppenhet för elevernas idéer, och att diskussionerna startar i elevernas frågor. Klassrumstiden, enligt Langer, är värdefull just för att den erbjuder möjligheter för eleverna att tillsammans utveckla sin förståelse av den litteratur de läst.

Hetmar (2000) beskriver i boken *Elevers projekt – Lärarens utmaningar* tre olika positioner att betrakta eleven och hans eller hennes inläring från. Den första positionen ser eleven som ett objekt för den undervisning som läraren ger. Hetmar kallar undervisningen *konvergent* då målet är bestämda resultat, till exempel i form av riktiga svar som läraren känner till på förhand. Undervisningen strävar efter att eleven ska nå kunskap och kompetens att ingå i en demokratisk och ämnesrelaterad dialog. Den andra positionen ser eleven som subjekt för sin egen inläring. Dialogens roll blir i denna position en metod för utveckling och kvalificering. Läraren kan enligt den här uppfattningen inte planera sin undervisning så som hon kan göra det om hon undervisar i enlighet med den första uppfattningen att eleven är ett objekt. När elevens subjektsposition är utgångspunkten kan undervisningen stöta på motstånd hos

eleverna. De kanske inte tar till sig de problemställningar och ämnen läraren vill ta upp. Ämnesundervisningen ska öppna för en del av de förhållanden i världen som eleverna inte känner till eller vet betydelsen av, menar Hetmar. Den tredje positionen, som är den Hetmar själv ansluter sig till, representerar en sociokulturell syn på lärande. Lärande är en socialisering in i den sociala och kulturella gemenskap som samhället består av. Utgångspunkten är att eleverna inte enbart är subjekt, utan de har också ämnesberedskaper och resurser som undervisningen ska bygga på. Den professionella läraren kan sitt ämne och kan därför se vad eleverna har för resurser i anslutning till ämnet. Hon kan alltså planera sin undervisning så att elevens kunskaper och beredskap utvecklas, raffinerar och nyanseras (ibid., 172–173):

Socialisering betyder alltså ud fra denne positionen at et subjekt integrerer sig i flere og flere kulturelle fælleskaber, at integrationen indebærer en videnskabskonstruktion som stadig udvikles, nuanceres og problematiseres, og at den følges op af en bevidsthed om både indhold og proces. Læring er alltså en aktiv proces som ikke kan overtages af andre.

I praktiken betyder detta att läraren tillrättalägger sin undervisning utgående från att eleverna vill gå i dialog, såvida problemställningarna är av den arten att eleverna kan använda sin beredskap i behandlingen av dem. Hetmar kallar denna typ av undervisning divergent, eftersom målet inte är en samlad konklusion eller ett riktigt svar. Den divergenta undervisningen fordrar en dynamisk undervisningsmiljö som är flerstämmig. Ju fler stämmor som hörs och ju fler nyanser som framkommer i diskussionerna, desto bättre villkor skapas för den enskilda elevens lärande. Dysthe (1996) menar att inlärningspotentialen utnyttjas till fullo endast om lärandet sker i ett dialogiskt eller flerstämmigt klassrum.

Att Diana strävar efter det Hetmar kallar divergent undervisning visar hon när hon säger:

Det blev nog en hel del trevliga diskussioner, det blev det och det är ju liksom, de där orden är ju någonting som de har en uppfattning om och deras uppfattning skiljer sig liksom från min till exempel vad tolerans betyder så det har vi börja med att diskutera att vad man ser hos det eller i det ordet.

Diana ser inte sig själv som den enda representanten för ämnet, hon ser att eleverna har resurser, men ser sig själv som den som ska tillrättalägga för att eleverna ska utveckla sin kunskap. Stina beaktar elevernas resurser när hon

undervisar: ”Och de ger mycket till mig när jag tänker att jag ska ge mycket åt dem. De är ju ett samspel. Våra perspektiv är ändå så olika fastän man umgås mycket med ungdomar”. Emma upplever det som positivt då hon lyckas engagera eleverna och utmana deras intellekt:

Alltså sådana gånger då de inte släpper taget utan nej nu ska vi hitta det här som hon vill att vi ska fundera ut och nu om man analyserar en dikt eller bara novell eller vad som helst och märker att de vill läsa mellan raderna och då känner man att man har utmanat deras intellekt.

Hetmar talar om läraren som i kraft av sina ämneskunskaper kan känna igen elevens beredskap, vilket Nanna visar att hon gör:

Men kanske just det där att finna det där intresset och det där att sådana här elever som man ibland, man vet att de kan så mycket mera. De går i åttan och de är trötta och pubertala och allt det där och så gör man något och så sitter de där och markerar och är jätte-, jätteivriga och tycker att det är intressant och roligt och har en massa att säga.

Maja minns en situation då en elev ställer en fråga som verkligen engagerar klassen:

Och så var det en elev som plötsligt tändes det en lampa i hans ögon och så sade han: Tror du att författaren vet vad som egentligen hände? Och så blev de alla alldeles man såg hur de uppfylldes av den här frågan och jag fick en riktig sådan här känsla att det är det här man blir lärare för.

Anmärkningsvärt är att det Maja berättar tyder på att hon själv ställt sig på sidan om diskussionen. Hennes tillrättaläggande, det vill säga hennes val av text och annan planering, har skapat förutsättningar för en divergerande undervisningssituation där elevernas röster hörts. Paula har en del erfarenhet av att arbeta med en speciell roman, men är mån om att diskussionen ska utgå från eleverna:

I den här Ondskan som är en jätte sådan här alltid får dem engagerade. Jag tror att det inte finns någon elev som inte blir engagerad i frågorna i Ondskan. Om vad får man göra? Vad är moraliskt rätt? Får man ge igen? Förstår man att det finns olika typer av

ondska och vissa är på något sätt... De identifierar sig så starkt med huvudpersonen att de upplever inte att han gör något ont utan att han är liksom missförstådd. Och alla har de säkert någon gång varit med om någon situation, eller de flesta, där de har blivit missförstådda eller på något sätt att på det här och det här reagerade jag och sig försmådda eller orättvist behandlade eller kränkta på något sätt. Och det där känner de väldigt starkt för så det är... Och den där diskussionen brukar vara då att får våld bekämpas med våld?

Moa uttrycker det som samtliga lärare i min undersökning ger uttryck för, nämligen viljan att låta elevernas röster höras: ”Så det gäller att försöka att de får diskutera boken, det är viktigt, och att det är dom som styr, inte alltid jag att det blir liksom deras grej.” Men det lilla ordet *alltid*, att det inte alltid är läraren som styr, tyder på att Moa, liksom de andra lärarna i undersökningen, är väl medvetna om att det är läraren som måste tillrättalägga och som innehar ämneskunskapen. Hetmar (2000, 174) skriver:

Eleverna må lære faget at kende ved at arbejde med faglige problemstillinger i dialog med en lærer der lyter og udfordrer, og som gennem samtaler om både indhold og processer hjælper dem til efterhånden at opbygge faglig bevidsthed.

Att tända gnistor

Lärarna i min undersökning återkommer ofta till det motstånd mot läsning de upplever hos eleverna. Att bryta det motståndet är ett av målen i deras litteraturundervisning. Hur lärare resonerar kring målet med sin undervisning återkommer jag till i avsnitt 4.2.1. Här konstaterar jag att en viktig ingrediens i en lektion som läraren upplever som lyckad är att någon elev kommit över sitt läsmotstånd. Moa berättar om en erfarenhet alldeles i början av sin karriär: ”... och så kom en av de här lite bråkstackarna att ’det här var den bästa uppgiften nånsin’.” Ofta är det de tuffa pojkarnas läsovilja lärarna kämpar med, men läsmotstånd finns även hos flickorna, vilket Mikaela berättar om: ”Och de här tre flickorna som inte annars var helt med så de var jätteivriga och var att det här var den bästa boken de har läst.”

Penne (2012) konstaterar att modersmåslärares utmaning är att skapa meningsfulla möten mellan litteraturen och alla elever. Den utmaningen är givetvis större när eleverna är omotiverade och ovana läsare. Hon visar i sin undersökning hur lärare med omotiverade elever hemfaller åt en diskurs där det individuella, emotionella och erfarenhetsbaserade, de dunkla målen och ambivalensen hos läraren, får dominera över en undervisning präglad av

målinriktning och metaförståelse. Penne liknar de två lärardiskurserna vid två huvuddiskurser beskrivna av Lakoff och Johnson: *den stränga familjen* och *omsorgsfamiljen*. Ju mindre motiverade eleverna är, desto mer tenderar läraren att falla in i en *omsorgsdiskurs* där elevens känslor och upplevelser är i centrum. Med mer motiverade elever kan läraren bedriva undervisning där dialogen inte handlar om närhet och identifikation, men om reflektioner, metaförståelse och sammanhang (ibid., 51). De omotiverade eleverna behöver explicit undervisning i hur man umgås med fiktion, menar Penne (ibid., 36).

4.1.2 Gnagande känsla – när litteraturen möter motstånd

Under intervjuerna berättar lärarna om vilka svårigheter och hinder de upplever i arbetet med litteratur. Följande är en berättelse om vad som enligt lärarna är svårt:

Förr tycker jag att eleverna tyckte det var roligt att läsa. Nu finns det så många, som aldrig läser på sin fritid. Många säger att de aldrig läst en bok när de kommer till skolan. De har helt enkelt ingen läsvana. Och jag tycker att det är svårt att hitta rätt böcker. Utbudet på böcker som är lätta, men ändå bra, är inte stort. Många elever låter sig skrämmas av att boken är för tjock. Och sen kan det bli så fel, om jag väljer en bok som inte alls väcker intresse. Men hela läsprojektet förstörs ju, om alla inte läser samma bok, eller när en del inte läst de avsnitt som skulle läsas hemma. En del elever fuskar sig igenom läsningen. De väljer en bok som finns filmatiserad, och så ser de filmen. Eller läser baksidestexten, eller kopierar från internet, eller av en kompis. Det har hänt att jag kört ett litteraturprojekt fast jag haft en gnagande känsla av vi inte pratade om det det borde handla om, de tidlösa frågorna litteraturen väcker. Eleverna totalvägrade, de ville ha arbetsblad med rätt – fel – frågor. Jag kan känna att det finns ett starkt andligt motstånd mot läsning i en del klasser. Jag ger en del lästid i skolan, men det går ju så mycket tid åt. Och sen har jag inte tid att individuellt möta alla dem som har det svårt. Det känns frustrerande. Jag skulle behöva fortbildning i hur man möter läsmotstånd, jag känner mig ganska handfallen inför det här problemet.

Berättelsen avslöjar att svårigheterna som lärarna upplever dem handlar om valet av texter, i viss mån brist på lämpliga böcker, om tidsbrist, om läsovana hos eleverna och om brist på kunskap hos läraren. Mats säger: ”Nå det finns alltid begränsande saker, det beror på hur höga ideal jag försöker eftersträva. Hur visionerande jag ska vara.” Samma lärare nämner gruppstorleken som en begränsande faktor. Viktigare än gruppstorleken anser lärarna att gruppammansättningen är. Så här säger Maria:

... liksom här är en text och här ska vi diskutera eller svara på frågor, och då är det kanske svårt att få igång en diskussion. Det där skiljer sig också från klass till klass.

En del är ganska duktiga. Det krävs att det finns några som bildar diskussion i den klassen för att det ska liksom ...

Att klasskamrater kan ha positivt inflytande berättar många lärare om, här Diana:

... en del som faktiskt har jättetungt att läsa och andra som inte nu is och inte har sett den där goda boken ännu som passar dem men, men nu får man liksom stå i ibland för att få dem. Men jag upplever nog just det där att när man jobbar i helklass och då faktiskt diskuterar mycket på lektionen och de ser att andra läser att andra har gjort kloka iakttagelser och så det brukar liksom lätta litet.

”Det råkade vara en sådan grupp att de här eleverna kom väldigt bra överens och det är nog förutsättningen tror jag.”, säger Yrsa. Grupsammansättning och klasstorlek hör till de ramfaktorer läraren inte kan påverka. Hetmar (2000) konstaterar att läraren i skolan måste förhålla sig till den institution undervisningen är placerad i. Hon måste anpassa sig till klassammansättningar, scheman och ringningar. Lindblad och Sahlström (1999) visar hur helklassundervisning stöter på problem, då orienteringen är mot *en talare i taget* och lyssnande är en förutsättning för att eleverna ska kunna delta i samtal. En begränsande ramfaktor blir således att eleverna blir en *kollektiv* samtalspart och bara få elever har möjlighet att utnyttja denna kollektiva samtalsparts möjlighet att yttra sig. ”En första enkel konsekvens är att ur ett individuellt elevperspektiv finns det få förutsättningar att bidra till den sociala interaktion som konstituerar inläring och socialisation annat än genom att lyssna.” (ibid., 80).

Lärarens utmaning blir alltså att inom dessa ramar göra val som gagnar elevens inläring (Hetmar 2000, 175):

Skolan er simpelthen ikke indrettet på at være et sted hvor eleverne optræder som subjekter for egen læring, og derfor vil en lang række af de konkrete valg læreren foretager sig, være begrundet i hendes bestræbelser på at få eleverne til – på trods af de ytre omstændigheder – at tage kontrollen over egen læring.

Å andra sidan visar bland annat Pennes (2010) och Molloys (2002; 2003; 2007b) forskning att detta varierar från klass till klass. I en grupp där eleverna axlar sin elevroll och ”spelar med i spelet” fungerar undervisningen också då texterna inte är valda med elevernas personliga önskemål i fokus, utan utgående från en didaktik som syftar på metaförståelse. Den sociala miljön påverkar också

elevernas läsmotivation. Guthrie och Knowles (2001) har intresserat sig för hur man kan befrämja läsmotivationen. De hänvisar till forskare som visar att i en klassrumsmiljö där elever delar upplevelser och diskuterar det lästa är eleverna mer benägna att läsa både mer och fler typer av texter än i klassrum där man fokuserade på verksamhet där eleverna läste ensamma och gjorde individuella arbeten. De hävdar också med hänvisning till forskning att intertextualitet och kopplingar mellan texter upplevs som fångslande och motiverande.

Textval kan läraren påverka, också om berättelsen avslöjar att det bereder svårigheter. Många lärare vill arbeta med klassuppsättningar, det vill säga så att hela klassen läser samma bok samtidigt, och då kan det bli så att någon elev i klassen inte gillar boken. Så här uttrycker Nanna det: ”Problemet är ju det att det aldrig är så att alla tjugo samtidigt skulle vara helt så där att ’Wow det här är helt super. Det här vill jag göra mera.’” Helen Schmidl (2008) diskuterar i sin avhandling hur elevernas fritidsläsning ligger till grund för den gemensamma läskultur som skapas i klassrummet. Hon hävdar att man kan tala om en manlig och en kvinnlig läskultur. Gemensamt för alla elever, enligt Schmidl, är dock suget efter spänning. Spänning förknippas inte enligt henne med någon genre, men spänning gör en bok läsvärd. Ett annat drag eleverna i Schmidls undersökning lyfte fram var behovet av action. Särskilt pojkarna förde fram att de hellre såg en film än läste en bok. (ibid., 299). Utifrån sin studie av genomförda boksamtal menar Schmidl att det finns flera orsaker till att arbetet med litteratur i klassrummet möter motstånd. Ovana och ovilliga läsare försvårar givetvis lärarens arbete. Men också lärarens bristande medvetenhet om vilka frågeställningar som intresserar läsare på olika stadier ledde till mindre lyckade receptioner av lästa texter. Schmidl menar att eleverna i hennes studie saknade textanalytiska redskap, vilket ledde till att de inte kunde läsa med estetisk distans. Boksamtalen hon undersökt stannade således vid ”en personlig och erfarenhetsbaserad reception, något som gynnade flickorna i högre grad än pojkarna.” (ibid., 317). Schmidl är således av annan åsikt än Krister, en av lärarna i min undersökning, som säger: ”Kanske inte alltid de rätta begreppen, för det är nog svårt att lära ut de här begreppen i högstadiet, tycker jag. Det blir nog mera bara genrer och epoker och sådant som man pratar om. Riktigt själva analysbegreppen får nog bli.”

Som jag visat i avsnitt 4.1.1 utgår lärarna i min undersökning från den position Hetmar (2000) kallar den tredje positionen, det vill säga den där man ser att eleven har resurser som undervisningen ska bygga på. Dialogen är viktig och lärarens röst bara en av flera i ett klassrum, där flera stämmor hörs. Det innebär att undervisningen inte kan planeras i detalj, eftersom läraren inte kan veta i vilken riktning en diskussion kommer att föra. I denna *divergenta* undervisning,

prövar sig läraren fram i dialog med eleverna. Enligt Hetmar löser man inte några av skolans institutionella problem med en sådan inlärnings- och elevsyn, men om den divergenta undervisningen säger hon (ibid., 175):

... gør det muligt at forstå vad læreren i en sådan undervisning är oppe mod, og derfor også at håndtere situationen optimalt. Frem for alt bliver det muligt at forstå og leve med at det ikke altid går godt selv om man som lærer tilsyneladende gør det rigtige.

Hetmar bekräftar alltså det många lärare vittnar om, nämligen att trots att läraren vinnlägger sig om att ta alla tänkbara variabler i betraktande, klassen, tiden, textens kvaliteter och annat, så går det inte alltid ”godt”. Maria berättar hur det kan gå: ”Men just den delen av diskussionen blev sedan lite att den skämtades bort. Alltså det blev lite känsligt sedan och det blev kanske lite så här nolot²⁶ för de här pojarna sedan att de på något sätt skulle inte vara manliga då enligt de här flickorna.” Dianas berättelse visar hur det tema som läraren sett aktualiserat i en text, inte får genklang hos eleverna:

Sandor slash Ida har jag ju läst mycket också och det som har förvånat mig är att inte en enda klass ännu har liksom lyft fram den där könsaspekten i boken. Det har liksom aldrig kommit sådär spontant att hur man än har försökt fråga eller liksom, ja, det beror ju säkert inte på frågan men det som de lyfter fram så de lyfter liksom fram andra saker. De lyfter då fram det här att supa sig full och att då ha föräldrar som inte bryr sig eller föräldrar som bryr sig för mycket eller... att då kanske vara populär eller inte vara populär, men det där med flicka, pojke och hur man ska vara och inte så det kommer inte.

Molloy (2009) beskriver Edward, en elev i årskurserna åtta. Edward kunde mycket väl vara elev i ett finlandssvenskt klassrum. Han utvecklar en mängd strategier för att slippa läsa. Enligt Molloy handlar det i Edwards fall åtminstone delvis om att han inte förstått varför han ska läsa. Problemet ligger således i att det meningserbjudande som läraren kommer med inte är tillräckligt tydligt utsagt. Edwards lärare ser att läsningen i klass ska vara utmanande, den ska leda till reflektion och eleverna ska ”få tänka efter och läsa en text utifrån sig själva”. Molloy ställer frågan: ”Men vet han att allt detta är vad läsningen ska handla om?” (ibid., 22). Om hur olika utgångspunkter eleverna har i sina möten med

²⁶ *Nolot* är ett ord som kommer från finskans *nolo* vilket betyder *generad*. *Nolot* förekommer i finlandssvenskt talspråk i betydelsen *pinsamt*, *genant*.

elevers textvärld, diskuterar Molloy (2007b) i boken *När pojkar läser och skriver* och menar att pojkars kompetenser är knutna till olika språkliga praktiker. Pojkarna behärskar, enligt Molloy, andra literacies än skolans literacy (ibid., 149).

Mossberg Schüllerqvist och Olin Scheller (2011) menar att det är viktigt att lärare som undervisar i litteratur och fiktionsförståelse har en teoretisk grund att stå på. Det handlar om att förstå grundläggande begrepp som text, fiktion, läsare och läsning. Det handlar också om att förstå betydelsen av olika lässtrategier, om texters tomrum och om hur inferenser spelar roll. De nämner också vikten av att läraren känner till olika läsroller och läsarens ”rörelse mellan liv och text” (ibid., 136). De bygger sina iakttagelser på erfarenheter från ett litteraturdidaktiskt projekt kallat *Text, läsare och läsning*. De lärare som genom projektet fått utveckla sin undervisning genom att omvandla teoretisk kunskap om fiktionsförståelse till praktisk undervisning, har upplevt att de känt sig mer professionella.

4.1.3 Texter som fungerar – om att välja rätt texter

Följande narrativ beskriver lärarens upplevelse av att välja texter.

Det är svårt att välja texter åt eleverna. Jag vill gärna jobba med texter som jag själv tycker om. Men det är ju inte alltid sagt att eleverna tycker om de texterna. Så jag får nog tänka rätt mycket på det. Det ska vara en bok, eller en text, som berör dem. Men de suckar om det är en för tjock bok. Det är det svåra. Att hitta texter som är både lätta, har ett gott språk och ett bra innehåll. Sen ska de gärna finnas inlästa på cd, och vara filmatiserade. Då kan man verkligen jobba med en bok.

Jag vill att de läser två böcker per år. Den ena får de välja själv. Jag försöker rekommendera böcker utgående från vad de är intresserade av. Den andra boken är en som vi läser i helklass. Då tänker jag på klassen som helhet. Men helt krasst handlar det ju också om vad som finns tillgängligt. Det är dyrt att köpa klassuppsättningar. Och alla romaner håller inte för arbete i helklass. Det måste finnas mycket att jobba med i en sådan bok. Gärna en personlig utveckling hos huvudpersonen. Den ska också tilltala både pojkar och flickor och ha ett gott språk. Jag vill ju att de ska njuta av att läsa och få andra perspektiv på livet. Det där med livskunskap.

Vi börjar i sjuan med sagor och fabler. Sen blir det deckare på åttan. Jag strävar efter att vi ska läsa olika genrer, gärna nordiskt och finlandssvenskt. Och klassiker. Men jag tycker att jag har för lite tid att följa med vad som finns. Jag läser recensioner och pratar med kolleger. Ibland bara snubblar jag över texter. Men det hjälper inte att läsa tusen böcker, man måste göra något av texten också. Så jag tror att man alltid kan använda en text som material men huruvida den ger en upplevelse för klassen handlar om både skicklighet och tur.

En viktig del av modersmåslärares arbete handlar om att hitta lämpliga texter för undervisningen. Att välja rätt material ingår i det pedagogiska och moraliska imperativet och lärarens uppgift är, i ett neo-vygotskijanskt perspektiv, att tillrättalägga för lärande så att lärare, elever, metoder och material samverkar med elevens utvecklingszon (Clark 1990, 261).

Under intervjun bad jag lärarna berätta hur de går till väga och vad de tänker på då de väljer texter för sina elever. Som ett resultat av den analys jag gjort av lärarnas utsagor om sina textval och -preferenser har jag skapat en narrativ. Att analysen gav endast en narrativ kan ses som ett resultat i sig. Lärarnas utsagor och beskrivningar uppvisar en samstämmighet på den här punkten. Även om jag inte nämner titlar i narrativen kunde analysen avslöja en typ av kanon. Moderna, svenska ungdomsromaner med problemorienterat innehåll är populära val, speciellt för arbete i helklass. Ett sådant litteraturval ligger nära det Schmidl (2008) beskriver hos de lärare hon följt i sin undersökning. Hon diskuterar vad som får eleverna att engagera sig i en text och konstaterar att det är nödvändigt att texterna lockar fram ”en känsla av delaktighet och intresse” (ibid., 305).

Mångsidiga texter med litterär kvalitet

Brink (2009) har genom enkäter och gruppintervjuer studerat hur de skönlitterära verken hittar sin väg till klassrummen. Han beskriver hur lärare ”tillägnar sig sina professionsinriktade litterära preferenser” (ibid., 40). I gruppintervjuerna tas följande områden upp till diskussion i förhållande till val av texter i skolan: det svenska kulturarvet och det mångkulturella Sverige, genusaspekter, regionala särdrag, skolans bokbestånd, progressions- och testfrågors inverkan. För min undersökning, som gäller Svenskfinland och årskurserna 7–9, faller givetvis det svenska kulturarvet, liksom frågor om progression och test, som i en svensk kontext handlar om svenska lästest och nationella prov, helt utanför intresset. Men som narrativen avslöjar är kulturarvet i lärarnas tankar då de väljer texter, liksom genusfrågor. Dessutom ser de att skolans utbud också påverkar textvalet. Brink konstaterar att regional litteratur inte har någon större plats i litteraturundervisningen. Inte heller i min undersökning ser jag någon betoning på lokala författare, även om den finlandssvenska litteraturen i sig kan betraktas som regional.

Lärarna strävar också efter mångsidighet i sina val av texter. De nämner olika genrer, finlandssvensk litteratur och nordisk litteratur. Lärarna eftersträvar att få eleverna att vidga sin läsrepertoar, bl.a. genom att kräva en viss litterär nivå av de texter eleverna läser. Emma säger: ”Det får gärna vara ett språk som är lite utmanande, till exempel Extravaganza är inte alldeles lätt.” En annan

beskrivning står Nanna för: ”Det är en spännande bok men ganska, den har ett gott språk och den är ganska tjock och den är ganska svår på många sätt. Och det att faktiskt så gott som alla tyckte att den var jätte-, jätte-, jättebra och de vill läsa vidare.” I förlängningen leder den ambitionen ofta till kollisioner mellan lärarens och elevernas repertoarer. Schmidl (2008) visar i sin avhandling hur eleverna i sin fritidsläsning söker spänning (alla), action (pojkar) och identifikation (flickorna). Hon menar att skolans uppgift är att vidga elevens läsrepertoar, och utveckla deras lässtrategier. Det är alltså otillräckligt att i skolan använda endast identifierande läsarter (ibid., 312).

Nanna tar i citatet ovan upp flera av de aspekter lärarna fäster uppmärksamhet vid då de väljer litteratur för sin undervisning, det vill säga omfattning, språk och innehåll. Flera lärare talar om hur viktigt det är att välja ”rätt bok” och menar då att välja en bok som eleven tycker om. Ett lyckat bokval leder till att eleven får en positiv läsupplevelse, vilket lärarna upplever som belönande. Så här beskriver Berit hur hon försöker uppmuntra eleverna att inte ge upp trots att läsningen till en början kan kännas motig, utan läsa vidare, och kanske ”komma in i” texten: ”Ibland kommer de inte över det och ibland lyckas de och kan komma och säga, och då tycker man att det är jätteroligt, jo att det gick faktiskt.” Mats uttrycker det så här: ”Om de har läst hundra böcker och nittionio har varit eländiga och så får de den där ena boken som de kommer ihåg för resten av livet, som kanske får dem att välja någon annan.” Ett lyckat bokval ger en positiv läsupplevelse, vilket leder till att eleverna kanske läser igen, är många lärares erfarenhet. Det är också ett uttalat mål hos många av lärarna, att göra eleverna till läsare. I läroplanen (GLG 2004, 53) är det här målet uttryckt så här: ”Eleven ska öka och fördjupa sitt läs- och litteraturintresse genom att läsa skönlitteratur från Finland, Norden och andra länder”.

Läroplan och val av text

Läroplanen ger inte läraren mycket hjälp i fråga om val av texter. Målen är att eleverna ska fördjupa sitt läsintresse genom att läsa skönlitteratur från olika geografiska områden. Genom läsningen ska eleverna bekanta sig med olika kulturer. Under centralt innehåll står det skrivet att eleven ska ”läsa rikligt med gemensamma och valfria romaner eller ungdomsböcker och dessutom dikter, noveller och annan kortprosa”. Här nämns myter och sagor, dessutom huvudgenrer och några andra genrer, till exempel science fiction. Centrala litteraturanalytiska begrepp ska ingå i det centrala innehållet (GLG 2004, 54). I

det konkreta valet av texter faller således ansvaret på den enskilda läraren. Med det ansvaret följer, enligt Chambers (1993) makt. Han menar att allt vi läser ”har något slags effekt på oss”, varför valet av texter är betydelsefullt (ibid., 78). Nussbaum (1990) menar att människor som reflekterar över hur de ska leva sina liv, måste ställa sig frågan vilken typ av litterära karaktärer de vill omge sig med. ”What is the character of these literary friendships in which I and others find themselves? What are they doing to me? To others? To my society? In whose company are we choosing to spend our time?” (ibid., 233).

Chambers (1993) beskriver tre sätt att gå till väga vid val av texter: antingen väljer läraren utan att tillfråga eleverna, eller så väljer eleverna och får sitt val godkänt av lärare. Bägge dessa modeller förekommer hos de lärare jag intervjuat. Den tredje modellen Chambers tar upp är den där någon auktoritet gör valet. De finländska läroplansgrunderna anger som känt inte titlar, utan lämnar textvalen åt läraren. Däremot ger läroplansgrunderna de lokala läroplansförfattarna möjlighet att skriva in titlar, t.ex. med lokal anknytning. Utbildningsstyrelsens granskning av några slumpmässigt utvalda lokala läroplaner ger vid handen att få, kanske ingen, kommun valt att utnyttja den möjligheten.²⁷ Till kategorin av auktoritära textval i skolan, räknar Chambers även de dolda val som utgörs av vilka böcker som finns i klassuppsättning i skolan eller vilka som ges ut i lågprisutgåva. Att sådana saker påverkar hur lärarna i årskurserna 7–9 i de finlandssvenska skolorna väljer texter framkommer även i min undersökning. ”Det här året har jag gått till hyllan där i skolan och sett att vad finns här”, säger Diana och Kajsa säger: ”Nog är det svårt att välja en bok för en klass, ofta är det ju också dyrt att köpa en klassuppsättning”, och Yrsa säger: ”Nå det beror ju nog sedan då på att läser man noveller eller hela böcker, och läser klassen hela boken så då är det ju mycket som har styrt det färdigt vilka böcker det finns helt enkelt”. Samtidigt bör man komma ihåg att urvalet böcker som finns i klassuppsättning på skolan inte är helt slumpmässigt. Någon har givetvis gjort ett val då böcker införskaffas till skolan, och modersmålsläraren har ofta, kanske alltid, möjlighet att påverka inköpen. Yrsa, som också fungerar som bibliotekarie i skolbiblioteket, är ett exempel på det här: ”Men månne det nu inte går hand i hand, jag menar att jag köper ju säkert sådant som jag tycker att vi kan använda i modersmål, eller som jag tycker att det här är mycket lämpligt för eleverna att läsa. Jag försöker ju att

²⁷ Hösten 2009 analyserade jag inom ramen för mitt jobb som undervisningsråd vid Utbildningsstyrelsen några lokala läroplaner. Utbildningsstyrelsens uppdrag var att bereda frågor för den så kallade Lankinen-gruppen, vars uppgift var att ge ett förslag till ny timfördelning.

inte köpa skräp”. Moa talar om det många lärare nämner, det ständiga sökandet efter böcker: ”... och så söker vi hela tiden, vi har det ganska bra ställt i bibban att vi får pengar, så att jag köper nog med jämna mellanrum”.

Årheim (2007) menar att lärare lägger tid och resurser på att köpa den typ av samtidslitteratur hon kallar faktion och som ges ut i billiga pocketutgåvor. Dessa talar till eleverna och inköpen legitimeras således av argumentet att det är bättre att eleverna läser något, i stället för ingenting. Den här trenden ser jag inte bland lärarna i min undersökning också om de kämpar med samma begränsande faktorer som de Årheim lyfter fram, nämligen ekonomi och önskan och behov att ha modern litteratur i skolan.

Mötet med främmande kulturer och läsningen av verk från olika länder syns inte explicit hos de lärare jag intervjuat. Endast Stina säger att hon saknar böcker från andra länder, medan de övriga lärarna ofta nämner såväl nordiska böcker och böcker från andra länder, men verkar inte tematisera eller lyfta fram det främmande i kulturen, utan snarare de gemensamma, allmänmännsliga frågorna. Detta svarar mot en syn på litteraturen som ingång till en djupare förståelse av världen, så som Choo (2011) beskriver det.

Enligt Penne (2012) går ett textval som alltför mycket kopplas till närhet, likhet och identitet emot läroplanernas krav på kunskap på hög metanivå, nämligen att kunna redogöra för, jämföra, se samband, förklara. Den finländska läroplanen kan på den punkten sägas vara vagare i sina mål. I årskurserna 6–9 kan några mål ses som kopplade till elevens individuella och emotionella utveckling. Ett sådant mål är (GLG 2004, 53): ”Eleven ska öka och fördjupa sitt läs- och litteraturintresse genom att läsa skönlitteratur från Finland, Norden och andra länder”. Elevens personliga läsning står i förgrunden, medan texternas ursprung definieras geografiskt, men så alltomfattande att det kan uppfattas som självklart, eller mindre förpliktigande att verkligen bemöda sig om att välja texter från olika delar av världen. Noteras kan också att inget sägs om vilka tidsperioder texterna ska representera. Ett metaperspektiv kan man läsa i målpunkterna (GLG 2004, 53): ”få en uppfattning om hur texter och medier har makt att skapa bilder och tankar, forma människors världsbild och påverka deras val” och ”bekanta sig med olika kulturer genom litteratur, teater och andra medier och därmed utveckla sin etiska medvetenhet och få estetiska upplevelser”, även om formuleringarna är vaga och tolkningsbara. Stöd för lärares val av texter ger läroplansgrunderna inte.

Texter, elever och motstånd

En av orsakerna till att lärarna upplever det svårt att välja texter är det motstånd de upplever hos eleverna. Tjocka böcker avskräcker eleverna, och vissa elever saknar läsvana. Inga formulerar det så här: ”Jo! Det är ett hårt motstånd. En del av dem påstår att de inte har läst en enda bok i hela sitt liv, annat än Alfons Åberg ungefär”. Schmidl (2008, 301) menar att det finns en tydlig skiljelinje mellan flickors och pojkars läsning. Där pojkarna vill ha action och snabba händelseförlopp, men inte bryr sig mycket om personbeskrivningar och relationer, vill flickorna läsa ”om livet, med allt vad det kan innebära av glädje och sorg”.

En iakttagelse jag gjorde när jag lyssnade på lärarna i min undersökning var att lärarna inte beskrev något progressionstänkande i litteraturarbetet. Några av dem berättade att de börjar med sagor i årskurserna sju, för att ta upp deckare i årskurserna åtta. Det är helt i enlighet med läroplansgrunderna. Men någon explicit plan för att utveckla elevernas läsning i form av listor av böcker som ska läsas i en viss ordning, vilket Chambers ser som viktigt, eller introduktion av lässtrategiska metoder, såg jag inte hos de lärare jag intervjuade. Några efterlyste fortbildning på det här området vilket kan tolkas som att lärarna upplever sig komma till korta i mötet med elevernas läsmotstånd. Brink (2009) konstaterar att en litteraturundervisning som sätter innehållet i centrum, men som kompletterar med utvecklandet av lässtrategier, så kallad high literacy, borde ingå i lärarfortbildningen som en självklarhet.

Penne (2012) menar att lärare i arbetet med elever som är omotiverade och läsovana, strävar efter att välja texter som kan kopplas till *närhet, likhet och identitet*, det vill säga texter som talar till elevens emotionella upplevelser och personliga erfarenheter. Lärarna motiverar sina val med vardagsteorier och inte på forskningsbaserad kunskap.

Iser (1978, 27) anser att litterära texter har den inbyggda kvaliteten att de producerar något som går utöver vad de är, dvs. en läsupplevelse, en estetisk respons. Han använder begreppet *transfer* när han beskriver det som sker mellan text och läsare. Textens struktur i kombination med läsarens förståelse är grundpelarna i kommunikationen, och enligt Iser är en lyckad kommunikation beroende av hur väl texten svarar mot läsarens medvetenhet. Om texten är alltför banal eller för svårfattlig, begränsas läsarens vilja att kommunicera med den, ge sig in i leken. Hon blir uttråkad, eller överansträngd, och lämnar texten. (ibid., 107–108).

Penne (2012) har intervjuat norsk-, svensk- och dansklärare och kommit fram till att lärare i sin litteraturundervisning utgår från de elever som finns i

klassrummet vid val av texter, även i Danmark, där kanonlistor ingår i läroplanen. Då eleverna är omotiverade och läsovana, faller textvalen på texter som appellerar till elevernas erfarenheter och ger dem emotionella upplevelser. Lärarna sänker de ämnesrelaterade kraven och texterna blir enklare och kortare. En lärare som arbetar med motiverade och läsvana elever har en tydligare målinriktning i sin undervisning som mer präglas av distans än av närhet. Alla texter är motiverade av tid och kontext. Läraren har klart för sig vad hon vill arbeta med i varje enskild text, och har definierat målen. Så här säger en av lärarna i Pennes undersökning (ibid., 53):

Kva det går an å lære utifrå denne teksten ... ikkje kva ein kan lære, men kva eg vil at vi skal jobbe med her og no, sant. Og det kan handle om både som eg sa i stad, tidstypiske trekk for teksten, når den er skabt eller kva som er typisk for forfattere. Men eg kan også ta inn argument som kva kan vi mennesker lære av denne teksten, av tankeinnhaldet, tankegodset som ligg i teksten. Det er ting som i høgste grad er viktig å tenkje over. Ikkje alle ting på ein gong kanskje, men ...

Schmidl (2009) diskuterar fyra lärares litteraturval. Hon resonerar kring lärares ämnessyn utifrån Malmgrens (1996) tre paradig: svenska som färdighetsämne, svenska som litteraturhistoriskt ämne och svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne. Schmidl lyfter bland annat fram hur en lärare som etablerat ett erfarenhetspedagogiskt förhållningssätt inte låter eleverna välja någon av den litteratur som läses i skolan. Vidare diskuterar Schmidl genustänkandet hos lärarna. Trots att hon ser stor variation i textval och motiveringarna till textval hos de lärare som ingår i hennes undersökning, ser hon att de har en liknande grundsyn: ”Trots det hade de fyra lärarna ändå en liknande grundsyn i fråga om litteratur och gav hög prioritet åt att få eleverna att vilja läsa.” (ibid., 97).

Min undersökning visar liknande resultat. Alla lärare jag intervjuat hade tänkt på flickornas och pojkarnas eventuella olika preferenser då de valde texter. Hur genomtänkt de sedan arbetar med genusfrågor varierar. Paula uttrycker det så här: ”Jag har nog haft pojkar som har läst den och tyckt om den också och vice versa med Ondskan. Så att på det sättet så försöker jag ju liksom nog att de skulle läsa... Det kan kanske uppfattas som en pojkbok *Ondskan* och *I taket lyser stjärnorna* som en flickbok. Men jag har nog varit med om att det berör båda könen de här böckerna.” Jag ser att hon representerar en frekvent inställning bland lärarna i min undersökning. Lärarna strävar efter att bredda elevernas läsning. Det tydligaste gemensamma draget även i min undersökning är dock lärarnas önskan att skapa läsare och öka läslusten hos eleverna.

Ulfgard (2002) visar i sin avhandling *För att bli kvinna – och av lust. En studie i tonårsflickors läsning*, hur 20 tonårsflickors fritidsläsning ser ut. Flickorna är 15– 16 år gamla. Hennes undersökning visar att flickornas fritidsläsning är omfattande. Hon menar att elevernas reception av det de läser på fritiden påverkas av skolans undervisning. Därför kunde skolan införa en ”ideologkritisk diskussion om litteraturvalet i svenskundervisningen och utveckla en medvetenhet om ideologi” (ibid., 345). Hennes resonemang bygger på att hon hos de unga läsarna i undersökningen sett hur de utvecklat en metarefleksion kring det de läser och hur skolans litteraturundervisning gett flickorna observationspunkter och begrepp för sin läsning. Således kunde skolan utveckla en medvetenhet kring textval, där skolans värdegrund och läroplanens mål kunde synas och olika typer av litteratur kunde mötas i ett flerstämmigt klassrum. (ibid., 346).

Ulfgard menar att lärare som väljer texter åt sina elever ständigt befinner sig i en konflikt mellan olika intressen. Detta bekräftas av lärarna i min undersökning, och framkommer i den narrativ jag konstruerat. Lärarnas egna ambitioner och preferenser, elevernas önskemål, tillgången på böcker, texternas kvalitet och tidsaspekter är de främsta faktorerna lärarna tar i betraktande. Lärarna vill att eleverna läser olika genrer. Ulfgard menar att skolan inte ska använda genrebegreppet som ett urvalskriterium för litteraturval. Den slutsatsen baserar hon på analysen av de tre romaner hon läst med flickorna i sin undersökning. Lärare ska alltså vara försiktiga i sin bedömning av texter. Dikotomiseringen mellan ”hög” och ”låg” litteratur kunde enligt Ulfgard tonas ner i ett klassrum där det finns utrymme för ett bredare litteraturval. När lärare i min undersökning talar om läsmotstånd, sker antagligen det Ulfgard beskriver som att eleverna utvecklar en ”motkultur” mot skolans läsning. För att förebygga detta kan skolan utveckla ”medkulturer”, kulturer där man i skolan läser med varandra (ibid., 340). En svårighet med att ta utgångspunkt i det eleverna kan eller har med sig i form av erfarenheter av litteratur är hur man ska ta sig vidare. Undervisningen riskerar enligt Lundström (2009) att bli bekräftande av det eleverna redan vet. För att få till en litteraturundervisning som är meningsskapande och kunskapsvidgande måste eleven vara medveten om historiska och sociala betingelser som skapat texten och om betingelser och förutsättningar att läsa texten i nutid. Då kan man tala om *knowledge-in-action* (begreppet är lånat av Applebee) (ibid., 179).

Nussbaum (2010, 106) anser att litteraturens roll i skolan är att utveckla förmågan till sympati och medkänsla. Texter ska väljas med omsorg, enligt Nussbaum, utgående från elevernas ”blind spots”. Genom val av litteraturen som läses i skolan påverkas eleverna, vilket gör att valet av texter har en

moralisk dimension. ”Teaching is a fundamentally moral enterprise in which adults ask and require children to change in directions chosen by the adults.” (Clark 1990, 264).

4.1.4 Frågor, samtal och tomrum – metoder i litteraturundervisningen

”Det hjälper inte fast jag skulle ha tusen böcker. Jag måste ju göra någonting av det själv också.” Så säger modersmåsläraren Mikaela och pekar på en av litteraturlärares stora utmaningar, nämligen den att välja rätt eller lämplig metod för arbetet med de litterära texterna. Men hon pekar också på motsättningen mellan ämnets *vad*, och ämnets *hur*, på konflikten mellan kunskapsuppdraget och demokratiuppdraget (Choo 2011; Molloy 2002; 2003; Ulfgard 2012). Inte minst digitalisering och de ungas orientering mot andra medier och modaliteter leder till att en traditionell litteraturundervisning inte alltid är ägnad att intressera eleverna. Hur man arbetar med litteraturen måste ses som en central fråga och handlar enligt Margareta Petersson (2009) om vilka kunskaper som räknas som centrala. Hennes undersökning av lärarstudenters läsvanor visar att studenternas erfarenheter från den egna skoltiden är att recensioner, instuderingsuppgifter och novellskrivning dominerat i undervisningen. Peterssons slutsats är att litteraturens potential genom de metoder studenterna beskriver inte utnyttjas maximalt.

I det här avsnittet diskuterar jag de metoder lärarna uppger att de använder i sin litteraturundervisning. En inledande precisering gäller att det jag kallar litteraturundervisning innefattar all den undervisning där skönlitteratur används som medel eller objekt. I modersmålsundervisningen handlar det bland annat om att använda litteratur som utgångspunkt, att studera enskilda verk och att lära sig om litteratur. Litteraturen intar olika roller, och ibland styr litteraturvalet metoden, ibland är det en metod som får styra litteraturvalet. Elevgruppen har också en betydelse för såväl litteraturval som metodval. Variablerna som påverkar lärarens metodval är många.

I de tidigare avsnitten har jag utan större ansträngning kunnat skapa narrativer som speglar lärarnas rätt unisona röster om hur en lyckad litteraturlektion ser ut, hur det är när undervisningen möter motstånd och hur lärarna tänker vad gäller textval. Gällande metoderna ser det annorlunda ut. Lärarna uppvisar en långt större variation också om vissa metoder återfinns hos alla. En sådan återkommande metod är diskussionen, eller litteratursamtalet. Skrivuppgifter av olika slag i samband med läsningen är också en gemensam nämnare. På ett övergripande plan kan man säga att samtliga lärare i undersökningen arbetar

enligt en trestegsmodell: 1. Textläsning 2. Reflektion och fördjupning 3. Representation av läsningen. Sålunda har min analys resulterat i en trestegsmodell som är kontextbunden och alltså tar sig olika uttryck i olika sammanhang. I tabell 5 ger jag några exempel på hur de olika momenten konkretiseras i undervisningen.

Tabell 5. En översikt av de tre delmomenten i litteraturundervisningen, med exempel på innehåll.

1. Textläsning	2. Reflektion	3. Representation
<p><i>Exempel på olika modeller för läsning:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Läsning av valfri text • Läsning av text som läraren valt • Genreläsning • Högläsning 	<p><i>Exempel på olika sätt att reflektera över det lästa:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Diskussion i klass eller i grupp • Läsdagbok • Logg 	<p><i>Exempel på former för representation:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Bokrecension • Föredrag eller muntlig bokpresentation • Bild • Egen berättelse, saga, dikt...

Metodrepertoar och didaktisk kompetens

I den finländska skolan har läraren full metodfrihet. I kombination med frihet att välja texter och annat material för sin undervisning ger det henne stora möjligheter att påverka hur undervisningen utformas. Valet av metod är givetvis starkt knutet till de mål läraren ser med arbetet. Men metodvalen är givetvis också avhängiga lärarens *handlings- och metodrepertoar*. ”Vad som når eleverna beror nämligen mycket på hur man iscensätter innehållet och förmedlar det.” (Jank & Meyer 1997a, 66). Jank och Meyer anser att didaktisk reduktion och didaktisk iscensättning hör till didaktikens centrala frågor. Den didaktiska reduktionen innebär att läraren väljer ut delar av en komplex helhet så att det väsentliga blir överskådligt och begripligt. Didaktisk iscensättning innebär att verkligheten rekonstrueras och reflekterar verkligheten utanför skolan. Det här sker enligt olika mönster som Jank och Meyer kallar *museet* (där undervisningsinnehållet visas upp för intresserade, och ointresserade, elever),

verkstaden (där elever och lärare experimenterar sig fram), *massproduktionen* (eleverna får färdigtuggat stoff enligt en löpande band-metod), *expeditionen* (som går till det okända, här gäller försök och misstag) och *drama* (intresset kretsar kring identitetsbygge, undervisningsinnehållet anpassas till detta tema). (ibid., 65-66). Förmågan att undervisa så att eleverna utvecklar kunskaper och färdigheter kallar Kroksmark (1997, 87) *didaktisk kompetens*. Didaktisk kompetens innebär att:

... undervisningsaktiviteten (process och metod) relateras till undervisningsinnehållet och till en explicit och medveten utgångspunkt i den lärandes erfarenhetsvärld och i olika sätt att lära och förstå den aktuella kunskapens och färdighetens innehåll.

Kroksmark menar således att läraren i klassrummet måste anpassa metoden till stoffet och samtidigt beakta såväl elevens erfarenheter som olika sätt att förstå innehållet i det som ska läras. När det gäller litteraturläsning i skolan är det inte alltid lätt att definiera vilket det kunskapsinnehåll är som den lärande ska ta till sig. Målen med litteraturläsningen uppfattas av lärarna i viss mån som komplicerade, då de är många, av olika art och abstrakta.

Innehåll och metod

Ett av målen med litteraturundervisningen är att eleverna ska utvecklas som läsare. Läsförståelse är en dimension av den textkompetens eller literacy lärarna eftersträvar att eleverna ska utveckla genom undervisningen. Att undervisa i läsförståelse innebär att leda en process där läsare, text och metod samspelar. Anmarkrud (2008, 97) hävdar att en skicklig lärares²⁸ arbete kännetecknas av explicit undervisning i lässtrategier.

Skönlitteraturen är modersmålsämnets konstform och inbjuder därför till läroprocesser som kan betraktas som estetiska. Estetiska läroprocesser kännetecknas, liksom estetiska uttryck, av att de "lägger till något till individens förståelse av världen som inte fanns i dennes medvetande tidigare." (Lindstrand & Selander 2009, 12). När lärarna uppger att de viktigaste målen med

²⁸ Anmarkrud (2008, 199) diskuterar beteckningen *skicklig lärare* och skriver: "Ett sätt att besvara frågan om vad som gör en lärare till en riktigt bra eller skicklig lärare kan vara att han eller hon förmår höja elevernas läskompetens mera än vad man skulle förvänta sig vara möjligt utifrån elevernas läsförutsättningar."

litteraturundervisningen är att eleverna ska tillägna sig livskunskap och att undervisningen ska skapa läslust (se avsnitt 4.2.1), är man nära den situation Lindgren (2009) beskriver i artikeln *Normalitet och kunskapsideal i skolans estetiska verksamhet*. Lärare i estetiska ämnen talar främst om formen för verksamheten och mindre om innehållet menar Lindgren. Att eleverna sjunger är viktigare än hur eleverna sjunger. Att eleverna läser är viktigt, men Lindgrens undersökning visar att formen kan komma att ta överhanden om inte läraren är målinriktad och observant på vad innehållet i undervisningen är.

Torell (2002) har utgående från en komparativ undersökning av litteraturstudenters tolkning av några litterära verk dragit en del slutsatser. Föremål för undersökningen är den nationella skolkulturens förmåga att generera lässtrategier. En av slutsatserna är att skolans verksamhetsformer, det vill säga metoder, inte är avgörande för de kvalitativa skillnaderna mellan olika skolkulturer. Torell menar att skolans ambitioner och *ramstrategier* spelar en större roll. Han motiverar slutsatsen med att de ryska studenter som deltog i undersökningen, och som drillats i en formaliserad begreppsexercis, presterade mer självständiga tolkningar av litterära verk, än de svenska och finländska studenter som fostrats i en mer självstyrd skolkultur. Enligt Torell är det alltså skolkulturens idéperspektiv avgörande. (ibid., 38.)

Jag tolkar resultaten av min undersökning så att lärares uppfattning om mål med litteraturundervisningen i huvudsak handlar om att skapa läslust hos eleverna, och ge dem någon form av livskunskap. Det är förmodligen ett uttryck för skolkulturens idéperspektiv. Utgående från det Mikaela säger, är det således inte stoffet i sig som är avgörande, utan det man gör av det. Eller som Torell skriver handlar det om (ibid., 36):

... att med hjälp av stoffet öppna nya världar för uppväxande människor. Det handlar om att ge dem möjligheter att i möten med litterära texter se sig själva, sina föreställningsvärldar och därmed den egna individualitetens verkliga dimensioner och möjligheter mot fonden av det stora fiktionsskapande som mänskligheten ägnat sig åt genom tiderna.

Att detta inte nödvändigtvis låter sig göras genom den moderna pedagogikens ”mäktigaste praktbygge, ”det självstyrda lärandet”, beror enligt Torell på att (ibid., 4):

... *självstyrt lärande* innehåller ju ingenting i sig: det är ingen syn på människan, livet, döden, historien, kulturen, värdebildningen, utan en metod, som man i bästa fall kan *använda* för att bygga upp föreställningar om sådana livsfrågor.

Årheim (2007) lyfter för sin del upp behovet av litteraturundervisning i anslutning till dagens faktionsromaner som genom aggressiv marknadsföring gör anspråk på att berätta "sanna historier" som appellerar till dagens ungdomar. Hon menar att "samtidens faktionslitteratur har utpräglade fördomsproducerande egenskaper då receptionen får förbli privatiserad och tyst." (ibid., 195). I gemensamma diskussioner, som är möjliga att genomföra då alla i klassen, eller flera elever, läst samma bok, kan innehåll, moral och sanningshalt problematiseras. Årheim menar, utifrån sin undersökning där hon jämfört receptioner av Zolas roman *Thérèse Raquin* med receptioner av några av samtidens faktionsromaner, att elevernas negativa inställning till den äldre romanen kunde avhjälpas genom undervisning. Hon ser att det finns tematiska kontaktytor i *Thérèse Raquin* som kunde väcka intresse hos eleverna, men att receptionen hindras av Zolas narrativa strategier. Genom att i litteraturundervisningen sätta Zolas berättarstil i relation till samtidens tolkningsstrategier, kunde eleverna ta den till sig. Orsaken till att eleverna, som alltså önskar läsa det som är "sant" och "realistiskt" upplevde Zolas naturalistiska roman som "orealistisk", är enligt Årheim att deras subjektiva läsningar av romanen fick bli "slutpunkt i stället för utgångspunkten i undervisningen" (ibid., 196).

Anmarkrud (2008) har tittat på skickliga lärares läsundervisning. Hans exempel från årskurserna nio är läraren Nina, vars elever han beskriver som duktiga läsare. "Men genom sin betoning av lässtrategier och sitt systematiska arbete med begrepp och vokabulär gör Nina goda läsare ännu bättre." (ibid., 224). Enligt Anmarkrud undervisas det alltför lite i läsförståelse och lässtrategier.

En lässtrategi som Diana använder handlar om elevernas förförståelse. Enligt Bråten (2008b, 63) är förförståelsen den kanske viktigaste faktorn när det gäller att minnas, att förstå och att kunna använda sina egna erfarenheter då man läser. Så här berättar Diana:

Vi brukar alltid börja med någon sådan där förhandsuppgift så att vi på något sätt kör in på de där då frågorna som jag tänker mig att vi ska koncentrera oss på, som inte alltid blir de frågorna sedan men någon sådan här uppgift liksom så att vi får en ram för det hela.

Kollektiva undervisningsformer och flerstämmighet

”Den kollektiva undervisningsformen förefaller alltså skapa särskilt goda förutsättningar för individualisering” skriver Tengberg (2011, 302) och menar då att eleverna får delta i ett gemensamt samtal om texten, där deras bidrag ”införlivas i eller kontrasteras mot den kollektiva aktualiseringen av texten.” Eleven blir delaktig i en förhandling som alstrar kunskap och detta leder till det kollektiva och det individuella meningsskapandet (Lundström 2009). Texten är således i ett sådant samtal inte det primära intresset, utan det samtal som förs utifrån texten. Applebee, vars begrepp Lundström använder, talar om *knowledge-in-action*, en kunskapsform som han förespråkar framom *knowledge-out-of-context*. Knowledge-in-action innebär att eleverna ges möjlighet att delta i traditioner, men också att skapa nya sammanhang och få nya perspektiv. Genom ett sådant sätt att se på undervisning, kan också motstånd mot läsning ses som en möjlighet till kritiskt tänkande, vilket har demokratisk potential, menar Lundström (2009).

En sökning på ordet *diskussion* i det transkriberade intervjumaterialet gav 51 träffar. Ordet *samtal* gav åtta träffar. Vid en närmare granskning av den transkriberade texten framgår att lärarna använder ordet *diskussion* för rätt olika typer av verksamhet. Ofta handlar det om en fördjupning eller reflektion av det eleverna läst. Min slutsats är att *diskussionen* som arbetsform rankas högt av modersmålslärarna, men jag noterar att lärarna inte operationaliserar orden *diskussion* och *samtal*.

Tengberg (2011), som undersökt litteratursamtalens pedagogiska möjligheter, menar att den befintliga forskningen kring litteratursamtal visar att sådana samtal har större potential än andra metoder och aktiviteter att involvera eleverna och göra dem till aktiva deltagare i tolkningsprocessen. Han menar dock att lärare är tveksamma till att ge lektionstid åt litteratursamtal, eftersom de är osäkra på vad eleverna lär sig (ibid., 297). Jag menar att lärarna i min undersökning visar tilltro till *diskussioner* och *samtal* kring det lästa. Ingen av dem för fram tveksamhet kring vad eleverna lär sig, men ser det som angeläget att ge utrymme åt de frågor eleverna själva lyfter upp. Några av lärarna arbetar med skönlitterära texter utifrån på förhand formulerade frågor, vilket enligt Tengberg kan vara problematiskt. Han lyfter upp det han kallar *förtolkade frågor*, det vill säga icke-autentiska frågor som läraren har ett färdigt svar till och där frågan är formulerad så att eleven kan se vilket svar läraren förväntar sig. Men han poängterar att de pedagogiska möjligheterna finns i den interaktion som uppstår mellan elever och lärare. Hans försiktiga slutsats är att eleverna är aktivare och friare i sina tolkningar i grupper där lärarens dominans är mindre. Min undersökning belyser inte interaktionen mellan lärare och elev, men visar

att lärarnas intention är att ge eleverna möjligheter att påverka både ”samtalets dialogiska kvaliteter” och ”dess innehållsliga orientering” (ibid., 299). Litteratursamtal där elevernas röster hörs skapar således flerstämmiga klassrum, både konkret i Bakhtinsk bemärkelse, och så att de realiserar de skönlitterära texternas flerstämmighet. Det innebär att textens olika tolkningserbjudanden synliggörs och ges röst i klassrummet (Tengberg 2007). För Bakhtin (1991, 13) innebär dialog alltid att bägge parter är öppna och ömsesidigt berikas. Den skönlitterära textens flerstämmighet innebär att den ingår i ett dialogiskt samband med den kulturella kontexten. När läsaren läser ett verk, menar Bakhtin att texten blir ett estetiskt objekt. Det estetiska seendet har en egenart då det sker en förening mellan kunskapsverkligheten och det estetiska, vilket ger människan tillgång till hela verkligheten. Så här skriver Öberg, som översatt Bakhtin (Öberg 1991, 282):

Detta fyller det estetiska skapandet och betraktandet med ”ansvar” i förhållande till det som ses i konstverket. Och det enda ansvariga svar människan kan ge på en gestaltning av sig själv är ett dialogiskt svar: det är det enda svar som berikar människan och som inte förintar henne. Att förinta dialogen (med ett ”auktoritärt ord, med våld) är att förinta människan.

En dialogisk situation ger enligt Bakhtin alltid upphov till något som är unikt och omöjligt att upprepa. Bakhtin uttrycker det så här (citerad i Shotter & Billig 1998, 13):

An utterance is never just a reflection or an expression of something already existing and outside it that is given and final. It always creates something that never existed before, something absolutely new and unrepeatable, and, moreover, it always has some relation to value (the true, the good, the beautiful and so forth).

Lärarna i min undersökning för fram diskussioner och samtal som viktiga delar av litteraturundervisningen. En vanlig modell, vid sidan av diskussioner i helklass, är olika typer av gruppsamtal. Dysthe (1996) påpekar att grupparbeten inte nödvändigtvis ger en högre grad av flerstämmighet. Hennes beskrivning av ett flerstämmigt klassrum vilar på Bakhtins dialogbegrepp, där olika åsikter tas fram och bidrar till förståelsen. Det räcker således inte med att fler elever uttalar sig. Men eftersom det enligt Bakhtin endast är i en dialogisk diskurs som mening kan skapas, menar Dysthe att skolan av nödvändighet måste skapa flerstämmiga klassrum. I dialogen, menar Bakhtin, finns kvintessensen i det humanistiska

tänkandet. (ibid., 249). Dysthe (2003) ser den Bakhtinska dialogen, som lägger vikt vid det vaga, heterogena, mångtydiga liksom vid motstånd, som intressant för lärandet. Kunskapsutvecklingen sker då genom förhandling om mening.

Elmfeldt (1997) visar i sin avhandling *Läsningens röster* hur eleverna blir engagerade i litteratursamtalen då karaktärerna i berättelsen behandlas som levande personer. När samtalen handlar om mellanmännsliga relationer, och när litteraturundervisningen lämnar utrymme för elevernas erfarenheter blir de intressanta för eleverna. Elmfeldt menar att i den skolkontext där han gjort sin undersökning, finns en motsättning mellan ”ett erfarenhetspedagogiskt-tematiskt intresse och ett institutionellt bestämt intresse” vad rör en litteraturhistorisk kanon, en försvenskad version av nykritisk litteraturanlys och en kultur där jämförelse mellan olika lärares undervisning råder (ibid., 317–318). Hos Nina, en av lärarna i min undersökning, kan man se en kombination av ett mer distanserat sätt att tala om litteratur och en erfarenhetspedagogisk ingång som i Ninas undervisning handlar om en progression. Nina säger att hon inte riktigt vet hur hon ska använda litteraturen i årskurserna sju och åtta, då det mest handlar om innehållet i böckerna. Men i nian blir det mer meningsfullt, när en litterär kompetens befruktar den subjektiva upplevelsen:

Det är då som de egentligen först blir mogna att se också strukturer i berättelser och inte bara innehållet. Före det handlar det mycket om innehåll också, och nu handlar det i nian mest om det också men ändå så tycker jag att det är roligt då när de börjar förstå det där med vad är tema och vad är den där grundläggande tanken och då kan man diskutera livsfrågor också på ett annat sätt, alltså på ett medvetet sätt.

I Ninas litterära samtal kommer litterära begrepp att användas i funktionella sammanhang, vilket läroplansgrunderna föreskriver (GLG 2004, 46). Genom att införa litterära begrepp och genom att ibland rikta uppmärksamheten mot innehållet och ibland mot formen, inför man ett estetiskt perspektiv och ett metaperspektiv på texten (Heilä-Ylikallio m.fl. 2005, 17).

Recensioner, uppsatser och andra metoder

En stor del av de metoder lärarna i min undersökning säger sig använda kan betecknas som traditionella. Ett exempel är färdiga frågor läraren förbereder till texter som eleverna läser. Syftet med frågorna är antingen att få eleverna att reflektera över något i texten, det vill säga fördjupa sin förståelse och utveckla sin förmåga att tolka texten. Ett annat syfte som några lärare nämner är att

kontrollera hur väl eleverna förstått texten. Ett sådant sätt att arbeta med kontrollfrågor kallar Andreassen (2008, 230) ett implicit sätt att arbeta med läsförståelse, i motsats till det explicita sättet: ”där läraren förklarar och demonstrerar effektiva lässtrategier och visar hur de fungerar”. Flera av lärarna framhåller dock att frågorna de ställer är öppna och alltså ska stimulera eleven till att tänka. Frågor som ställs på en hög kognitiv nivå tyder, enligt Andreassen, på en konstruktivistisk syn på lärande (ibid., 252).

Utgående från det jag ser i min undersökning hör skrivuppgifter av olika slag till arbetet med litteratur. Några lärare låter eleverna skriva traditionella recensioner, andra talar mera allmänt om att skriva i olika genrer. Kronholm-Cederberg (2009, 302) hävdar att det i skolans skriftkultur, där hon undersökt hur lärare responderar på elevers texter, saknas ett interaktionistiskt inslag. Lärarens respons på elevernas texter är monologisk. Kronholm-Cederbergs undersökning gäller gymnasiet, men det finns skäl att tro att kulturen är likadan i årskurserna 7–9. Därför är det värt att notera att de skrivuppgifter lärarna ger eleverna i samband med läsning av skönlitteratur ofta föregås av diskussioner i helklass eller i grupp. På så sätt blir litteraturarbetet åtminstone till vissa delar dialogiskt. Ur ett pedagogiskt perspektiv kan det vara givande för eleven att få skriva efter att ha läst och diskuterat. Att skriva är nämligen att tänka, hävdar författarna till *Tjugotre poetiska landskap* (Heilä-Ylikallio m.fl. 2004). Och fastän texterna jag diskuterat med lärarna för den här undersökningen är traditionella texter tryckta mellan pärmar, är de texter eleverna producerar ofta präglade av ett vidgat textbegrepp. Bilder, seriestrippar och klippdikter är texttyper som lärarna nämner. Heilä-Ylikallio m.fl. (2007, 23) talar om att skifta mediering och menar att vi på det här sättet demokratiserar olika tolkningsmöjligheter, det sker en neutralisering av spänningen mellan olika tolkningar. Det viktiga och spännande blir i stället att använda fantasin och den kreativa förmågan.

Skrivuppgifter används genom hela skolan, både som inledningsuppgift och som slutkontroll. Heilä-Ylikallio m.fl. (2010) menar att det därför är skäl att granska skolans uppgiftskultur. De talar om individuell läs- och skrivutveckling, om vikten av respons och om ett brett genrebud både vad gäller skriftliga och muntliga texter i klassrummet. Bland annat långsamheten i skolans responskultur kan göra att skolans skrivuppgifter känns ointressanta för eleven (Kronholm-Cederberg 2009; Østern m.fl. 2010). Den långsamheten, som åtminstone delvis är en följd av lärarens arbetssituation, i årskurserna 7–9 kan en lärare ha över 100 elever, kan avhjälpas genom att eleverna engageras i responsarbetet. Om metoder där elever kommenterar varandras texter berättar några av lärarna i undersökningen.

Estetiska läroprocesser och nya metoder

De flesta av lärarna i min undersökning beskriver metoder av olika slag. De alternerar mellan mer traditionella läs- och skrivuppgifter och metoder som kunde beskrivas som mer kreativa eller estetiska. Emma ger exempel på metoder och uppgifter i anslutning till litteratur:

Det är nog liksom det finns så mycket man skulle kunna göra. Man skulle kunna göra ett relationsspel eller man kan göra det som vi ibland har gjort att vi har gjort sådana här kartor över de här relationerna mellan personerna i böckerna. Vi har gjort tidsaxlar och vi har försökt åskådliggöra olika saker, men det finns så massor man kan göra, det tar aldrig slut.

Men Emma hör också till dem som i vissa moment vill styra sina elever mera. Under de sekvenserna för hon in litteraturbegrepp, till exempel *ramberättelse*. Emma låter också eleverna redovisa sina läsningar för varandra utifrån frågor hon förberett. Emma arbetar således med litteraturen på olika sätt. Dels undervisar hon om litteratur, hon ger eleverna begrepp och analysmodeller, samt lockar dem att tänka genom att ställa frågor på hög kognitiv nivå. Dels ”leker” hon med litteraturen och utnyttjar olika metoder för att öppna texten för eleverna. När Emma låter sina elever göra tidsaxlar konkretiseras en komplicerad berättarkronologi och då kan tidsaxeln fungera som textöppnare. I lärarhandledningen *Tjugotre poetiska landskap*, talar Heilä-Ylikallio m.fl. (2004) om illustrationer som textöppnare, eller som isdubbar som kan hjälpa eleven att kravla sig genom texten. Lärarna i min undersökning berättar om många olika metoder för att låta eleverna själva skapa illustrationer, eller transformera text de läst till en annan modalitet, vilket också kan hjälpa eleven att förstå texten.

När Emma låter eleverna arbeta med en text på det här sättet, där eleverna gör tidsaxlar för att synliggöra berättelsens *sujett*²⁹, får de en insikt i hur ett verk är komponerat och skrivet. Det är en viktig komponent i kunnandet, enligt Molander (2009).

När lärarna berättar att de låter elever transformera prosatexter till dikter, eller textavsnitt till filmmanus, använder de en metod som Heilä-Ylikallio m.fl.

²⁹ *Sujett* är synonymt med *plot*, och är handlingen i en berättelse i den ordning den berättas, och alltså inte samma som *fabel*. Fabel avser den kronologiska följd av händelser.

(2004; 2005) kallar text på text. Eleven tolkar och beskriver, och skapar en ny text. I ett sådant arbete betraktas författarens text som en återanvändningstext och elevens som en ny författartext. En sådan respektlöshet mot författartexter kan ge utmanande och estetiska upplevelser, lika dem Eco (2004, 12) beskriver. Han målar upp hur hypertexterna erbjuder möjligheter att koppla texter till varandra som en form av kreativt skrivande, och menar att vi väl kunde tillåta oss att leka med de berättelser som finns:

... or decide that Little Red Riding-Hood goes into the woods and meets Pinocchio, or rather, that she gets kidnapped by her stepmother, given the name Cinderella, and made to work for Scarlett O'Hara ...

Många av de metoder och uppgifter lärarna beskriver är ägnade att utveckla elevernas olika sociala och empatiska förmågor. Dramatiseringar, gruppsamtal, gemensamma skrivuppgifter och presentationer i grupp hör till metoderna som enligt Heilä-Ylikallio m.fl. (2005) bidrar till livskunskapsdimensionen i modersmålsämnet. Lärarna berättar också om hur de är lyhörda för elevernas läsningar av texter (se 4.1.1). Många av metoderna ger uttryck för en läsorienterad litteraturpedagogik. Genom att lärarna ”utmanar till estetisk respons” (Kaihovirta-Rosvik m.fl. 2012, 17), utmanar de också eleverna till läsning med fördubbling. När lärarna arbetar i olika modaliteter, i tal, skrift, drama, bild och så vidare, lockar de eleverna att läsa estetiskt. Olika modaliteter har olika semiotiska uttryck och de ger möjligheter till meningsskapande. Så når man i klassrummet en ”meningsutvidgning genom olika meningserbjudanden.” (ibid., 17). Att läsa med fördubbling är enligt Heilä-Ylikallio m.fl (2005, 18) en förutsättning för att bli en kompetent läsare av fiktion. Tomrumsuppgifter, som är vanliga bland lärarna jag intervjuat, är exempel på arbetsformer där eleven med hjälp av sin föreställningsförmåga fyller ut textens tomrum och alltså läser med fördubbling.

4.1.5 Vad man undervisar när man undervisar i litteratur – sammanfattande diskussion

I min undersökning möter jag återkommande utsagor och tankar som rör det komplexa i skolans litteraturundervisning. Ibland tar sig det komplexa uttryck i konflikter. Komplexiteten finns på olika nivåer i systemet, i styrdokumentet, i samhällsdebatten, i teorierna, bland lärarna och i klassrummen. Konflikter finns mellan de olika nivåerna, mellan teorierna och praktiken, mellan elever och

lärare. En orsak till att området litteratur i skolan öppnar för många ingångar kan vara den historiska bakgrunden: ”När det gäller litteraturens väg in i de olika skolformerna, kan man inte förneka det trevande, tveksamma och konfliktfyllda i utvecklingen”, konstaterar Thavenius (1991, 327). I utvecklingen av skolans litteraturundervisning kan man bland annat se spår av syn på bildning, kön, klass, nationalism samt förhållandet mellan text och läsare. För den enskilda läraren är det komplexa och det konfliktfyllda situerat till klassrummet och ofta förbundet med konkreta situationer.

I arbetet med litteratur i skolan ställs läraren ibland inför situationer som är omöjliga att förbereda sig för. Lärarens val av text och elevgruppens sammansättning påverkar givetvis utgången av undervisningspasset. Men det är inte allt. Lärarens professionella kompetens, attityd och personlighet, kanske till och med humör, är viktiga inslag i helheten. Att lärare är medvetna om detta bekräftas av lärarna i min undersökning. Värt att notera är däremot att lärarna inte alltid klär i ord den skicklighet och den professionella roll de intar i klassrummet. Chambers (1983, 4–5) beskriver utifrån sig själv som ung lärare, hur litteraturval och metodval mer dikteras av intuition än av genomtänkt planering:

Intuition is very well, a few bright ideas are useful, an entertaining approach, a charming personality put to work with energy are strong assets. But they are not enough. What one needs above all is a coherent set of attitudes, a conscious understanding of the function and value of what one is doing and teaching.

Senare har Moore (2004) beskrivit den reflexiva läraren som en modell för gott lärarskap.

Berit kan stå som exempel på hur lärarna resonerar:

Nu har jag ju då en bank eftersom jag har jobbat ganska länge så jag vet ju på något sätt vilka jag vill jobba med och så här och sedan försöker jag plocka in något nytt ibland och ibland märker jag att det här var nu en bra och så kan det hända också att det finns någon av de gamla som plötsligt inte alls ger samma igenkännande och så här.

Berit ger uttryck för en professionell attityd till sitt jobb, även om den kläs i ett vardagligt språk. Hon har samlat på sig texter som hon återkommer till och hon vet hur hon ska använda texterna (den *bank* hon hänvisar till är således en

materialbank). Hon förnyar sitt material och granskar kritiskt det gamla materialet. Gammalt ersätts av nytt vid behov. Hon uppfyller det Chambers efterlyser, nämligen en medveten förståelse för funktioner och värden i det hon undervisar. Hon har en metodisk gestaltning, där en rutinisering innebär en förmåga att reflektera över didaktiska val.

Återkommande i nyare klassrumsforskning är att den visar avsaknaden av explicit undervisning i lässtrategier (Andreassen 2009; Anmarkrud 2009; Molloy 2009; Penne 2010). Skolinspektionen (2012) i Sverige har granskat läsundervisningen i svenska och konstaterar att eleverna inte utmanas i sin läsning, att det är stora skillnader på hur lärare förbereder elever inför textläsning och att skolor sällan följer upp hur läsundervisningen fungerar. Molloy (2009) visar i sin beskrivning av Edward, elev i årskurserna åtta, hur han i mötet med den skönlitterära genren, som han inte är förtrogen med, kommer till korta. Eftersom Edward är läskunnig förväntas han klara av att läsa en roman (John Marsdens *I morgon när kriget kom*), men han avslöjar för Molloy att han inte förstår ”vad som menas med det som står”. (ibid., 37). Orsaken kan vara, enligt Molloy, antingen att han inte läst texten, utan bara ögnat igenom den, eller att han saknar erfarenhet av den läsart som skönlitterär läsning kräver.

Enligt Molloy (2009) är det genom att förvandla litteraturstudier till litteratursamtal, som läsningen kan bli meningsfull. Men också samtalsmetoderna ställer lärare inför utmaningar (Tengberg 2011). Hultin (2009) visar hur det lärare benämner *vanliga samtal* om litteratur de facto kan uppvisa många olika drag. Hultin delar in samtalen i olika samtalsgenrer, med olika villkor och med utgångspunkt i olika kunskapssyner. En förutsättning för att det ska uppstå samtal i klassen är givetvis att eleverna vill samspela och delta i diskussionen, vilket inte alltid sker. Hultin menar att det i klassrummet inte alltid är explicit vilka genrekrav de olika samtalsformerna ställer. Varken lärare eller elever är således medvetna om att de ibland är involverade i kultur- och normdiskuterande samtal, ibland i texttolkande samtal, ibland i undervisande förhör och någon gång i informella boksamtal. Genom att bli medveten om vilka samtalsgenrer man som lärare initierar och genom att göra dem tydliga för eleverna, kan man både möjliggöra samtal och diskussioner, och förändra samtalsvillkoren i klassen, menar Hultin (ibid., 139).

En slutsats jag som forskare drar efter att ha analyserat den här delen av materialet, är att det inte är alldeles självklart vad läraren *undervisar*, då hon arbetar med litteratur. Lärobjektet ter sig abstrakt och undanglidande och att se en ekologisk helhet där olika delmoment hakar in i varandra är inte helt lätt.

4.2. Mål och livskunskap i litteraturundervisningen

Tematisk narrativ analys

I den här delen av analysen fokuserar jag på vad lärare säger om livskunskap och vad de säger om sina mål med litteraturundervisningen. Vid intervjutillfället har jag frågat lärare vad läroplanens begrepp livskunskap innebär för dem, samt vilket mål de ser med litteraturarbetet.

Johansson (2005) urskiljer tre olika typer av verbalspråkliga texter: argumenterande, beskrivande och berättande. I de avsnitt där lärarna talar om livskunskap och mål med litteraturundervisningen kan man se exempel på beskrivande texter. Ett exempel på beskrivande text är följande utdrag ur intervjun med Berit:

Lust att läsa mera. Lust att på något vis uppleva andra människor och förstå andra människor och förstå sig själv och förstå hela livet. Komma igenom svåra bitar när man... Kunna hitta litteraturen och veta att man kan ha tröst i den ibland och kan hitta på nya vändningar i sitt liv genom att läsa om andra människor som har gjort det och tänka sig också det här att det finns en människa bakom varje text.

Ett annat exempel på beskrivande text är Marias utsaga om målet med litteraturundervisningen: ”Målet är att väcka tankar hos eleverna och att inspirera dem till läsning och till att vara kritiska liksom, och tänkande och analytiska.”

Jag har valt att sammanföra lärarnas olika beskrivningar, som jag här kallar utsagor, om de teman jag är intresserad av, och skapa kategorier. Genom en kategorisering kan jag lyfta fram gemensamma uppfattningar och diskutera dessa i anslutning till teorier om bildning och till läroplansgrunderna. Johansson (2005) kallar detta för ett delperspektiv, där fokus är på innehåll. Vissa yttrande lyfts ur texten och kategoriseras.

4.2.1. Mål med litteraturundervisningen

Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004 säger i den inledande, övergripande texten för modersmålsämnet att eleverna genom litteraturen får kunskap och möter olika kulturer. Litteraturen ska även stödja elevens personlighetsutveckling (ibid., 44). Redan i årskurserna 12 är det mer konkreta målet att eleven ska ”lära sig förstå språket som fenomen genom att

lyssna till och diskutera texter, läsa och skriva och lära sig förstå att innehåll och uttryck hör ihop” (ibid., 45). Vidare står det att eleven ska hitta intressant läsning på egen läsfärdighetsnivå. På följande stadium, i årskurserna 35, ska eleven uppmuntras till läsning och välja böcker som engagerar, möta olika länders kulturer samt uppleva sambandet mellan litteratur och andra konstarter. I de högre årskurserna, 69, ska eleverna öka och fördjupa sitt litteraturintresse, vidga sina litteraturupplevelser, bekanta sig med olika kulturer och därmed utveckla sin etiska medvetenhet och få estetiska upplevelser. (ibid., 4853). I det centrala innehållet listar läroplansgrunderna mer eller mindre abstrakta punkter, som för årskurserna 12 ”att på ett mångsidigt sätt föra dialog med fiktiva texter” (ibid., 46), eller i årskurserna 35, där det står att eleverna gemensamt ska läsa och lyssna till texter och bearbeta det lästa genom att berätta, diskutera, skriva eller dramatisera. Här införs även centrala litteraturanalytiska begrepp. Vilka dessa är definieras dock inte i läroplansgrunderna. På de högsta årskurserna nämns centrala litteraturanalytiska begrepp (fortfarande utan att nämna vilka), några huvudgenrer samt litterära stilriktningar. I Utbildningsstyrelsens utvärdering av inlärningsresultat i modersmål i årskurs 9 (Hellgren 2011) uppger lärarna att den viktigaste tyngdpunkten i undervisningen är litteraturen. På frågan vilket material de använder i sin undervisning uppger 77 % att de använt ungdomsböcker och 58 % att de använt skönlitterära klassiker (ibid., 65). Sammantaget kan man säga att litteraturen genom läroplansgrunderna bereds utrymme, ett utrymme som lärarna förvaltar på sätt de själva kan besluta om.

Områden för litteraturundervisning

Läroplansgrunderna lyfter upp tre områden i anknytning till litteraturundervisningen i skolan: den personliga läsupplevelsen, mötet med andra kulturer och litteraturteori. Penne (2012) har läst läroplaner och kursplaner från Sverige, Norge och Danmark. Hon menar att läroplanerna kopplar litteraturen till stora teman som *kultur* och *identitet*. Litteraturens uppgift blir att ”innskrive elevene i en felleskultur, en europeisk kultur och åpne for en verdenskultur” (ibid., 33). Moa har anammat detta tänkande, fastän hon menar att det inte är något hon aktivt tänker på:

För mig blir det mest att jag jobbar med Norden att nordiska filmer bara för att de ska bekanta sig med danska och norska och så här, identitet kommer via litteraturen att jag kanske inte har så ofta att nu koncentrerar vi oss på det här, eller gör så här medvetna plock, utan det kommer in på olika sätt, och, jag kan inte säga att det är något som jag tänker så här konkret, men jag försöker ändå göra det större än bara så

här finlandssvenskt, och så är det många som undrar varför vi inte tar upp Kalevala, när vi tar upp Eddan, och då måste jag bara säga att det hör till vår kultur och vi går igenom att det påverkar oss, men nu måste vi bara dela upp det här, det diskuteras nog väldigt mycket om finlandssvenskhet, vi är ju så väldigt duktiga på att diskutera vår egen identitet i Svenskfinland. Men nä, jag måste nog medge att jag inte tänker på det så där aktivt, det kommer nog på olika sätt.

Litteraturen ges ett högt och mer eller mindre självklart värde i läroplanerna. Så även i de finländska läroplansgrunderna, vilket även ämnesnamnet säger. En bärande tanke om att något viktigt på ”kulturnivå” sker, tycker sig alltså Penne läsa i de olika ländernas läroplansgrunder. Den samma tanken återfinns i de finländska läroplansgrunderna.

Det övergripande målet att litteraturen ska stödja elevens personlighetsutveckling, kan, enligt Penne, bara vara en del av en intellektuell metadiskurs. När man samtidigt ser att många elever, det gäller de elever Pennes informanter talar om, och det gäller mina informanters elever, knappt läser något alls, blir lärarnas utmaning att få eleverna att över huvud taget läsa. ”Metadiskursen blir därför irrelevant och nevnes sjelden av laererne med lite lesevante elever”, menar Penne (ibid., 35).

Mikaela i min undersökning ger uttryck för en låg kravnivå, när hon berättar om arbetet med omotiverade elever:

Att man nu läser någonting. Det är ju det jag försöker säga åt eleverna också att om man nu läser någonting det är huvudsaken. Okej det är inte så bra om man aldrig har kommit ur Kalle Anka-stadiet. Ändå försöka läsa någonting och just det här att det finns så mycket böcker i världen att det kan inte vara omöjligt att hitta någon som skulle vara ens lite trevlig. Läs nu ens Veckorevyn på rasten i bibban om man inte annars orkar läsa så mycket.

Mikaela är på samma linje som lärarna i Pennes (2012) undersökning, som inte strävar mot de höga metamålen, men bara önskar att eleverna skulle läsa något över huvud taget.

Motiv och argument för läsning

Mossberg Shüllerqvist (2008) drar i sin avhandling tre slutsatser utifrån en genomgång av den litteraturdidaktiska lärarforskningen i Sverige. Den första slutsatsen är att lärare använder erfarenhetspedagogiska undervisningsupplägg

och att de ser att populärkulturella uttryck ska inkluderas i undervisningen. Den andra slutsatsen är att det finns en konflikt kring vad som ska fokuseras i litteraturläsningen: ”Ska texterna endast förstås utifrån elevers egna erfarenheter och funderingar om den egna identiteten eller ska ett visst mått av litterär kompetens ingå i undervisning om läsning av skönlitteratur?” (ibid., 41). Den tredje slutsatsen är att lärarens arbete är mångfacetterat. De hanterar många faktorer som gäller såväl elever som ämnesinnehåll, och Mossberg Shüllerqvist menar att den forskning hon studerat visar att lärares intressen, bland annat rörande verk, genrer och litterär kompetens, ofta sätts i motsats mot elevernas intressen.

Petersson (2009) har undersökt lärarstudenters läsvanor. Hon har bland annat frågat studenterna vad de minns att deras lärare i skolan angav för motiv för litteraturläsningen och vilka motiv de själva har för sin läsning. Hennes undersökning visar att lärarnas motiveringar liknar studenternas motiveringar till varför man läser litteratur i skolan, men ser en avvikelse. En femtedel av lärarstudenterna angav andra skäl än kognitiva för läsning i skolan, medan motsvarande siffra för lärarna var fyra procent (som studenterna alltså mindes det). Studenterna ansåg i Peterssons enkätundersökning att de läste för sin egen skull, för att vidga sina vyer och för att förstå andra. I över hälften av svaren angav studenterna att lärarna angett kognitiva motiv, kunskaper och färdigheter, för litteraturläsningen i skolan. Peterssons resultat baseras på vad studenterna minns, och de kan givetvis minnas fel. Så här säger Inga i min undersökning:

Målet är förstås att de ska lära sig. Att de ska tycka om att läsa att det är roligt att läsa. Att om man har ett problem så kan man gå till litteraturen om man inte kan gå till någon annan människa så finns det... Man hittar alltid någon som har haft samma problem. Att man inte behöver känna sig ensam. Det är mitt mål.

Om vad hon vill uppnå säger Moa:

Jag vill att eleverna ska helt enkelt börja se vad allt som finns i en bok att också kanske främst att dom tycker om den bok dom har valt att få lite läslust i det. På längre sikt att över huvud taget, läsförståelse, och det här utvidgas och den blir bättre, och just då när jag har möjlighet att göra ett gemensamt bokprojekt att de ser att det finns ganska mycket i det här med böcker att det finns djup, och så härnt, och på det sättet hjälpa också att dom kan sen inse att en bok är nu inte bara ord och bokstäver utan det finns mera, och att det ska vara roligt också att därför just att man får rita serier och att man får hitta på dumheter och göra tvärtom texter och så här att böcker kan vara roliga också.

Ulfgard (2002) menar att för att skolan ska nå de mål styrdokumentet i Sverige uppställer, måste eleverna få undervisning för att utvecklas. Hon ser att skolans litteraturundervisning påverkar elevernas metareflektioner om litterära texter. Litteraturen, menar Ulfgard, kommer väl till pass då skolan ska genomföra sitt uppdrag, sådant det är formulerat i värdegrund och mål (ibid., 324). Också om läslusten finns hos eleverna, liksom hos flickorna i Ulfgards undersökning, måste skolan erbjuda läsning som är lustfylld, menar Ulfgard. Genom litteraturen kan eleverna få redskap att utvecklas som människor. (ibid., 347).

Läslust och strategisk läsning

Ulfgard (2002, 342), som följt några flickors läsning på fritiden, lyfter huvudsakligen fram litteraturens betydelse för elevernas identitetsutveckling. Men hon ser också att flickornas läsning behöver utvecklas. Litteraturundervisningen behöver underställas en diskussion om hur elever läser och tolkar skönlitteratur. Flickorna i Ulfgards undersökning visade att de antingen inte brydde sig, eller inte förmådde, tolka och genomskåda en del av skildringarna i romanerna.

Schmidl (2008, 319) konstaterar i sin avhandling att det viktigaste målet med litteraturundervisningen för de lärare hon följt var ”att eleverna skulle läsa, medan *vad* de läste var av underordnad betydelse”. Hennes slutsats är att detta är ett otillräckligt mål. Litteraturundervisningen måste utvecklas från att läsa för att läsa, till att läsa för att lära. I den litteraturundervisning hon såg, skedde inte en utveckling av elevernas läsning. Elevernas reception kunde hänföras till Langers första och andra position, medan den tredje och fjärde positionen, som kräver mer analys och objektivt reflekterande inte förekom lika ofta hos eleverna. Liknande resultat ser Mossberg Shüllerqvist (2009). Läslust var ett viktigt mål för de lärare hon talat med, liksom att eleverna skulle utveckla ”sin värderingsförmåga när det gäller skönlitteratur” (ibid., 210).

Peterssons (2009, 27–29) undersökning visar att som studenterna minns det har lärarna ofta angett kognitiva mål för litteraturläsningen (litteraturkunskap, allmänbildning och språkutveckling). Av svaren hamnade 58 procent i den här kategorin. Enligt Petersson underutnyttjas litteraturens potential, både den kognitiva och den emotionella, i skolan, och hon menar att hennes undersökning visar att det råder ”en tystnad om läsningens värden”. Petersson drar slutsatsen att denna tystnad kan vara en förklaring till att läsning av skönlitteratur i skolan inte motiverar eleverna. Läsningen, menar Petersson, svarar inte heller mot

kraven på träning i kritiskt och demokratiskt tänkande. Lärarstudenterna angav således dels kognitiva skäl till läsning i skolan, dels också skäl som hänför sig till personlig och emotionell utveckling, och i några fall angavs skäl som enligt Petersson kan uppfattas som eskapistiska.

Lärarnas syn på målen med litteraturundervisningen

Eftersom läroplansgrundernas mål för litteraturundervisningen ligger på en rätt hög abstraktionsnivå, ville jag diskutera lärarnas egen syn på vad de eftersträvar med sin litteraturundervisning. I tabell 6 i avsnitt 4.1.4 redovisar jag för de svar lärarna gav mig. Ingen av lärarna hänvisar explicit till läroplansgrunderna, men svaren visar att de känner till vad läroplansgrunderna säger. Samma tre områden som läroplansgrunderna lyfter fram, återkommer hos lärarna. I nio svar handlar det om att skapa läslust hos eleverna. En lärare svarar att hon vill att eleverna ska tillägna sig en läsvana, vilket jag tolkar som beslätat med läslust. Nio svar handlar om det jag tolkat som livskunskap, och som hänför sig till den personliga upplevelsen litteraturläsningen ger. En tredje stor grupp svar handlar om vidgad textkompetens, det vill säga en litteraturvetenskaplig riktning med analys och tolkning av texter. Ett fjärde mål som framträder i min undersökning är det som handlar om språkutveckling. I den finlandssvenska skolan, där många elever³⁰ har en flerspråkig eller helfinsk bakgrund, ser lärare läsningen av svenskspråkig litteratur som betydelsefull för elevernas skolspråkutveckling. Också läroplansgrunderna slår fast att ”Det är väsentligt att all undervisning i skolan, inte minst inom ämnet modersmål och litteratur, beaktar denna språkliga variation i syfte att stödja och stärka alla elevers språkliga identitet och färdighet att använda skolspråket.” (GLG 2004, 44).

Målen med litteraturundervisningen kan i läroplansgrunderna ringas in till de tre områden jag nämnt ovan: den personliga läsoplevelsen, mötet med andra kulturer samt en litteraturteoretisk del. Lärarsvaren i min undersökning motsvarar de här områdena. Samtidigt finns det en viss spretighet och vaghet i uppfattningen om vad litteraturundervisningen ska syssla med. Penne (2012) ser samma vaghet, speciellt hos de lärare som undervisar svaga elever. Då eleverna

³⁰ Enligt rapporten *Språk, identitet och skola* (Kovero & Londen 2009) kommer 62 % av eleverna i huvudstadsregionens svenska skolor från tvåspråkiga hem. De finlandssvenska skolorna är dock olika på denna punkt. I Tammerfors svenska samskola kommer endast 8 % av eleverna från enspråkigt svenska hem, medan 78 % av eleverna i Nykarleby uppger att de kommer från enspråkigt svenska hem (Kovero 2011).

upplever sig som läsare och är motiverade, fungerar litteraturtimmar bra, men då eleverna är omotiverade leder det till att lärarna sänker de ämnesmässiga kraven. Molloy (2009) menar att de olika ämneskonceptionerna svenska som litterärt bildningsämne och svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne är olika, och att det därför borde vara tydligt vilket syftet med läsningen är, vilket hon menar inte alltid är fallet.

Emma, en av lärarna i min undersökning, säger så här:

Nå där finns nog väldigt många mål. Det är klart att den här bokslukarmänskan sku ju önska att dom alla sku hitta läsandet som en livsstil och man sku vill att de sku komma in i en sån här flow när de läser och att de sku på något vis börja söka sig till böcker och de sku ja, endel blir ju det, en del kommer ju in i nånting sånt men att sen handlar det ju mycket om deras språkutveckling, om att utveckla deras ordförråd. ... Det handlar om att, sen handlar det om den här analytiska förmågan att kunna lära sig se samband, läsa mellan raderna, tolka, motivera sina åsikter, lära sig också det här att det räcker inte med att du bara tycker en massa saker, utan du måste kunna formulera det så att mottagaren förstår, så att mottagaren tar till sig det du tycker. Det är ju väldigt många saker, det är en sorts det är som ett umgänge på nåt sätt, dels med romanen, och sen med alla andra som läst samma roman till exempel att dom här målen är väldigt många och på väldigt olika nivåer, så att, var man sen landar så det är svårare att säga.

Emma ser att målen är många och satta på olika nivåer. Hon konstaterar att det inte går att säga var hon landar, och det uttalandet visar att hon anpassar sin undervisning enligt den grupp elever hon undervisar. I Emmas uppräkningslista av de olika målen nämner hon även målen på metanivå (läsa mellan raderna, tolka, motivera åsikter). Samtidigt vidkänns hon betydelsen av att få eleverna att börja läsa och uppfatta sig som läsare. Emmas önskan att eleverna skulle hitta läsandet som livsstil kan betraktas som ett metamål, kopplat till en personlighetsutveckling. Således är Emma medveten om läroplanen, om de ämnesmässiga utmaningarna och om de olika nivåerna. Problemet uppstår, liksom även Penne (2012) visar, i mötet mellan de högt uppställda målen och verkligheten där det inte är lätt att veta var man landar.

Mossberg Shüllerqvist (2008) menar, utifrån sin läsning av lärarporträtten i Molloy och Gun Malmgrens forskning att lärares berättelser om sin undervisning innehåller flera nivåer. Hon menar att det ofta finns en övergripande nivå ”där orden språkutveckling och läsoplevelse är frekventa uttryck” (ibid., 47). När lärarna närmar sig den konkreta undervisningen kommer andra delar, som litteratur- och språkvetenskapliga perspektiv och erfarenhetsbaserade läsarter. Det Emma säger ovan stärker den uppfattningen.

Emma talar dessutom om det Fish kallar *tolkningsgemenskap*, när hon säger att det handlar om umgänge, dels med romanen, dels med andra som läst samma roman. Stina uttrycker sin åsikt om läsningen i skolan:

Jag tycker att dels det här med att man får erfarenhet och allt det där och skapar samhörighet, men också det att man ska utveckla sådana här analysverktyg eller man ska förstå hur man kan analysera och tolka också och få lite distans till den där texten. Att på det sättet mera vetenskapligt. Jag tror att om man bara lämnar det vid att man ska njutläsa så då kommer man inte vidare riktigt. Man måste nog också kittla dem lite och utmana deras intellekt för de är nog i ett sådant skede där de behöver det där ... Och det är också skolans uppgift. De får ändå ganska mycket underhållning serverat för sig så attn...

Det Stina uttrycker är vad Penne (2010, 29) benämner språklig makt. Penne hänvisar till teoretikerna Scholes och Gee och deras begrepp ”textual power”, som hon menar är en beteckning på varje enskild individs mål för skola och utbildning i informationssamfundet. Eftersom eleverna kommer till skolan med så olika bakgrund, olika primärdiskurser, måste skolan lära eleverna att umgås med fiktion, menar Penne: ” De må lære at boka åpner en egen verden som de aktivt kan knytte sin egen verden til, og omvent. Slik kan den passive holdningen de har til tekster, bli mer aktiv”. (ibid., 36). Penne slår fast att elever måste bli textkompetenta på ett nytt sätt (ibid., 23):

Uansett hvilken tekst som tas opp i klasserommet, må den derfor tematiseras metaspråklig og retorisk. Opplevelse er ikke nok. Opplevelse er å bli forført. Det hører fritidslesningen til. På skolen må altså selve forførelseopplevelsen tematiseras.

Persson för i sin bok *Varför läsa litteratur* (2007) fram tre övergripande legitimeringar för litteraturundervisningen: demokrati, narrativ fantasi och kreativ läsning. När Diana säger att ett mål är att utveckla elevernas tänkande, kan man tolka det som ett demokratiskt mål.

Jag vill följa deras tankegång och jag vill liksom, jag vill lyfta fram deras tankegång i klassen i och med att de då ska, mitt syfte är att de ska tänka och då liksom visa vad de tänker för de tänker ju ganska bra saker. Och ibland funderar de på något så kan man då liksom ta upp det och fundera kring det att vad är det här egentligen.

Nussbaum (2010) talar om en demokratisk kompetens, som innefattar kritiskt tänkande. Den demokratiska kompetensen, enligt Nussbaum, innefattar också narrativ fantasi. ”Citizens cannot relate to the complex world around them by factual knowledge and logic alone”, säger Nussbaum och menar att poesi utvecklar barns inre rum och ger näring åt såväl fantasin som känslorna (ibid., 95).

Om de kognitivt högt uppsatta målen i litteraturundervisningen ska uppnås, måste litteraturundervisningens läroobjekt definieras (Tengberg 2011). Tengberg menar att en utveckling av elevernas läsarter kunde vara ett svar på frågan om undervisningens läroobjekt, men pekar samtidigt på det komplexa i en sådan undervisning. Hans undersökning, som riktar sig mot textsamtal kring några noveller, visar att en handlingsorienterad läsart, som fokuserar handlingen i novellen och alltså rör sig på textens ytplan, är vanligast förekommande. Han menar att detta inte räcker, utan att mer betydelseorienterade och värderingsorienterade läsarter måste komplettera den handlingsorienterade läsarten. En elev som erövrar sådana lässtrategier har enligt Tengberg förmågan att omdefiniera sin reception och på så sätt förändra den text han eller hon läser.

Min uppfattning är att lärarna i min undersökning vill uppnå det jag med en samlingsterm kallar vidgad textkompetens. Emma beskriver det så här:

... sen handlar det om den här analytiska förmågan att kunna lära sig se samband, läsa mellan raderna, tolka, motivera sina åsikter, lära sig också det här att det räcker inte med att du bara tycker en massa saker, utan du måste kunna formulera det så att mottagaren förstår, så att mottagaren tar till sig det du tycker.

Tengberg (2011) visar i sin undersökning, hur textsamtal utvecklar nya sätt att tänka hos eleverna. Eleverna får nya perspektiv på litterära grepp som berättarstrukturer och intrigbyggen men också på novellkaraktärernas egenskaper. Tengberg menar att eleverna i samtalen får nya idéer och föreställningar. Han (ibid., 310) poängterar att det också handlar om att eleverna utvecklar ”sina språkliga resurser för att benämna och ge mening åt olika delar av läsoplevelsen”. Eleverna i Tengbergs undersökning kan under litteratursamtal kontrastera sin egen läsning mot de andras, och därigenom hitta nya uttryck för sin egen läsupplevelse, vilket alltså är vad Emma vill att hennes elever ska uppnå då hon säger att de ska kunna formulera sig så att mottagaren förstår.

När Petersson (2009) visar att lärarstudenterna i hennes undersökning återkallar i minnet att lärarna i skolan främst angett kognitiva skäl för läsningen av

skönlitteratur, och endast fyra procent berättar att lärarna angett andra än kognitiva skäl (till exempel att man ska utvecklas som människa), motsäger mina resultat detta. De främsta drivkrafterna hos lärarna i min undersökning är att skapa läslust hos eleverna och ge dem möjlighet att lära sig något om livet. Kajsa uttrycker det så här: ”Nog är det sant det handlar ju om livet. Därför tycker jag att det här modersmålsämnet är så härligt. Alltså det de läser så de lär sig om sig själva och om livet.”

I tabell 6 räknas de olika mål lärarna angett för sin litteraturundervisning upp. Av sammanlagt 45 beskrivningar av mål ser jag att färre än hälften av svaren gäller kognitiva mål. Jag har valt att inte sammanföra svaren i alltför få kategorier. I tabellen syns därför flera typer av målbeskrivningar, även om de kunde kombineras och utgöra färre kategorier. Orsaken är att jag gärna vill synliggöra det lärarna vittnar om, nämligen att målen är många och rätt olika varandra. Samtidigt ser jag att en strängare kategorisering kunde landa väldigt nära den Thorson (2009) gjort, då han studerat blivande svensklärares utsagor om litteraturläsning i skolan. Han fördelar utsagorna över fem aspektkategorier med olika fokus på litteraturens roll. De fem kategorierna är *formella färdighetsaspekter*, *sociokulturella aspekter*, *bildningsaspekter*, *kanonaspekter* och *upplevelseaspekter*. Den enda av Thorsons kategorier som jag inte med självklarhet hittar i mitt intervjumaterial, är kanonaspekten. Thorson konstaterar dock att kanonaspekten ligger väldigt nära bildningsaspekten. I den kategorin passar det jag kallar *livskunskap* och *att vidga vyerna*. Härunder sorterar nämligen utsagor som gäller allmänbildning. Med Thorsons kategorisering kunde jag dra slutsatsen att modersmålslärarna i årskurserna 7–9 lyfter fram upplevelseaspekter och bildningsaspekter som de viktigaste, tätt följda av formella färdighetsaspekter. I min uppdelning ingår även de sociokulturella aspekterna i begreppet livskunskap, förutom fostran till demokrati, identitetsutveckling etc. som Thorson räknar upp (ibid.).

Tabell 6. Lärarnas mål med litteraturundervisningen.

Mål med litteraturundervisningen	Antal utsagor
Läslust hos eleverna	9
Livskunskap	9
Vidgad textkompetens	7
Språkutveckling	6
Upplevelse	3
Kritiskt tänkande	3
Glädje	2
Vidgade vyer	1
Förvirring	1
Läsvana	1
Mening med att läsa	1
Litterär gemenskap	1
Tröst	1

4.2.2 Vad är livskunskap i modersmålsklassrummet?

Och i och med de här böckerna så kan man tala om livet och olika problem som finns i livet och olika ... Ja att man kan prata om livet. Det blir just ett livskunskapsämne tack vare de här böckerna. Det är någon som har sagt så jättefint någon gång att ibland kan man ju säga att det blir en verklighetsflykt om man bara befinner sig i böckernas värld men jag tycker nästan att det är tvärtom att det ger dem beredskap för verkligheten som kommande vuxna människor. Att det är mycket att de kan få lite mera beredskap. (Paula)

Livskunskap handlar om livet, det råder det inte oväntat enighet om bland lärarna jag intervjuat. Livskunskap handlar om viktiga frågor, om

problemlösning, om att kunna diskutera. Men det handlar också om att förstå andra människor, om praktiska färdigheter och om att utvecklas och lära känna sig själv. I den kontext där min undersökning genomfördes, gavs litteraturen en stor plats. Detta styrdes givetvis av mitt forskningsintresse, litteratur och livskunskap, som ringat in, begränsat och kopplat ihop de här två fenomenen. Att här diskutera vad livskunskap innebär, utan att gå in på litteraturens andel och funktion, är kanske att förminska frågan som är komplex. Men för att komma åt det komplexa, börjar jag med att sortera det lärarna sade om hur de uppfattar livskunskapsbegreppet. Sorteringen resulterar i fyra kategorier, som springer ur de teman lärarna lyfte fram, men influeras också av de teorier om livskunskap och bildning jag presenterat i kapitel 2.

Samtliga nitton lärare jag intervjuade lyfte fram livskunskapen som viktig, om inte viktigast i modersmålsundervisningen. Krister uttrycker det tydligt: "För mig betyder det att min primäraste uppgift är, i det här stadiet att orientera dem i livet. Utan vidare. Sen först kommer modersmålet." Maria är inne på samma linje om livskunskapens roll i modersmålsundervisningen:

Ja tycker att, ja det känns som en självklarhet. Alltså jag vet inte hur det inte skulle vara det. Så känns det. Och jag tycker det är en jätte viktig del av modersmålet just det att man om det kommer upp någonting intressant att låta den delen ta plats och att det finns tid för diskussion.

Maja lyfter fram en viss osäkerhet, som hon själv tror beror på hennes korta erfarenhet. Hon ifrågasätter det hon själv upplevt i skolan, och visar således på en professionell reflektion kring vad som ska undervisas, kring lärojektet. Hon gör det Carlgren och Marton (2001, 220) efterlyser, hon problematiserar vad det är som ska läras:

Alltså nu har jag så kort perspektiv för nu har jag jobbat så kort tid som lärare och jag tänker att jag har ju inte själv gått i en skola där modersmål var ett livskunskapsämne utan det var definitivt den här ytan. Att lära sig stava rätt och att sätta mellanrum under rubriken och sätta marginal till höger och det var ju väldigt mycket färdighetsträning när jag gick i skolan. Och inte tycker jag heller att man alltid känner sig som att man är riktigt säker på vad man ska göra när man inte vill göra det.

Begreppet livskunskap ger utrymme för olika tolkningar. Det ger lärarna möjligheter att besluta om såväl teman som texter, och resulterar i att

gestaltningen kan se olika ut hos olika lärare. Diana kopplar livskunskap till angelägna teman, utan att närmare definiera vilka teman det rör sig om:

Jo jag brukar försöka fundera ut vad liksom, nu kan man inte säga vilken livskunskap man vill förmedla det låter fånigt men liksom att, väljer nog litteratur enligt något tema som jag tycker att är angeläget just då och som passar in liksom i det vi annars sysslar med. Så jo, det är inte bara så att man tar en bok och nu läser för att vi ska läsa, utan du läser för att vi ska kunna göra någonting med det här.

Emma ställer sig frågande till att modersmålsämnet är det enda livskunskapsämnet i läroplanen. Hennes syn på livskunskap kan kallas emancipatorisk, i det att hon ser att elever har möjlighet att utifrån subjektiva intressen finna livskunskap i olika ämnen i skolan.

Nå jag tycker på sätt och vis att det är lite märkligt att man väljer ut ett ämne som livskunskapsämne ... Jag förstår ju varifrån det kommer. Det kommer från analysen och empatiutvecklingen och modersmålets roll för individen och många saker. Men att alla ämnen är livskunskapsämnen och det ämnet jag tycker mest om, som jag är bäst på är mitt livskunskapsämne nummer ett och den läraren är säkert den som har den största påverkan också på mig och min utveckling.

I analysen av läroplanen kom jag fram till att två övergripande mål för fostran kunde vaskas fram, nämligen fostran till demokrati och fostran till en beredskap att möta livet och det komplexa i att vara människa. I min teoretiska presentation av en bildningsdiskussion sådan den ter sig för mig på 2010-talet, skissar jag upp tre spår: bildning för individuell frihet, bildning för personlig utveckling och bildning för demokrati. I det empiriska materialet, intervjuer med nitton lärare, kan jag genom den analys jag gjort, identifiera fyra kategorier för det lärarna uppfattar som livskunskap:

1. Frågor om personlighetsutveckling
2. Existentiella frågor
3. Fronesis – frågor om rätt och fel
4. Frågor om demokrati och verklighetsförståelse

Aase och Hägerfelth (2012) har i artikeln *Dannelse/bildning i et skandinaviskt perspektiv* i sitt material, som omfattar intervjuer med fjorton modersmålslärare

på gymnasiestadiet i Sverige, Norge och Danmark, funnit fem diskurspositioner. Frågan till dessa lärare var (ibid., 169):

Mange tenker at modersmålsfaget bidrar til: Personlig vekst, identitetsutvikling, dannelse, kunnskap om språk og litteratur, kommunikasjonsferdigheter, tenkning, tradisjonsbevissthet. Vil du kunne framheve ett eller flere av disse momentene som særlig viktig i din undervisning?

De fem kategorierna de identifierade i sitt material är *ambivalens*, *identitetsorientering*, *traditionsorientering*, *samhällsorientering* och *process- och kognitiv orientering*. Aase och Hägerfelth närmar sig samma område som jag är intresserad av, men ur en annan vinkel. De nämner en rad fenomen i sin fråga, vilket givetvis styr informanterna, och därför givetvis avspeglas i definitionen av de fem kategorierna. I min undersökning snävar jag in frågan till lärarna, och går alltså direkt på deras uppfattning om livskunskap, som en dimension av modersmålsämnet. Frågan ger lärarna möjlighet att själva definiera och beskriva innehållet, varför frågan samtidigt som den fokuserar en dimension av modersmålsämnet, är öppen. Jag ser alltså att Aase och Hägerfelth arbetar mer deduktivt, då de gett definitioner på vad modersmålsämnet bidrar till, och därav fått resultat i form av fem kategorier av observationer. Min ingång är mer induktiv, då jag utifrån en öppen fråga härleder några kategorier. Den metodiska skillnaden kan tyckas vara liten, men i en jämförelse av resultaten är den intressant.

I det följande presenterar jag de fyra kategorier jag identifierat i mitt material. I mina reflektioner kring lärarnas utsagor och min kategorisering relaterar jag till den ovan nämnda skandinaviska undersökningen.

Personlighetsutveckling

Den vanligaste uppfattningen bland lärarna är att livskunskap handlar om personlighetsutveckling. Det kan vara ett utslag för lojalitet mot läroplanen, som talar om elevens personlighetsutveckling, såväl i den allmänna beskrivningen av modersmålsämnet (GLG 2004, 44) som i målen för temaområdena. (ibid., 36–41).

Maja säger så här:

Att allting hör ihop att det är ett livskunskapsämne på det sättet att vi har förmånen att få fundera på det människan alltid har funderat på. Vem är jag? Varför finns jag till? Varifrån kommer jag och vart är jag på väg? Men också att hur kan du få bättre grepp om det genom att ta del av vad andra har tänkt om saken och tänka själv.

Maja är inne på en klassisk bildningsuppfattning, när hon talar om att man inom modersmålsämnet har ”förmånen att fundera på det människan alltid har funderat på”. Hon ser att de stora, existentiella frågorna kan behandlas i relation till vad andra tänkt. Genom att konfrontera tänkandet med det andra tänkt, kan eleven ”tänka själv”. I Majas gestaltning av livskunskap handlar det alltså om att i mötet med Den Andre forma sin egen identitet en uppfattning som delats av bildningsfilosofer genom tiderna (Løvlie 2003; Mortensen 2003; Nussbaum 1990; Ziehe 2004).

Jag tänker alltid så här att det är ett skapande ämne och så är det just det här, växa som människa, som jag tänker att är det viktiga på något vis med de här ungdomarna och därför är det så viktigt det här att de har de här texterna som de känner igen sig i också ... det här att vem är jag egentligen och hur får jag vara och måste man göra som alla andra och sedan kanske den svåra biten i det här upproriska i att vara ungdom.

Också Berit, som citeras här ovan, ser att elevens personlighetsutveckling sker genom att han eller hon kan identifiera sig med personer och eller skeenden i texter som de läser. Att växa som människa är i Berits gestaltning kopplat till elevens ålder. Frågan om hur man *får* vara handlar således om den unga människan³¹ som söker ett eget sätt att vara i världen.

I avsnittet ovan har jag redogjort för hur lärarna resonerar om litteraturens roll och vilka mål de ser med litteraturundervisningen. Där framkom att många av lärarna ser att ett mål med litteraturläsningen är att eleverna ska få det man kan kalla livskunskap. ”Men just i böckerna så kommer ju livet fram och därför ser jag det som ett livskunskapsämne, de utvecklas”, säger Kajsa. Hon ger uttryck för en uppfattning, som är vanligt förekommande bland lärarna i min undersökning.

³¹ Habermas gör distinktion mellan system och livsvärld. Att utveckla livsvärldskompetens innebär att lära sig tematisera och diskutera frågor om sant och rätt. I den utvecklingen behöver vi andra människor, för att kunna se oss själva utifrån och korrigera våra omedvetna förvrängningar (Skirbekk & Gilje 1993, 742–743)

I den skandinaviska undersökningen visar Aase och Hägerfelth att flera av deras informanter lyfter upp identitet och identitetsutveckling, och menar att många av dem sätter likhetstecken mellan identitetsutveckling och bildning. Förståelsen av identitetsutveckling är olika, någon talar om *att växa som människa*, och någon annan om *att veta vem man är*. Bägge uttrycken återfinns i mitt material. Det som däremot saknas i mitt material, men som Aase och Hägerfelth funnit hos sina informanter, är frågan om nationell identitet. Det kan vara anmärkningsvärt att lärarna i min undersökning inte talar om nationell eller finlandssvensk identitet. Den finlandssvenska kulturen och det finlandssvenska språkets ställning är ständigt på agendan i samhällsdebatten och frågorna lyfts fram i de nationella läroplansgrunderna. Antingen är det finlandssvenska inslaget i undervisningen så självklart att lärarna inte därför nämner det explicit, eller så ser de inte detta som faktorer som påverkar personlighetsutvecklingen.

Existentiella frågor

En kategori av uppfattningar bland de lärare jag intervjuat handlar om existentiella frågor, frågor om hur man ska leva sitt liv. Inga säger att livskunskap är "... att man ska diskutera existentiella problem och sådant som berör ens ... Nå hur man ska leva. Eller hur man kan leva. Hur man ska behandla andra." En liknande uppfattning kan man skönja hos Elin, som ser att litterära verk med olika teman kan stödja människan genom olika livsskeden. Hon nämner två stora saker som kan drabba en människa: skilsmässa och sorg. Elin menar att livskunskap är att lära sig något om livet, och därför kan litteraturen säga något "om hur det nu är då." Elin säger:

... livskunskap är ju att lära sig något om livet och genom att man läser hur andra har det så visst i världen har vi stöd i litteraturen där nog, jag tror att i olika livssituationer vill man läsa olika typer av böcker. För att stödja det där om du gå igenom en skilsmässa så vill du läsa en massa sån litteratur, men sen är det inte aktuellt längre, eller om du går igenom ett sorgearbete så då vill du kanske läsa lite något sånt här och ungdomar vi har ju ganska mycket ungdomsromaner som genre, och där kan man ju läsa om hur det nu är då.

Att modersmåslärarna ställs inför svåra existentiella frågor vittnar Moas utsaga om:

... hur mycket det handlar om anorexi, och press på att supa och sånt här, och då inser jag att det är något som måste diskuteras mycket mera, och nu vet jag att det är

elever som har anorexi, och de skär sig själva och sånt här, och då är det också att kanske inte diskutera det direkt, men att få fram det mycket mera, men hur jag ska göra det på ett mjukt och smidigt sätt, det vet jag inte ...

Moa anser att de här frågorna borde diskuteras mera, men hon är tveksam till *hur* det ska gå till. Med andra ord står hon inför både den existentiella frågan, som i sig är svår, och inför en didaktisk fråga. Hon vill föra diskussionen på ett mjukt och smidigt sätt, inte så direkt, vilket visar att hon har en idé om estetisk distansiering, eller en dubblering (Iser 1978; Molander 2009; Mortensen 2003). Mats ser att litteraturen kan ge svar på en del av de existentiella frågor han upplever som livskunskapsfrågor:

... om jag nu förstår livskunskap rätt att vissa elever kan genom vissa böcker få tröst och stöd och hjälp, få modell och få förståelse för något de själva kanske har varit utsatta för eller upplevt eller står inför.

Stina ringar in några livskunskapsteman som kan betraktas som existentiella:

Kanske just att man känner sig utanför och ensamhet och vänskap. Också kärlek. Det är ett sådant där känsligt ämne, nog. Kärlek på olika sätt och just sådant med gruptryck.

I utsagorna kan man se att de existentiella frågorna är universella, som de som handlar om ensamhet, vänskap och kärlek, men också mer åldersinriktade, som de som handlar om anorexi och gruptryck.

Fronesis

Begreppet *fronesis* härstammar från Aristoteles, och betyder praktisk visdom. Den bottenar i ett etiskt tänkande eller en etisk karaktär. Den här etiska kompetensen, menade Aristoteles, kunde man bara tillägna sig genom egna erfarenheter (Skirbekk & Gilje 1993, 118). Ricoeur hänvisar till Benjamins essä *The storyteller*: "...the art of storytelling is the art of exchanging *experiences*; by experiences, he means not scientific observations but popular exercise of practical wisdom." Benjamin menar således att litteraturen kan erbjuda oss erfarenheter av praktisk karaktär, en hållning som även Nussbaum (1990, 2010) för fram.

Jag har valt att kalla en av livskunskapskategorierna jag identifierat i mitt material för *fronesis*, då jag ser att lärarna har en rätt konkret och praktisk hållning till de teman eller frågor de nämner. Kategorin är nära besläktad med den kategori Aase och Hägerfelth kallar *Process- och kognitiv orientering*, en kategori som kännetecknas av sammanhanget mellan kunskap och individuell utveckling. De knyter också dialog och reflexivitet till den här kategorin.

När Catarina talar om sagoläsning, säger hon så här:

Och så funderar vi varför ska man läsa sagor, och så kommer vi till att det lär dem problemlösning ända från det dom är små och många ser det här, men så är det också väldigt många som inte har fått höra sagor alls.

I min förståelse av begreppet *fronesis* kan Catarinas syn på sagoläsning stå som ett gott exempel på det. En praktisk förmåga att fungera etiskt föds i den erfarenhet ett barn får då det hör sagor med ett moraliskt innehåll. Barn som fått sagor lästa för sig utvecklar en förmåga att lösa problem. De som inte fått höra sagor som barn är i den bemärkelsen förfördelade. Catarina är här också inne på det Gee (2008) kallar primärdiskursen. Vår primärdiskurs formas av hur vi i vår allra tidigaste ålder, i vår närmaste krets, lär oss vårt modersmål och får en uppsättning handlingsmönster. Diana visar hur elevernas intresse för de filosofiska frågorna, som är filosofiska och även teoretiska till sin art, måste brytas ner och konkretiseras för att kunna behandlas i skolan. I det arbetet kommer hon till en praktisk nivå, som kan leda till *fronesis* hos eleverna:

Det som jag egentligen tycker att är viktigast också och som jag tycker att det verkar som om eleverna också skulle uppfatta som mest viktigt, men som samtidigt är det svåraste att angripa för att det är så stort, så är alla sådana här stora frågor om rätt och fel och etik och moral och allt sådant här. Som man ju sedan då måste spjälka ner i mindre bitar men det tycker jag speciellt att är respekt lika så och hänsyn och allt sådant här allt sådant som har egentligen att göra med hur man är mot andra människor och i liksom samvaro med dem.

Diana poängterar mötet med andra människor, och samvaron med dem, som viktiga inslag i frågor om rätt och fel, etik och moral. Dianans honnörsord respekt och hänsyn är måhända inte helt självklara tyngdpunkter bland unga i dag, vilka lever i en tid av extrem individualism (Aase & Hägerfelth 2012, 175). Också Mikaelas livskunskapssyn har drag av praktisk livsvisdom:

Att det är det viktigaste av allting att man kan uttrycka sig och motivera och förklara och argumentera och hålla sig lugn och våga stå för den man är eller det man tror på ... Att de på något sätt, själva ska ha kommit till insikt om en sak som de är bra på eller på sådana här färdigheter man behöver i livet.

Yrsas inställning till livskunskap är både praktisk, hon nämner bättre ordförråd, och lättäm:

Nå just att märka att man genom litteratur kan få livserfarenhet, få bättre ordförråd, trevliga historier och tidsfördriv. Att man skulle kunna ge idéer om det här för eleverna.

Nanna är också konkret i sin uppfattning av vad livskunskap kan innebära. Hon resonerar kring stilistiska nivåer och menar att det är livskunskap att lära sig ta hänsyn till mottagaren då man skriver meddelanden. Nannas syn på livskunskap som praktisk kunskap om hur man fungerar i olika sammanhang kan hänföras till ett fronesistänkande. De unga eleverna kan i skolan få erfarenheter och modeller genom den undervisning och de exempel läraren ger. Läraren står för den erfarna, och eleverna får kompetens att bedöma det lämpliga i en social situation, vilket är vad fronesis handlar om.

Catarina poängterar dialogens betydelse, liksom Nordfag-forskarna Aase och Hägerfelth (202), och kopplar den till elevens vardag:

Det betyder just det att allt egentligen diskuteras, det kan vara någon bra sak som dom gör, det kan vara någon dålig sak som dom gör. Så tycker jag att det är en dialog hela tiden.

Demokrati och verklighetsförståelse

I den skandinaviska undersökningen gjord av Aase och Hägerfelth (2012), kallas en av kategorierna *Samfunnsorientering*. De säger att man i den här kategorin hittar lärare som anser att modersmålsämnet ska ge eleverna verktyg för samhällsdeltagande: kritiskt tänkande, argumentationsförmåga och förmåga att hävda sin rätt. Lärarna ser således betydelsen av en bildning som ger eleven möjlighet till ett aktivt medborgarskap.

De finländska läroplansgrunderna genomsyras av det övergripande målet att fostra demokratiska samhällsmedborgare. Det demokratiska inslaget i

läroplansgrunderna återfinns bland annat i värdegrunden, i kapitlet om skolans uppgift, i temaområdena, i enskilda lärokursers mål, till exempel livsåskådning, geografi och modersmål och litteratur (GLG 2004). Därför är det inte överraskande att en kategori av utsagor om livskunskap så tydligt knyts till det demokratifostrande uppdraget.

Päivi kopplar den personliga utvecklingen till demokratitänkandet. Hon ser dessutom att eleverna via modersmålet ska kunna ”rucka på” samhället. Det framgår inte med någon tydlighet vad hon menar med rucka på, men min tolkning är att Päivi förknippar delaktighet i samhället till förmågor och möjligheter att utöva inflytande. Det är livskunskap, enligt Päivi, som således har höga ambitioner vad gäller modersmålsundervisningen och livskunskapen hon vill förmedla:

Jag tänker mig just det där, lära för livet. Sen har jag faktiskt lyssnat, så står det, i läroplanen i början, så står det att det allmänna målet är att elever ska växa som människor. Och det har på något sätt fastnat i bakhuvudet. Det tänker jag på. De ska ju bli individer. De ska bli delaktiga i samhället. Att de då via modersmålet ska kunna rucka på det är det ju bra. Det är ju livskunskap.

Några av lärarna ser att livskunskap handlar om att få en förståelse för hur verkligheten i världen omkring os ser ut. Krister talar om situationen i u-länder och Moa menar att livskunskap kan handla om att lära sig något om hur människor har det i andra länder. Livskunskapsinnehållet kommer alltså att sammanfalla med läroplansgrundernas mål för litteraturläsning: ”bekanta sig med olika kulturer ...” (GLG 2004, 53).

Nanna, som har en praktisk fronesissyn på livskunskap, ser att livskunskap också handlar om kritisk läsning och samhällskunskap:

... det har ju att göra med att när vi läser en debattartikel så måste du förstå att den här personen tar ställning till någonting medan om du läser en nyhetsartikel så ... vi lär oss för att sedan komma ut i ett samhälle och förstå oss på olika fenomen och veta hur det är ...

Mikaela är inne på det läroplansgrundernas temaområden har som målsättning, nämligen att eleverna skulle se större helheter (GLG 2004, 36). Hon säger så här:

Det behöver inte vara djupsinnigt, men att man gör på något sätt den här kopplingen. Att man börjar fundera på sig själv eller någonting ytterom boken, ytterom skolämnena. Att det inte är just de här små locken, eller lådor att nu har vi modersmål och nu kan jag inte tänka på geografi. Varför ska jag nu veta vad det här är nu? Vi har ju inte geografi nu liksom.

Enligt Stina är livskunskap att kunna betrakta frågor ur nya synvinklar:

Att de får andra perspektiv på saker och ting i livet. Att det tar upp ganska viktiga frågor. Inte behöver de vara så stora frågor men att också små frågor. Sådana som man kan bearbeta lite i klassen. Så där fundera över.

I en bildningsdiskurs talar man om erfarenheter som förvandlar och förändrar individens sätt att tänka. Att vara bildad innebär att man är öppen för nya erfarenheter, och medveten om att ens kunskap är ofullständig och begränsad (Steinholt, 2011, 113). Stinas ambition att eleverna ska få andra perspektiv på livet, kan tolkas som ett bildningsideal, där eleverna i skolan, i undervisningen, får erfarenheter som kan ändra deras sätt att se på livet.

4.2.3 Litteratur ger livskunskap – sammanfattande diskussion

Tabell 6 i avsnitt 4.2.1 över lärarnas uppfattning om målen med litteraturundervisningen visar att lärarna uppfattar att målen är många och olika. Litteraturundervisningen ska uppfylla mål av olika art och på olika nivåer. Dels ska undervisningen utveckla elevernas färdigheter, dels ska den utveckla dem kognitivt. Här syns de paradoxer Choo (2011) skriver om, mellan utilitaristiska mål (textkompetens, språkutveckling) och transcendentala mål (livskunskap, personlighetsutveckling). Lärarna i min undersökning lyfter fram de transcendentala målen. Nussbaum (1990) diskuterar i essän *Reading for life* Booths *The Company We Keep* och dennes syn på etisk kritik av litteratur. Hon är enig med Booth i det att även konsten, i det här fallet litteraturen, ska underställas etisk kritik, eftersom litterära verk berör och påverkar läsaren. Booth ser förhållandet mellan en läsare och en bok som en form av vänskap, och enligt Nussbaum menar han därför att vissa böcker innebär sämre relationer än andra: "But relationships that offer, let us say, only some useful information or some momentary relief are less valuable than those that enrich our lives in some substantial way." (ibid., 234). Hit vill många lärare nå, till ett förhållande där litteraturen ger högre livskvalitet. Även när lärarna talar om mål, som jag

sammanfört i kategorin vidgad textkompetens, är det underliggande målet en fördjupad textupplevelse.

För litteraturredaktikern vaknar frågan om hur progressionen ser ut i ett läroplansperspektiv. Hur ska elevens läskompetens utvecklas under åren i den grundläggande utbildningen? Enligt kriterierna för vitsordet åtta i slutbedömningen, ska eleven vid utgången av årskurs 9 ha uppnått en sådan läsfärdighet att han eller hon: kan läsa hela verk, har läst olika skönlitterära verk, kan beskriva sig som läsare, kan motivera sin litteraturval, känner till huvudgenrerna och kan reflektera över litteratur och dela sina erfarenheter med andra. I kombination med övriga mål i läroplansgrunderna som rör kommunikation och tolkning och produktion av texter, är målen säkerligen ambitiösa nog att till exempel tillfredsställa de krav Unescos definition på literacy ställer. Men vad menar lärarna, skolsamfundet, med läskompetens? Är det en literacy i enlighet med Unescos definition, eller vill man nå någon form av mer litterär kompetens, som kanske innefattar behärskandet av litteraturvetenskaplig terminologi och förtrogenhet med genrer, konventioner och litteraturhistoria?

Schmidl (2008) har undersökt hur elevers lässtrategier fungerar i undervisningssituationen. Eleverna går i årskurserna åtta. En av de slutsatser Schmidl drar, är att elevernas läsning ofta blir alltför erfarenhetsbaserad och personlig. Undervisningen i skolan ger inte eleverna tillräckliga verktyg för att bli kompetenta och reflekterande läsare (ibid., 318). Utbildningsstyrelsens utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur (Hellgren 2010) visar liknande resultat. Eleverna presterar sämst i delområdet läsning, litteratur och textkännedom, där provet testade läsförståelse i olika genrer, litteraturtolkning och genrekompetens. Lösningensprocenten var 61 procent, mot 67 procent i skrivande och 65 procent i språkkännedom. PISA-undersökningen 2009 visar att de finlandssvenska elevernas läsförmåga försämrats och nu ligger klart under de finskspråkiga elevernas. En analys av de finlandssvenska resultaten har gjorts av Harju-Luukkainen och Nissinen (2011). De visar bland annat att de finlandssvenska eleverna inte uppfattar att deras lärare engagerar sig i elevernas läsning i lika hög grad som lärarna i OECD-länderna i snitt. Av eleverna uppfattade 55 procent att deras lärare uppmuntrar dem att uttrycka en åsikt om en text på *de flesta* eller på *alla* lektioner. Motsvarande siffra i Svenskfinland är 39procent. För de finskspråkiga eleverna var siffran 48 procent. PISA-forskarna konstaterar i sitt slutord att skolan inte får glömma sin viktigaste uppgift, nämligen den att undervisa. ”God trivsel, sociala färdigheter och bättre inlärningsresultat utesluter inte varandra.” (ibid., 79.)

Penne (2012) hävdar att lärare i de skandinaviska skolorna inte alltid är på det klara med de didaktiska motiven för litteraturundervisningen. Hon visar på två olika modeller hos de lärare hon intervjuat, dels den pedagogiska modellen och dels den ämnesdidaktiska modellen. Hon jämför dessa med Lakoffs och Johnsons metaforer *omsorgsfamiljen* och *den stränga familjen* och menar att den pedagogiska, omsorgsorienterade modellen innefattar en emotionell närhet, där omsorgen om elevens intressen och behov är i centrum. Läraren läser högt, sänker krav och gör allt för att eleven ska trivas, och för att få eleverna att läsa något alls. Den strängare, ämnesdidaktiska orienteringen ser Penne hos lärare med mer motiverade elever. Den läraren ställer högre krav och i motsats till omsorgsdiskursens krav på närhet och identifiering, ingår här reflektion och metaförståelse. Pennes slutsats blir att för de lärare som har motiverade elever, är det inga större problem att genomföra en litteraturundervisning som läroplanen förutsätter. Skillnaden till de lärare som arbetar med omotiverade elever är stor. En sådan skillnad kan ses i hennes material, som alltså omfattar intervjuer med gymnasielärare i Norge, Sverige och Danmark. Det innebär att några av lärarna undervisar i yrkesutbildande skolor. I mitt material, där lärarna undervisar på ett lägre stadium, är elevgrupperna heterogenera, och varje grupp kan tänkas ha såväl motiverade som omotiverade elever. Då blir komplexiteten och kraven ännu större. Penne menar att de lärare som står inför dessa omotiverade elever behöver en alldeles egen litteraturredaktik. De lärare jag intervjuat är av samma åsikt. De önskar sig fortbildning och stöd för hur de ska undervisa elever som inte vill eller kan läsa. Så också Diana:

Fortbildning hur man ska möta liksom motstånd till läsning. Jag tror det finns många som skulle vilja ha en sådan och hur man hjälper svaga läsare att komma på traven. Jag står som sagt lite handfallen om det är någon som jag märker att har jätte tungt att läsa. Det är kanske dels nog en specialundervisningsfråga men... nu skulle jag nog också vilja göra någonting där, tycker jag.

Nanna visar att hon är medveten om att det sker saker inom forskningen, och att en teoretisk kunskap kan vara till nytta:

Fortbildning är ju alltid någonting som jag önskar. Jag tycker att det känns fänigt att det är inte så länge sedan jag har gått min ämnespedagogik men att det har nog hänt ganska mycket. Det händer hela tiden. Och det att bli uppdaterad, få nya idéer.

I den analys jag företagit av lärarnas utsagor ser jag inte nödvändigtvis enskilda lärares profiler. I stället har jag begrundat alla utsagor om livskunskap, kategoriserat dem och diskuterat dem. En slutsats är att en lärares uppfattningar kan falla in under flera kategorier. Samma lärare kan alltså uppfatta att livskunskap innebär både personlighetsutveckling och samhällsorientering. Över lag berättar lärarna om en stark orientering mot modersmålsämnet som ett livskunskapsämne. De har alltså tagit till sig läroplanens definition av ämnet. Det satt i relation till en bildningsdiskurs, kan jag se att lärarna positionerar sig i det Klafki (2005) kallar den formella bildningstraditionen. Ingen av dem lyfter fram något konkret lärobjekt i form av litteraturhistoria eller annat stoff. Däremot lyfter de fram sin strävan att låta eleverna utvecklas genom mötet med texter. Hos Maja blir det tydligt att det inte är ett specifikt innehåll som fokuseras, utan elevens möte med en text, och hennes ambition är att det mötet ska utveckla elevens tänkande:

Jag tänker så här att vad som helst kan vara en text i betydelsen text som berättelser. En bild kan vara en text. En film kan vara en text. Jag tycker att jag försöker få in allt det här och försöker också liksom träna dem i att tänka att vad som helst... En reklambild berättar en berättelse lika mycket som en roman gör det fast på ett annat sätt.

Paula konstaterar kort: ”Nog handlar det ju mycket om att räknas man eller räknas man inte i högstadiet. Det här socialspelet så det är ju ett stort tema.” Den utsagan rymmer en uppsjö av frågeställningar som kan hänföras till olika kategorier av livskunskap. Det handlar om existentiella frågor, om etiska frågor. Det kan handla om demokratifrågor, om delaktighet och om personlighetsutveckling. Paulas synbart enkla ”räknas man eller räknas man inte”, kan få stå för det ytterst komplexa i frågan om vad livskunskap innebär för lärare i årskurserna 7–9.

4.3 Lärare om läroplanen

Diskursanalys – hur lärare uttrycker sig om läroplanen

A discourse analysis is based on the details of speech (and gaze and gesture and action) or writing that are arguably deemed *relevant* in the context *and* that are relevant to the arguments the analysis is attempting to make (Gee 2011, 117).

Ett av de områden jag diskuterade med lärarna som intervjuades var läroplanen och vilken betydelse läroplanen har för deras undervisning. I min forskning använder jag de nationella läroplansgrunderna 2004 som utgångspunkt. I intervjuerna framkommer det ibland att lärarna utgår från de lokala läroplanerna, som uppgjorts antingen på skolan eller i kommunen. Eftersom de lokala läroplanerna ska vila på de nationella läroplansgrunderna, torde det inte finnas några motstridigheter i styrdokumentet. I intervjusituationerna har jag inte problematiserat vilken läroplan vi talat om. Mina frågor har rört lärarnas förhållande till läroplanen och deras uppfattning om begreppen livskunskap och vidgat textbegrepp. Det vidgade textbegreppet är nytt i läroplansgrunderna 2004, varför jag såg det som intressant att höra hur lärare uppfattar begreppet.

En av mina teser innan jag genomförde intervjuerna med lärarna, och också efter att jag gjort intervjuerna, men innan jag analyserat dem, var att lärare ofta har en praktisk och vardaglig inställning till sitt arbete. Min förståelse var att lärare inte använder termer och begrepp, i synnerhet inte läroplanens termer och begrepp, samt att de inte har ett teoretiskt förhållningssätt till sitt arbete. Det handlar om att läroplanen som styrdokument blir föremål för olika tolkningar och uppfattas på olika sätt och en teoretiskt analytisk förhållning till läroplanen kräver begrepp för olika läroplansfenomen (Gundem 1997).

Min tes finner stöd i nordisk forskning (Molloy 2002; 2003; Penne 2010; Schmidl 2008; Tengberg 2007; Torell 2002)³². Jag hade alltså en uppfattning att den skoldiskurs som lärare formulerar inte sammanfaller med läroplanens diskurs. Jag kan således inte ställa mig utanför diskursen och iaktta den på avstånd, utan uppfattar mig själv som ett subjekt inom diskursen som studeras. Bolander och Fejes (2009, 85) menar att den forskning som produceras är ”medproducent till diskursen samt en produkt av diskurs; forskningen skrivs inom ramen av vad diskursen reglerar som möjligt, samtidigt som den deltar i att forma sanningar om vad som är möjligt.”

Här nedan ska jag närmare beskriva och diskutera de fyra kategorier av förhållningssätt till läroplanen som jag identifierat i mitt material.

4.3.1 Förhållningssätt till läroplanen

Den kategori som stod ut tydligast i materialet var den jag kallar *problematiska förhållningssätt*. Som pendang till den kategorin finns en liten grupp utsagor som kan kallas *oproblematiska förhållningssätt*. En tredje kategori är den jag kallar *läroplanen som stöd*. I några fall kan en utsaga falla in i två kategorier, vilket jag nedan visar med exempel. En kategori som trädde fram med stor tydlighet i mitt material var den jag kallar *från teori till praktik*. Till den kategorin hänför jag de utsagor där jag ser att lärare ger ett teoretiskt svar på en fråga. I de flesta fall följer ett exempel ur skolvardagen på ett sådant teoretiskt svar. De teoretiska svaren är i mitt material lika många som de praktiska exemplen när det gäller läroplansfrågor. Som en följd av det ser jag att min förförståelse har förändrats. Analysen visar att lärare är mer teoretiska än jag hade trott.

Problematiska förhållningssätt till läroplanen

Utsagorna om läroplanen utgör ett material om tolv sidor (intervjuarens frågor bortklippta). I förhållande till det 138 sidor långa materialet de transkriberade intervjuerna utgör, är tolv sidor inte mycket. På de tolv sidorna framträder kategorin *problematiska förhållningssätt* som en stor grupp. Det problematiska

³² Flera av artiklarna i boken *Den nordiska skolen - fins den?* (Frydensberg Elf, N. & Kaspersen, P, red., 2012) stärker bilden av att den förförståelse jag tillägnat mig i en finlandssvensk kontext, och som jag funnit stöd för i tidigare nordisk forskning, även gäller i en vidare nordisk kontext (Aase 2012; Penne 2012; Ulfgard 2012).

tar sig i min analys uttryck i att lärare säger sig känna dåligt till vad som står i läroplanen. ”Inte kan jag citera den utantill men nog vet jag att jag gör vissa saker som finns där” säger Paula, en av lärarna i materialet. Ett sådant uttalande ser jag som problematiskt av två orsaker. Att läraren säger att hon inte kan citera läroplanen utantill tyder på att hon upplever att hon borde kunna citera den, eller åtminstone borde kunna återge vad som står i den, vilket hon inte kan. Senare i intervjun säger Paula att hon är skämsen: ”Men där skäms jag nog lite. Jag skulle villa kunna bättre min läroplan”. Att skämmas över sin bristfälliga kunskap om läroplanens innehåll, är ett starkt uttryck. Det starka uttrycket kan ses i relation till läroplanens normativa status. Orden ”citera utantill” och ”skäms” ger en bild av att läraren verkligen har starka uppfattningar om läroplanen och dess betydelse. Läraren är medveten om att läroplanen är norm och hennes bristande kunskap därför en brist i hennes professionella identitet, vilket jag ser som problematiskt. När samma lärare säger ”nog vet jag att jag gör vissa saker som finns där” visar det att läraren vet att en del av det hon gör i sin undervisning finns i läroplanen, medan en del av det hon gör inte finns i läroplanen. Frågan blir då om läraren gör vissa saker för att de finns i läroplanen, eller om det råkar sig så att en del saker hon gör finns i läroplanen. Skulle hon således bedriva sin undervisning som hon gör nu, oberoende av vad läroplanen föreskriver. Det senare motsägs av hennes uttalade önskan att bättre kunna sin läroplan. Flera av lärarna i materialet ger uttryck för en vag uppfattning om vad läroplanen säger. ”Jag känner nog till den något litet”, säger Mats och Nanna att hon nog *indirekt* håller kontakt med läroplanen.

En annan typ av det jag kallar problematiska förhållningssätt är de där lärare ger uttryck för kritik mot läroplanens innehåll. ”Det kunde den vara ja (tunnare, mindre detaljerad, *min anmärkning*). Jag behöver inte de här detaljerna. Absolut inte”, säger Mats, som kan sägas vara kritisk mot den kvantitet av stoff läroplanen innehåller. Moa ifrågasätter kvaliteten på innehållet: ”också att de där bedömningskriterierna så ibland tycker jag att allt inte stämmer”. Yrsa säger om litteraturens andel i undervisningen: ”I läroplanen finns att det är fifty-fifty till exempel, vilket ja inte tycker att det egentligen är, utan kanske då att det är fyrtio procent av undervisningen”. Hennes uppfattning är att läroplanen anger att en större del av tiden ska ägnas åt litteraturundervisning än vad hon de facto lyckas med. Hon menar att språkriktigheten tar mera utrymme. Den uppfattningen baserar sig antagligen på hennes erfarenheter av vad eleverna behöver, eftersom läroplanen i årskurserna 6–9 har sex explicita målpunkter gällande litteratur mot en om språkriktighet (av sju totalt) (GLG 2004, 52–53). Följande citat visar hur Nina ser en konflikt inbyggd i läroplanen:

Jo alltså bekymret är ju det att man skulle ju måsta hinna med så jättemycket. Jag känner mig alldeles för... För det första så har vi ju alldeles för lite tid för att hinna med ... Alltså läroplanen är alldeles för späckad. Nu hinner man ju inte ändå så nu har jag börjat acceptera att jag plockar det som jag tycker att fungerar bäst och som jag tycker att är ... Jag måste ju ta vissa saker okej. Och sedan tycker jag att jag skulle vilja använda ännu mera tid till litteratur.

I utsagan ger läraren uttryck för en önskan att ägna mer tid åt litteratur. I stället måste hon ”ta vissa saker”, alltså ägna tid åt något som inte är litteraturundervisning. Vad de sakerna är framkommer inte i intervjun, men är uppenbart något som utesluter användningen av litteratur. Catharina ger uttryck för ett annat sätt att se på hur litteraturen kan användas i undervisningen. Hon högläser hela Peter Pohls roman *Janne min vän* och eleverna arbetar med uppgifter kring boken. Catharina motiverar projektet med ”men det är så många saker som finns i läroplanen som finns inbyggt i det här”. Samtidigt är även hon medveten om hur mycket tid ett sådant projekt tar och säger urskuldande att projektet inte tar mer än ca tre veckor i anspråk.

Krister säger följande om sitt förhållande till läroplanen:

Nej inte aktivt att läsa den. Jag tycker att det nog är en sådan där märkvärdig process, som man lever med, sedan man blev lärare. Inte kan jag riktigt säga att jag alltid skulle ha den fullständigt uppdaterad i min egen undervisning, i varje fall. Nog vet jag, för ofta sitter jag med och skriver den, åtminstone min egen andel. Ibland kanske man är rent av i någon form av kommitté, så att säga, som skriver den rent sedan. Inte är jag riktigt någon anhängare av läroplan. Givetvis så tycker jag att den ska finns där. Men inte är jag sådan som skulle vill gå och putsa på den hela tiden.

Krister får här representera ett förhållningssätt, där lärare accepterat att läroplanen finns, och ska uppdateras, men som genomför sin undervisning mer i enlighet med sin egen metodiska gestaltning, än i enlighet med läroplanen. Vad han baserar sina didaktiska beslut på förblir öppet, liksom hur mycket hans ämnessyn avviker från läroplansgrundernas ämnessyn, om den gör det. I någon mån kan jag anta att den gör det, eftersom han säger att han inte är någon *anhängare av läroplanen*. Ett sätt att hantera en situation, där läroplanen inte utgör ett aktivt arbetsredskap avslöjar Elin, som säger så här: ”Jag drar en suck av lättnad ibland när jag läser läroplanen att allt det här har jag ju gjort”. Elin uttalande kan betraktas som mindre problematiskt, då det trots allt visar att hennes gestaltning av och undervisning i ämnet sammanfaller med läroplanens. Problematiskt blir det då läroplanen uppdateras eller skrivs om och lärare inte har ett aktivt grepp om detta styrdokument. Vad baserar då utvecklingen på?

I kategorin problematiska förhållningssätt finns enligt mig två typer av det jag ser som problematiska förhållningssätt. En typ av problematiskt förhållningssätt har sina rötter hos läraren. Det problematiska ligger i lärarnas okunskap om läroplanen, vilket föranleder att läraren upplever att läroplanen ställer krav som är omöjliga att uppfylla, till exempel vad gäller mängden litteratur i undervisningen. En vag kunskap om vad läroplanen föreskriver kan också vara orsaken till en mer ospecificerad ovilja mot den. En annan typ av problematiskt förhållningssätt kan sägas ha sina rötter i läroplanen. Maja säger så här: ”Det är ju så här att det här är tiden på året då man sitter och tänker att har jag nu gjort någonting av allt det där. Det är fina ord och kan man nu uppnå allt...?” Då ger hon uttryck för den fråga många lärare ställer sig: Har jag hunnit med allt som läroplanen kräver? Läroplansgrunderna är omfattande och detaljrika, vilket jag visat i kapitel 2. Bedömningskriterierna och bedömningsanvisningarna är inte helt lätta att tolka i förhållande till målen. En ironisk slutsats av resonemanget kunde vara att en större kunskap om vad läroplanen de facto föreskriver ger lärarna andra problem än de problem de har då de är mindre bevandrade i läroplanens innehåll. Förhållandet mellan de olika delområdena, angående tid och omfång till exempel, slås inte fast i läroplansgrunderna, så som en del av lärarna i min undersökning upplever det. Däremot finns det, enligt mig, en konflikt i läroplanen, mellan mål och kriterier för vitsordet åtta. Den konflikten har Moa antagligen känt eftersom hon säger: ”... och också att de där bedömningskriterierna så ibland tycker jag att allt inte stämmer men det finns också något som jag kan falla tillbaks på, så på gott och ont...”. En större insikt i vad läroplansgrunderna de facto säger skulle därför antagligen inte minska antalet problem lärarna upplever med läroplansgrunderna, men ge dem andra frågor att brottas med.

När lärare har ett problematiskt eller konfliktfyllt förhållande till läroplanen, kan det tolkas som en sund reaktion mot ett styrdokument, som tillkommit på politiska grunder, som en samhällsbeställning mer än som ett pedagogiskt verktyg. Lärarna vittnar alla om didaktiska reflektioner i sitt arbete. Att få det som didaktiskt fungerar att stämma överens med läroplansgrundernas bokstav, utgör en utmaning för lärarna, vilket är en annan slutsats av min analys. Maja uttrycker det så här:

Alltså inte gör jag ju så att varje lektion jag håller så kan jag säga att si och så, det här uppfylls här men på något sätt tycker jag att om det plötsligt skulle komma en sådan fråga så nog borde jag ju kunna säga att det är därför och därför vi gör det här. Och det är väldigt mycket mera krävande att säga än att det är för att det här kapitlet var det som kom i boken efter nordiska språk. Att undervisa så är roligt och det är målet för vad man borde göra men det är nog jäkligt arbetsamt.

En tredje slutsats av resonemanget kring lärares problematiska förhållningssätt till läroplansgrunderna är mer pragmatisk. Den handlar om att i och med att läroplansgrunderna förnyas, kan de brister som påpekats, till exempel gällande detaljrikedom och bedömningsstöd i form av kriterier och andra anvisningar, tas i betraktande.

Oproblematisk förhållning till läroplanen

Kategorin *oproblematiska förhållningssätt* är mindre än den kategori jag kallar *problematiska förhållningssätt*. Elin uttrycker en sorglös inställning till läroplanen, som även kan avläsas i några andra utsagor, om än inte fullt så explicit: ”Jag kan inte påstå att jag går omkring och gruvar mig väldigt mycket över det här. Man tutar och kör och gör olika saker och där är det”. En kluven inställning till läroplanen vittnar Kajsas utsaga om: ”Nå den är nog otroligt maffig, men den behövs ju, annars har vi inga riktlinjer. Att nog tycker jag att jag får stöd av läroplanen så att jag vet hur jag bygger upp kurserna och undervisningen”. Läraren upplever att mängden stoff i läroplanen är stor, vilket ordet ”maffig” tyder på. Maffig är ett ord som i vissa sammanhang ger positiva associationer, men i den citerade utsagan ger helheten, med ord som ”nå” och förstärkningen ”nog otroligt” följt av konjunktionen ”men” den uppfattningen att läraren inte ser det som enbart positivt att läroplanen är ”maffig”. Däremot ser hon att läroplanen ger henne stöd i arbetet. En del av utsagorna om läroplanen tyder på att lärarna har en tillit till att det de gör i sin undervisning överensstämmer med det läroplanen föreskriver, liksom Catharina: ”Jag gör så att jag tänker att de sakerna har funkade tidigare i förhållande till läroplanen, och jag sitter inte med den i handen...”. Ett sådant oproblematiskt förhållningssätt är enligt mig ett uttryck för lärarens professionella självförtroende. Ett sådant professionellt självförtroende kan skönjas även i andra utsagor i materialet, vilket jag återkommer till senare.

Från teori till praktik

En kategori av utsagor som handlar om läroplanen utgör den jag kallar *från teori till praktik*. Lärarna ger flera exempel på hur de snabbt i intervjun omvandlar läroplanens ord till exempel på handling i klassrummet. På mina frågor om hur de uppfattar att läroplanen talar om modersmålsämnet som ett livskunskapsämne, eller om det vidgade textbegreppet, är de teoretiska utsagorna lika många som de praktiska exemplen. Somliga utsagor ger en teoretisk

bakgrund och ett praktiskt exempel, som i följande citat av Nanna, som säger om livskunskap:

Kanske där igen på många olika plan. Det vill säga dels är det ju det att våra elever behöver få ett fungerande språk och bara den biten kan man motivera. Men sedan med livskunskap så uppfattar jag mycket det här med att få dem att förstå hur man ska fungera i olika, alltså tänk stilistik, det vill säga, du kan inte skriva ett sådant här mejl åt en lärare. Det är alltså inte möjligt att vara informell och skriva och lite smileys och så vidare om du samtidigt ska be om att få vara borta för att någonting, någonting.

Läraren talar om ett fungerande språk och om stilistik, som hon menar är delar av livskunskap. I läroplansgrunderna står som första punkt under delområdet Kommunikation (i årskurserna 6–9) att eleven ska utveckla säkerhet och medvetenhet i olika kommunikationssituationer och senare, under delområdet att producera och bruka olika slags texter, att eleven ska lära sig beakta mottagarens roll i textproduktion (GLG 2004, 52). Det praktiska exemplet handlar om arbetet med en konkret uppgift, ett mejl till en lärare där stilmåttet diskuteras utgående från elevernas verklighet. Exemplet visar hur en lärare omvandlar det läroplanen kallar livskunskap, till ett ämnesspecifikt och teoretiskt område: stilistik och funktionellt språk, med direktkoppling till läroplanen, och vidare till en didaktiskt genomtänkt övning i klassrummet.

Lärare visar flera exempel på att de besitter en teoretisk kunskap, som de omvandlar till praktisk undervisning, vilket även Nanna visar:

Det var jätteroligt, vi diskuterade om reklamer och det var någon reklam om en ny pudding som har en fin melodi där det är ett barn som rappar och så visade det sig att nästan hela klassen dels hade sett den här reklamen och dels hade smakat på den här puddingen. De sade att det är världens sämsta reklam, och jag var helt ”Mm, men det fungerar”. Just att koppla sådant här till undervisningen så det är ju direkt det utvidgade textbegreppet men att det brukar jag inte tala så mycket om för de i högstadiet. Men jag tänker det så.

Nanna säger sig inte tala om det vidgade textbegreppet på ett teoretiskt plan med eleverna i årskurserna 7–9 (tidigare i intervjun berättar hon att hon behandlar begreppet med sina gymnasieelever). I praktiken arbetar hon med ett vidgat textbegrepp, och visar dessutom att hon gör en koppling mellan vidgat textbegrepp och elevernas verklighet i sin undervisning. Hon använder ordet

reklamanalys, vilket sammanfaller med det läroplanen under centralt innehåll uttrycker ”att analysera texters syfte och uttrycksformer” (GLG2004, 53).

En annan utsaga beskriver hur läraren ser på modersmålsämnet som ett livskunskapsämne. Jag citerar Moa:

Då kanske just att jag har möjlighet att via olika slag av texter se olika synvinklar, hur människor kan ha det i olika länder, sen i nian är det att vi mera håller på med debatter och sånt här, så då kommer det här, och så just att vi diskuterar väldigt mycket om oss själva, och sen via texter, så är det kanske någon som känner igen sig i en bok att på det sättet, och sen uttrycker vi i alla uppsatser och romaner som de skriver, så nu ger de väldigt mycket av sig själva. Så på det sättet kanske jag tycker att det är ett sånt ämne att man funderar väldigt mycket på sig själv och livet, bara nästan automatiskt blir det.

Läraren beskriver hur hon använder olika texter och genrer för att eleverna ska lära sig betrakta saker ur olika synvinklar. En sådan syn på livskunskap kan till exempel sägas ha ett mångkulturellt inslag och kan ses som ett bildningsideal, där synen på Den Andre formas via skönlitteraturen. Läraren beskriver också ett arbete som kunde kallas personlighetsutvecklande, där man ”funderar väldigt mycket på sig själv och livet” (se avsnitt 4.2.2). Utsagan visar också på koppling till läroplanen, som talar om att eleven ska ”bekanta sig med olika kulturer genom litteratur, teater och andra medier och därmed utveckla sin etiska medvetenhet och få estetiska upplevelser” (GLG 2004, 53).

Läroplanen som stöd i arbetet

En kategori uppfattningar, som vid en första anblick kan te sig självklar, är den som ser *läroplanen som ett stöd i arbetet*. Yrsa träffar en kritisk punkt när hon säger:

Eftersom vi nu inte har något läromedel så måste man ju hela tiden fundera vad det egentligen är som man ska lära ut. Så jag tycker nog att, inte behöver jag nu kanske lusläsa den hela tiden att man börjar ha en uppfattning om vad där finns men att.

I den finlandssvenska skolan använder modersmåls lärare läromedel rätt sparsamt. Utbildningsstyrelsens rapport om inlärningsresultat i modersmål (Hellgren 2010, 65) avslöjar att 42 procent av lärarna uppger att de väldigt lite eller inte alls använder lärobok i ämnet. Motsvarande siffra bland de

finskspråkiga lärarna är 4 procent. I ett sådant läge söker lärare stöd i läroplansgrunderna. Päivi hör till dem som börjar läsåret med läroplansläsning: ”På hösten brukar jag alltid kolla och på något sätt gå igenom att det här och klara ut det”, medan Maja, vilket jag visat tidigare, i slutet av läsåret läser läroplanen och reflekterar över huruvida hon hunnit göra något av allt det som står i den. Inga använder läroplansgrunderna helt konkret för att motivera vissa saker för sina elever:

Jag har alltid med den och jag läser upp den för eleverna. Och så läser jag vitsordskriterierna åt dem, åttan då, om de börjar knorra. Att man ska faktiskt kunna. Eller så när de inte tror ibland att reklamanalys eller bildanalys att det ingår i modersmål eller norska och danska att läsa att det står i läroplanen.

Stina använder läroplanen när hon planerar sin undervisning, och säger att det delvis beror på att hon är så oerfaren: ”Nog går jag alltid tillbaks till den. Just när man planerar en kurs så måst man ju utgå från den. Speciellt jag som är så pass ny som lärare så nog går jag tillbaka till den alltid”. Emma konstaterar: ”Nå jag läser ju läroplanen varje år. Man återkommer till läroplanen”. Maja hör till de yngre lärarna i min undersökning, och hon säger så här: ”Alltså ibland så tycker jag att eftersom det finns en läroplan så måste jag ju förhålla mig till den. Och jag blir ganska irriterad när jag märker att det finns många som inte tittar i den”.

Huruvida det finns en skillnad i inställning till läroplanen som är knuten till ålder vill jag inte med säkerhet påstå, men sannolikt finns det ett samband. Äldre lärare har sett många läroplaner och levt en tid då läroböckerna hade en större plats i undervisningen, och kanske därför har en distans till läroplanen, medan de yngre lärarna, som examinerats efter 2004 arbetat med en läroplan som är starkt normativ. Catarina hör till de mer erfarna lärarna i undersökningen, och hon säger så här: ”Jag gör så att jag tänker att de sakerna har funkad tidigare i förhållande till läroplanen, och jag sitter inte med den i handen...”. Catarinas inställning tyder på ett oproblematiskt förhållningssätt, där hon beaktat läroplanen men inte känt behov att explicit kontrollera att undervisningen stämmer överens med läroplansgrunderna.

4.3.2 En krävande läroplan väcker motstridiga förhållningssätt – sammanfattande diskussion

Framträdande i mitt intervjumaterial är att lärarna har ett förhållningssätt till läroplansgrunderna. Jag anlägger inte ett historiskt perspektiv på läroplanen,

men konstaterar att här antagligen skett en förändring över en period av år. Eventuellt kan det också finnas skillnader på den här punkten mellan lärare i olika ämnen. Modersmållärarna använder sig mindre av läroböcker och utarbetar själv i högre grad sitt undervisningsmaterial (Hellgren 2010, 66), vilket kan vara en orsak till att de har ett förhållande till läroplanen. Läroplanen ger riktlinjerna och strukturen, som Mats uttrycker det. På den punkten skiljer sig alltså den finlandssvenska verkligheten från den finska (utan att säga ett de finska lärarna inte ser att läroplanen ger stöd och strukturer), men också från den svenska. Molloy (2002, 30) menar nämligen att de svenska läroplanernas och kursplanernas osynlighet vad gäller metoder gör att lärare söker synliga uttryck för ämnets utformning i läroböcker.

Men förhållandet till läroplansgrunderna kan vara problematiskt, visar min analys. Det kan vara problematiskt, för att lärarna upplever att de inte känner till vad som står i läroplansgrunderna, eller för att de vet vad som står där och finner det svårt att leva upp till kraven. Några av lärarna i min undersökning har ett oproblemiskt förhållande till läroplansgrunderna. Det kan eventuellt förklaras med den erfarenhet de har, de har ett professionellt självförtroende och en sund distans till läroplansgrunderna. Deras didaktiska beslut och metodiska överväganden baseras mer på kunskap och erfarenhet, än på krav som framställs i ett dokument som de facto inte är författat med skolvardagen i fokus. Läroplansgrundernas mål, centrala innehåll och bedömningskriterier är ett resultat av en samhällelig beställning och många kompromisser, och även om lärarna inte explicit uttrycker det, så ser de att deras verklighet inte alltid är förenlig med läroplansgrundernas vision. Krister säger att ”det nog är en sådan där märkvärdig process, som man lever med sedan man blev lärare” och berättar att han varit med och skrivit den lokala läroplanen. Trots det är han inte ”någon anhängare av läroplanen”. Mats säger att han ”kollar” om han berört allting, och fortsätter ”Vilket jag ju oftast inte har i alla fall. Så nog har jag något litet hum men inte kan jag ju säga att jag har den med mig varje lektion inte. Lyckligtvis inte”. Mats motiverar sin ståndpunkt med att han av en äldre högt uppsatt kollega fått rådet att bryta mot läroplanen ibland. ”Det är ju klart att vi inte ska bryta mot de fastslagna reglerna men man måste läsa dem på rätt sätt”, säger alltså Mats, och klär ord åt det många lärare vet, nämligen att när läroplanen ska omvandlas till undervisning, måste många omständigheter tas i betraktande. De didaktiska besluten fattas nära klassrumsgolvet, medan läroplansgrunderna skrivs i maktens korridorer. Gudem (1997, 257) menar att man kan tala om läroplanens olika framträdandeformer eller ”ansikten” och avser med det att läroplanen är föremål för förhandlingar, tolkningar, beslut och påverkningar på olika nivåer.

Följande avsnitt handlar om den professionella modersmållärares egna läsvanor. Under intervjutillfällena har varje lärare fått frågor om vad, hur och när de själva läser. Utgående från de diskussioner jag fört med lärarna om deras läsning, beskriver jag vilken bild av den läsande modersmålläraren som växer fram.

4.4 Läraren som läsare

I en rapport om lärarstuderandes läsvanor (Jönsson & Eriksson 2003, 23), konstaterar författarna följande:

Om skolan ska kunna spela en verklig roll för att minska klyftorna avseende läsvanor, förändra attityderna till bokläsning och stimulera elevers intresse att läsa för nöjes skull förutsätts en lärarkår med engagemang i frågan. Lärarnas egna erfarenheter av och intresse för litteratur och nöjesläsning har sannolikt stor betydelse för vilken vikt de tillskriver uppgiften att stimulera elevernas intresse för bokläsning på fritiden.

Rapporten visar att lärarstuderande vid Malmö högskola inte skiljer sig från sina jämnåriga, eller från genomsnittsbefolkningen, gällande den tid och det intresse de ägnar läsning och tv. Den populäraste genren bland de studerande var skönlitteratur, och genren lockade främst de kvinnliga studerande. De manliga studerandena läste facklitteratur eller fantasy och science fiction. I den sammanfattande diskussionen undrar rapportens författare om det finns skäl att reagera och avser då det faktum att en rätt stor andel av de studerande ställer sig likgiltiga till läsning (20 procent) och att de läser ”som folk mest” också vad gäller val av genrer och titlar. Boken som gjort störst intryck på de studerande var *Gömda* av Liza Marklund följt av *Pojken som kallades Det* av Dave Pelzer. (ibid., 21). Uppgifterna stöds av Peterssons (2009) undersökning, där hon visar att blivande svensklärare, främst de kvinnliga, läser många typer av litteratur, men att: ”De böcker som gjort allra störst intryck på henne är dock de som ligger högst på bästsäljarlistorna.” (ibid., 33). Att det finns något problematiskt i lärares, eller blivande lärares, litteraturläsning och litteratursyn, ser också Årheim (2009). Under ett fortbildningstillfälle uppger en del lärare att de inte mera ser skäl att tvinga elever att läsa på det traditionella sättet. Det vidgade textbegreppet innebär för lärarna på Årheims fortbildning att läsning i skolan också inbegriper ”lyssnande till cd-böcker, mp3-filer, och högläsning som

visning i klassrummet av filmatiseringar av skönlitterära verk.” Årheim menar att svensklärare hamnat i tvivelsmål om litteraturens ställning i ämnet, och därför ”tonat ned sin personliga, i grunden mycket positiva, värdering av skönlitteratur.” (ibid., 71).

I de finländska läroplansgrunderna lyfts som känt litteraturen fram redan i ämnesnamnet modersmål och litteratur. Innehållet i läroplanen, liksom studentexamensprovets starka inriktning på textkompetens, kan sägas ge litteraturen en legitimitet som erbjuder lärarna de nödvändiga motiven för att lyfta fram litteraturläsningen. Lärarna i min undersökning visar heller ingen tveksamhet gällande sin egen läsning. Den nedtoning av intresset för litteratur som Årheim bevittnat hos lärare på fortbildning syns inte i min undersökning.

Jag kan också se att samtliga lärare i min undersökning har en stark läsaridentitet, också om den vanligaste kommentaren till den egna läsningen handlar om att man inte hinner läsa tillräckligt mycket. Alla de nitton lärare jag intervjuat upplevde sig själv som läsare. Samtidigt är det skäl att minnas att de lärare som deltagit i min undersökning gjort det frivilligt och väl medvetna om att undersökningen gällt litteraturen och litteraturundervisningen. En lärare ointresserad av litteratur hade knappast ställt upp för intervju. Av samma anledning kan det tänkas att lärarna i undersökningen inte visar samma läsarbeteende som de lärarstuderande Jönsson och Eriksson samt Petersson beskrivit. Bästsäljarromanerna lyser med sin frånvaro i mitt material. I övrigt växer här fram olika läsartyper.

När det gäller mängd och tid för läsning uppger alla lärare att de läser mycket, så mycket de hinner. Några läser kontinuerligt och har hela tiden något på gång. Flera lärare säger att de har många böcker på gång samtidigt. Andra uppger att de läser i perioder. Läsperioderna verkar påverkas mycket av jobbet, på sommaren läser man mera, under terminerna mindre. En rätt typisk läsare i min undersökning är Paula:

Jag är nog en sträckläsare. Läser jättemycket och mångsidigt att jag har kanske ingen sådan här genre som jag skulle undvika utan jag är nog ganska allätare när det gäller det. Jag tycker själv att jag läser för lite att jag inte hinner, men att jag läser både facklitteratur och också fiktiva berättelser.

Många av lärarna visar en läsarprofil där det professionella läsandet går in i det privata läsandet, och tvärtom. Mikaela berättar hur hennes läsning kan se ut:

Jag är en jättesnabb och slarvig läsare. Om jag jobbar med någonting i skolan så läser jag ju den där boken sådär som jag läser och så läser jag om den som lärare. Jag är en slukare. Sedan när det är något som handlar om vinterkriget till exempel så kan jag hoppa över tio sidor och gå glatt över till det som intresserar mig. Jag gör ofta, när jag läser en bok att jag läser den jättesnabbt och slarvigt och bara lever med den och hoppar över allt som inte intresserar, och sedan läser jag den på nytt kanske lite ordentligare.

När Mikaela säger att hon först läser som hon läser för att sedan läsa som lärare, visar hon att hon besitter den teoretiska kunskapen om att en text kan läsas på flera olika sätt, vilket har ett pedagogiskt värde. Grossman och Shulman (1994, 8) skriver:

The particular pedagogical value of multiple interpretations lies in the diversity of student readers. If reading is indeed a transaction between a text and a reader in a particular context, then teachers must believe that there are multiple readings possible of any given text—that the meaning they have constructed from a particular text is not the only possible meaning that *could* be constructed.

Elin säger att hon alltid har böcker på gång, men en del av dem anknyter direkt till jobbet. Samtidigt vill hon ha tid för att läsa det hon kallar ”eget”. För lärare i de högre årskurserna finns det inte alltid en skarp linje mellan det man läser för arbetet i jakt på fungerande texter för eleverna och den litteratur de väljer för sig själv. Det verkar rätt ofta som om läraren finner något som hon ser kunde vara intressant att använda i klassen i det hon valt att läsa för sig själv. Men det fungerar också i motsatt riktning. Inger berättar om hur hon går till väga då hon väljer texter åt eleverna:

Kanske ofta finlandssvenska. Eller så sådana som jag tycker att hör till allmänbildningen att känna till. Och alltid bara sådana som jag själv gillar. Att om jag inte gillar det så gillar nog inte heller någon elev. De tycker inte om att göra sådant som jag inte heller tycker om. Alltså jag hatar sådana där uppgifter med någon text och så har man färdiga uppgifter att svara på det här och det här. Jag tycker att det är jättetråkigt.

Det Inga säger tyder på att hon i sin egen läsning hittar texter hon gillar och därför tar med sig till eleverna. Hennes engagemang och bevekelsegrunder (det finlandssvenska, det allmänbildande) menar hon att smittar av sig på eleverna.

Så flyter hennes privata läsning ihop med hennes professionella läsning. En liknande autentisk inställning till läsning (och skrivning) ser man hos Maja:

De (*eleverna, min anm.*) ska fundera på att är de en läsande, skrivande människa och när läser du, vad skriver du? Så tänkte jag just att när de har funderat på att vad de ska sätta för rubrik och så säger jag att du kan sätta Jag som språkbrukare som rubrik, men om det finns någonting som speciell känns som att det kommer fram i den här texten att det framför allt är en viss grej, så sätt då det som rubrik. Och jag vet att jag skulle vara en läsande och skrivande person för att jag har också skrivit alltid enda sen riktigt liten. Den där stora sorgen då man inte hinner.

En vanlig modell bland de intervjuade lärarna är att de läser flera böcker parallellt, ungdomslitteratur för jobbet och något eget samtidigt. Så gör till exempel Nina, som också hon upplever att hon inte hinner så mycket som hon ville:

Ja. Man läser ju mycket ungdomsböcker. Man måste ju det. Nu håller jag på med den här Oksanens bok, Utrensningen. Jag försöker hänga med men jag har ju alltför lite tid att läsa.

Vanligt i den här gruppen läsare är att de rör sig över olika genrer. Moa berättar om sin läsning:

På senaste tiden har det varit mycket av de här som är fiktiva, men ändå handlar om någon historisk händelse liksom, men sen också nu har jag tyckt om Åsne Seierstads, men sen igen Harry Potter, dem kan jag inte motstå, och så här.

Lärarna i undersökningen kan beskrivas som mångsidiga läsare. Några av dem uppger att de är allätare, några att de är sträckläsare, andra är periodläsare. En av lärarna vill på sin fritid läsa klassikerna och nämner Kafka och Proust. Några säger att de gärna läser deckare, för avkopplingens skull. En säger sig söka litteratur som berör den livssituation hon är i, eller problem hon vill få perspektiv på. En lärare vill läsa om främmande kulturer. Nordiska författare, finlandssvensk litteratur och moderna amerikanska författare dyker upp, men också lyrik och ”gamla engelska romaner”. Några lärare uppger att de inte läser ut en bok de uppfattar som tråkig, eller dålig, och några, till exempel Mikaela,

säger att de läser snabbt och slarvigt eller som Emma, väldigt mycket och varierande:

Allt, jag är en sån här, en riktig slasktratt, jag läser precis allt, och en del saker läser jag många gånger. Och så vet jag ju själv att läser jag, börjar jag läsa de här böckerna nu så då är jag nog ganska trött. Ska vi säga att det är av alla sorter. Jag läser en par tre romaner i veckan, av alla sorter och de däran på finska och engelska på originalspråk, men mest på svenska.

Att beskriva *modersmåslärarens läsarprofil* tycker jag inte låter sig göras på basis av min analys. Lärarna har olika profiler och uppvisar olika läsarbeteenden. Ett försök att hitta något gemensamt ger följande: Så gott som alla upplever att de har för lite tid för att läsa, såväl professionellt som privat. Få av lärarna vill nämna några favoriter som hängt med länge, medan alla kan nämna någon eller några böcker de läst och gillat på senare tid. De flesta utgår i sina litteraturval från genre eller författare, eventuellt från nationalitet. Den finlandssvenska litteraturen lyfts fram av några lärare. Bara en lärare uppger att hon väljer litteratur utifrån konkreta behov av "livskunskap", för att få stöd i sitt eget liv. Således kan jag se att ett gemensamt drag är att lärarna läser det de kommer över, utgående från några ledstjärnor, och alltså inte har en direkt pragmatisk inställning till litteraturläsningen. För sin egen del läser de för allmänbildning, för avkoppling, eller helt enkelt för att de älskar att läsa. En djupare motivering till sin egen läsning hittar jag inte i materialet, delvis för att jag inte ställde den explicita frågan: Varför läser du? I dag kan jag se att den frågan väl hade försvarat sin plats, och antagligen gett en del intressant information.

En fråga, som jag kom att diskutera med några av lärarna, är den om hur och om läraren synliggör sitt eget läsande för eleverna. Paula har tänkt på frågan, men säger:

Alltför lite. Det vet jag att jag gör alldeles för lite. Det är egentligen det att om det kommer upp någon fråga så då kan jag referera till det att jag har just läst om det i den och den boken, eller någonting sådant här. Jag tycker ju nog att ju äldre jag blir så desto mera ägnar jag mig åt livskunskap i modersmålsämnet.

Mikaela diskuterar kanske inte sin egen läsning med eleverna, men visar exempel på hur hon genom sin egen läsning kan identifiera sig med läsarna:

Jag börjar förstå mina elever jättebra. Jag läser absolut inte heller det som jag inte vill, eller det som inte berör mig läser jag helt enkelt inte. Jag har väldigt stor förståelse över att om deras moddalarare kommer och mässar att nu ska du läsa någon dagbok som de tycker är helt sjukt att inte skriver någon mera dagbok.

Diana upplever det motsatta:

Jag har i varje fall aldrig känt något motstånd till att läsa så jag har svårt att sätta mig in i den där situationen att hur det skulle kännas om det skulle vara jättetungt och jobbigt och så här för jag har alltid sett läsningen som något trevligt. Så jag känner ibland att jag vet inte riktigt i vilka trådar man ska dra i om det blir någon som riktigt sådär sätter sig på kanten.

En reflektion kring lärarnas läsning är att lärarna i sin egen läsning söker ungefär det samma som de vill att eleverna ska uppnå i litteraturundervisningen. De läser för att det är lustfyllt och för att få upplevelser. Som forskare kan jag fråga mig, om situationen där professionella modersmåslärare ska prata om sin egen litteraturläsning styr in diskussionen och svaren på ett traditionellt spår. Som kollega till de lärare som ställde upp för intervju, upplever jag att de svarat ärligt och rättframt, och drar därför slutsatsen att modersmåslärare i sin egen läsning visar en bredd och en variation, men inte bjuder på några överraskande gränsöverskridningar. Modersmåsläraren läser mycket, med bredd, fördomsfritt och gärna. Hon önskar hon hann läsa ännu mera, och kanske däri gömmer sig ett problem. Den professionella litteraturläraren hinner inte läsa tillräckligt mycket, och har sällan eller aldrig tid att utveckla sin egen läsning.

I artikeln *The Teaching of Reading* beskriver Lundberg (1994) en god litteraturlärare: "The good teacher has many years of teaching experience. Outside of school, the good teacher reads a lot, both professionally about education, and also literature." (ibid., 191). Booth, vars bok Nussbaum (1990) recenserar, menar att våra relationer till böcker vi läser kan liknas vid vänskap:

... the friends we choose are of great significancy for the quality of our lives. Aristotle held that there are three different bases or grounds for friendship: pleasure, usefulness, and good character. Booth argues that all three elements, in different combinations, inform our choice of reading (ibid., 234).

Den finlandssvenska modersmålläraren ser ut att, i skenet av min analys, välja sina ”vänner” på de grunder Aristoteles ansåg att vänskap vilade på.

4.5 Modersmållärarens syn på sitt arbete – en sammanfattning

Ulfgard (2012) har inom ramen för Nordfags forskargrupp undersökt hur modersmållärare i gymnasieskolan Norge, Sverige och Danmark reflekterar över sitt skolämne. Hennes teoretiska utgångspunkt är de paradigmer Sawyer och Van de Ven (2007) beskrivit, samt Englunds (1997) fyra innehållspoler, som jag presenterat i avsnitt 2.4. Mina teoretiska utgångspunkter är delvis andra. Lärarna i min undersökning undervisar i årskurserna 7–9 och inte i gymnasiet och Finland ingår inte i Ulfgards undersökning. Trots detta är det inte helt sökt att spegla resultaten i min undersökning mot de resultat Ulfgard kommer till. Gemensamt för våra undersökningar är intresset för lärares reflektioner kring sitt arbete. Det empiriska materialet i bägge undersökningarna består av intervjuer. Där jag redan i intervjuskedet ringat in mina intresseområden att omfatta läroplan, litteraturundervisning och livskunskap och i analysen fördjupat dessa teman, har Ulfgard utgått från ett bredare perspektiv. Hon har granskat lärarnas legitimeringar för sin undervisning med syftet att ”fånga de mest förekommande motiven kring modersmålsämnets legitimering.” (ibid., 131). Resultatet blir åtta teman: kommunikativ färdighet och litteraturläsning, livskunskap, kulturförmedling och allmänbildning, nationell identitet och sammanhållning, det vidgade textbegreppet, anpassning till elevgrupp, ett enhetligt modersmålsämne och den estetiska erfarenheten. Ulfgards slutsats blir att det råder stor komplexitet i lärarnas legitimering av sin undervisning. Lärarna är polyparadigmatiska och multipolära vilket innebär att de kombinerar strategier och bevekelsegrunder ur olika paradigmer och innehållsliga poler. Trots detta ser Ulfgard inte att lärarna skulle uppfatta några konflikter eller motsättningar. Lärarna har enligt Ulfgard utvecklat en ny diskurs, en *modersmållärardiskurs*. I den diskursen finns eventuellt motsättningar, men de uttrycks inte eftersom de rör sig på olika nivåer. I ett hegemoniskt system, där alltså läroplanen (som är ett politiskt styrdokument) står för den artikulerade legitimeringen av ämnet

modersmål, utnyttjar lärarna de beslutsutrymmen som finns. De hämtar sina motiv och legitimeringar från olika diskurser och konstruerar ett eget modersmålsämne. På så vis undviker de konflikter menar Ulfgard (2012, 143):

Lärarna i de tre nordiska länderna visar hur de löser sin legitimering av modersmålsämnet i mötet med de postmoderna utmaningarna genom att vara polyparadigmatiska och multipolära och genom att utnyttja kombinationsstrategier.

Ulfgard ser dock att lärarna i sin argumentering sällan lyfter över klassrumsnivå. Den är konkret och bunden till vardagen. Detta kan enligt Ulfgard vara påverkat av den intervjuteknik Nordfagforskarna använt. Avsaknaden av teoretiska resonemang och begrepp kan också hänföras till lärarutbildningen och fortbildningen, menar Ulfgard.

Trots att mina intervjuer med nitton lärare specifikt handlat om litteraturundervisning, livskunskap och läroplan, ser jag kontaktytor till alla de åtta områden Ulfgard räknar upp. Det visar på att även de finlandssvenska lärarna är polyparadigmatiska och multipolära. De kopplar litteraturen till olika kunskapsområden. De kopplar livskunskap till olika delområden inom modersmålsundervisningen. Jag kan också se drag av de kombinationsstrategier Mossberg Schüllerqvist (2008) beskriver. Litteraturen används som medel att lära sig något, eller som grund för skriftliga uppgifter. Enligt Penne (2010) kan detta tjäna överordnade mål om helhet och sammanhang, men det kan också leda till att de elever som behöver en metaspråkighet inte får kunskap om fiktiva rum och litterära texters dubbeltydigheter.

För att fördjupa och nyansera diskussionen om modersmålslärares syn på sitt arbete med litteratur och livskunskap, återgår jag här till min ursprungliga idé. Det handlade från början om att lärare skulle skriva fiktiva berättelser om sitt arbete. Tre lärare gjorde det. Deras berättelser innehåller de fyra aspekter jag i avsnitt 4.1.1 visar en lyckad litteraturrektion karakteriseras av. Här finns berättelsen om elever som fångas av sångtexter, om lärare som skapar gemenskap genom drama och berättelsen om pojken som kopplade det lästa till sitt eget liv. Jag vill bidra med min berättelse, som givetvis är influerad av mitt arbete med avhandlingen. Den berättelse jag skriver i dag kunde jag inte ha skrivit i augusti 2008, då jag formulerade brevet till modersmålslärarna. Men berättelsen kan ge mig en möjlighet att säga något med sanningsvärde. Clough (2002) menar att forskaren genom att använda forskningsdata och litterär teknik kan skapa sanningar: "create the truths of professional and personal lives." (ibid., 17). Mitt syfte är således att liksom Clough berätta något som jag ser som

sant, och då kan en del data vara manipulerade, i enlighet med konstnärens frihet att framställa sin version av sanningen. Eller som Sandelowski (citerad i Clough 2002, 18) formulerar det:

When you talk to me about my research, do not ask me what I found; I found nothing. Ask me what I invented, what I made up from and out of my data. But know that in asking you to ask me this, I am not confessing to telling any lies about the people or events in my studies/stories. I have told the truth. The proof is in the things I have made – how they look to your mind's eye, whether they satisfy your sense of style and craftsmanship, whether you believe them, and whether they appeal to your heart.

Det här är min berättelse:

Hon släcker lampan. De sista sidorna hon läste, minns hon inget av, och hon registrerar halvt i sömnen att hon måste ta om det nästa kväll, eller därpå följande. Eller nästa vecka. När hon hinner. För i bakhuvudet spirar en idé för undervisningen.

När hon några dagar senare försöker klämma in sin cykel bland de andra cyklarna som trängs i en vårlig villervalla i skolgårdens bortersta hörn, fångar hon upp elevrösterna en bit bort. Här avhandlas sommaren som ligger framför. Att vara femton år gammal är onödigt tycker en av rösterna. I synnerhet om man inte har moped. Eller sommarjobb. Eller pojkvän. Skratten kryddas av instämmande svordomar. Men skolan, den kommer ingen att sakna. Säger rösterna. Fast någon ska ju sitta på stugan typ hela sommaren. Hur roligt är det på en skala?

Ellen tänker på hur många läsare som skapats och formats just under ändlöst långa somrar på någon stuga långt borta från civilisationen. Hon minns själv hur hon en sommar, kanske 13 år gammal, kom i öppen dispyt med sin mor på gatan i den lilla sommarstaden där veckans inköp gjordes. Granne med matbutiken fanns stadens bokhandel, där billiga böcker med mjuka pärmar låg i lådor genast innanför dörren. Medan mamma handlade mat, hade Ellen kollat in utbudet, och hittat en bok hon ville ha. Pärmens unga kvinna hade långt rött hår och titeln lovade kärlek och spänning: Krossade drömmar. Men se nej. Mamma var bestämd. Sådant skräp skulle inte läsas av hennes dotter. Vi hade bättre böcker hemma. Vi kunde gå till biblioteket på en gång. Och så vidare. Ja, det slutade med gråt, skrik (som bara en trettonåring kan skrika), hot, anklagelser och stor dramatik. Mamma gav sig. Sen blev det kanske ett hundratal allersromaner till. Ellen skakar på huvudet vid minnet. För hon minns

ju inte en enda av dem. Men hon minns hur hon så småningom blev mer och mer irriterad på förenklingarna, det schematiska och tillrättalagda. På den märkliga kvinnosynen som alls inte passade Ellens egen syn på flickor. Hon som omgav sig med hästflickor och tuffa lagsportsflickor. Till all tur såg mamma till att det fanns alternativa böcker hemma.

Men Ellen är väl medveten om att inte alla mammor och pappor ger sina barn den utgångspunkten. Hon gjorde en gång en enkätundersökning bland alla sjuor i skolan där hon jobbar. Hon var nyfiken på vilka läsande förebilder eleverna hade hemma. Resultatet var beklämmande. Nästan ingen av eleverna såg någonsin sina föräldrar läsa annat än dagstidningar (inte alla ens det). En del elever trodde att mamma kanske läste innan hon somnade på kvällen. Ingen av eleverna diskuterade någonsin böcker eller annat de läst med sina föräldrar. Jaha. Där har moddaläraren alltså en utmaning. Hur ska hon kunna uppnå läroplanens mål om att eleverna ska kunna diskutera vad de läst och kunna beskriva sig själv som läsare om de har ett utgångsläge som detta. Har hon tur, har eleverna under de första sex åren fått sig till livs en del lässtrategier och fiktionsförståelse, men dessvärre vet hon att det varje höst kommer en grupp elever som genast meddelar att "jag har sen aldrig läst något" och "jag är dålig på att läsa". Bägge uttalandena förbryllar henne. Vad då aldrig läst, det måste vara en sanning med modifikation? Kanske en öppning till den kommande förhandlingen om vad och hur mycket man måste läsa i hennes klass?

Men värre upplever hon det senare omdömet. Hur kunde vissa elever veta att de var dåliga läsare? Vem hade informerat dem om det? Hur många misslyckanden hade de upplevt?

Kursen hon deltagit i för någon vecka sedan hade återgett henne tron, tron på sig själv, tron på litteraturens betydelse, tron på undervisningens roll. Nu känner hon att det är dags att byta kurs, eller åtminstone att korrigera riktningen. Hon minns sin farmor som en gång sagt: "Minns Ellen, man kommer alltid dit man styr". Kanske hade hon tappat styrkurs en aning. Litteraturen hade kommit att bli ett självklart inslag i undervisningen, så självklart att hon glömt vad hon ville med den. Litteraturen representerade ju allt det hon betraktade som värdefullt i sin undervisning. Här fanns det estetiska uttrycket, här fanns livskunskapen, här fanns språket, här fanns kulturen och de främmande kulturerna. I litteraturen fanns också underhållningen, spänningen och bekräftelserna. Litteraturen gav henne teman och frågor att utgå ifrån i längre sekvenser. Men litteraturen erbjöd också möjlighet att drömma sig bort att bli någon annan. Och sen var den ju status, i kraft av det faktum att skolan ståtade med att ha varit hemvist för några av landets stora författare. Ja för sjutton, hur många saker skulle den stackars litteraturen egentligen uppfylla i

hennes klassrum, där 23 elever i puberteten skulle övertygas om vikten av läsning. Varför då? Jag kan ju se filmen!

Kanske var det nu dags att göra det som en av hennes favoritkolleger alltid brukade säga när klockan ringde till lektion: "Nu ska vi laga skola".³³ Med kort betoning på laga, som man uttalar det i Östnyland. Nu ska hon börja laga skola. I det konceptet ingår att göra undervisningen tydlig. Hon ska nu definiera lärobjekt, koppla lärobjekt till texter, och texter till strategier. Hon ska granska metoder kritiskt och synliggöra lärande för eleverna. Så enkelt det låter.

Ett första försök ska hon göra i dag. Och rakt in i lejonkulan ska hon kasta sig: 8b. Här har det varit stökigt och svårt att motivera eleverna till annat än tekniska färdighetsövningar och fråga-svarpapper med trivial pursuitfrågor. Och hon vet att hon låtit sig lockas till en modell där eleverna fått läsa egna medhavda böcker med musiken ringande i öronen. Diskussionerna efteråt har naturligtvis varit väldigt konstiga då alla inte läst samma text, och en del antagligen inte läst alls. Nu skulle det bli skola av, undervisning och didaktiskt tillrättalagd läsning. Och hon skulle inte ge upp!

*Under vintern har Ellen som vanligt försökt läsa så mycket som möjligt. Hon har varvat ungdomsböcker med läsning av romaner som lockat henne. Hon tycker att hon hinner läsa alltför lite, och är därför noggrann med att inte sätta tid på texter hon finner ointressanta och tråkiga. Den här vintern har hon tillbringat en hel del tid i sällskap av Carlos Ruin Zafóns roman *Vindens skugga*. Vid en första läsning, som var hennes egen, högst privata läsning, har hon faktiskt inte tänkt på eleverna vilket hon ofta gör då hon läser skönlitteratur. Men nu när hon planerat sin "nya" litteraturundervisning har hon plockat fram boken på nytt. Inledningsstycket fånglade henne då hon först började läsa, och nu ser hon i den här texten en möjlighet att undervisa eleverna om fiktionens rum:*

Jag minns fortfarande den där gryningen när pappa första gången tog mig till De bortglömda böckernas gravkammare. Det var en av de första spirande sommardagarna 1945 och vi promenerade genom gatorna i Barcelona som låg insvept i askgråa skyar under en beslöjad sol som rann ut över Rambla de Santa Mónica i girlanger av flytande koppar.

Kursen har inspirerat Ellen till att utveckla sin egen ämnessyn och sin litteraturredaktiska metod. För visst har hon genom åren ibland upplevt att läroplanens mål, innehåll och bedömningskriterier gett ramar, men sällan att den hjälpt henne med viktighetsordning eller progression. Därför har hon känt att hon i sin litteraturundervisning varit flummig och sågat mellan olika

³³ Ordet laga används här i betydelsen göra.

ingångar och teoretiska perspektiv utan en klar linje. Nu har hon skissat på en litteraturdidaktisk trappa, som hon känner att hon kan presentera för sin ämneskollega. Kanske kan de tillsammans utveckla den.

Trappan startar i en fråga om kontext. Nu gäller det att göra klart för sig hur hon ser på elevernas fritidsläsning i förhållande till läsningen i skolan. Zafóns roman representerar skolläsning, och ska därför, menar Ellen nu, behandlas med skolans metoder. Det innebär att läsningen ska vara didaktiskt tillrättalagd och reflekterad.

Följande steg handlar om textvalet. Den här gången är det prosatext, inledningen till en roman. Men Ellen tänker inte ha eleverna att läsa hela romanen. Däremot kan hon tänka sig att referera romanens innehåll, till vissa delar, eftersom det är en mångbottnad och rätt komplicerad historia. Men inledningsstycket har många litterära drag, och är även ett gott exempel på hur skickligt en författare kan "förföra" sin läsare.

På följande trappsteg måste Ellen ta ställning till vilka strategier eleverna behöver för att kunna ta till sig texten. Hon har bestämt sig för att i dag explicit tala om den fiktiva eller estetiska läsningens utmaningar: om att förutse, fråga och framkalla bilder.

Efter detta gäller det att synliggöra elevtexten. Representationens form upptar ofta Ellens tankar, för mängden skriftliga arbeten hon får in kan kännas knäckande ibland. Dessutom är många elevtexter tråkiga. Den här gången ska det bli något annat, kanske en text på text, eller en transformation av något slag. Något som eleverna kan finna inspirerande och lätt. I den här klassen gäller det nu att skapa situationer där eleverna lyckas och där kraven samtidigt är högt ställda. Det ger eleverna tillfredsställelse, det vet Ellen av erfarenhet. Hur härligt det kan kännas då eleverna märker att de åstadkommit något bra.

På det sista trappsteget ska elevens lärande synliggöras. Vilken kunskap har eleven uppnått? Vilken typ av kunskap har eleven uppnått? Ellen blir ivrig. Hon ser en spännande möjlighet att diskutera olika kunskapsuppfattningar med eleverna. Här kommer en hel del metatänkande in, inser hon.

Medan Ellens trapptänkande tar form, märker hon att jobbet med den korta texten kommer att ta flera lektioner i anspråk. Men målet är att ge eleverna några verktyg för att läsa skönlitterär text att låta dem representera sin läsning och att reflektera kring sitt eget lärande.

Idag ska 8b få läsa de några meningarna av Zafón. Eftersom texten är en fantastisk beskrivning, tänker Ellen med hjälp av den interaktiva tavlan låta eleverna plocka bort ord i tur och ordning. När förlorar texten sin känsla, sin

betydelse, sin förmåga att fånga? Vilka ord bär på vilken betydelse i meningsskapandet? Med vilka multimodala medel kunde vi ersätta hela eller delar av beskrivningen? Här jobbar eleverna i några verkstäder där de planerar en "text på text", dvs. en egen version av textraderna. Och nästa gång blir det arbete med smarttelefonerna då ljud, bild och text tillsammans ska bli estetiska representationer av elevernas läsningar.

Efter lektionen är Ellen nöjd. Hon upplever att några av de taggigaste eleverna faktiskt vaknat till lite grann och fört fram åsikter om ord som "spirande" och "girlinger" (som de upplevde som gammaldags och därför obegripliga). Men hon har inte förfallit till suckar och uppgivenhet, utan lyckats utmana eleverna till diskussion om litterärt språk. De har skrivit om texten till ett "enklare" språk och faktiskt har eleverna, utan hennes inblandning, kommit till att det blev en helt annan text. Så en av elevernas slutsatser är faktiskt att språket är viktigt. När leken med ord och byten av ord kom igång "spelade eleverna med i spelet". Några ville kanske ännu försvara sin åsikt om att författare krånglar till i onödan. Men eleverna har diskuterat och många röster har hörts i klassrummet. Ellen har nöjt lutat sig tillbaka och bara hjälpt till med att fördela ordet då någon lite försiktigare elev velat göra sin röst hörd. I slutet av lektionen har två elever fått sammanfatta vad klassen gjort under lektionen och det var kanske det mest spännande. "Vi har diskuterat ordens betydelse i en text", har en elev sagt. En annan, som Ellen med eftertanke valt just för att han hör till den taggigare sorten, säger att han under lektionen lärt sig några nya ord, och att "Rambla de Santa what ever" är en gata och att det var sjukt stor skillnad på askgrå och rosenröd.

Ellen antecknar i loggen: "8b: samtliga elever har i dag uttalat sig om ordvalet i Zafóns text. Samtliga elever vet utifrån ett exempel skillnaden på ett litterärt språk och ett alldagligt språk."

I morgon ska hon tala om den goda läsaren som ställer frågor till texten och som kan bedöma språket i en text. Hon känner att hon har koll på styrkursen.

5 TOLKNING OCH VIDGAD FÖRSTÅELSE AV LÄRARES TANKAR

I detta avslutande kapitel diskuterar jag de resultat studien gett. Undersökningen består av en läroplansgranskning, en teoridel där jag presenterar såväl litteraturvetenskapliga, receptionsteoretiska som litteraturdidaktiska teorier samt ett avsnitt om livskunskap och bildning, och en empirisk del. Den diskussion jag här presenterar bär spår av alla dessa avhandlingens delar. Som helhet ser jag mitt arbete som en hermeneutisk process, där jag strävat efter en fördjupad förståelse av den del av verkligheten jag valt att studera. Att justera den meningsförväntan jag hade då jag inledde avhandlingsarbetet är således ett syfte med den diskussion jag här för, men jag önskar också bidra till det nordiska litteraturdidaktiska paradigmet med ett finländskt perspektiv.

Min studie handlar om hur lärare tänker om sitt arbete med skönlitteratur i skolan, med elever i ålder 13–15 år. Jag kommer inledningsvis att ge en kort sammanfattning av de resultat jag fått. Därefter följer en resultatdiskussion. I resultatdiskussionen presenterar jag det bidrag min forskning kan innebära. Slutligen reflekterar jag över forskningsprocessen.

5.1 Läraren och skolans litteraturundervisning – resultatsammanfattning

I min undersökning har jag utgått från tre forskningsfrågor. Den första frågan handlar om hur modersmållärare upplever arbetet med litteratur i undervisningen. Jag har under intervjusituationen bett lärarna berätta om lyckade lektioner och om motstånd och upplevda svårigheter. Jag har också talat med lärarna om textval och metoder för arbetet. De huvudnarrativer jag skapat på basis av det lärarna berättat, utgör ett resultat av analysen. Den lyckade litteraturlektionen karakteriseras av ett överraskningsmoment, något oplanerat inträffar. En klass som läraren upplevt som svag, eller stökig, kan plötsligt tystna inför en text, bli engagerad i en diskussion, någon elev kan få en insikt.

Svårigheter och motstånd upplever lärarna då de möter omotiverade elever. Flera av lärarna i studien uttryckte tillkortakommanden på den här punkten, och önskade fortbildning för att bättre kunna möta lässvaga elever.

Att hitta texter för undervisningen upptar en stor del av modersmåslärares tid. Många upplever det som svårt. Klasserna är stora, antalet elever är stort, och lärarnas ambition är att hitta *rätt bok* åt varje elev. De ger uttryck för en tro på kraften i *den rätta boken*, som ska öppna dörrarna till böckernas värld och göra eleverna till läsare, eller åtminstone få de omotiverade att se glädjen i att läsa.

Vad gäller metoder för arbete med litteratur hittar jag en stor metodrepertoar bland de nitton lärare jag intervjuat. Lärarna berättar om kreativa och estetiska metoder men också om mer traditionella läs- och skrivuppgifter. Ett mönster som framträder i mitt material skissar jag upp i en trestegsmodell (tabell 5 i avsnitt 4.1.4), där textläsning, reflektion och representation, i den kronologiska ordningen, är frekventa delmoment i arbetet med litteratur.

Avsnitt 4.4 i resultatredovisningen handlar om läraren som läsare. Jag önskar få en bild av hur den professionella litteraturlärares läsprofil ser ut. Utifrån det material jag har kan jag inte teckna en sådan *modersmåslärares läsprofil* men ser några gemensamma drag hos de intervjuade lärarna. Det mest framträdande draget är att lärarna upplever att de har för lite tid för att läsa. Ett annat drag är att de är mångsidiga läsare, och att de ofta har flera böcker på gång samtidigt, bland annat för att de läser ungdomslitteratur parallellt med det egna, självvalda läsandet.

Min andra forskningsfråga handlar om begreppet *livskunskap*. Eftersom läroplansgrunderna kallar modersmålsämnet ett livskunskapsämne frågar jag lärarna vad ordet livskunskap innebär för dem. Min analys resulterar i fyra olika sätt att se på livskunskap. Livskunskap är *personlighetsutveckling*, ett ord som också förekommer i läroplanstexten. Livskunskap handlar om *existentiella frågor*. Livskunskap beskrivs som något jag kallar *fronesis*, då jag ser att här finns en dimension av praktisk klokskap, och slutligen handlar livskunskap om *demokrati och verklighetsförståelse*. Fostran till demokrati lyfts också fram i de allmänna delarna av läroplansgrunderna, liksom i introduktionen till modersmålsämnet.

Den tredje forskningsfrågan i min studie handlar om hur modersmåsläraren förhåller sig till läroplanen. Min förståelse, som grundar sig i en lång lärarerfarenhet liksom i mitt arbete med läroplansutveckling, var att lärare har en pragmatisk inställning till sitt arbete. De möjligheter de ges och de problem de stöter på har sällan eller aldrig sin upprinnelse i läroplanen. Min analys nyanserade den här bilden, och resulterade i fyra olika sätt att förhålla sig till

läroplanen. Jag kallar dessa *problematiska förhållningssätt, oproblematiska förhållningssätt, läroplanen som stöd och från teori till praktik.*

I mina reflektioner kring de resultat jag fått i min undersökning, konstaterar jag att den finlandssvenska modersmåsläraren, i likhet med nordiska modersmåslärare (Aase 2012; Mossberg Schüllerqvist 2008; Penne 2012; Ulfgard 2012) är en mångsidig, polyparadigmatisk och multipolär yrkesutövare. Modersmåsläraren utnyttjar det beslutsutrymme hon ges och hon konstruerar sitt eget modersmålsämne.

5.2 Resultatdiskussion

Jag delar in resultatdiskussionen i tre delar, utgående från de tre huvudområden min studie handlat om: litteraturundervisning, livskunskap och läroplan. Eftersom de existerar samtidigt, parallellt men också på olika nivåer i lärarens dagliga värv, kommer de också att flyta in i varandra i min diskussion. Valet att dela upp diskussionen bottnar i en strävan att tydliggöra och i bästa fall urskilja de frågor som min studie utgör ett bidrag till.

5.2.1 Läraren och litteraturundervisningen i skolan

Med stöd i gällande läroplansgrunder tar jag avstamp i en oproblematisk utgångspunkt där litteraturen, också skönlitteraturen, har en given plats i den finländska skolan. Samtidigt är det både naivt och okritiskt att bortse från det problematiska i den utgångspunkten. Litteraturens legitimeringar är föremål för diskussioner på flera nivåer, vilket jag fått erfara under arbetet med föreliggande avhandling. Om jag någon gång trodde att det enbart var i klassrummet den här diskussionen fördes, har den uppfattningen visat sig vara felaktig. Därför finns det skäl att notera att också om läroämnet i Finland heter modersmål och litteratur, och läroplansgrunderna (GLG 2004) lyfter upp litteraturens roll i undervisningen, kan det ifrågasättande av litteraturen som ges uttryck i olika medier och kretsar påverka undervisningen. Kaspersen (2012, 48) menar att en lösning på det dilemma litteraturens legitimering står inför kan vara att minimera litteraturundervisningen. Den risken finns även i Finland, eftersom läroplanen ger lärare stor frihet att disponera tiden i klassrummet och fördela den på olika undervisningsmoment. Resultaten i min undersökning ger inte anledning till någon oro. De nitton lärare jag intervjuat har visat att de ger litteraturen mycket utrymme och att de ser att litteraturen är bland det viktigaste i undervisningen.

Detta faktum ger anledning till två reflektioner. Den första handlar om vad litteratur betyder i det skolsammanhang jag vill förstå. I min analys av vad lärarna berättat har jag kommit närmare en förståelse. Jag redogör för hur de upplever en lyckad lektion, var de ser motstånd och hur de väljer texter. Jag redogör också för vilka metoder de använder och vilka målsättningar de har med litteraturundervisningen. Och ändå kvarstår frågan. Vad undervisar man när man undervisar i litteratur? Den frågan diskuterar jag i detta kapitel.

Den andra reflektionen är att de lärare som deltagit i min undersökning, nitton modersmållärare från olika delar av Svenskfinland, medvetna om att jag fokuserar på litteratur och livskunskap, valt att ställa upp för intervjun. Mitt erbjudande att delta i undersökningen nådde modersmållärare i över 40 skolor. Varför ville inte resten delta i undersökningen? Kanske för att de inte vill diskutera sin undervisning, sin litteraturundervisning? Kanske för att de inte finner litteraturundervisningen intressant eller viktig? Detta är blotta spekulationer, men leder till den kritiska hållning jag som forskare förväntas inta till mitt material. "Mina" nitton lärare är kanske inte helt representativa för det finlandssvenska modersmållärarskrået på den här punkten.

Här återgår jag till den oproblematiske utgångspunkten att litteraturen har en given och rätt stor plats i undervisningen. Och eftersom den har det, är det av värde att diskutera hur litteraturundervisningen genomförs och vad den leder till.

5.2.2 Varthän litteraturundervisningen?

Jag startar min diskussion med frågan vad? Den hör till didaktikens grundfrågor (Jank & Meyer 1997b; Molloy 2002; 2003), och då avses ofta innehållet i undervisningen. När det rör litteraturundervisningen är vad-frågan komplex. *Vad* handlar om vilka texter men också om *vad* man vill uppnå. *Vad* handlar således om vilken text och vilket läroobjekt. Situerat till en skolkontext ter det sig naturligt att tänka i termer av kunskap och utveckling. Vad vill man att eleverna ska lära sig? Vilka förmågor vill man att eleverna ska utveckla?

Lärarna i min undersökning uppger fyra huvudsakliga mål med sin litteraturundervisning: de vill skapa läslust hos eleverna, de vill att eleverna ska uppnå livskunskap, de strävar efter att eleverna ska erhålla en vidgad textkompetens och de talar om en språkutveckling hos eleverna. Dessa möter upp mot läroplanens mål: personliga läsupplevelser, möte med andra kulturer och litteraturteori. Jag kunde här slå mig till ro, men i min nya förståelse av problemfältet ingår en upplevelse av att målen med litteraturundervisningen inte bara är spretiga och abstrakta, utan också representerar en uppsjö av

förväntningar på litteraturens förmåga att förmedla livserfarenhet, distans, tröst och förklaringar samt ge underhållning och mening i livet. Enligt Kaspersen (2012) är det den nyhumanistiska kombinationen av didaktik och bildning som gett litteraturen denna starka roll. Men jag ser brister i logiken, i kronologin och i progressionen, som gör det svårt att gestalta en litteraturundervisning som utgör en helhet. Litteraturundervisningen kan i någon lärares genomförande bli en rad lyckade litteraturlektioner, sådana jag beskrivit ovan, eller en medvetet genomförd litteraturteoretisk sekvens, efter vilken eleverna behärskar analysbegrepp och är genremedvetna. Läraren kan variera metoderna, texterna, ingångarna, men min fråga efter genomförd undersökning är: Hur integrerar man litteraturundervisningens många delmoment och dimensioner till en ekologisk helhet? I åtanke har jag Bruners (1996) spiralmetafor. Han diskuterar frågan om hur människor förvärvar kunskap. Bruner menar att den största nyttan har människan av kunskap som hon förvärvat genom sina egna kognitiva ansträngningar, eftersom den då relaterar till kunskap som hon haft tidigare. Bruner menar att den här formen av kunskapsinhämtning främjas av kunskapsstrukturen, där alltså ett komplicerat område kan presenteras på ett mindre komplicerat sätt. Hans resonemang bygger på att undervisning inte handlar om att *täcka* olika områden, men om att *fördjupa* dem (ibid., XII):

... the idea that the shape of a curriculum be conceived as a spiral, beginning with an intuitive depiction of a domain of knowledge, circling back to represent the domain more powerfully or formally as needed. The teacher, in this version of pedagogy, is a guide to understanding, someone who helps you discover on your own.

Och då pendlar mitt resonemang tillbaka till frågan om vad som är läroobjektet i litteraturundervisningen. Ibland är läroobjektet litteraturen i sig, ur ett historiskt perspektiv, ett litteraturvetenskapligt perspektiv eller något annat perspektiv. Molloy (2002, 23–24) menar att syftet med att läsa litteratur beskrivs på olika sätt inom de olika ämneskonstruktioner Malmgren (1996) beskriver. Också de finlandssvenska lärarna konstruerar olika modersmålsämnen. Noteras kan dock att jag inte inom ramen för detta arbete beskriver detta, utan nöjer mig med att säga att lärarna utnyttjar de beslutsutrymmen (Klafki 1997) läroplan och andra ramfaktorer (Lundgren 1972) ger dem.

Ibland är det elevens läsning som ska utvecklas. I litteraturdydaktiken ser man att vändningen från den textorienterade mot den elevorienterade positionen är central (Kaspersen 2012). I en elevorienterad undervisning fungerar litteraturen som ett medel för att nå kunskapen. Detsamma gäller då den förvärvade kunskapen sorterar under rubriken livskunskap. Här är litteraturen också ett

medel att nå kunskapen. Frågan är dock om inte kvaliteten på texten, och på läsningen, påverkar kvaliteten på utfallet. Kan man tänka sig att en välskriven text som läses av en kompetent och kritisk läsare leder till djupare reflektioner och kanske till och med ger någon upplevelse av mening?

Samtidigt ökar kraven på lärarens kompetens. Ett vanligt inslag i det en lärare upplever som en lyckad lektion är då något oplanerat inträffar. Att vara beredd på det, att planera för det oplanerade, kräver en helhetssyn där läraren gjort klart för sig vad en fördjupning innebär. Då kan hon även synliggöra för eleverna den utveckling de som läsare uppvisar. Molloy (2009) och Penne (2012) hör till de forskare som påtalat avsaknaden av explicit undervisning i *lässtrategier*. Jag vill tillägga att jag inte sett några exempel på hur man kunde göra explicit en *läsutveckling* hos elever i årskurserna 7–9. Mycket tyder på att man anser att elever när de kommer till årskurserna 7 kan läsa. Samtidigt vittnar många lärare i min undersökning om att de har elever som är svaga läsare. Samma sak ser bland andra Molloy och Penne. Här finns alltså ett problem som kan lösas genom undervisning, men för att eleverna ska bli metakognitiva behöver de hjälp av läraren, som till exempel kan synliggöra en utveckling och påvisa framsteg. Behovet av undervisning som riktar sig till de omotiverade eleverna har påvisats av Penne (2012). Min uppfattning om brister i litteraturredaktiken har konkretiserats under studiens gång. Om eleverna ska nå ambitiöst satta kognitiva mål (utveckla sitt tänkande, reflektera över det lästa, formulera sig kring läsoplevelser) anpassade till en tonårings nivå, måste de väl först vara goda läsare? Tolkande, reflekterande läsning är den sista fasen i läsutvecklingen (Heilä-Ylikallio m.fl. 2004). Har eleven inte uppnått den fasen i årskurserna 7, behöver han eller hon undervisning.

Här går jag över till att diskutera hur litteraturundervisningen kan gestaltas och kommer alltså in på didaktikens andra kärnområde.

5.2.3 Hur ska litteraturundervisningen bedrivas?

En diskussion om *hur* man ska bedriva litteraturundervisning kan inledas med frågan om *vilka texter* man ska ta in i undervisningen. Läroplansgrunderna i Finland ger inga titlar eller rättesnören, andra än på ett allmänt plan. De facto kan man se att läroplansgrunderna ger läraren alla tänkbara friheter när det gäller textval, förutom att det ska finnas en viss bredd (till exempel geografisk) och variation (till exempel beträffande genre).

En grovindelnings av synen på texter i undervisningen kan utgöras av två ståndpunkter. Den ena ståndpunkten är att de texter som behandlas i skolan ska

vara andra än de eleverna läser på sin fritid och den andra ståndpunkten att skolan ska ta in elevernas fritidsläsning i sin undervisning. Den skiljelinjen har blivit tydlig för mig under avhandlingsarbetets gång. Lärarna i min studie tar inte explicit ställning till den här uppdelningen, kanske för att de inte ser den som en problematisk fråga. Jag menar inte heller att lärare bör bekänna sig till den ena eller den andra ståndpunkten, men snarare att det är av betydelse i undervisningen om man också på den här punkten gjort klart för sig varför man väljer vissa texter (bland andra Molloy 2002 och Årheim 2007 diskuterar val av texter). Nussbaum (1990; 2010) är av åsikten att man ska vara noggrann med vilka texter man läser, eftersom böcker kan liknas vid vänner, och därför kan vissa vara bättre för en än andra. Den andra ståndpunkten kan sägas få stöd i modern litteraturdidaktik, där till exempel fan fiction³⁴ lyfts fram. Ur ett skolperspektiv är givetvis den didaktiska behandlingen av olika texter i fokus. Utgående från den modell jag sett att många lärare arbetar med (se figuren i avsnitt 4.1.4) ser jag att didaktiken kunde utvecklas dels till ett förarbete inför läsningen (vilket några lärare berättar att de avsätter tid för) och dels till ett moment av metarefleksion efter avslutad läsning. Årheim menar att elevernas bristande förståelse av en fransk naturalistisk roman beror på att de inte fått undervisning i författarens berättarstil eller i tolkningsstrategier, och att deras läsning får bli slutpunkt, inte utgångspunkt, för arbetet med boken.

Min förståelse av hur litteraturundervisningen kunde utvecklas grundar sig på min förvärvade insikt att läraren måste bli mer explicit och reflekterande gällande lärobjekt, textval och metod. I traditionell didaktisk vokabulär handlar det således om triangeln varför (lärobjekt), vad (texten) och hur (metoden). Jag menar att den svaga länken utgörs av bristen på definition av lärobjekt (se även Mossberg Schüllerqvist & Olin Scheller 2011). Men i en litteraturundervisning som präglas av en helhetssyn, ingår också andra element att ta i betraktande. De elementen ingår i en litteraturdidaktisk trappa, som jag låter den fiktiva modersmåsläraren Ellen utveckla i avslutningen av mitt resultatkapitel. Ellen upplever att hon behöver en tydligare didaktik för att få stadga och riktning i sin undervisning. Jag återkommer till trappan i slutet av min resultatdiskussion.

³⁴ Se till exempel *Författande fans* av Olin-Scheller och Wikström (2010)

5.3 Skola och livskunskap

Jag har i min studie närmast mig läroplansgrunderna och bildningsbegreppet i ett försök att ringa in vad livskunskap betyder. Livskunskap handlar för lärarna i min studie om personlighetsutveckling, existentiella frågor, fronesis-liknande kunskap samt demokrati och verklighetsförståelse. När jag läser Ziehes (2004) resonemang om dagens unga, som har tillgång till så mycket kunskap och information, men som också uppvisar stora mått av egocentricitet, ser jag hur litteraturen erbjuder möjligheter att i skolan hantera frågor som kan definieras som livskunskapsfrågor. Ziehe skriver om att provocera eleverna till att ompröva sina övertygelser och möta *god annanhet*. Det kan ske genom att möta något annorlunda i en dikt eller en bok. I Ziehes tänkande handlar det om att fostra eleverna till civiliserade personer. Sådana personer har en balans mellan engagemang och främmandegöring. Skolan ska alltså inte vara baserad på vänskap och gruppstillhörigheter, men på ett civiliserat umgänge, där man har något gemensamt, men respekterar varandra som olika. Ziehe menar att de unga kan lära sig det positiva i att förändras. ”Det kan være en del av et omsorgsfuldt jeg-ideal at have en bred vifte af identiteter og ikke kun at have en snæver identitet.” (ibid., 79).

Decentrering är kognitiva läroprocesser som är inspirerande för att de tillåter en att se världen i skenet av det främmandegörande. Ziehe talar också om rätten till olikhet, distans och reservation. I det här ser han det civiliserade (ibid., 142): ”... en ’afpersonaliseret’ dimension i fælles anerkendte regler, procedurer, atmosfærer og stile”. Ziehe tänker också på ”erfaringen med og glæden ved egen variabilitet, ved ens egne perspektivskift, ved den intrasubjektive evne til overgang.” (ibid., 142). Utifrån den undersökning jag gjort kan Ziehes syn på skolan väl sammanfalla med de livskunskapsmål som lärare uppställer.

I nästa avsnitt går jag över till att diskutera läroplanen.

5.4 Läroplanen som lärarens redskap

Läroplansgrunderna är ett styrdokument och som sådant ett resultat av en lång rad kompromisser mellan politiska åskådningar, samhällsrörelser, pedagogiska teorier och filosofier. I ett samhälle som förändras så snabbt som det gör i dag, måste en läroplan författas med sådan allmängiltighet att den känns aktuell under de år den ska gälla (i Finland har de nationella läroplansgrunderna förnyats med

cirka tio års mellanrum). Den formulerade läroplanen ska således tillfredsställa dels samhällets förväntningar, dels skolvärldens behov av aktuella riktlinjer.

I min undersökning har jag intresserat mig för hur lärare, den grupp yrkesutövare som realiserar läroplanen, förhåller sig till den. Den ambivalens som lärare uppvisar inför läroplanen har sin förklaring. En orsak kan finnas i det ovan sagda. Den formulerade läroplanen motsvarar inte skolverkligheten. I Finland har man försökt avhjälpa denna upplevda distans genom att påföra kommuner och skolor uppdraget att skriva lokala läroplaner. En granskning av några lokala läroplaner, samt min egen erfarenhet av lokalt läroplansarbete, visar att detta inte till alla delar lyckats. Den normativt formulerade och innehållsmättade läroplanen som omspannar 274 sidor, exklusive bilagor, kan bara genom sitt omfång verka avskräckande. På basis av min erfarenhet som undervisningsråd menar jag att lärare läser endast valda delar, då företrädesvis de sidor som omfattar det egna ämnet. De allmänna delarna av läroplanen läses mer sällan. En tredje förklaring till ambivalensen kan vara de paradoxer jag läst i förhållandet mellan mål och bedömningskriterier (se avsnitt 2.1.4). Det kan också finnas skäl att påminna sig om att den formulerade läroplanen bara är en av många faktorer som påverkar undervisningsinnehållet (Linde 2006).

Det faktum att de finlandssvenska lärarna inte använder läroböcker i sin undervisning i lika hög grad som lärarna i de finska skolorna utgör en orsak till att det är av intresse att granska deras förhållningssätt till läroplanen. Då vaknar frågan om vad som utgör riktlinje för deras undervisning. Enligt Utbildningsstyrelsens rapport om modersmålsundervisningen (Hellgren 2010) uppger nästan hälften av lärarna att de sällan eller aldrig använder läroböcker. I skenet av min analys ter det sig som om lärarna i litteraturundervisningen aldrig använder läroböcker. Min egen erfarenhet av arbetet med litteratur erbjuder en förklaring. Eftersom litteraturarbetet kan utformas på så många olika sätt beroende på personliga kvalifikationer och intressen, litteraturutbud, elevgruppers sammansättning och annat, utvecklar lärare egna modeller och metoder för arbetet. Att hitta, eller skriva, en lärobok som tillfredsställer alla dessa individuella önskemål och behov är nästan omöjligt. Slantens andra sida är att lärare ibland önskar stöd och riktlinjer. De behöver avlastning i beslutsfattandet, som kan gälla läroobjekt och textval, eller metoder och teman. En god lärobok kunde stödja läraren i hennes arbete. Läraren som utgår från en lärobok kan använda tid, som kanske nu används i planeringsskedet, till bland annat respons på elevarbeten och -texter, ett arbete som upplevs som tidskrävande.

För litteraturredidaktikern vaknar frågan om hur progressionen ser ut i ett läroplansperspektiv. Hur ska elevens läskompetens utvecklas under åren i den

grundläggande utbildningen? Enligt kriterierna för vitsordet åtta i slutbedömningen ska eleven vid utgången av årskurs 9 ha uppnått en sådan läsfärdighet att hon eller han kan läsa hela verk, hon ska ha läst olika skönlitterära verk, hon ska kunna beskriva sig som läsare, motivera sina litteraturval, känna till huvudgenrerna och kunna reflektera över litteratur och dela sina erfarenheter med andra. I kombination med övriga mål i läroplansgrunderna, som rör kommunikation och tolkning och produktion av texter, är målen säkerligen ambitiösa nog att till exempel tillfredsställa de krav Unescos definition på literacy ställer. Men vad menar lärarna, skolsamfundet, med läskompetens? Är det en literacy i enlighet med Unescos definition, eller vill man nå någon form av mer litterär kompetens, som kanske innefattar behärskandet av litteraturvetenskaplig terminologi och förtrogenhet med genrer, konventioner och litteraturhistoria? Och var kommer det mångkulturella in? Den frågan måste besvaras av lärarna, som realiserar läroplanen. Min uppfattning är att dessa båda inte utesluter varandra utan kan ingå i en kunskapsspiral, där läskompetensen stärks på flera områden.

5.5 En litteraturdidaktisk trappa

Mitt bidrag till det litteraturdidaktiska fältet är en litteraturdidaktisk trappa. Den har vuxit fram som ett resultat av de diskussioner, analyser och textstudier jag företagit under arbetet med denna avhandling. På varje steg i trappan sker ett didaktiskt ställningstagande. Trappan beskriver således en fördjupning av litteraturdidaktiken och är ägnad att användas som ett arbetsredskap för läraren. Utgående från trappan kan läraren välja att fördjupa något område och betrakta det som lärobjekt. Samtidigt måste alla trappsteg tas i betraktande och påverkas av vilket område som lyfts fram i fokus i undervisningen.

De sex stegen på trappan är:

1. **Kontext.** För läraren gäller att situera litteraturundervisningen i en skolkontext. Det medför en del möjligheter och en del ramar som måste identifieras för att kunna utnyttjas och bemästras. Till möjligheterna kan räknas gruppen av elever som bildar en läsargemenskap, lektionstid som kan fredas för läsning, fysiska utrymmen som är tysta och planerade för läsning och teknik (till exempel läsplattor). Till ramarna hör den begränsade tiden, behovet av kompromisser i val av gemensamma texter. Elevernas attityder kan också utgöra en begränsande faktor.

2. **Text.** Vilka texter väljer läraren att arbeta med. Är de valda utifrån ett tema, en genre eller en historisk period. Är det rentav en modalitet som styr valet av text?
3. **Strategi.** Vilken typ av lässtrategi behöver eleven för att kunna tillägna sig texten? Handlar det om fiktiv eller faktiv läsning, estetisk eller efferent läsning? Vad ska eleven söka i texten?
4. **Kompetens.** Vilken kompetens behöver eleverna för att tillägna sig texten? Det kan till exempel handla om kulturell kompetens, genremedvetenhet eller förmåga till kritisk läsning.
5. **Elevtext.** Hur synliggörs elevens läsning? Litteratursamtal kan förberedas på olika sätt, skrivuppgifter likaså. Utöver samtal och skrivuppgifter finns det ett stort antal sätt att representera sin förståelse av texten, bland annat via olika estetiska former. På det här steget sker en didaktisk planering av metod.
6. **Kunskap.** Vad har läsningen gett eleven för mervärde? Vad har eleven lärt sig? Att synliggöra och reflektera över en kunskapsutveckling eller en meningsskapande process kan ha motiverande effekt.



5.6 Kritisk reflektion

I avsnitt 3.5 har jag redogjort för etiska ställningstaganden och frågor kring validitet och tillförlitlighet på ett teoretiskt plan. Här önskar jag redogöra för erfarenheter och reflektioner under forskningsprocessen.

En första reflektion för mig som kvalitativ forskare handlar om närheten till det studerade. I alla mina professionella roller har modersmålsundervisning hört till mina intresseområden. En sådan mångsidig erfarenhet kan ligga i vägen för en kritisk och distanserad granskning av det jag vill studera. Under arbetets gång har jag ofta fått anstränga mig för att kunna ta en kritisk hållning. Samtidigt har min förförståelse gjort det möjligt att gå på djupet och verkligen utveckla min förståelse till att förstå annorlunda (Gadamer 1997).

Min andra reflektion gäller insamlandet av material. Jag inledde det empiriska arbetet med en tanke om att samla modersmålslärares erfarenheter av sin undervisning i form av fiktiva berättelser, skrivna av dem själva. I dag ser jag att tröskeln att skriva var för hög. Hade jag närmast mig lärarna på ett annat sätt, till exempel under ett samlande tillfälle (ett modersmålslärarforum, ett fortbildningstillfälle eller ett ämneslärmöte) och där kunnat avsätta tid för skrivandet, hade jag antagligen fått mina fiktiva berättelser. I stället blev det intervjuer med nitton lärare. Att vara efterklok är lätt, men många gånger har jag tänkt att jag kunde ha ställt fler och mer kritiska frågor till lärarna. En sådan fråga är den om hur de ser att en god läsutveckling i årskurserna 7–9 ser ut.

En tredje reflektion gäller de valda metoderna. Jag har hanterat det transkriberade materialet ”manuellt” och således ägnat mycket tid åt att skrolla. Ett elektroniskt program för dataanalys hade kanske varit till hjälp. Huruvida det hade påverkat kvaliteten i mina analyser vet jag inte. Mitt val att analysera materialet enligt flera analysmetoder bedömer jag som givande.

En sista reflektion handlar om resultaten min undersökning gett. Vad tillför min undersökning det litteraturdidaktiska fältet i Svenskfinland, i Finland eller i Norden? I Svenskfinland torde min avhandling vara den första som behandlar litteraturdidaktik i årskurserna 7–9, och kan därför sägas fylla ett tomrum. I ett

större sammanhang kan det lärarperspektiv jag anlägger utgöra ett komplement till de undersökningar som gjorts tidigare inom det litteraturredidaktiska fältet.

5.7 Slutord

Min förhoppning är att min forskning om hur lärare tänker om sin undervisning kan bidra till utvecklingen av litteraturundervisningen i årskurserna 7–9. Under arbetet med avhandlingen, åren 2007–2013, har jag mött många lärare. Huvudsakligen tänker jag på de nitton som ställde upp för en intervju, men också på många andra. Ett återkommande diskussionsämne är det om hur man ska göra litteraturen intressant och meningsfull för eleverna. Men lärarna är också medvetna om den utveckling som utmanar deras yrkesskicklighet, de digitala medierna, de multimodala texterna och de gränsöverskridande genrerna. Inför den utmaningen behöver lärare känna att deras undervisning håller hög nivå. För att komma till en sådan nivå krävs kunskap och reflektion. I förlängningen ger undervisning på hög nivå framgångsrika elever. (Moore 2004; Penne 2012).

I resultatredovisningen presenterar jag Ellen, en fiktiv modersmålslärare. Men eftersom jag tror på sanningen i det fiktiva, vill jag avsluta med några tankar om henne. Ellens berättelse är en solskenshistoria. Det framkommer att hon i något skede förlorat tron på sig och sin undervisning, åtminstone delvis. Men Ellen är, liksom alla modersmålslärare jag träffat, en tänkande och reflekterande människa. Hon har också yrkesutövarens ambition att utvecklas, och låter därför fortbilda sig. Den kurs hon gått har gett henne kunskaper och insikter som hon behövt för att kunna utveckla sin undervisning. Hon har också fått termer och begrepp som utgjort redskap i det arbetet. De nyförvärvade insikterna har återgett henne tron på att undervisningen kan göra skillnad och därigenom har hon återfått lusten att undervisa.

I mitt avhandlingsarbete ville jag ta reda på hur lärare tänker om sin undervisning. I dag vet jag mycket mer om hur de tänker. I ett följande skede gäller det att omvandla den kunskapen till praktisk professionsutveckling. Jag menar att min studie pekar på områden där lärare kan vara betjänta av konkreta verktyg, liksom den litteraturredidaktiska trappa jag presenterar i avsnitt 5.5. Jag menar också att den forskningsbaserade lärarutbildningen kan vara betjänt av kunskap om hur lärare tänker om undervisning, läroplan och läroplansformuleringar. Men jag menar också att min studie väcker nya frågor

för kommande forskning. Hur lärare tänker då de undervisar, och vilka faktorer som påverkar dem, är ett område som är långt ifrån uttömmande beskrivet.

English summary

Literature and life management – a mother tongue teacher’s narrative of teaching grades 7–9

Purpose and theoretical framework

This dissertation deals with literature instruction, life management and the Finnish national core curriculum. The purpose of the dissertation is to contribute to the development of knowledge regarding how mother tongue teachers’ think about the potential that literature has in students’ *development of life management skills*. The Finnish core curriculum calls the subject of mother tongue a “life management” subject. In order to be able to contribute to the development of such, teachers’ thoughts on the subject must be discerned. My research questions pertain to teachers’ experiences of the possibilities of fiction, and I therefore seek to find out if teachers believe that fiction can expand and enrich students’ experiences of the meaning in important life questions. My research questions encircle the three domains that I, based on my understanding, assume teachers relate themselves to: literature, life management and the core curriculum. The research questions are:

1. How do mother tongue teachers experience working with literature during instruction?
2. What does life management mean to teachers?
3. What relationship do mother tongue teachers have to the core curriculum?

The theory chapter of the dissertation is divided into three subchapters. The first subchapter deals with the national core curriculum, with a focus on the subject of mother tongue and literature. In order to understand the subjects that are constructed in the curriculum, I read the core curriculum as a whole and place the subjects in a broader curriculum theory context. The method I use is close reading. Through close reading I seek to describe the discourse that the core curriculum expresses. As used here, the term discourse refers to a *praxis*, the school, which is manifested in a text that constructs a view of knowledge and knowing (Fairclough 2008). This subchapter includes a historical overview of the development of the Finnish curriculum. I also show how the curriculum’s general sections, description of thematic domains, goals and assessment criteria in the subject of mother tongue build a complex whole. My questions regarding the curriculum pertain to what degree the document supports and steers teachers’ work. With the support of Klafki’s theories, I analyze the core curriculum in order to see what room for decision-making it allows teachers. In the conclusion

of this subchapter, I discuss that which is complex and somewhat paradoxical in the core curriculum's text on the subject of mother tongue. I see a conflict between the closed pedagogy, which is expressed in numerous detailed points about goal and content, and the open pedagogy seen in the introductory metatext.

The second subchapter of the theory chapter deals with the concept "life management". I seek answers to how life management is described in the core curriculum. My analysis of the core curriculum shows that in the general sections, as well as the section pertaining to the integration of thematic domains, values and formulations that can be regarded as life management are found. The overall goal of basic education in Finland is to foster ethical individuals to actively participate in a democratic society. This occurs through instruction that is founded on the values that the core curriculum's general sections describe, through the integration of thematic domains and by striving toward the general goals delineated for the various teaching subjects. Still, in a world "where it is impossible to design a single common and indisputable verbal description of the basis for a good life"³⁵ (Luukkainen & Pyysiäinen 2004, 31), it is important to continuously engage in a discussion of what and how school should accomplish the tasks of improving social solidarity and fostering active citizens. Therefore in this subchapter I also leave the curriculum and discuss life management emanating from, among others, Ziehe's (1982; 2004) theories on the changing worlds of knowledge and experience that young people inhabit. I argue that Ziehe's thoughts provide an argument for the reading of literature in school. Klafki (1997; 2005) highlights the epoch typical problems that he believes school instruction should emanate from.

Part of this subchapter is dedicated to the concept "*bildung*". Through a succession of active theorists, the path of the concept throughout history is highlighted. I primarily discuss what content the concept has been given and describe this content through three paths: *Bildung* for individual freedom, *Bildung* for personal development and *Bildung* for democracy.

The third subchapter of the theory chapter deals with literature in school. I begin by discussing the reading of literature and life management from a literacy perspective. Students come to school with different preconceptions depending on how their primary discourse prepared them for school (Gee 2008). At the same time we understand that human beings are reading and writing more than ever. Students must accordingly develop a literacy competence. Penne (2010) maintains that students must learn to interact with fiction at school. They must acquire a textual metalanguage, which is central to a new definition of literacy. There is a consensus that the need for literacy competence in the world today is pronounced. Finding arguments for spending time and efforts on reading are not

³⁵ Author's own translation.

difficult. Nevertheless, the question of what added value is derived from reading fiction is more complicated, as the large number of books published recently on the legitimacy of literature and literature instruction indicates (Kaspersen 2012, 48).

In the dissertation I present a review of literary-didactic questions under the headings: *Why should one read literature?* and *How should one read?* I discuss the question of why one should read using theorists such as Bourdieu (2000), Nussbaum (1990, 2010), Bruner (1990) and others. I discuss the question of how one should read emanating from theorists such as Rosenblatt (2002), Fish (1980), Iser (1974; 1978) McCormick (1984) Langer (1995) and Appleyard (1991). The relationship between the reader and text is discussed from a pedagogical perspective, followed by a review of literary didactics in the Nordic countries. I sketch a picture of the field (or a part of the field or parts of the many fields) that mother tongue teachers must relate to in their everyday work. The question of why one should read literature can, in a simplified manner, be answered in two ways: either one reads literature because the literature has value in itself, and a student should be fostered and taught so that he/she can learn to appreciate good literature, or else one reads literature in order to, through the literature, learn something about life, about one's self or about society and the world. It is not always possible to clearly distinguish between these answers. One seldom or never encounters an argument against reading literature.

The question of what one should read also divides opinion. Even if I do not address this question more closely in my dissertation, the theorists presented there still implicitly discuss the matter. Some maintain that any text can provide experiences and give rise to meaningful reflections, critical thoughts and developmental conversations. Many pedagogues advocate students' right to choose what they want to read. Others, such as Nussbaum, argue that it is of great importance that the literary texts we surround ourselves with are of high quality.

The question of how one should read at school touches upon methods pertaining to working with literature. Here a teacher must take a stance on various theories on readers and texts. A teacher, nonetheless, is of course influenced by his/her views on the subject, the student and what life management means and how life management skills are acquired and other factors pertaining to professional and personal resources or limitations.

Symptomatic for the field of literature education is that it extends into a large number of broader domains; disagreement exists and various political, social and theoretical movements influence the field. Still, for teachers it is a question of adhering to the reality that exists in the classroom. Accordingly, teachers should have knowledge of various theories and methods.

The theory chapter is concluded with a section on the subject of mother tongue and mother tongue instruction. Here I discuss the subjects that are presented in the core curriculum and which demonstrate some trace of a paradigm (Saywer

and Van de Ven 2007) and can be considered polyparadigmatic (Ulfgard 2012). Who teaches such a subject is not uninteresting: I describe with the help of Moore (2004) and Ulfgard (2012), among others, a mother tongue teacher discourse where teachers position themselves in different ways.

Methodical considerations

This is a qualitative study of how teachers think about instruction. The empirical material consists of nineteen interviews. The interpretive approach is hermeneutic and I analyze the interviews within a narrative paradigm. In narratology, telling and retelling constitute fundamental parts of human beings' social lives and researchers' studies of human beings' lives (Leavy 2009). One becomes a narrative researcher when one recognizes the interactive elements between researchers and that which is being researched, primarily uses narratives as data for analysis and understands that what one knows is part of a larger context (Pinnegar and Daynes 2007, 7.) Accordingly, narratology corresponds to my own understanding, which also stems from my background as a literary scholar: that narratives, fictional or non-fictional, can help us understand and shape our reality.

The various methods I use during analysis of the teacher interviews include discourse analysis, narrative analysis and phenomenological meaning concentration. Through the application of a multimethodical principle, I was able to realize a multifaceted analysis of the material. A qualitative researcher who uses several methods and who utilizes the tools, strategies and analysis models available can be considered a *bricoleur*. Such a researcher knows that research is an interactive process that is influenced and shaped by the researcher's personal history. (Denzin and Lincoln 1994.) Also the fact that the interviews contain different types of texts motivated my choice of different methods.

Results

In the dissertation's fourth chapter I present the study results. This chapter is divided into five subchapters. The first subchapter deals with how teachers perceive their work with literature in the classroom. In the second subchapter I present how teachers view the goals of instruction, both as pertains to work with literature and life management. The third subchapter deals with teachers' relationship to the curriculum. The fourth subchapter looks at teachers as readers, while the fifth and last subchapter comprises a discussion of the teachers' views of their work. This discussion is presented in part as a fictional narrative that I have written about a mother tongue teacher.

I describe the teachers' perspectives on their work with literature in the classroom using three short narratives that I have created through

phenomenological meaning concentration. I call the first narrative *That goose bumps feeling: a successful literature lesson*:

I remember a situation in a group that was very weak and chaotic. There were many problems in the class. We read "Evil" by Jan Guillou. I had prepared questions that the students should answer in their notebooks. I read aloud to the class and then something unexpected happened, something that totally thwarted my plan. It became absolutely quiet in the class while I read, and I got goose bumps. One of the students that I would least expect had really understood the message in the book. He stood up in the classroom, where you usually should be tough, and told us that he had learned something from this book. The students were fascinated and discussed the violence and how sick it was that the teachers did not interfere. It was a very good discussion about how there is an inner truth, that what happened in the book could happen to them and could happen to others. It turned out so well, because the students were active and decided what to discuss.

I call the second narrative *That gnawing feeling: when the literature meets resistance*. The third narrative, *Texts that work: on choosing the correct text*, deals with selecting texts that work. These three narratives describe the three domains that clearly emerge from the analysis of the teacher interviews. Emanating from the discussion and analysis of these three narratives, I conclude that teachers experience literature instruction as being complex and, at times, conflict-laden. Complexity exists on various levels in the system, in steering documents, in societal debate, in theories, among teachers and in the classroom. Conflicts exist between these various levels, between theories and practice, between students and teachers. During work with literature at school, teachers sometimes find themselves in situations that are impossible to prepare for. A teacher's choice of text and the composition of a class naturally influence the outcome of a lesson. A teacher's professional competence, attitude and personality, and even possibly his/her sense of humor, constitute important elements in the whole. That teachers are conscious of this is confirmed in my study. One conclusion that I as a researcher draw after having analyzed this portion of the material is that it is not altogether obvious what a teacher teaches when he/she works with literature. The object of learning appears abstract and elusive and to see an organic whole where various different factors link together is not easy.

In the second subchapter of the results chapter I discuss how teachers perceive goals and life management in literature instruction. The teachers in my study mention 45 different goals for their literature instruction. Fewer than half of these relate to cognitive goals. Through thematic narrative analysis I have grouped these goals into a number of categories. I compare my categories with Thorson's (2009) and conclude that mother tongue teachers teaching grades 7–9

highlight aspects of experience and education as being the most important goal, closely followed by aspects of formal skills. These categories also include the sociocultural aspects of life management, in addition to the education for democracy, identity development, *et cetera* that Thorson lists.

Regarding life management, I identify four categories in relation to what teachers perceive to be life management: Questions about the development of personality; Existential questions; *Phronesis* -questions about practice and ethics; and Questions about democracy and the understanding of reality. Without exception, the teachers mention a strong orientation of the subject of mother tongue toward being a life management subject. That is to say they have embraced the core curriculum's definition of the subject. If one places this in relation to a discourse on education, one can see that the teachers position themselves in that which Klafki (2005) calls the formal educational tradition. None of the teachers emphasize any concrete object of learning in the form of history of literature or other subject matter. However, they do emphasize their endeavor to allow students to develop through meetings with texts.

The third subchapter of the results chapter deals with how teachers perceive the core curriculum. I cut out statements on the curriculum from the interview transcripts in order to investigate how teachers express themselves in regard to the curriculum. Through discourse analysis I highlight four different approaches to relating to the curriculum, expressed as categories. I call the first category *a problematic approach*. This is reflected in that teachers are not very familiar with what is delineated in the core curriculum or that they are critical to the curriculum. That which is problematic can accordingly be attributed to either the teacher or the curriculum. I call the second category *an unproblematic approach*. This second category is narrower. Here teachers demonstrate a carefree attitude, which can be interpreted as an expression of professional self-confidence. The third category is about the curriculum providing teachers with a theoretical foundation, from which they can shape their practical instruction; I therefore call this category *from theory to practice*. One example is teachers' reasoning in regard to the *broadened concept of text* that the curriculum introduces. Teachers relate how they, during lessons, transfer this into instruction or how the concept *life management* becomes a lesson on stylistic and functional language. I call the fourth category *the curriculum as a work aid*. Among other things, the fact that mother tongue teachers in Swedish-language schools in Finland seldom use educational materials implies that they must rely on the curriculum in their instruction. In conclusion, it is possible to ascertain that the Finnish core curriculum is demanding and that it therefore elicits contradictory attitudes in teachers.

A portion of the results chapter deals with the teacher as a reader. During the interviews, I have discussed the teachers' own reading habits. My analysis shows that mother tongue teachers are versatile readers. Based on my analysis it is impossible to describe the reading profiles of these teachers; they have

different profiles and demonstrate varied reading behavior. An attempt to find a common thread resulted in the following: virtually all of the teachers felt that they had too little time to read, either professionally or privately.

The presentation of results concluded with a discussion of how teachers' view their work. My study shows that even teachers in Swedish-language schools are polyparadigmatic and multipolar, which means that they combine strategies and reasons from different paradigms and contextual poles³⁶ (Ulfgard 2012). They link literature to different knowledge domains. They link life management to different partial domains in mother tongue instruction. I can also see traits of the combination strategies that Mossberg Schüllerqvist (2008) describes. Literature is used as a tool to learn something or as an underpinning for written assignments. According to Penne (2010), this can serve greater goals related to the whole and the context, but it can also result in that students in need of a "metalinguisticism" are unable to gain knowledge of fictional rooms and the ambiguity of literary texts. The discussion of the results culminates in a self-composed fictional narrative of a mother tongue teacher. In this narrative, the discussion is deepened and made more nuanced. The narrative introduces a literary-didactic model in the shape of a staircase that can be considered a literary-didactic tool. This model is described more thoroughly in the dissertation in the chapter under the heading "Conclusions".

Conclusions

Using the current core curriculum, I emanate from an unproblematic starting point where literature, including fiction, has a given place in the Finnish school system. Still, it is at the same time both naïve and uncritical to disregard that which is problematic in this starting point. The legitimization of literature is the object of discussions on several levels, which I have experienced during my work with this present dissertation. The results of my investigation, however, do not give rise to worry. All of the nineteen teachers participating in this study allow literature a lot of space in the classroom. The question is whether these voluntary participants represent all Swedish-language mother tongue teachers. Why did a large number of teachers choose not to participate or be interviewed about their literature instruction?

Even following this study, a question remains regarding what teachers teach when they teach literature. The "what" question is one of didactics' fundamental

³⁶ Englund (1997, 134) has created an educational philosophy "map" where the different poles are represented by: essentialism (transference of knowledge), reconstructivism (critical fostering, aimed at the future citizen), progressivism (student experiences as knowledge background, interdisciplinary organization of content) and perennialism (cultural heritage, education).

questions, and when it pertains to literature is refers not only to what one should read, but also to what one wants to achieve. “What” here consequently pertains to text and the object of learning.

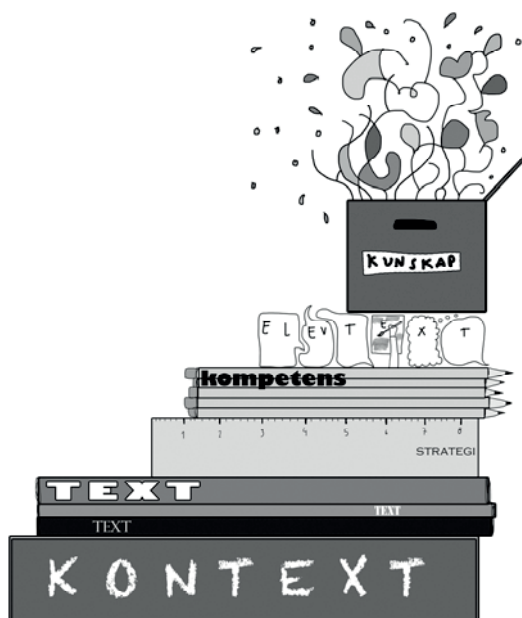
The teachers in this study mention four main goals associated with literature instruction: they want to instill an inclination for reading in students, they want students to attain life management skills, they strive to help students obtain a broadened textual competence and they speak of a linguistic development in students. I compare these to the core curriculum’s goals: personal reading experiences, meetings with other cultures and literary theory. I could have rested here, but as seen through my new understanding this problem field is integrated into an experience that the goals of literature instruction are not merely sprawling and abstract but also represent an abundance of expectations regarding literature’s ability to relay life experience, distance, comfort and explanations as well as provide entertainment and meaning in life.

Literature instruction can, in some teachers’ realization, be a string of successful literature lessons such as those I describe above or can be a consciously realized literary theoretical sequence, following which students are able to master the concept of analysis and are aware of different genres. Teachers can vary methods, texts and approaches, but a question still remains: how does one integrate the many partial moments and dimensions of literature education into an organic whole? My understanding of the imperfections in literary didactics has been made tangible during the course of the study.

A discussion of how one should realize literature instruction can begin with the question of which texts should be included in instruction. The Finnish core curriculum does not list texts by title or provide guiding principles, other than in a general manner. One can see *de facto* that the core curriculum allows teachers all possible freedom in regard to choice of texts, with the exception of encouraging the inclusion of a broad range (for example from varying geographical regions) and variation (for example in regard to genre) of texts.

A rough division can be made of the views on texts that should be used in instruction, with two points of view emerging. The first is that the texts that are taught at school should differ from the texts that students read during their leisure time, and the second is that school should incorporate students’ leisure reading into instruction.

My understanding of how literature instruction could be developed is based on my acquired insight that teachers must be more explicit and reflective in regard to the object of learning, choice of text and method. I mean that from a curricula point of view it is essential to include a progression or desired development in relation to students’ reading competence. In a literature instruction characterized by a holistic view, there are many elements to be considered. These elements are included in the didactic model staircase I have my fictitious mother tongue teacher construct and which is presented in the chapter on results. This model could act as an aid for literature teachers everywhere.



The six steps in the didactic staircase are:

1. Context. Teachers should situate literature instruction in a school context. This includes a number of possibilities and a number of frameworks that must be identified if they are to be utilized and mastered. As possibilities we can include groups of students that form a reading community, time during lessons that can be set aside for reading, physical spaces that are quiet and designed for reading and technology (tablet computers for example). As frameworks we can include limited time and the need for compromise in the choice of common texts. Students' attitudes can also comprise a limiting factor.
2. Text. Which texts does a teacher choose to work with? Are they selected in accordance with a theme, a genre or a historical period? Or is it in fact a modality that steers the selection of texts?
3. Strategy. What type of reading strategy does a student need in order to be able to assimilate a text? Is this a matter of fictional or factive reading, esthetical or efferent reading? What should a student seek in the text?
4. Competence. What competence does a student need to be able to assimilate a text? This can, for example, be a matter of cultural competence, genre consciousness or ability to engage in critical reading.

5. Student texts. How is a student's reading discerned? Literary conversations can be prepared in various ways, writing assignments likewise. In addition to conversations and writing assignments, many ways exist to represent one's understanding of a text: among others, through various esthetical forms. In this model, a didactic method planning occurs.

6. Knowledge. What added value has the student derived from reading? What has the student learned? To reveal and reflect on the development of knowledge or a meaning-creative process can have a motivating effect.

Källförteckning

- Aase, L. (2012). Fagdidaktisk refleksjon som balanspunkt i sprikende profesjonsforventninger. I N.Frydensberg Elf og P.Kaspersen (red.), *Den nordiske skolen – finns den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske modersmålsfag*. (s. 146–167). Oslo: Interface Media AS.
- Aase, L. & Hägerfelth, G. (2012). Dannelse/bildning i et skandinavisk perspektiv. I N. Frydensberg Elf og P. Kaspersen (red.), *Den nordiske skolen – finns den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske modersmålsfag*. (s. 169–189). Oslo: Interface Media–AS.
- Akin, R. (2002). Out of Despair: Reconceptualizing Teaching Through Narrative Practice. I N. Kyons & V. Kubler LaBoskey (red.), *Advancing the Knowledge of Teaching*. (s. 63–75). New York: Teachers Collage Press.
- Alvesson, M. (2011). *Intervjuer – genomförande, tolkning och reflexivitet*. Malmö: Liber.
- Andreassen, R. (2008). Explicit undervisning i läsförståelse. I I. Bråten (red.), *Läsförståelse i teori och praktik*. (s. 229–263). Polen: Studentlitteratur.
- Anmarkrud, Ø. (2008). Skickliga lärares läsundervisning – med fokus på läsförståelse. I I. Bråten (red.), *Läsförståelse i teori och praktik*. (s. 197–227). Polen: Studentlitteratur.
- Appleyard, S.J. (1991). *Becoming a reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arfwedson, G.B. (2006). *Litteraturdidaktik från gymnasium till förskola*. Vetenskapsrådets rapportserie 11:2006. Stockholm.
- Aulin-Gråhamn, L., Persson, M., Thavenius, J. (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bachtin, M. (1991). *Det dialogiska ordet*. Uddevalla: Anthropos.
- Bakhtin, M. (1979). *Kirjallisuuden ja estetiikan ongelmia*. Moskva: Kustannusliike Progress.
- Barton, D. (2001). Literacy in Everyday Context. I L. Verhoeven & C. Snow (red.), *Literacy and Motivation. Reading Engagement in Individuals and Groups*. (s. 23–37). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

- Bergemar, J. (2010). Läsnings disciplinering. Om litteratursyn och litteraturundervisning. I *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2010: 3–4 (s. 17–26).
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Bolander, E. & Fejes, A. (2009). Diskursanalys. I A. Fejes & R. Thornberg (red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 81–103). Stockholm: Liber.
- von Bonsdorff M. (1999). Varför nytt namn, varför litteratur? I M. von Bonsdorff (red.), *Fiktions och läsning i klassrummet. Om litteraturundervisning i grundskolor och gymnasier*. Publikationer från Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi, nr. 35.
- Bourdieu, P. (2000). *Konstens regler. Det litterära fältets uppkomst och struktur*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag symposion.
- Brink, L. (2009). Skönlitteraturens väg till klassrummet – om läsarkarriär, skolkanon och verklighetsanpassning. I L. Kåreland (red.), *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. (s. 38–65). Stockholm: Liber.
- Brinkmann, S. (2005). Et pragmatisk ideal i selvdannelsens epoke. *Nordisk Pedagogik* Vol. 25, (s. 245–257).
- Brinkmann, S. (2007). Dannelse, selvdannelse og den praktiske fornuft. I G. Green (red.), *Dewey i dag – en håndsregning till lærarutdannelse*. (s. 11–34). Köpenhamn: Unge Pædagoger.
- Brown, G. & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Broady, D. (2012). Bildningstankens krumbukter. Några blad ur historien från 1970-tal till 2010-tal. I Burman, A. & Sundgren P. (red.), *Svenska bildningstraditioner*. (s. 285–308). Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press
- Bruner, J. (2006). Narrative and the paradigmatic modes of thought. I *In search for pedagogy II: The selected works of Jeromy Bruner*. (s.116–128). London: Routledge.
- Bråten, I. (2008a). Läsförståelse – inledning och översikt. I I. Bråten (red.), *Läsförståelse i teori och praktik*. (s. 11–21). Polen: Studentlitteratur.
- Bråten, I. (2008b) Läsförståelse – komponenter, svårigheter och åtgärder. I I. Bråten (red.), *Läsförståelse i teori och praktik*. (s. 47–83). Polen: Studentlitteratur.

- Burman, A. & Sundgren, P. (2012). Inledning. I Burman, A. & Sundgren P. (red.), *Svenska bildningstraditioner*. (s. 72–75). Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Bus, A.G. (2001). Parent – Child Book Reading Through the Lens of Attachment Theory. I L. Verhoeven och C. Snow (red.), *Literacy and Motivation. Reading Engagement in Individuals and Groups*. (s. 39–53). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2007). *Diskursanalys i praktiken*. Malmö: Liber
- Carlgren, I. & Marton, F. (2001). *Lärare av imorgon*. Kristianstad: Lärarförbundets förlag.
- Chambers, A. (1983). *Introducing books to children*. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Chambers, A. (1993). *Böcker inom oss*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Choo, S.C. (2011). On literature's use(ful/less)ness: reconceptualizing the literature curriculum in the age of globalization. I *Journal of curriculum studies*, vol. 43, no.1, (s. 47–67).
- Clark, C.M. (1990). The Teacher and the Thought: Moral transactins in the Classroom. I J.I. Goodlad, R.Soder & K.A. Sirotnik (red.), *The Moral Dimensions of Teaching*. (s. 251–265). San Fransisco: Jossey-Bass Inc.
- Clough, P. (2002). *Narratives and fictions in educational research*. Buckingham: Open University Press.
- Dahl, K. (1999). Från färdighetsträning till språkutveckling. I J. Thavenius (red.) *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlgren, L.O. & Johansson, K. (2009). Fenomenografi. I A. Fejes & R. Thornberg (red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (s.122–135). Stockholm: Liber.
- Degerman, P. (2012). *Litteraturen, det är vad man undervisar om. Det svenska litteraturdidaktiska fältet i förvandling*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). Introduction. Entering the field of Qualitative Reaserch. I N. Denzin & Y. Lincoln (red.), *Handbook in qualitative research*. (s.1–18). London: Sage Publications.
- Dijk, van T.A. (1985). Introduction: Dialogue as Discourse and Interaction. I T.A. van Dijk (red.), *Handbook of Discourse analysis. Volume 3. Discourse and Dialogue*. (s.1–11). London: Academic Press, Inc.

- Doseth, M. (2011). Paideia – selve fundamentet for vår forståelse av dannelse. I K. Steinsholt & S. Dobson (red.), *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. (s. 13–39) Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstemmige klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2003). Om sambandet mellom dialog, samspel og lærande. I O. Dysthe (red.) *Dialog, samspel og lærande*. (s. 7–27) Lund: Studentlitteratur.
- Eco, U. (2004). *On literature*. London: Vintage.
- Egidius, H. (1999). *Problembaserat lærande – en introduksjon for lærere og lærande*. Lund: Studentlitteratur
- Elmfeldt, J. (1997). *Läsningens röster*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Englund, T. (1997). Undervisning som meningserbjudande. I Uljens, M. (red.), *Didaktik*. (s. 120–145). Malmö: Studentlitteratur.
- Eriksson-Zetterqvist, U. & Ahrne, G. (2011). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber.
- Ershler Richert, A. (2002). Narratives that teach: Learning about Teaching from the Stories Teachers Tell. I N. Kyons & V. Kubler LaBoskey (red.), *Advancing the Knowledge of Teaching*. (s.48–62).New York: Teachers Collage Press.
- Fairclough, N. (2008). *Kritisk diskursanalyse*. Köpenhamn: Hans Reitzels Forlag.
- Fauske, H. (2011). Jürgen Habermas, dannelse og demokrati. I K. Steinsholt & S. Dobson (red.) *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Fejes, A & Thornberg, R. (2009) Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes & R. Thornberg (red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (s.13–35). Stockholm: Liber.
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Fontana, A. & Frey, J.H. (1994). Interviewing: The Art of Science. I N. Denzin & Y. Lincoln (red.), *Handbook in qualitative research*. (s. 361–376). London: Sage Publications.
- From, J. & Holmgren, C. (2000). Hermeneutik och pedagogik. I *Nordisk Pedagogik*, vol. 20, nr 4, 2000.

- Frydensberg Elf, N. & Kaspersen, P. (red.) (2012). *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske modersmålsfag*. Oslo: Interface Media AS.
- Fælles Maal (www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Folkeskolen/Fælles-Maal)
- Gadamer, H.-G. (1997). *Sanning och metod i urval*. Göteborg: Daidalos.
- Gee, P.G. (2011). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and method*. New York: Routledge.
- Gee, P.G. (2008). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. New York: Routledge.
- Gibbons, P. (2009). *Lyft språket lyft tänkandet. Språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Gibbons, P. (2010). *Stärk språket stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Giddens, A. (1997). *Modernitet och självidentitet. Självet och samhället I den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos.
- Giorgi, A. (2009). *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology – A Modified Husserlian approach*. (s. 87–95; 128–137). Pittsburg: Duquesne University Press.
- Grossman, P.L. & Shulman, L.S. (1994) Knowing, believing, and the Teaching of English. I T. Shanahan (red.), *Teachers Thinking, Teachers Knowing*. (s. 3–22). Urbana: NCTE.
- Grunderna för grundskolans läroplan 1994. Utbildningsstyrelsen.
- Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004. Utbildningsstyrelsen.
- Gundem, B.B. (1997). Läroplansarbete som didaktisk verksamhet. I Uljens, M. (red.), *Didaktik*. (s. 246–267). Malmö: Studentlitteratur.
- Gustafsson, B., Hermerén, G. & Petersson, B. (2005). *Vad är god forskningssed? Synpunkter, riktlinjer och exempel*. Vetenskapsrådets rapportserie. Rapport 2005/1.
- Gustavsson, B. (1996). *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Smedjebacken: Wahlström & Widstrand.

- Guthrie, J.T. & Knowles, K.T. (2001). Promoting Reading Motivation. I L. Verhoeven & C. Snow (red.), *Literacy and Motivation. Reading Engagement in Individuals and Groups*. (s.159–176). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Hansén, S.-E. (1991). *Tradition och modersmålsämnets läroplanstexter från 20-tal till 80-tal*. Vasa: Åbo Akademis förlag.
- Harju-Luukkainen, H. & Nissinen, K. (2011). Finlandssvenska 15-åriga elevers resultatnivå i PISA 2009-undersökningen. Jyväskylä: Saarijärven Offset Oy.
- Heikkinen, H.L.T. (2001). *Tomintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Heilä-Ylikallio, R., Østern, A.-L., Kaihovirta-Rosvik, H., & Rantala, B. (2004). *Tjugotre poetiska landskap*. Helsingfors: Söderströms & c:o Förlags Ab
- Heilä-Ylikallio, R., Østern, A.-L., Kaihovirta-Rosvik, H., & Rantala, B. (2005). *Sjutton stigar att trampa upp*. Helsingfors: Söderströms & c:o Förlags Ab.
- Heilä-Ylikallio, R. & Wickman-Skult, A (red.)(2007). *Modersmållärare i går, i dag, i morgon*. SMLF:s publikation 2/2007.
- Heilä-Ylikallio, R., Østern, A.-L., Kaihovirta-Rosvik, H., & Rantala, B. (2007). *Åtta riktmärken*. Helsingfors: Söderströms & c:o Förlags Ab.
- Heilä-Ylikallio, R. & Østern, A.-L. (2012) Universitetsämnet modersmålets didaktik i Finland – ett lärarutbildningsperspektiv. I S. Ongstad (red.), *Nordisk modersmålsdidaktikk. Forskning, felt och fag*. (s. 108–141). Oslo: Novus Forlag.
- Hellgren, J. (2011). *Modersmål och litteratur. En utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur i årskurs 9 våren 2010*. Utbildningsstyrelsens uppföljningsrapport 2011:1.
- Hetmar, V. (2006). *Elevers projekt. Lärarens utmaningar- om skriveundervisning och skriveudveklng i folkeskolen*. Frederiksberg: Dansk lærerforeningens Forlag A/S.
- Hitchcock, G. & Hughes, D. (1989). *Research and the Teacher. A Qualitative Introduction to School-based Research*. London: Routledge.
- Hopmann, S. (1997). Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken. I Uljens, M. (red.), *Didaktik*.(s. 198–214). Malmö: Studentlitteratur.
- Hultin, E. (2009). Det ovanliga i vanliga klassrumssamtal. I L. Bergman m.fl. (red.) *Makt, mening, motstånd*. (s.106–142). Stockholm: Liber.
- Iser, W. (1974). *The Implied reader*. Baltimore: John Hopkins University Press.

- Iser, W. (1978). *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic response*. London: The Johns Hopkins University Press.
- Jank, W. & Meyer, H. (1997a). Didaktikens centrala frågor. I M. Uljens (red.), *Didaktik*. (s. 47–74). Malmö: Studentlitteratur.
- Jank, W. & Meyer, H. (1997b). Sambandet mellan didaktisk teorikunskap och handlingskompetens. I M. Uljens (red.), *Didaktik*. (s. 35–46). Malmö: Studentlitteratur.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen E. (1993). *Diskurssianalyysin aakkoset*. Jyväskylä: Gummerus.
- Jönsson, A. & Eriksson, B. (2003). *Lärarstuderandes läsvanor – hur mycket och vad läser blivande lärare?* Rapporter om utbildning 4/2003. Malmö högskola.
- Kaihovirta-Rosvik, H., Østern, A-L., Rantala, B. & Heilä-Ylikallio, R.(2012). *Nolltolerans – arenor för individ och samhälle*. Helsingfors: Schildts & Söderströms.
- Kaspersen, P. (2012) Litteraturdidaktiske dilæmmer og løsninger: En undersøgelse af litteraturdidaktikkens aktuelle status i Norden. I S. Ongstad (red.), *Nordisk modersmålsdidaktikk. Forskning, felt och fag*. (s. 47–75). Oslo: Novus Forlag.
- Kaveh, S. (2012). Bildningsbegreppets ontologiska kluvenhet. I Burman, A. & Sundgren P. (red.), *Svenska bildningstraditioner*. (s. 111–132). Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Kemp, P (2005). *Världsmiddagsgaren: politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundradet*. Göteborg: Daidalos.
- Kemp, P. & Kristensson, B.(1986). Från hermeneutik till etik. I P. Kemp & B. Kristensson (red.), *Paul Ricoeur. Från text till handling*. (s. 11–27). Stockholm: Symposium bokförlag.
- Klafki, W. (1997). Kritisk-konstruktiv didaktik. I Uljens, M. (red.), *Didaktik*. (s. 215–228). Malmö: Studentlitteratur.
- Klafki, W. (2005). *Dannelseteori og didaktik – nye studier*. Århus: Forlaget Klim.
- Korsgaard, O., & Løvlie, L. (2011). Inledning I R. Slagstad, O. Korsgaard och L. Løvlie (red.), *Dannelsens forvandlingar*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Kovero, C. & Londen, M. (2009) *Språk, identitet och skola*. Helsingfors: Universitetsstryckeriet.
- Kovero, C. (2011) *Språk, identitet och skola II*. Utbildningsstyrelsens rapporter och utredningar 2011:6.

- Kristensson Ugglå, B. (2004). Tolkningens metamorfoser i hermeneutikens tidsålder. I S. Selander & P.-E. Ödman (red.), *Text och existens. Hermeneutik möter samhällsvetenskap*. (s. 23–42). Riga: Daidalos.
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik. Gymnasisters berättelser om lärares skriftliga respons på uppsatsen*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Krogh, E., Penne, S., & Ulfgard, M. (2012) Oppsummering. Den nordiske skolen, finns den? I N. Frydensberg Elf og P. Kaspersen (red.), *Den nordiske skolen – finns den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske modersmålsfag*. (s. 244–258). Oslo: Interface Media AS.
- Kroksmark, T. (1997) Undervisningsmetodik som forskningsområde. I M. Uljens (red.), *Didaktik*. (s. 77–97). Malmö: Studentlitteratur.
- Kunnskapsløftet (www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet)
- Kvale, S. (1989) To Validate is to Question. I S. Kavle (red.), *Issues of Validity in Qualitative Research*. (s. 73–92). Lund: Studentlitteratur.
- Kvalsvik Nicolaysen, B. (2005). Kven trur du at du er – som lesar? I B. Kvalsvik och L. Aase (red.), *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiska perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Lag om den grundläggande utbildningen 21.8.1998/628. Finlex (www.finlex.fi)
- Lantz, A. (2007). *Intervjumetodik*. Polen: Studentlitteratur
- Langer, J. (2001). Literature as an Environment for Engaged Readers. I L. Verhoeven & C. Snow (red.), *Literacy and Motivation. Reading Engagement in Individuals and Groups*. (s.177–194). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Langer, J. (2005). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Leavy, P. (2009). *Method meets Art – Arts-based Research Practice*. New York: The Guilford Press.
- Lindblad, S. & Sahlström, F. (1999). Gamla mönster och nya gränser. Om ramfaktorer och klassrumsinteraktion. I *Pedagogisk forskning i Sverige*, årg. 4, nr. 1. (s. 73–92)
- Linde, G. (2006). *Det skall ni veta. En introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, M. (2009). Normalitet och kunskapsideal i skolans estetiska verksamhet. I F. Lindstrand & S. Selander (red.), *Estetiska läroprocesser*. (s.175–192). Lund: Studentlitteratur.

- Lindstrand, F. & Selander, S. (2009). Förordet. I F. Lindstrand & S. Selander (red.), *Estetiska läroprocesser*. (s. 9–14). Lund: Studentlitteratur.
- Linnér, B. & Malmgren L.-G. (1982). *Litteratur och erfarenhet: om användningen av litteratur i två studiecirkelar*. Lund: Lunds universitet.
- Linnér, B. & Malmgren L.-G. (1983). *Litteratur och läsutveckling: om användningen av litteratur i en grupp vuxna elever med läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Lunds universitet.
- Lundberg, I. (1994). The Teaching of Reading. I W.B. Elley (red.) *The IEA study of Reading Literacy: Achievement and Instruction in Thirty-Two School Systems*. (s. 149–192). Exeter: Pergamon.
- Lundgren, U.P. (1972). *Frame factors and the teaching process: a contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Lundström, S. (2009). Skuggspel – om svenskämnets texturval. I L. Bergman m.fl. (red.), *Makt, mening, motstånd*. (s. 143–182). Stockholm: Liber.
- Luukkainen, O. & Pyysiäinen, M. (2004). Skolan som stöd för att växa som människa. I Loukola, M.-L. (red.), *Temaområdena i läroplanen för den grundläggande utbildningen*. (s. 24–35). Jyväskylä: Gummerus kirjapaino oy.
- Lyons, N. & Kubler LaBoskey, V. (2002). Introduction. I N. Lyons & V. Kubler LaBoskey (red.), *Advancing the Knowledge of Teaching*. (s. 1–10). New York: Teachers Collage Press.
- Lyotard, J.-F. (1985). *Tieto postmodernissa yhteiskunnassa*. Tammerfors: Vastapaino.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Skolverket. Västerås: Edita.
- Läsandets kultur*. Slutbetänkande av Litteraturutredningen. Stockholm 2012 (regeringen.se/content/1/c&/20/02/57/65903c80.pdf)
- Løvlie, L. (2003). The Promise of Bildung. I L.Løvlie, S.E. Nordenbo & K.P.Mortensen (Red.), *Educating humanity: Bildung in postmodernity*. (s.151–171). London: Blackwell Publishing.
- Løvlie, L. & Standish, P. (2003). Introduction: Bildung and the idea of a liberal education. I L.Løvlie, S.E. Nordenbo & K.P.Mortensen (Red.), *Educating humanity: Bildung in postmodernity*. (s. 1–24). London: Blackwell Publishing.
- Malmgren, G. (1992). *Gymnasiekulturer: lärare och elever om svenska och kultur*. Lund: Lunds universitet.

- Malmgren, G. (1999). Svenskämnetns identitetskriser – modernisering och motstånd. I J. Thavenius (red.), *Svenskämnetns historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, G. (2002). Förord till den svenska utgåvan. I L.M. Rosenblatt *Litteraturläsning som upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren L.-G. (1980). *Litteratur och social förståelse: om användningen av litteratur i två vuxenklasser*. Lund: Lunds universitet.
- Malmgren, L.-G. (1984). *Den konstiga konsten: en genomgång av några aktuella teorier om litteraturreception*. Lund: Lunds universitet.
- Malmgren, L.-G. & Nilsson, J. (1993). *Litteraturläsning som lek och allvar – om tematisk litteraturundervisning på mellanstadiet*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, L.-G.(1996). *Svenskundervisningen i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, L.-G.(1997). *Åtta läsare på mellanstadiet*. Lund: Studentlitteratur.
- Mazzarella, M. (2010). Livskunskap och litteraritet. ”Även dina kameler” som exempel. I K. Malmio (red.), *Metodologiska läsningar av Solveig von Schoultz novell ”Även dina kameler”*. (s. 128–139). Helsingfors: Hakapaino.
- McCormick, K. (1994). *The Culture of Reading & Teaching English*. Manchester: Manchester University Press.
- McKenna, M.C. (2001). Development of Reading Attitudes. I L. Verhoeven och C. Snow (red.), *Literacy and Motivation. Reading Engagement in Individuals and Groups*. (s. 135–158). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Mehrstam, C. (2009). *Textteori för läsforskare*. Visby: Books on Demand.
- Mellin-Olsen, S. (1995). *Kunnskapsformidling*. Rådal: Caspar Forlag.
- de Mello, D.M. (2007). The language of Arts in a Narrative Inquiry Landscape. I: Clandinin, D.J. (red.), *Handbook of Narrative Inquiry – Mapping a Methodology*. (s. 203–223). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mishler, E.G. (1986). *Research Interviewing*. Cambridge: Harvard University Press.
- Molander, B. (2009). Estetiska läroprocesser – några kunskapsteoretiska reflektioner. I F. Lindström & S. Selander (red.), *Estetiska läroprocesser*. (s. 227–249). Polen: Studentlitteratur.
- Molander, J. (2003). *Vetenskapsteoretisk grunder. Historia och begrepp*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2002). *Läraren Litteraturen Eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: Höskolförlaget.

- Molloy, G. (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2007a). *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2007b). *När pojkar läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2009). Om litteraturläsning som förförelse och maktkamp. I L. Bergman m.fl. (red.), *Makt, mening, motstånd*. (s. 21–52). Stockholm: Liber.
- Moore, A. (2004). *The Good Teacher*. New York: RoutledgeFalmer.
- Mortensen, K.P. (2003). The double call: On Bildung in a Literary and reflective Perspective. I L. Løvlie, S.E. Nordenbo & K.P. Mortensen (Red.), *Educating humanity: Bildung in postmodernit*. (s. 121–141). London: Blackwell Publishing.
- Mossberg Schüllerqvist, I. (2008). *Läsa texten eller ”verkligheten”*. *Tolkningsgemenskaper på en litteraturredidaktisk bro*. Stockholm: US-AB Stockholms universitet.
- Mossberg Schüllerqvist, I. & Olin Scheller, C. (2011). *Fiktionsförståelse i skolan. Svensklärare omvandlar teori till praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nabo-Nielsen, B. (2005) Introduktion til den danske udgave. I Klafki, W. *Dannelseteori og didaktik – nye studier*. (s. 9–20). Århus: Forlaget Klim.
- Nilsson, J. (2007). *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, S.K. & Pettersson, T. (2009). Förord. I S.K. Nilsson och T. Pettersson (red.), *Litteratur som livskunskap*. (s. 7–8). Göteborg: Livréna.
- Nussbaum, M. (1990). *Love’s Knowledge. Essays on philosophy and literature*. New York: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating humanity. A Classical Defense of reform in Liberal Education*. London: Harvard UP.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Nyckelkompetenser för livslångt lärande. En Europeisk Referensram (2007) (ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_sv.pdf)
- Olin-Scheller, C. & Wikström, P. (2010). *Författande fans*. Lund: Studentlitteratur.
- Olson, D.R. (1996). Literate mentalities: Literacy, consciousness of language, and modes of thought. I Olson, D.R & Torrance N. (red.), *Modes of thought*. New York: Cambridge University Press.

- Olson, D.R. & Torrance N. (red.) (1996). *Modes of thought*. New York: Cambridge University Press.
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? I N.Frydensberg Elf & P.Kaspersen (red.), *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske modersmålsfag*. (s. 32–58). Oslo: Interface Media AS.
- Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Petersson, M. (2009). ”Jag kan inte komma på nåt jag läst på gymnasiet, det måste ju betyda nåt eller hur?” – om blivande svensklärare som läsare. I L. Kåreland (red.) *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. (s. 16–37). Stockholm: Liber.
- Pinnegar, S., Daynes, G. (2007). Locating Narrative Inquire Historically – Thematics in the Turn to Narrative. I D.J. Clandinin (red.), *Handbook of Narrative Inquiry – Mapping a Methodology*, (s. 3–34). Thousand Oaks: Sage Publications.
- PISA 2009. *Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science*. OECD 2009 (www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf)
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. I J. Amos Hatch & R. Wisniewski (red.), *Life History and Narrative*. (s. 5–23). London: The Falmer Press.
- Regeringsprogrammet för statsminister Jyrki Katainens regering (2011) (valtioneuosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/pdf/fi332892)
- Reichenbach, R. (2003). On Irritation and Transformation: A-teleological Bildung and its significance for the Democratic Form of Living. I L. Løvlie, K.P. Mortensen & S.E. Nordenbo (Red.), *Educating Humanity* (s. 93–105). London: Blackwell Publishing.
- Rennstam, J & Wästerfors, D (2011). Att analysera kvalitativt material. I G. Ahrne & P. Svensson (red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Los Angeles: Sage Publications.
- Rorty, R. (1997). *Kontingens, ironi och solidaritet*. Lund: Studentlitteratur.

- Rosa, H. (2012) Key Note på NERA 8.3.2012.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Rømer, T.A. (2007). Læring og erfaring – en genlæsning af John Deweys uddannelsesfilosofi. I G. Green (red.), *Dewey i dag- en håndsrækning till lærarutdannelse*. (s. 59–84). Köpenhamn: Unge Pædagoger.
- Sawyer, W. & Van de Ven, P.-H. (2007). Starting Points: Paradigms in Mother Tongue Education. I *L1 Educational studies in Language and Literature* Vol. 7 Issue 1. (s. 5–20).
- Schmidl, H. (2008). *Från vildmark till grön ängel*. Göteborg: Makadam förlag.
- Selander, S. (2008a). Didaktisk design. I S. Selander & E. Svärden-Åberg (red.), *Didaktisk design i digital miljö – nya möjligheter för lärande*. (s. 17–36). Stockholm: Liber AB.
- Selander, S. (2008b). Tecken för lärande – tecken på lärande. Ett designteoretiskt perspektiv. I A.-L. Rostvall & S. Selander (red.), *Design för lärande*. (s. 28–44). Finland: Norstedts Akademiska Förlag.
- Selander, S. & Ödman, P.-E. (2004). *Text och existens. Hermeneutik möter samhällsvetenskap*. Riga: Daidalos.
- Shepherd, D. (1991). Bakhtin and the Reader. I K. Hirschkop & D. Sheperd (red.), *Bakhtin and cultural theory*. (s. 91–108). Manchester: Manchester University Press.
- Shotter, J. & Billig, M. (1998). A Bakhtinian Psychology: From out of the Heads of Individuals and into the Dialogue between them. I M.M. Bell & M. Gardiner (red.), *Bakhtin and the Human Sciences*. London: Sage.
- Skardhamar, A.-K. (2001). *Litteraturundervisning – teori og praksis*. Köpenhamn: Gyldendal Uddannelse.
- Skirbekk, G. & Gilje, N. (1993). *Filosofins historia*. Uddevalla: Daidalos.
- Skolinspektionen (2012). *Läsundervisningen inom ämnet svenska för årskurserna 7–9. Kvalitetsgranskningsrapport 2012-10-29*.
- Smidt, J. (1983). Inledning. I J. Smidt (red.), *Litteraturens muligheter – och elevens. Om bruk av litterära tekster i norskundervisningen*. (s. 7–9). Oslo: J.W. Cappelans Forlag.
- Smidt, J. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk resurs*. Polen (Bergen): Fagbokforlaget.

- Smidt, J. (2005). Litteratur i skolan. I B.K. Kvalsvik Nicolaysen och L. Aase (red.), *Kulturmöte i tekstar. Litteraturdidaktiska perspektiv*. (s. 32–50). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Solstad, D. (2005). *Genas och värdighet*. Stockholm: Ordfront.
- Steffensen, B. (2005). *Når børn læser fiktion. Grundlaget for den nye litteraturpedagogik*. Köpenhamn: Akademisk forlag.
- Steinholt, K. & Dobson, S. (red.) (2011). *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Straume, I.S. (2011). Loven, det er oss: Danning i et demokrati. I Steinholt, K. & Dobson, S. (red.), *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. (s. 373–391). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Susegg, B.A. (2003). *Verket – leseren – livet. En ny litteraturdidaktik*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Szklarski, A. (2009). Fenomenologi som teori, metodologi och forskningsmetod. I A. Fejes & R. Thornberg (red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (s.106–121). Stockholm: Liber.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.
- Sørensen, B. (2001). *Litteratur, forståelse og fortolkning*. Köpenhamn: Alinea.
- Tengberg, M. (2007). Läsarter och lässtrategier i skolans litteratursamtal– en pilotstudie. I *Didaktisk tidskrift*, vol. 17, No. 4.
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Thavenius, J. (1981). *Modersmål och fadersarv: svenskämnets traditioner i historien och nuet*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Thavenius, J. (1991). *Klassbildning och folkuppfostran*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Thavenius, J. (1999). Modersmålet – redskap eller bildningsmedel. I J. Thavenius (red.), *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur
- Thorson, S. (2009). Blivande svensklärare om att ”läsa” och ”förstå” skönlitteratur. I L. Kåreland (red.), *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. (s. 86–113). Stockholm: Liber.

- Torell, Ö. (2011). Personlig läsning inom ramen för undervisningen. I *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2011:2. (s. 81–85).
- Torell, Ö. (red.) (2002). *Hur gör man litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Stockholm: Författares Bokmaskin.
- Ulfgard, M. (2002). *För att bli kvinna – och av lust*. Falun: ScandBook AB.
- Ulfgard, M. (2012). Den polyparadigmatiska läraren. I N. Frydensberg Elf og P. Kaspersen (red.), *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske modersmålsfag*. (s. 122–145). Oslo: Interface Media AS.
- UNESCO (2004). The plurality of Literacy and its implications for Policies and Programmes. Position paper (<http://unesdoc.unesco.org>).
- Verhoeven, L. & Snow, C. (2001). Literacy and Motivation: bridging Cognitive and Sociocultural Viewpoints. I L. Verhoeven & C. Snow (red.), *Literacy and Motivation. Reading Engagement in Individuals and Groups*. (s. 1–20). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Westlund, I. (2009). Hermeneutik. I A. Fejes & R. Thornberg (red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 62–80). Stockholm: Liber.
- Vinje, E. (2005). Om kanon i litteraturundervisninga. I B.K. Kvalsvik Nicolaysen och L. Aase (red.), *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiska perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Vitikka, E. (2009). *Opetsussunnitelman mallin jäsenitys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Wreder, M. (2007). Ovanliga analyser av vanliga material – Vad diskursteorin kan göra med enkäter. I M. Börjesson & E. Palmblad (red.), *Diskursanalys i praktiken*. (s. 29–51). Malmö: Liber.
- Zafon, C. R. (2010). *Vindens skugga*. Falun: Scand Book AB.
- Ziehe, T. (1982). *Ny ungdom. Om ovanliga läroprocesser*. Mölnlycke: Norstedts akademiska förlag.
- Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine*. Köpenhamn: Forlaget politisk revy.
- Zunshine, L. (2006). *Why we read Fiction. Theory of Mind and Novel*. Columbus: The Ohio State University Press.
- Årheim, A. (2007). *När realismen blir orealistisk. Litteraturens ”sanna historier” och unga läsares tolkningsstrategier*. Göteborg: Växjö University Press.

- Årheim, A. (2009). Perspektiv på värdet av skönlitterära läserfarenheter. I L. Kåreland (red.), *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. (s.66–85). Stockholm: Liber.
- Öberg, J. (1991) Efterord. I M. Bachtin, *Det dialogiska ordet*. (s. 279–284). Uddevalla: Anthropos.
- Ödman, P.-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Østern, A.-L. (2001). *Svenska med sting! Didaktisk handledning med tyngdpunkt på modersmål, litteratur och drama*. Jyväskylä: Utbildningsstyrelsen.
- Østern, A.-L. (2006). Kulturell läsfärdighet genom estetiska läroprocesser. I A.-L. Østern, K. Sjöholm & S.-B. Arnolds (red.), *Kulturella mötesplatser i tid och rum*. Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, nr. 18.
- Østern, A.-L. (2007). Profilbeskrivning för lärarskap i utveckling. I R. heilä-Ylikallio & A. Wickman-Skult (red.), *Modersmålslärares i går, i dag, i morgon. SMLF 1957–2007*. Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi. Specialutgåva nr.2/2007.
- Østern, A.-L., Heilä-Ylikallio, R., Kaihoviirta-Rosvik, H., & Rantala, B. (2010). *Tusen trollformler*. Helsingfors: Söderströms & c:o Förlags Ab.

Bästa modersmåslärarkollega!

Jag jobbar för tillfället på ett projekt med arbetsnamnet *Modersmål, litteratur och livskunskap*. Arbetet skall förhoppningsvis resultera i en doktorsavhandling i pedagogik, och de frågor jag söker svar på har anknytning till modersmålet som livskunskapsämne, och litteraturens plats i det sammanhanget. Jag hoppas med min avhandling kunna bidra med ny kunskap om de villkor modersmåslärare upplever att de verkar under. Jag hoppas också se hur det läroplanen kallar *livskunskap* skapas, eller inte skapas, i litteraturundervisningen.

Jag har valt att närma mig detta spännande tema via läraren, men inte bara genom en traditionell intervju. Nej, jag vill använda fiktionen för att hitta svar på mina frågor och söker därför modersmåslärare, som vill samarbeta med mig på ett lite originellt och ovanligt sätt.

Modersmåslärare som jobbar med litteratur hanterar olika typer av motstånd och utmaningar i sitt arbete. Jag vill höra berättelser om detta, eller ännu hellre läsa dem. Jag hoppas därför att några lärare skulle finna det roligt att skriva en fiktiv text, som handlar om en modersmåslärare, en klass och arbetet med litteratur. Texten får gärna beskriva någon lyckad undervisningssituation. Jag vill inte ställa några andra krav på texten, men önskar att den inte är längre än en novell. Texten kan också vara kort, varför inte en dikt?

Om du nu antar min utmaning, skriver du alltså en text och sänder den till mig senast 1.12.2008. Om du vill vara anonym, sätter du inte ut ditt namn. Om du kan tänka dig att senare ställa upp för en intervju i ett senare skede, sätter du ut dina kontaktuppgifter. I avhandlingen behandlas alla texter anonymt.

Som handledare för mitt arbete fungerar docent Ria Heilä-Ylikallio vid PF i Vasa.

Jag hoppas du antar utmaningen. Tag gärna kontakt, om det är något du undrar över.

Vasa 21.8 2008

Katarina Rejman

Intervjufrågor (semistrukturerad temaintervju)

Temat givet, frågorna inte låsta i bestämd följd eller form.

A) Allmänt, samma frågor till alla

Namn

Antal år i professionen

Huvudämne

B) Litteratur, livskunskap, läroplan- dvs. formellt om vårt undervisningsämne
Hur uppfattar du namnet på vårt undervisningsämne; Modersmål och litteratur? (ung lärare)

Hur upplever du ändringen av namnet på vårt undervisningsämne?

Vilken roll ser du att litteraturen har i din undervisning?

Vad innefattar läroplanens ord Livskunskap för dig?

Vilket mål ser du med litteraturarbetet i åk 7-9?

Vad betyder läroplanen för dig?

Läroplanens temaområden- hur syns de för din undervisning?

C) Undervisningen och de egna besluten

Vad tycker du bäst om att undervisa?

En hurudan läsare är du själv?

Vilka böcker tar du in i din undervisning?

Vilka teman gillar du att jobba med?

Vilka metoder brukar du använda?

Hur upplever du arbetet med litteratur i klassen?

Vad påverkar de beslut om t.ex bokval du gör för dina elever?

Hur jobbar du med livskunskap?

D) Den egna berättelsen

Berätta om en situation du minns från din litteraturundervisning.

E) Svårt, lätt, roligt, stökigt...

Berätta om vad du finner vara lätt eller svårt eller roligt osv. i arbetet med litteratur.

Bilaga 3.

För att synliggöra i vilken utsträckning de olika lärarna kommer till tals i min undersökning, har jag sammanställt följande tabell. I tabellen framkommer hur ofta jag citerar, dvs. klipper direkt ur de transkriberade intervjuerna, eller hänvisar till varje enskild lärare.

Lärare	Antal hänvisningar eller citat	Förekommer i avsnitt
Berit	5	4.1.1; 4.1.3; 4.1.5; 4.2; 4.2.2
Catarina	3	4.2.2 (2 ggr); 4.3.2
Diana	7	4.1.1; 4.1.2; 4.1.4; 4.2.1; 4.2.2; 4.2.3; 4.4
Elin	4	4.2.2; 4.3.1(2 ggr); 4.4
Emma	9	4.1.1; 4.1.3; 4.1.4 (2 ggr); 4.2.1 (2 ggr); 4.2.2; 4.3.1; 4.4
Inga	6	4.1.1; 4.1.3; 4.2.1; 4.2.2; 4.3.1;4.4
Kajsa	4	4.2.3; 4.2.1; 4.2.2; 4.3.1
Krister	5	4.1.2; 4.2.2 (2 ggr); 4.3.1; 4.3.2
Maja	8	4.1.1; 4.2.2 (2 ggr); 4.2.3; 4.3.1 (3 ggr); 4.4
Maria	4	4.1.2 (2 ggr); 4.2; 4.2.2
Mats	8	4.1.2; 4.1.3; 4.2.2; 4.3.1; 4.3.2 (3 ggr)
Mikaela	7	4.1.1; 4.1.4 (2ggr); 4.2.1; 4.2.2 (2 ggr); 4.4
Moa	11	4.1.1 (2 ggr); 4.1.3; 4.2.1 (2 ggr); 4.2.2 (2 ggr); 4.3.1 (3 ggr); 4.4
Nanna	8	4.1.1; 4.1.2; 4.1.3; 4.2.2 (2 ggr); 4.2.3; 4.3.1 (2 ggr)
Nina	3	4.1.4; 4.3.1; 4.4
Paula	7	4.1.1; 4.1.3; 4.2.2; 4.2.3; 4.3.1; 4.4 (2 ggr)
Päivi	2	4.2.2; 4.3.1
Stina	6	4.1.1; 4.1.3; 4.2.1; 4.2.2 (2 ggr); 4.3.1
Yrsa	6	4.1.2; 4.1.3 (2ggr); 4.2.2, 4.3.1 (2 ggr)

Intervjutranskriptioner

- K: Är det några speciella texter eller böcker då när du talar om klasser där det har lyckats väldigt bra, eller är det någon metod?
- KRISTER: Nej det har nog varit sådana här klasser. Vi tycker i kollegiet att under ett läsår så finns det ett par, tre klasser bland våra aderton klasser då som är sådana här bra klasser. Och de gångerna man råkar få de här bra klasserna så exempelvis på årskurs nio kan man ta in lite gymnasieundervisning nästan tycker jag och sådant här. Så det är nog då som det lyckas över förväntningarna och det blir att man stortrivs.
- K: Och det har med klasserna och eleverna att göra? Är de i allmänhet starka elever, är de bara motiverade, livliga eller?
- KRISTER: Nej nog har de varit starka. Det har varit genomgående, att inte är det bara mitt ämne. Men man ser det ju lätt i mitt ämne kanske. Men att de är nog starka överlag. Det är fina klasser som... Det brukar gå en åttio procent av dem till gymnasiet när det annars går femtio och sextio procent och så.
- K: Och där tycker du att också litteraturläsningen liksom slår igenom?
- KRISTER: På något sätt. Så deras recensioner har varit väldigt bra och det har varit så analytiskt, att det har inte varit bara att återge boken, utan det har varit mera än analys. Det är bra när de kommer över femtio procent i själva analysen och bara tjugo, trettio procent är att återge boken.
- K: Analyserar du texter?
- KRISTER: Nog gör vi det också.
- K: Så de har begrepp och termer.
- KRISTER: Kanske inte alltid de rätta begreppen, för det är nog svårt att lära ut de här begreppen i högstadiet, tycker jag. Det blir nog mera bara genrer och epoker och sådant som man pratar om. Riktigt själva analysbegreppen får nog bli.

K: Vad tycker du själv om att undervisa? Hör litteraturen till det du tycker om eller har du andra? Om du tänker på hela ämnet och hela läsåret och hela sjuan till nian.

KRISTER: Där finns nog mycket förstås att säga att tack vare datorn har det ju blivit väldigt omstrukturerat och jag stortrivs ju med tidningsverksamheter. Det är nog den gebit som jag riktigt stortrivs med. Sedan grammatiken. För jag lyckas med den, tycker jag själv. De kurser vi har så eleverna sätter inte emot där heller. Nog får jag lov att erkänna att vad som gäller litteraturen så tycker jag det är svårast, för det är en så stor kaka. Så därför tycker jag att hur tusan ska jag på våra, nu har jag väl nian, åtta block planerat till språk och litteraturhistoria. D.v.s. Fyra block, en sex lektioner skall jag ge vardera åt dem. Och de är då den väggkost som de far ut med. Och vissa elever far inte till gymnasiet, vilket innebär att de talar inte mera om litteratur alls.

K: Block sa du och litteraturhistoria och grammatikkurs. Betyder det att du strukturerar din undervisning så att du portionerar dem på det här sättet?

PÄIVI: Jag kan börja med en positiv händelse. Jag gjorde storylines med årskurs sju. Det är, tror jag, tre år sedan, och det lyckades bra. Det har liksom fastnat. Vi läste egentligen en snutt ur en bok, som jag inte nu kommer ihåg, men det var någonting med en blå dörr, tror jag titeln var. Det var typ ett avsnitt och det handlade egentligen om hur elever som blir inlåsta i en skola. Det var på fredagen. Så stängs dörrarna och där är de då. Hur skall de klara sig? Och så läste vi då och så fick eleverna spela upp avsnitt av det. Det blev lite drama och vad som helst. Det var härligt att de kunde ta något från litteraturen och de har liksom blivit någonting av det, att wau, att det fungera. Och det var dessutom första gången jag provade storyline.

K: Var har du lärt dig storyline?

PÄIVI: När jag auskulterade. Det var det året, men inte tidigare, kände jag inte alls till. De var Susanne... som introducerad det.

K: Och du sa att det här var i årskurs sju. Kommer du ihåg hur mycket tid ni satte på det här, ungefär?

PÄIVI: Ungefär, alltså, fem sex lektioner, något sådant. Att inte desto mera.

K: Vad var det som? Du sa att det blev en så positiv och det fungerade. Kan du konkretisera lite mera? Vad var det som hände som var så positivt?

PÄIVI: Det positiva var att eleverna fick, egentligen, roller, som liksom ur den där egna rollen. De skulle välja någon karaktär och de skulle fundera tillsammans vidare hur de ska lösa situationen. Och sen kom de, tror jag, också bort från det där att de egentligen jobbade med litteratur och det var modersmål och så här skola. De upplevde det som roligt. De var det positiva.

K: När du annars jobbar med litteratur och med böcker, hur väljer du vilka böcker eller vilka texter du tar?

PÄIVI: Nå det beror ju jättemycket på klassen och också förstås mig själv också. Vad jag tycker om. Jag brukar vänta med litteraturen alltid, skall vi säga, några veckor till och med. För då räknar på att få se vilka typer och så frågar jag alltid i början när jag träffar en ny klass vad de läser och de får skriva en sådan där läsdagbok. Sen egentligen utgående från det tar jag. Men ofta är det nog sådana böcker, sådana texter som är, på något sätt, spännande och som eleverna kan relatera till. Att det inte är allt för vuxen litteratur. Utan något som de kan ha en aning om och liksom tycka att är roligt. Och ofta också sådana texter där det finns, så kallade, tomrum . Alltså jag tycker om den iden att man kan, att det står inte utskrivet, men att nu får den leva den här uppgiften att du skall skapa till exempel ett brev, eller någonting. Ofta frågar de också, att är det okey att... Men de står ju inte, får jag säga på det här sättet? Men det är klart du får. Du måste lista med din fantasi, du lägger till det som inte är utskrivet.

K: Och då kommer vi lite in på metoder. Nu har du nämnt redan storyline och sådana här tomrum, men vilka andra metoder tycker du om att använda när du jobbar med litteratur?

K: Nej, men det räcker. Men när du säger just att sen producerar ni texter, vilka genrer skriver ni i? Vad skriver ni sedan?

--- --- ---

BERIT: Började i gymnasiet som timlärare och sedan jobbade jag i gymnasiet och högstadiet och sedan blev jag så trött att skriva läroplaner i två hus och vara med och sitta på konferenser i två hus och så vidare och så dök det upp en möjlighet att jobba i bara det ena huset och då blev det det här som dök upp först och då sökte jag den...

K: Att du blev i högstadiet?

B: Nå jag tycker att här finns större möjligheter till skapande och lekfullhet. Man har inte piskan på ryggen som man hade på gymnasiet på något sätt och det tycker jag ju om. Samtidigt är det på något vis sådär att nivån var ju roligare på ett sätt på gymnasiet och det här människor var mera fokuserade på vad de höll på med och ville få sina betyg och ville få sin examen och så här. Här kan det ju vara många som är inne i den ena och den andra sådana här motsträviga perioderna, puberteten blomstrar på gott och ont. Den kan vara ganska tung ibland.

K: Du har en ganska lång karriär bakom dig. Kan du komma ihåg någon sådan situation, eller dyker det upp i ditt minne någon sådan här situation där du har jobbat med litteratur i klassen som har blivit ett positivt minne eller ett minne, det har hänt någonting speciellt?

B: Jag tänker mig att noveller och dikter är väl någonting som jag tycker om att jobba med och det finns många sådana här stunder när man har läst just någon novell tillsammans med elever och pratat om den här texten och det blir alldeles knäpptyst och man känner lite gåshudskänsla, man känner att alla på något vis funderar runt den här texten eller kommer in i den eller är med i den och sedan viktigt prat efteråt och igenkännande och sådan där.

Och sedan kanske mera den här spralliga biten som kommer ofta med dikt tycker jag. Det roliga är ju att hemskt många pojkar också som kanske inte "vadå dikt?" från början. Men sedan när de väl skall sätta sig ner och man tar upp några sådana här mera lekfulla varianter så kan det vara de som är de mest ivriga.

K: Har du några riktigt konkreta textminnen? Några texter som har fungerat bra?

B: Till exempel Kjell Lindblads, flera av hans texter egentligen, den här som handlar om, den heter någonting med barn, jag kommer inte ihåg nu...

K: Inte den här med de här två bröderna? Ge dagen tillbaka.

K: Okej. Och de är rikssvenska ser jag, Bonniers. Jag har sett dem, men jag har inte jobbat själv med dem.

NINA: De här jobbade vi med på det sättet att här finns ju ett antal böcker. Själva texterna finns inte här utan böckerna presenteras. Det finns ett sådant här avsnitt. Så här står det hur det är upplagt. Till exempel om man nu tar, nu skall vi ta någon text som jag har haft nyligen, Kim Novak badar aldrig vid Gennesarets sjö av Håkan Nesser till exempel. Då finns här då en sådan här för lärare handlingen i korthet och om karaktärerna och så finns det sedan uppgifter att arbeta med. Tanken bakom det vad kan man ta upp för frågor och introducera romanen. Sedan finns då, det där kan man ju använda om man vill, men det här tycker jag att är roligt då. Sedan finns det då ett förslag på hur man arbetar veckovis med det här eller periodvis, alltså ett antal lektioner. Man lägger upp det på det sättet att man låter eleverna läsa ett antal sidor till en lektion och sedan har vi gruppvis gjort så att de har suttit och diskuterat det avsnitt som de har läst utgående från de här frågorna. Riktigt konkreta frågor här. Så diskuterar de det och så läser de vidare och så till nästa lektion har de läst följande avsnitt och så diskuterar vi det och så finns det då i slutet när de har då fyra eller fem avsnitt eller kanske flere också, det beror på hur tjock boken är, så kommer ju då diskussionsfrågor allmänt som de kan gå igenom sedan och så finns det alltid då lite bakgrund kanske om det handlar om... Nå Kim Novak presenteras då tiden och allt det här. Och det här har de då sedan redovisat för resten av klassen som en sorts pannediskussion. Om de varit fem stycken om en bok så har fem då redovisat det för klassen. Då uppstår väldigt intressanta saker. Diskussionsfrågorna är jätte bra och förstås inte är man ju bunden. Jag brukar ta andra egna också och så här men alltså läsningen och upplevelsen av den här boken blir en helt annan för eleverna när de läser så här i grupp.

K: De pratar om den ganska mycket då?

NINA: De gör det, och jag tycker att de, nåja klart att inte är ju alla liksom, men det är vissa böcker som man alltid kan säga att "den där griper en och den här boken..." Det finns ju också lättare böcker eller sådana tunnare saker för de som har svårt. Så de här har varit jätte bra.

K: Så det här har varit ett bra stödmaterial tycker du?

NINA: Jo. Det här materialet är bra. Jag menar att inte är jag ju bunden av det här. Men vi har, man får kopiera det här också. PÅ något sätt har eleverna ändå lätt... Det är svårt som lärare att veta exakt vilka frågor, jag menar jag måste ju arbeta jätte mycket med att hitta på frågor till alla böcker. Jag måste ju läsa om dem varje gång i princip för du glömmer ju mellan varven. Vad var det som var viktigt just i det här avsnittet? Så därför tycker jag att det här är så jätte bra. Det är någonting konkret att ta i så att säga.

K: Och nu nämnde du Kim Novak?? Men har du gjort så att du har skaffat...

NINA: Jag skaffar sedan alla de här böckerna. Ungefär fem exemplar av varje.

K: De läser dem i grupp, inte helklass?

NINA: Aldrig i helklass, utan gruppvis jo.

Katarina Rejman

Litteratur och livskunskap – modersmåslärares berättelse om un- dervisningen i årskurs 7–9

Varför ska man läsa litteratur i skolan och hur ska man läsa den? Hur väljer lärare texter och vad innebär en lyckad litteraturlektion? Och vad vill modersmåslärare uppnå med sin litteraturundervisning? Läroplansgrunderna kallar modersmålsämnet ett livskunskapsämne. Men vad innebär livskunskap och vilken potential har litteraturen i elevens livskunskapsutveckling?

För att bättre förstå hur lärare tänker om sin undervisning har Katarina Rejman i sin studie diskuterat de här frågorna med nitton modersmåslärare i årskurs 7–9. I avhandlingen presenterar Rejman en litteraturdidaktisk modell, som kan fungera som ett verktyg för lärare som antar den komplexa uppgiften att undervisa i modersmål och litteratur.