

TID FÖR LITTERATUR- DIDAKTISKT PARADIGMSKIFTE?

av Pär-Yngve Andersson

Inledning

Litteraturvetenskapen har under lång tid medverkat i svenskläroverutbildningen, men först på senare år verkar frågor av litteraturredaktisk art blivit riktigt angelägna inom ämnet. Längre skulle litteraturvetare som sysslade med läroverutbildning bara befatta sig med ämnesteorier, medan frågor kring metodik, didaktik och praktik lämnades åt andra. På de gamla läroverhögskolornas tid var betecknande nog den där befintliga forskningen förbehållen de pedagogiska institutionerna, medan litteraturforskningen fanns samlad på universiteten.¹ När all läroverutbildning så småningom samlades under samma akademiska tak fanns fortfarande arvet från de gamla strukturerna kvar. Den praktisk-pedagogiska utbildningen kunde ännu ses som helt skild från den ämnesteorietiska. Även om ämnesstudierna i det sena 1980-talets grundskolläroverutbildning skulle inkludera didaktik, såg säkert verkligheten mycket olika ut vid lärosätena.² I den nuvarande utbildningen för blivande svensklärare undervisar dock litteraturvetare i större utsträckning än tidigare i didaktiska moment, som alternativ till allmänpedagoger eller didaktiker utan specifik ämnesförberedning, alltmedan ämnesdidaktiska miljöer växer fram utanför de

pedagogiska institutionerna. Detta ger upphov till en mängd frågor som berör alla med intresse för vårt ämnes allmänna självförståelse.

Några av litteraturvetarens viktigaste uppgifter har traditionellt varit att medverka vid tradering av den klassiska litteraturen och ge den uppmärksamhet genom analys och tolkande samtal, varvid olika relevanta teoretiska perspektiv prövats och fördjupats.³ Fortfarande är de rena bildningsaspekterna viktiga inom ämnet alldeles oavsett de senaste decenniernas ökande litteraturteoretiska pluralism. Den enskilde studenten eller läsaren förväntas vidga sina litterära referensramar och få breda kunskaper om ordkonst från skilda epoker. En idealistisk tendens kan också spåras. Den innefattar förhoppningar om att läsning ska bidra till ökad självkännet och större förståelse för andra. Förutom kunskaper om konst ges alltså lärdomar om livet. Existentiella och materiella villkor under vilka vi lyder belyses genom konkreta exempel.⁴ Ingen litteraturvetare skulle nog förneka att sådana aspekter finns. Dessa närmast folkbildande drag inom ämnet handlar om att föra ett kulturarv vidare och samtidigt ge den enskilde möjlighet till utveckling.

Här finns klara beröringspunkter med formuleringar i styrdokument för såväl obligatorisk skola som gymnasium. Inom svenskämnet sägs litteraturen fortfarande ha en central plats, och dess värde betonas där starkt.⁵ Inga konkreta vägledningar gällande litteratururval ges dock, utan skolan, arbetslaget eller den enskilde läraren har frihet att välja. En del oklarheter kvarstår. Har all litteratur dessa inneboende värden, och är urvalet av mindre betydelse? Man får en känsla av att svåra diskussioner om kvalitet undviks av rädsla för att dokumenten ska uppfattas som alltför styrande.

I den här artikeln står den praktiska litteraturundervisningen i centrum, och resonemangen förs därför utifrån ett perspektiv som kan beskrivas som pragmatiskt. Några av de många utmaningar litteraturvetenskapen står inför i mötet med lärarstudenter skisseras hastigt och kritik riktas mot vad jag menar är oroande tendenser inom litteraturredaktiken. Avslutningsvis diskuteras ett antal frågeställningar varvid några kortfattade förslag till fruktbara inriktningar av undervisningen ges.

Anpassningar och nya utmaningar

Välkända men samtidigt mycket vaga begrepp som pedagogik eller didaktik konnoterar någon form av anpassning av ett ämnesinnehåll till tänkta avnämare. Här är inte platsen för någon begreppsutredning, utan det räcker att konstatera att undervisande litteraturvetare i högre grad än tidigare har att förhålla sig till frågor rörande anpassning av ett stoff, dels till blivande lärare under en ren yrkesutbildning, dels – i förlängningen – till deras kommande elever, alltifrån förskola till gymnasium. Det är en betydande utmaning, som måste tas på allvar för att ämnet inte ska riskera ökad marginalisering.

Det vidgade textbegrepp som används i kursplanerna för grund- och gymnasieskola

hör definitivt till det som kan påverka såväl det akademiska ämnet litteraturvetenskap som lärarutbildningen och alla underliggande skolstadier.⁶ En viktig anledning till de ändrade formuleringarna är givetvis den accelererande medieutvecklingen. Det är fullt naturligt att omvärldsförändringar av genomgripande slag sätter gamla mönster och sanningar i fråga, men vilka resultaten blir i den praktiska verksamheten är en annan sak. En tillspetsad fråga är i hur hög grad läsningen av skönlitteratur kan väljas bort i dessa skolformer, då exempelvis film också är att betrakta som »text«. En svensklärares integritet eller ämnessyn kan sättas på hårda prov i en diskussion om huruvida man ska se en spelfilm om Odysseus äventyr eller läsa ett antal sånger ur *Odysseén*. Vissa elevers bristande förmåga eller motstånd mot läsning kan göra att många lärare alltför ofta väljer den bekvämaste lösningen. Att valet sanktioneras av styrdokumentet gör knappast saken bättre. Läsningens plats i en alltmer visuell kultur tenderar att bli mindre självklar. Minskar den kvalificerade läsningen inom ungdomsskolan är det dock problematiskt för samhället i stort, och antalet litteraturstudenter lär då knappast öka i framtiden. Vi som arbetar med litteratur måste vara beredda att legitimera dess användning och inte ta den för given, allra minst inom lärarutbildningen, där många studenter – även inom inriktning svenska – visar svagt intresse för läsning.⁷ De specifika fördelarna med läsning av skönlitteratur måste helt enkelt lyftas fram och jämföras med gestaltningar inom andra konstformer.

Utmaningen från allmänna kulturstudier, Cultural Studies, är av stort intresse i det här sammanhanget. Förespråkarna anser att studierna inom till exempel svenskämnet bör breddas och omfatta så stora delar av ungdomskulturens världar som möjligt. Inte minst bör populärkulturens olika uttryck bejakas och få större utrymme i skolan, menar en del.⁸ Här tycks finnas en ideologisk motsägelse, där den klassiska litteraturen stämplas som elitistisk och populärkulturen som folklig, trots dess starkt kommersiella

bas.⁹ Visst bör lärare och lärarutbildare känna till mer om olika ungdomskulturers uttrycksformer, men i hur hög grad bör dessa uppmuntaras respektive utsättas för kritisk granskning? Frågan kan bli akut i det enskilda klassrummet, där elever ofta manifesterar sin smak genom olika populärkulturella attribut som dessutom markerar tillhörighet och identitetssökande. Utbildningen för blivande svensklärare bör naturligtvis uppmärksamma detta och försöka sätta in det i större sammanhang, där komplicerade frågor gällande sådant som känslor av delaktighet, kommersiellt utnyttjande och kvalitet tas upp. Antalet utbildningstimmar är dock begränsat, och svåra prioriteringar måste göras. Litteraturundervisningen får inte försvinna i block med allmänna kulturstudier eller resone-mang kring »texter« i vidgad och mycket allmän mening. Goda möjligheter finns dock att göra intressanta jämförelser mellan konstarter, och studenternas blivande elever är receptiva och har god förståelse för sådant som dramaturgi och intrigkonstruktion från film. Betydelsen av stämningsskapande element i olika medier kan lätt studeras. Intermediala studieobjekt av annat slag är inte heller svåra att hitta.

Trots populärkulturens ökade utrymme har dock den traditionella skönlitteraturen fortfarande sin plats ända från förskola till gymnasium. Frågan är hur den används och vilka teoretiska överväganden som styr den praktiska verksamheten.

Det litteraturdidaktiska forskningsfältets ensidighet

Litteraturdidaktik som forskningsfält är relativt nytt och har, enligt min mening, hittills präglats av en teoretisk och metodisk likformighet.

Vissa tecken tyder emellertid på att området håller på att utvidgas och berikas, möjligen av ren nödvändighet. Läsarinriktade teorier har länge dominerat fältet, och forskningen har ofta sysslat med empiriska klassrumsstudier av hur elever tar till sig texter.¹⁰ Deltagande observationer och olika former av intervjuer och enkäter har varit den gängse metodiken.¹¹ Ibland har dessutom elevtexter av olika slag studerats. Som teoretiskt fundament i många studier har funnits en syn på texten som något som skapas av den enskilde eleven i läskatten, och detta uppfattas ofta som något positivt.¹² Texten som artefakt och forskningsobjekt, som man kan närma sig utifrån olika perspektiv och med olika redskap, har mer sällan beaktats.¹³ Hur har det blivit så? Hur har didaktiska forskare kunnat undvika så stora delar av den teoretiska och metodiska mångfald som länge funnits inom litteraturvetenskapen? Svaren kan säkert skifta något, men en viktig orsak är den status som den så kallade erfarenhetspedagogiken fått, inte minst efter insatser från forskare inom Pedagogiska Gruppen i Lund. Det är en pedagogik som bygger på idéer om att undervisningen tydligt ska knyta an till den enskildes erfarenheter och utgå från det redan kända och värdera detta högt. I förstone tycks det vara en sympatisk idé, och att någon som helst inläring ska kunna ske utan att man i någon mening börjar där eleven befinner sig är förstas omöjligt.¹⁴ Denna grundsyn har emellertid med lätthet kombinerats med socialkonstruktivistiska idéer, ofta med tydliga ideologiska förtecken, och med reader response-teorier, till exempel utifrån Louise Rosenblatts *Literature as Exploration*.¹⁵ Som synes verkar det gå ihop rätt bra – den enskilde konstruerar sin värld, skolan knyter an och vi låter alla sitta i sina egna små världar och tolka texter efter eget skön, för texten blir ju till i läsningen.¹⁶ Att påstå något annat kan stämpas som både gammalmodigt och auktoritärt.¹⁷ Då forskare och lärarutbildare får liknande uppfattningar att framstå som de enda tänkbara sprids förstas dessa snabbt ner till

ungdomsskolan. Typiska repliker i klassrumssamtal där dessa ideal hyllas kan vara »men det är min uppfattning« och »så känner i alla fall jag«. Tolkning blir lätt lika med personligt tyckande utan grund, och solipsismen lurar bakom hörnet. För att bryta föreställningen om textens styrande makt över tolkaren har man tvingats betala ett högt pris.

Inom samma litteraturdidaktiska tradition finns ofta en tveksamhet mot att se litteraturen som estetiskt objekt. Formstudier betraktas med misstänksamhet, och i stället för att premiera utvecklande av litterär kompetens hos eleverna ses litteraturen som ett medel för andra syften.¹⁸ Dessa blir då styrande för litteraturvalet, och den litterära texten används gärna som utgångspunkt för samhällsorienterande studier eller som diskussionsunderlag. Därmed kan också den extrema individuella friheten i tolkningarna motverkas av en styrning på en helt annan nivå. Då kan man exempelvis välja att läsa viss skönlitteratur i stället för historiska faktaframställningar inom ramen för ett tematiskt arbetsområde.¹⁹ Den fiktionella texten riskerar därmed att jämföras med verkligheten, särskilt om textens fiktionsskärmar eller konstnärliga aspekter alls inte beaktas och kommenteras.

Ett annat skäl till att många didaktiker förespråkar tolkningsrelativism verkar vara en rädsla för att oerfarna unga läsares förslag ska nedvärderas utifrån en normativ syn på texten, där rätt tolkning står att finna i en sorts facit som endast läraren har tillgång till. I bakgrunden kan anas egna negativa erfarenheter från skoltidens textanalytiska övningar. Här märks en oro från elevnära lärare eller forskare som kan vara möjlig att förstå. Det finns dock andra sätt att komma till rätta med detta än att påstå att tolkningar inte kan ifrågasättas – främst det systematiska arbetet med att bygga upp ett öppet och tillitsfullt klassrumsklimat.

I den av Örjan Torell redigerade studien *Hur gör man en litteraturläsare?* jämförs litterära skolkulturer i Sverige, Finland och Ryssland.²⁰ Blivande litteraturlärare har alldeles i början av

sin lärarutbildning fått läsa en text och svara på en enda fråga: »Vad skulle du vilja att dina elever såg i denna text?« De ryska studenterna har »en förmåga att kommunicera med texten som visar sig i nyfikenhet på verket *som uttryck för ett främmande temperament*. De respekterar textens 'du'-dimension – de försöker finna *något utanför sig själva*, något nytt och annorlunda som de inte känner till«, som Torell uttrycker det.²¹ Stig Bäckman noterar i ett kapitel angående de svenska studenterna, hur »de släpper kontakten med novellen och i stället skjuter i förgrunden det privata tankespar som texten aktualiserat. Att 'förstå' en text blir för dem ungefär liktydigt med att besvara frågan 'Vad får texten mig att tänka på?'«²² Staffan Thorson redovisar liknande resultat i en färsk empirisk studie av studenters läsning. Han ser hur de »utan hänsyn till texten och textens innebörder fyller ut tomrummet med hjälp av egen fatabur.«²³ Man kan nog misstänka att dessa svenska studenter tidigare har mött en litteraturundervisning av det slag som översiktligt skisserats ovan, och som uppmuntrat subjektiva personliga läsningar. Man får helt enkelt skörda vad man sått.

Andra forskningsresultat bekräftar bilden, och man anar en begynnande oro hos vissa forskare. Ett belysande exempel utgör Helen Schmidts avhandling med analyser av läsning i åttondeklasser.²⁴ Hon talar klarspråk och menar att eleverna är »oerfarna i fråga om litterär analys. Deras känslor och åsikter fick därför ofta styra tolkningen, oavsett hur väl underbyggd den var av texten.«²⁵ Hon ser en tydlig »slagsida mot ett alltför erfarenhetsbaserat och personligt läsande«²⁶ och vågar tala om »bristande litterär kompetens«.²⁷ Avhandlingen är egentligen en svidande vidräkning med det litteraturdidaktiska paradigm som varit dominerande i svensk skola under lång tid, främst präglad av fri enskild eller tematiskt styrd läsning med stor öppenhet för personliga tolkningar, samt brist på undervisning i lässtrategier. Även Staffan Thorson, med sina uttalade preferenser för lä-

sarinriktad teori, ser att något fattas i skolans litteraturundervisning. Han skriver: »men är det inte också en demokratisk, litteraturpedagogisk rättighet att under skoltiden få möjlighet att utveckla och fördjupa sin erfarenhet, sin förståelse för och av det litterära tilltalet?«, och han fortsätter med att konstatera att den litterära upplevelsen visserligen skall vara subjektiv, »men också grundad i en förtrogenhet med den estetiska textens strukturer och effekter.«²⁸ Man får dock en känsla av att han inte fullt ut tar konsekvenserna av sina olika empiriska forskningsresultat. I sin nya studie hänvisar han vid ett flertal tillfällen till Kathleen McCormick utan att komma med några kritiska reservationer. Hennes skrift *The Culture of Reading and the Teaching of English* från 1994 har fått stort genomslag i svenska litteraturdidaktiska kretsar. Hon representerar »critical literacy« och betonar det socio-kulturella perspektivet. Ett påstående som »virtually all who work within the social-cultural model are critical of any model of reading that regards it simply as a skill« är belysande.²⁹ Utrymmet för studiet av den litterära textens konstnärliga egenart – som Thorson faktiskt efterlyser – blir mycket begränsat i en sådan modell. Hennes konstaterande att »from this perspective one might argue that one reading is 'better' than another because of its consequences, be they social, political, or historical« är karakteristiskt för denna syn på skönlitterär läsning som del i ett samhälleligt frigörelseprojekt med bestämda utgångspunkter.³⁰ Är det helt enkelt den rättänkande läraren som utifrån sina preferenser avgör vilka konsekvenser av en tolkning som kan betraktas som goda? McCormick avvisar dock den rent subjektiva läsningen till förmån för en litteraturundervisning där en politiskt medveten historisering av såväl text som läsare står i centrum. Hennes kritiska pedagogik har emellertid på olika sätt kombinerats med ren reader response-teori, förmodligen beroende på det gemensamma förnekandet av att texten bör ses som någon form av fast objekt.³¹

Magnus Persson ser med uttalad sympati på kritisk pedagogik och kulturstudier, vilket inte hindrar att han i sin stora studie *Varför läsa litteratur?* tar upp vikten av att i undervisningen uppmärksamma den litterära formens betydelse.³² Han beskriver också, i anslutning till en refererad teori av Derek Attridge, vad en »ansvarsfull läsning« innebär: »Verket bär på eller skapar en annorlundahet (otherness). En ansvarsfull läsning gör sitt yttersta för att respektera denna singularitet. Det innebär att läsaren måste motstå frestelsen att omedelbart översätta det främmande och annorlunda till det välbekanta. Det innebär också att man måste vara beredd på att genomleva, aktivt delta i, litteraturen som en särskild sorts händelse – en händelse med ett särskilt sorts språk och en särskild sorts form. Det finns inga genvägar till ett sådant sätt att läsa.«³³ För att nå dit måste erfarenhetspedagogiken kompletteras med en medveten satsning på undervisning i lässtrategier och litterär form.³⁴ Om inte så lämnas eleverna utan redskap för att kunna uppnå progression i sin läsning.³⁵ Resultatet kan då likna det Helen Schmidl fann i de åttor hon studerade: »I mina informanters läsning fanns det inslag av böcker riktade till barn upp till 10-årsåldern, med många bilder samt stor stil.«³⁶ För att hjälpa eleverna vidare i deras läsning räcker det då inte att frankt påstå att bilder också är text. Bildkonst av olika slag ska studeras i egen rätt, som självständiga konstnärliga produkter eller som viktiga inslag i integrerade narrativa bilderboksframställningar, men att elever i slutet av grundskolan verkar välja bort läsning av lite svårare skönlitteratur av bekvämlighet eller bristande läsförmåga är mycket oroande. Det gäller därför att inpränta hos lärarstudenterna att elevers förmåga att avkoda text inte automatiskt betyder att de kan läsa avancerad skönlitteratur med behållning.³⁷ För att klara det krävs vissa färdigheter. Till synes motvilligt konstaterar även Maria Ulfgard detta i sin avhandling om tonårsflickors läsning: »I den verklighet som jag erfarit som forskare vid mö-

tet med enskilda flickor i samtal om deras läsning har jag funnit att kompetensfaktorn inte helt kan negligeras«. ³⁸ Formuleringen skulle förmodligen betraktas som anmärkningsvärd i en annan litteraturdidaktisk kontext än den tongivande svenska.

Hur skulle då några andra inslag i en praktiskt inriktad och ansvarsfull undervisning om litteratur för blivande lärare kunna beskrivas? Här följer några spridda reflektioner kring möjliga inriktningar av arbetet. De ska ses som korta inlägg i ett ständigt pågående samtal om litteraturens och, i ett bredare perspektiv, humanioras plats i skola och lärarutbildning.

Kritisk beredskap och humanistisk öppenhet

Som litteraturvetare och lärarutbildare finns det anledning att gripa sig an uppgiften med lika delar ödmjukhet och självförtroende. Det är stor skillnad på att behandla ett traditionellt litteraturvetenskapligt stoff och att undervisa i litteraturdidaktik. Att vara lärare i ungdomsskolan innebär helt andra krav än de en akademisk lärare möter. Det räcker alltså inte att luta sig tillbaka i självtillräcklighet och hänvisa till ett stort antal år som universitetslärare. Man måste sätta sig in i de didaktiska aspekterna på allvar, därav ödmjukheten. Egen undervisningserfarenhet från de aktuella stadierna är naturligtvis mycket värdefull. Samtidigt är litteraturvetenskapliga perspektiv av stor vikt i lärarutbildningen, och kanske inte bara på de sätt man först föreställer sig. Genom litteraturundervisning på alla nivåer finns möjligheter att tillägna sig kompetenser av det slag som går utöver snäva professions- och ämnesgränser, och studenterna bör få komma i kontakt med ett varierat forskningsfält, där rikt utrymme ges för metareflekation. Så det finns all anledning

att känna självförtroende då vi representerar ett brett ämne med stor potential. Det gäller bara att utnyttja möjligheterna.

Att lärarutbildningen är så tydligt yrkesförberedande kan emellertid leda till att den riskerar att instrumentaliseras, och till att exempelvis bildning och personlig utveckling tonas ner i ett universitets- och högskolesystem där dessutom det mätbara alltid premieras. Som lärarutbildare får man då inte frestas att bejaka en undervisning som enbart går ut på att förmedla lösryckta metoder, utan kombinera sådana inslag med teoretisk fördjupning och uppmaningar till självreflektion och allmänt kritisk inställning. En insikt om att det gäller att öppna sig och värdera, men bara behålla det man anser verkligt värdefullt, bör förmedlas till studenterna i praktiska undervisningssituationer. Utmaningarna är många.

Tidigt i lärarutbildningen måste man resonera kring varför skönlitteratur har ett värde, och vari det unika i den litterära tillägelsen består. Jag tror det är en stor fördel att göra det med upplevelsen som grund, då jag föreställer mig att ingen av oss som läser flitigt gör det för att i första hand få ett rikare språk eller bli bättre skribenter. Sådana skäl för läsning bör inte heller föras fram som primära i skolan. Vi läser litteratur för att den berikar oss och ger någonting som vi inte tycker oss få på annat sätt. *Vad* den ger kan dock skifta, och en diskussion kring detta kan vara mycket givande. Litteraturen i skolsammanhanget får inte bara ha ett uttalat didaktiskt syfte, som att exempelvis belysa en specifik fråga; den måste också få läsas för sin egen skull, för den individuella och i grunden oförutsägbara frihetspotential den har. Francis Spufford skriver i *Hur jag läste böcker och lärde mig leva* om hur böckerna under uppväxten »befriade oss från begränsningen i att ha bara ett enda kringskuret liv med en enda utsiktspunkt; de lät oss se bortom våra egna omständigheters horisont.« ³⁹ Han beskriver vidare hur läsaren kunde känna sig »berikad av vetenskapen att hans eller hennes eget

specifika liv bara upptog en ytterst liten vrå i en långt vidare värld av möjligheter.«⁴⁰ Detta är också en central del av Martha Nussbaums »narrative imagination«: »the ability to think what it might be like to be in the shoes of a person different from oneself«.⁴¹ Att genom litteraturen möta det som är främmande, och därigenom vidga sina referensramar, är en viktig aspekt av läsningen.⁴² Variation och djärvhet i såväl lärares lästips som val av böcker för gemensam läsning i klasserna, är en förutsättning för att sådana möten ska komma till stånd. Den som hela tiden läser om det bekanta för att det känns tryggt och bekvämt kommer inte att få dessa möjligheter. Det räcker inte heller att lärarna är nöjda bara eleverna läser. De måste i betydligt större utsträckning än nu intressera sig för *vad* de läser.⁴³ Att möta det främmande inbegriper naturligt nog även helt andra tider och miljöer. I det till synes exotiska möter vi dock det vi känner igen – de mänskliga känslorna och de existentiella frågorna blir aldrig helt främmande.⁴⁴ Ett skönlitterärt verks historiska situering kan heller aldrig bli så fullständig att det tidlöst mänskliga osynliggörs, för maktförhållanden och materiella villkor kan aldrig uttömmade förklara vad en människa är.⁴⁵ Att upptäcka det välbekanta i det främmande kan bli en appell till fortsatt läsning, samtidigt som det visar på en djupgående mänsklig samhörighet. I bästa fall kan det faktiskt, helt i enlighet med kursplanernas idealistiskt präglade retorik, leda till ökad förståelse för andra. Detta är centralt, inte minst i ett senmodernt, mångkulturellt samhälle.

De som hävdar att skolläsningen bör vara så fri som möjligt, där elever främst tillåts att läsa enligt egna intressen, riskerar att befästa de sociala skillnader som redan existerar. Barn och ungdomar från hem med egna lästraditioner kommer alltid att hitta fram till den goda och varierade litteraturen. De som inte är så lyckligt lottade måste få skolans hjälp att vidga sina litterära repertoarer. För skolan har en kompensatorisk roll som måste tas på allvar. Det innebär

dock inte att all läsning ska vara styrd. Den fria läsningen har en plats inom svenskämnet, men den får inte dominera på det sätt den gjort under en tid. En verklig demokratisering riskerar paradoxalt nog att motverkas av alltför flitigt bruk av individuella val och enskilda studiegångar. Den varaktigt verksamma demokratiska undervisningen är den som ger kunskaper och redskap för att hantera en komplex framtid. Allvarliga diskussioner kring demokrati-frågor är viktiga för lärarstudenter, men man måste vara beredd att ifrågasätta sådant tal om demokrati som riskerar att reduceras till ihålig retorik. Det finns emellertid gott om praktiska situationer i klassrummen där demokratidiskussioner kan vara givande, och att vara del i en kommunikativ gemenskap innebär i sig en form av primär demokratifostran.⁴⁶

Lärarstudenterna måste ges praktiska insikter i hur olika lässtrategier utvecklar elevernas förmåga. En gammal sanning, som tyvärr verkar ha negligerats under en tid, inskärper att aktiv, kvalificerad undervisning är särskilt viktigt för så kallade lågpresterande elever.⁴⁷ De som redan är socialt och intellektuellt gynnade verkar klara individuellt arbete något bättre, men även de behöver förstås undervisning och social interaktion. Kvalificerade resonemang som tar upp formmässiga aspekter är mycket viktiga, inte minst för att form som känns främmande kan vara ett reellt hinder för förståelse. Hur konstrueras en intrig? Vilka begränsningar eller fördelar innebär jagberättande? Hur kan vi identifiera en hjälte i en berättelse? Hur kan man dra slutsatser om innehåll fastän allt inte utsägs i texten? Varför kan bruten kronologi vara svår, och hur kommer det sig att vissa författare ändå använder sig av sådan berättarteknik? Vad tillför klangmässiga effekter i en dikt? Detta är bara några spridda exempel på vanliga frågeställningar som kan öppna för intressanta litterära samtal i klasser. Oftast är sådana samtalsstunder av betydligt större bestående värde än de plikt-skyldiga recensioner som ännu verkar dominera som bearbetningsform i många skolor.

En elev måste också få hjälp att sätta ord på den egna förmågan och dess begränsningar. Metakognition innebär att vara medveten om och kunna analysera sina egna kunskapsmässiga förtjänster och brister. Det är en substantiell del av det annars alltför slagordsmässigt använda uttrycket »lära sig att lära«. Först genom övning och gemensamma resonemang lär man sig så småningom att själv prata om vad som känns svårt i tillägandet av en text. Att alltid lämnas ensam med sin läsning främjar inte utveckling. En litteraturdidaktisk utbildning för blivande lärare bör absolut uppmärksamma vikten av att ge eleverna sådana språkliga redskap. Steget därifrån är heller inte långt till att så småningom uppmärksamma texters metadimensioner.

Samtal om litteratur innebär övning i förmågan att sätta ord på sina upplevelser. Litteraturvetenskapen kan bidra till att såväl lärarstudenterna som deras framtida elever blir alltmer drivna när det gäller att argumentera och anlägga kritiska perspektiv på texter. Det är en förmåga av stort värde rent allmänt i ett komplicerat samhälle. Svenska skolelever har generellt svårt att värdera litteratur på ett någorlunda sakligt sätt.⁴⁸ Alltför ofta inskränker sig omdömena till enstaka ord som »dålig« eller »spännande«. Att tidigt lära sig argumentation och att kunna ge underbyggda värdeomdömen implicerar inte på något sätt att en enda tolkning alltid är den rätta. Samtidigt innebär en diskussionsmiljö som tar såväl eleverna som texten på allvar, att tanken om att alla tolkningar är lika relevanta måste avvisas. För det är först när vi gemensamt kan närma oss troliga tolkningar som diskussionen kan berika oss. Vilka personliga associationer andra får vid läsningen kan möjligen vara spännande att ta del av någon gång, men i längden leder det knappast till utvecklad läsanalytisk förmåga för någon. Samtidigt ger seriösa diskussioner en ökad förståelse för att konst inte uttömmade kan beskrivas genom några enkla fraser eller omdömen. Den enskilde kan dock berikas genom att dela sina upplevelser med andra och gradvis få

ökade insikter i att litteratur kan vara såväl svår som stimulerande, och att det ena inte på något sätt utesluter det andra. Det vi inte helt kan förstå eller omfatta stannar ibland kvar i medvetandet, där det skaver och uppfordrar till nya ansträngningar. Vissa texter kan ju ge mycket starka upplevelser utan att man tycker sig förstå allt på ett rent intellektuellt plan. Förhållandet kan liknas vid möten med musik eller abstrakt bildkonst. Litteraturen har också förmåga att bryta upp invanda mönster och föreställningar, och även det måste våra studenter och deras elever få erfara.

Vill man någon gång endast använda litteraturen som utgångspunkt eller diskussionsunderlag i behandlingen av exempelvis en svår livsfråga, så finns det alls inget som hindrar det. Som lärare kan man dock klargöra syftet med sådana lektioner, och vara medveten om att man då egentligen lämnar den rena litteraturundervisningen för att ta upp något annat »genom litteratur«. Detta är vanligt vid tematisk undervisning, men får inte bli dominant. Då reduceras skönlitteraturen just till didaktiska exempel, på ett sätt som påminner om hur ungdomslitteratur konstruerats och använts genom århundraden.

Litteraturundervisningen för blivande lärare bör också präglas av ett kritiskt förhållningssätt till det skrivna ordet. Bara för att en skrift har tryckts behöver det inte innebära att den innehåller höjden av visdom. Att öka studenternas förmåga att vara kritiska mot påstådda auktoriteter, inte minst pedagogiska eller litteraturvetenskapliga sådana, är också en viktig uppgift. Det kritiska prövandet av både texter och muntligt framförda åsikter är en central del av utbildningen. Sådana prövningar måste också bygga på saklig argumentation; precis den förmåga vi övar oss i när vi resonerar kring texttolkning. Att kunna argumentera innefattar, som redan påpekats, en kritisk potential med verkningar långt utöver det aktuella sammanhanget. Beträktas alla tolkningar som i princip lika intressanta omintetgjorts utvecklandet av denna förmåga.

Har då inte poststrukturalistiska forskare visat att språk inte är fast, och att texters mening alltid är på glid i en ständig omtolkningsprocess? Visst kan man argumentera för att språket i viss mening är ett instabilt system, att ord ibland tycks vara trubbiga redskap för att artikulera upplevelser, att konnotationer växlar och att texter kan vara mer eller mindre öppna för tolkning. Detta hindrar dock mer sällan förståelse på en pragmatisk, övergripande nivå. Vi tycker att vi förstår huvuddragen i de grekiska tragödemernas verk, och både Homeros och Sapfo verkar ha något att säga även i vår tid. Enskilda inslag i deras konst kan rentav utgöra underlag för tolkningssamtal, där vissa tolkningar fortfarande verkar klart överlägsna andra. Språk är ändå förvånansvärt stabilt, och i samtal förstår vi varandra rätt väl, även om vi inte alltid är eniga. Detta är viktigare att konstatera i ett skolsammanhang än att hävda dekonstruktionens möjlighet. Att blivande lärare bör få se prov på texter som är öppna för olika tolkningar och jämföra sådana med andra mer perspektiverade texter med tydlig norm, ökar medvetenheten om att litterär konst kan se olika ut.⁴⁹ Kunskaper om olika genrens särdrag är också viktiga. Just att en text innehåller såväl likheter som skillnader i jämförelse med andra texter ser barn tidigt. De bör få hjälp att resonera kring detta i litteraturundervisningen genom hela skoltiden.

När yrkesutbildningar med begränsade akademiska traditioner ska finna sig till rätta i det allmänna högskolesystemet, märks ibland en oro bland dess företrädare att inte räkna till rent vetenskapligt. Detta kan fortfarande gälla vissa delar av lärarutbildningarna. Vad vetenskaplighet är, eller bör vara, förefaller dock diskuteras alltför ytligt. Det finns en uppenbar risk att vetenskaplighet i uppsatser skrivna inom lärarutbildningen främst reduceras till användningen av vissa mallar eller skrivsätt, menar Michael Gustavsson i en intressant artikel.⁵⁰ För litteraturdidaktikens del ligger här en utmaning i

att föra resonemang kring vad ett vetenskapligt förhållningssätt kan vara inom humaniora, och att låta lektionerna präglas av en sådan hållning. Studenterna bör få en klar uppfattning om att det mer handlar om sådant som sökande arbete, beskrivningar och kreativt hypotesprövande än om vissa skrivsätt. Det generella bör vara att argumentationen är klar och således möjlig att pröva och ifrågasätta, samt att diskussion naturligtvis förs med tidigare forskning. Egna intressanta tankar måste värderas betydligt högre än mallskrivande.⁵¹ Det är självklart att det i ett vetenskapligt sammanhang förs kritiska diskussioner och att resultat ifrågasätts och analyseras. En sådan anda låter sig inte heller förenas med tolkningsrelativism.

Litteraturvetenskaplig teori har sin plats inom lärarutbildningarna, men man får inte glömma att den stora majoriteten av studenterna ska bli lärare och inte litteraturforskare. Kännedom om teoretiska redskap och förhållningssätt är emellertid nödvändiga för att de studerande själva ska kunna ge en god och varierad undervisning på de olika stadierna där de ska vara verksamma. Dessa teoretiska delars praktiska relevans i undervisningssammanhanget bör dock synliggöras. Det viktigaste för en litteraturlärare i ungdomsskolan är ju att sprida intresse för litterära verk och läsning. Elevernas upplevelse av litteratur blir därför central. Läraren kan dock på olika sätt hjälpa till att möjliggöra dessa positiva upplevelser, exempelvis genom välavvägda introduktioner, strategiinlärning och via olika bearbetningsformer i samband med läsningen. En viktig del av detta är att uppmärksamma litteraturens estetiska dimensioner.⁵² Får bara eleverna sin uppmärksamhet riktad mot specifika inslag i konstverket kan de sen på egen hand upptäcka mer. Det kan liknas vid inlärandet av ett nytt fågelläte. Har man en gång lärt in hur fågeln låter hör man plötsligt hur många sådana fåglar det finns i omgivningen, och upplevelsen tycks bli rikare när man vet vilken art som sjunger. Befäst lyckad inlärning brukar dessutom ge en

tillfredsställelse som bereder väg för fortsatt inlärnin g av nya saker.

I en akademisk värld där kvantitativa mätningar i ökad utsträckning används som kvalitativa indikatorer, förefaller kanske själva långsamheten och oförutsägbarheten i den litterära upplevelsen något suspekt. Jag tror dock att litteraturvetare måste våga slå ett slag för dessa kvaliteter som alltid kommer att undandra sig alla former av mätningar. Dagens alla möjligheter att kommentera artiklar eller bloggtexter direkt på nätet, och inbjudningar till andra former av interaktivt deltagande i skilda sammanhang, förutsätter snabba aktiva reaktioner från den enskilde. Att läsa en vanlig bok kan i sammanhanget framstå som en verklig anomali. Ulf Eriksson försvarar i en artikel i *Svenska Dagbladet* eftertanken och koncentrationen; »vi verkar ha glömt bort den kontemplativa förmågans aktiva potential«, skriver han.⁵³ Han menar att konsttillägnelse innebär en »härbergerande koncentration« som i en förlängning kan förändra både den enskilde och samhället. »Man bör minnas att härskande alltid har handlat om att hålla människor sysselsatta, att stän-

digt vända deras uppmärksamhet utåt så att de inte kan härbergera sina erfarenheter utan dessa rinner iväg åt alla håll omkring dem i stället«. Så avslutar han sin artikel. Det är onekligen en gigantisk uppgift att försöka få gehör för denna form av potentiell förändring i långsamhetens tecken i en tid där snabbhet och omväxling är nyckelord för dagen. Men även blivande lärare bör uppmärksammas på att stora genombrott inte alltid sker med buller och bång, och att interaktivitet inte alltid är det samma som reell delaktighet. Känslan av att genom läsningen få tillgång till ett inre frihetsrum i en stressig skolvardag ska inte heller underskattas.

Litteraturvetaren som lärarutbildare har alltså att verka på många olika fronter, och har att ta ställning till komplexa frågeställningar, varav bara ett begränsat antal nämnts här. Ibland kan man känna sig nog så splittrad och otillräcklig. Det är knappast någon glamorös syssla, men det finns heller ingen viktigare inom ämnet. Gensvaret vi kan få från intresserade studenter ger ändå visst hopp om att läsning av skönlitteratur har en framtid både inom ungdomsskolan och på universitet och högskolor.

1. Angående den befintliga forskningen vid de större lärarhögskolorna, se t.ex. Göte Rudvalls korta sammanfattning i *Läraryt bildningar och läraryt tjänster under efterkrigstiden*, Rapporten om utbildning 2001:2, Malmö högskola, 2001, s. 11: »Den enda forskning som bedrevs inom lärarhögskolorna fanns inom de pedagogiska institutioner som inrättats inom var och en av de större lärarhögskolorna.«
2. Åsa Morberg kommenterar den första utbildningsplanen för grundskollärare 1988 i *Ämnet som nästan blev: en studie av metodiken i lärarutbildningen 1842–1988*, Studies in Educational Sciences 18, diss., Stockholm: HLS, 1999, s. 217: »Ämnesstudierna skulle också innefatta didaktik. De didaktiska inslagen i ämnesstudierna krävde dock en nära

samverkan mellan dem som ansvarade för dessa och föreläsarna för den praktisk pedagogiska utbildningen.« Hon fortsätter med att konstatera att det inte fanns några uppgifter i utbildningsplanen angående vilken lärarkategori som skulle ansvara för didaktiken.

3. Horace Engdahl formulerar den litteraturvetenskapliga skribentens uppgift så här högtidligt i sin essä »För vem skriver litteraturvetarna?«, i *Stilen och lyckan: essäer om litteratur*, Stockholm: Bonniers, 1992, s. 258: »Den kommenterande texten bryter verkets ensamhet och återför det till mänskligheten.«
4. Detta är förstås en viktig anledning till att läsning av skönlitteratur på senare år fått viss aktualitet inom olika typer av professionsutbildningar långt utanför humanioras traditionella miljöer.

5. I kursplanen för svenska i grundskolan, inrättad 2000-07, står bl.a. följande: »Skönlitteratur, film och teater hjälper människan att förstå sig själv och världen och bidrar till att forma identiteten«. Man kan notera den distinkta formuleringen; här ges inte utrymme för reservationer i form av uttryck som »kan hjälpa« eller »kan bidra«. Se ytterligare exempel på kursplaneformuleringar på www3.skolverket.se
6. I ämnesbeskrivningen för ämnet svenska för gymnasiet kan man t.ex. läsa följande: »Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan även avlyssning, film, video etc. Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder.« Liknande formuleringar finns för grundskolan. Se www3.skolverket.se
7. Margareta Petersson refererar en enkät från 2004 i »Varför läsa litteratur?«, i Anders Sigrell (huvudred.), *Texter om svenska med didaktisk inriktning. Fjärde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: tala, lyssna, skriva, läsa – modersmålsundervisning i ett nordiskt perspektiv: Umeå 16–17 nov. 2006*, Umeå: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning, 2007, s. 102: »Det visade sig emellertid att ungefär 20 % av de blivande svensklärarna i vår enkät knappast läser skönlitteratur över huvud taget.«
I en enkät bland blivande svensklärare vid åtta svenska lärosäten våren 2006, framkom att det var 7 % som aldrig läser en skönlitterär text. Se Margareta Petersson, »Jag kan inte komma på nåt jag läst på gymnasiet, det måste ju betyda nåt eller hur' – om blivande svensklärare som läsare«, i Lena Kåreland (red.), *Läsa bör man ...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, Stockholm: Liber, 2009, s. 33. Petersson konstaterar: »Det är inte heller givet att alla blivande svensklärare identifierar sig som litteraturläsare, även om en klart positiv hållning är tydlig hos åtminstone hälften av dem. Den andra hälften har å andra sidan ingen tydlig hållning till litteratur och läsning eller är snarast likgiltig« (s. 33). Äldre studenter läser också mer regelbundet än yngre. (s. 20)
8. Magnus Persson skriver så här i *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*, Lund: Student-

litteratur, 2007, s. 12: »Skolan borde till exempel i högre utsträckning välkomna det vidgade textbegreppet och populärkulturen.« Samtidigt menar han att detta uppfordrar till vässande av argumenten för litteraturläsning i skolan. Se även Magnus Persson (red.), *Populärkulturen och skolan*, Lund: Studentlitteratur, 2000.

Torbjörn Forslid och Anders Ohlsson vill i sin omdebatterade skrift *Hamlet eller Hamilton? Litteraturvetenskapens problem och möjligheter*, Lund: Studentlitteratur, 2007, bland annat att litteraturvetenskapen i ökad utsträckning ska närma sig samhället och knyta an till populära genrer i samtiden. De skriver: »Den breddning av möjliga studieobjekt vi förespråkar har stått i fokus för den brittiska cultural studies-traditionen, vilken växte fram i reaktion mot tidens nykritiska och höglitterära praktik« (s. 98).

Se även Christian Mehrstams artikel »Fallet med den muterade sciencefictiondeckaren: om populärkulturens litteraritet och didaktiska potential«, i *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2010:1, s. 35–49.

9. Ofta görs slarviga kopplingar mellan »folk-kultur« och masskultur/populärkultur, så t.ex. i Jonas Stier & Margareta Sandström Kjellin, *Interkulturellt samspel i skolan*, Lund: Studentlitteratur, 2009, s. 71: »Finkultur betecknar exempelvis klassisk musik, konst eller sådant som brukar sammankopplas med 'bildning', medan folkkulturen, som tidigare betecknade bondesamhällets kultur (bygdekulturen), har kommit att inrymma det som numera kallas masskultur.« Det förefaller dock vara en avgrund mellan folkmusik eller hembygdsrörelse och Disneyimperiets kommersiella massproduktioner.
Simon Lindgren skriver så här i *Populärkultur – teorier, metoder, analyser*, Malmö: Liber, 2005, s. 37: »Idag är det kanske snarare finkulturen som har marginaliserats, och detta till den grad att den inte har den förtryckande kraft som den ofta tillskrivs.«
10. Därför är det tveksamt att som Gunilla Molloy tala om »ett mer modernt svensklärarideal, vars uttryck är färgat av modern receptionsforskning«. Se hennes artikel »Om litteraturläsning som förförelse och maktkamp«, i Lotta Berg-

- man, Eva Hultin, Stefan Lundström & Gunilla Molloy, *Makt, mening, motstånd: litteraturundervisningens dilemman och möjligheter*, Stockholm: Liber, 2009, s. 31. Däremot måste man hålla med författarna i denna volym om att det fortfarande finns gott om exempel på ytlig och själlös litteraturundervisning, där eleverna får dåliga motiveringar för innehållsval och har svårt att se sin egen roll i sammanhanget.
11. Ett par exempel bland många är Gunilla Molloy's *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*, Lund: Studentlitteratur, 2003 och Christina Olin-Schellers *Mellan Dante och Big Brother: en studie om gymnasieelevers textvärldar*, diss., Karlstads universitet, 2006.

Det förekommer också att man kombinerar lärar- och forskarroll och undersöker sin egen praktik, som Birgitta Bommarco i *Texter i dialog: en studie i gymnasieelevers litteraturläsning*, Malmö studies in educational sciences No. 25, diss., Malmö högskola, 2006 eller Karin Jönsson i *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3*, Malmö studies in educational sciences No. 33, diss., Malmö högskola, 2007.
 12. Bommarco skriver t.ex. så här i den ovan nämnda avhandlingen: »ur ett transaktionellt didaktiskt perspektiv måste elevernas olika läsningar enligt min uppfattning [...] ses som en tillgång i klassrummet« (s. 43).
 13. Christian Mehrstam försöker i sin teoretiskt inriktade avhandling *Textteori för läsforskare*, diss., Göteborgs universitet, 2009, undersöka en texts »riktadhet« utan att därför se den som i någon bemärkelse fast. Redan tidigt i sin studie redovisar han sin syn på texten som »någonting som är skilt från både artefakt och läsupplevelse och som har karaktären av att påverka läsupplevelsen på ett eller annat sätt« (s. 15).

»I stället för en gemensam artefakt som ytterst garanterar att man 'talar om samma sak', kan man hänvisa till en kedja av likheter, till vad jag i det här kapitlet har kallat verk. Men som jag redan påpekat kan verket inte ses som upphov till respons, eftersom det är sekundärt i förhållande till språkspels texter, och mitt verk-begrepp är heller inte ekvivalent med artefakt i något annat avseende än i den här specifika, 'enande' funktionen i ett samtal«, skriver han (s. 124–125). Med »samma litterära verk« menar han här »de familjelikheter som olika läsningar i olika språkspel uppvisar« (s. 90).
 14. Samtidigt finns forskning som tydligt visar att det alltför välbekanta inte är lockande. Holly Virginia Blackford intervjuar flickor mellan åtta och sexton år i sin stora studie *Out of This World: Why Literature Matters to Girls*, New York: Teachers College Press, 2004. Hon konstaterar sammanfattande: »They read for a good story, and a good story means one that they are *not* living – that actually looks *nothing* like the life they know« (s. 6).
 15. Rosenblatts bok utkom första gången redan 1938 och har i USA utkommit i fem upplagor. Den finns på svenska med titeln *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*, övers. Sven-Erik Torhell, Lund: Studentlitteratur, 2002.
 16. Lars Wolf är ovanligt tydlig i sin bok med den karakteristiska titeln *Läsaren som textskapare*, Lund: Studentlitteratur, 2002, s. 134: »I litteraturundervisningen skall det betonas att en tolkning inte får ske på bekostnad av andra tolkningar. Alltså skall tolerans för olika tolkningar ses positivt.«
 17. Mehrstam använder uttrycket »en förlegad tro på en fast och gemensam text« (*Textteori för läsforskare*, 2009, s. 123). Man kan dock mycket väl välja att se texten som gemensam, något som fortfarande förefaller vara det klart vanligaste i litteraturvetenskapliga kretsar. Först utifrån en föreställning om att vi alla i stort vet vad vi pratar om – och med möjlighet att gå tillbaka och ytterligare studera texten som artefakt – kan olika perspektiv och tolkningskrux både synliggöras och diskuteras kritiskt.
 18. Jan Nilsson uttrycker i sin bok *Tematisk undervisning* [1997], Lund: Studentlitteratur, 2007, en snäv syn på vad kunskap i konstnärliga sammanhang kan vara: »I realiteten har alltså kopplingen mellan skönlitteraturen och innehållet i SO-undervisningen varit svag eller obefintlig – litteraturen har inte i första hand haft rollen av kunskapskälla« (s. 18), konstaterar han kritiskt. Litteraturen måste enligt Nilssons uppfattning kvalificera sig för bruk i klassrummet genom att tydligt knyta an till ett i förväg bestämt tematiskt innehåll. Att

- estetisk framställning i sig kan leda till annan kunskapstillägnelse, ibland på intrikata och svåråtkomliga vägar, verkar helt främmande för honom.
19. Att läsa historisk fiktion är inte fel, men som litteraturpedagog bör man tillsammans med eleverna uppmärksamma de intrikata skillnaderna mellan fakta- och fiktionsframställningar. Det är en diskussion som i högre skolformer kan ta upp sådant som historieframställningens narrativitet i relation till den historiska tidens flöde, samt uppmärksamma stildrag som primärt signalerar fiktion, men som kan övertas av den historiske skribenten utan att texten därmed automatiskt blir fiktionell. Att studera den s.k. faktionslitteraturen på ett kritiskt sätt är också en viktig uppgift. För fördjupad läsning om denna litteraturs frekventa användning i skolan, se Anette Årheim, *När realismen blir orealistisk: litteraturens »sanna historier« och unga läsares tolkningsstrategier*, Acta Wexionensia Nr 128, diss., Växjö universitet, 2007.
 20. Örjan Torell (red.), Monica von Bonsdorff, Stig Bäckman & Olga Gontjarova, *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*, Rapport från projektet Literary Competence as a Product of School Culture, Härnösand: Mitthögskolan, 2002.
 21. Ibid., s. 77. Citatet är från kapitel 4 »Resultat – en översikt« och kursiveringarna är Torells.
 22. Ibid., s. 108. Stig Bäckman har skrivit detta kapitel 5, »Pilotundersökning 4 i den svenska skolkulturella kontexten«.
 23. Staffan Thorson, »'Att följa den röda tråden...': om studenters interaktion med prosafiktion«, i Staffan Thorson & Christer Ekholm (red.), *Främlingskap och främmandegöring: förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*, Göteborg: Daidalos, 2009, s. 178.
 24. Helen Schmidl, *Från vildmark till grön ängel: receptionsanalyser av läsning i åttonde klass*, diss. Uppsala, Göteborg/Stockholm: Makadam, 2008.
 25. Ibid., s. 306.
 26. Ibid., s. 318.
 27. Ibid., s. 315.
 28. Staffan Thorson, »'Stackars barn! Hon ska skickas iväg, vill hjälpa henne men det går inte': om 'ovana läsares' interaktion med en litterär text«, i Sofia Ask (red.), *Perspektiv på didaktik: svenskämnet i fokus*, Svenskläraryrkeförbundet 2005, Stockholm: Natur och kultur distribution, 2005, s. 150.
 29. Kathleen McCormick, *The Culture of Reading and the Teaching of English*, Manchester and New York: Manchester University Press, 1994, s. 49.
 30. Ibid., s. 90.
 31. Gunilla Molloy, vars böcker flitigt används inom lärarutbildningen, är ett exempel på detta. I exempelvis *Att läsa skönlitteratur med tonåringar* bygger hon sin framställning på teorier från såväl Rosenblatt som McCormick. Erfarenhetspedagogik och genusteori bidrar också verksamt till den teoretiska helhet hon försöker bygga. Se även Maria Ulfgarads genomgång av bl.a. Molloy's *Reflekterande läsning och skrivning i »In i texten – ut i livet: om lärarutbildningens kurslitteratur«*, i *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, s. 144–165.
 32. Persson, *Varför läsa litteratur?*, 2007, s. 270 ff.
 33. Ibid., s. 273.
 34. Därför känns det märkligt att läsa vad Stefan Lundström skriver i sin artikel »Skuggspel – om svenskämnets texturval«, i *Makt, mening, motstånd: litteraturundervisningens dilemma och möjligheter*. I samband med att han kritiserar en gymnasieläroplan från 1970 tillägger han: »När texterna ska förstås på rätt sätt innebär det att det möjliga meningsskapandet blir begränsat. Den tillåtna läsningen av texten blir på så sätt synonym med texten själv« (s. 167). »Elevernas meningsskapande« och »subjektiv förankring« verkar vara nyckelord för honom. Att eleverna ska ges möjlighet att vidga sina perspektiv och exempelvis söka förstå en text som en estetisk konstruktion eller som en del av ett historiskt sammanhang verkar vara av mindre vikt.
 35. Här kan man också påminna om vad Umberto Eco skriver i »Några av litteraturens funktioner« [2001], i *Tankar om litteratur [Sulla letteratura]*, 2002, övers. Barbro Andersson, Stockholm: Brombergs, 2004, s. 12: »Litteraturläsning tränar oss i trohet mot och respekt för tolkningsfrihet. Det finns en farlig kritik

vantro som är typisk för våra dagar nämligen att man får göra vad man vill av ett litterärt verk och läsa in vadhelst våra mest okontrollerade impulser föreslår. Så är det inte. Litterära verk inbjuder till fri tolkning därför att de erbjuder flera nivåer av läsning och ställer oss inför språkets och livets tvetydigheter. Men för att kunna gå vidare i denna lek, där varje generation läser litterära verk på olika sätt, måste man drivas av en djup respekt för det som jag vid ett annat tillfälle kallat textens intention.«

36. Schmidl, *Från vildmark till grön ängel*, 2008, s. 114.
37. En forskning där radikalt olika litteraturpedagogiska ansatser jämförs utifrån ett antal parametrar skulle vara intressant att ta del av. Det kräver förmodligen en större insats av forskaren och tillgång till profilerade undervisningsmiljöer, men verkar fullt genomförbart.
38. Maria Ulfgård, *För att bli kvinna – och av lust: en studie i tonårsflickors läsning*, diss. Lund, Stockholm: B. Wahlströms, 2002, s. 32.
- Det förefaller också mycket belysande att Mehrstam i den nämnda artikeln i *Tidskrift för litteraturvetenskap* kallar en viss litteraturdidaktisk inriktning för »kompetenspedagogik« i motsats till de andra. Det kan tyckas helt naturligt att samtliga ämnesdidaktiska inriktningar försöker bidra till ökad kompetens, eller är det kanske inte nödvändigt just inom litteraturdidaktiken?
39. Francis Spufford, *Hur jag läste böcker och lärde mig leva [The Child That Books Built, 2002]*, övers. Rebecca Alsberg, Stockholm: Bonniers, 2004, s. 20.
40. *Ibid.*, s. 21.
41. Martha C. Nussbaum, *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge, Mass. & London: Harvard University Press, 1997, s. 10 f.

Ett yttrande som belyser hennes tilltro till litteraturen kan hämtas från »'Finely Aware and Richly Responsible': Literature and the Moral Imagination«, i *Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature*, New York, Oxford: Oxford University Press, 1990, s. 162: »A novel, just because it is not our life, places us in a moral position that is favorable for perception and it shows us what it would be like to take up that position in life. We find here love

without possessiveness, attention without bias, involvement without panic.«

- Magnus Persson är bland dem som är kritiska till vissa delar av Nussbaums teorier om litteraturläsning, som han tycker idealiserar verkligheten. Se *Varför läsa litteratur?*, 2007, s. 256–263. Jag delar självfallet hans syn att romanläsning inte med automatik leder till att man blir en bättre människa. Nussbaums litteratururval kan också betraktas som snävt.
42. Längtan efter att genom böcker få kännedom om andra miljöer och levnadssätt beskrivs inte minst av arbetarförfattare i självbiografiska skildringar från ungdomsåren. Ett exempel ger Ivar Lo-Johansson i *Analfabeten*, Stockholm: Bonniers, 1951.
43. Schmidl tar på s. 310 i *Från vildmark till grön ängel* upp hur de fyra lärarna i hennes studie var ense om att det viktigaste var att deras elever läste, inte *vad*.
44. Bernt Gustavsson beskriver i *Bildning i vår tid: om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*, Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1996, utifrån hermeneutiska utgångspunkter, bildning som en rörelse mellan det egna och det främmande. Han betonar att bildning »består i att sätta sig själv och sin egen tolkning på spel« (s. 272).
45. »För att kunna läsa mänskliga sentiment på mänskligt språk måste du kunna läsa mänskligt, med allt du har. Du är mer än en ideologi, vilken hållning du än må inta«, skriver Harold Bloom i *Hur du ska läsa och varför [How to Read and Why, 2000]*, övers. Staffan Holmgren, Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2001, s. 27.
46. Tanken är viktig hos John Dewey. Se hans *Demokrati och utbildning [Democracy and Education, 1916]*, övers. Nils Sjöden, Göteborg: Daidalos, 1997, s. 39–40.
47. »Research has also suggested that instruction on using specific strategies benefits low performing readers, more than high performing readers, with their reading comprehension«, konstaterar Priscilla L. Griffith och Jiening Ruan i »What Is Metacognition and What Should Be Its Role in Literary Instruction?«, i Susan E. Israel et al. (red.), *Metacognition in Literacy Learning: Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development*, Mahwah, New Jersey &

- London: L. Erlbaum Associates, 2005, s. 13.
48. Se t.ex. Schmidl, *Från vildmark till grön ängel*, 2008, s. 326.
49. Själv har jag använt Peter Høegs novell »Porträtt av avantgardet« från *Berättelser om natten* [*Fortellinger om natten, 1990*], övers. Ann-Mari Seeberg, Stockholm: Norstedts, 1993, som exempel på en modern text med tydligt perspektiv. Ingen av de lärarstudenter jag mött har ansett att denna novell kan tolkas hur som helst. Den nazianstuckne konstnär som skildras kan omöjligt vara novellens hjälte eller normbärare. Sen är det en annan sak att man kan diskutera tolkningen av enskilda inslag i denna rätt komplicerade text.
50. Michael Gustavsson, »Reflektion och likriktning«, i Sharon Rider & Anders Jörnsten (red.), *Reclaim the Science! Om vetenskapens avakademisering*, Hedemora: Gidlunds, 2007, s. 53–79.
51. Det är värt att notera att Gustavsson (ibid., s. 77), liksom många andra, ser tendenser till likriktning sprida sig rent generellt: »Parallellt med akademiseringen av professionsutbildningarna kan man [...] tala om en 'professionsanpassning' av de tidigare renodlat akademiska utbildningarna. I takt med att de 'fria' vetenskaperna enligt utbildningspolitiska mål i allt högre grad skall ta hänsyn till arbetsmarknadens behov och avnämkrav, dräneras utbildningen alltmer på 'onyttiga' (läs: grundläggande) kunskaper och färdigheter till förmån för utveckling av lätt definierad kompetens.«
52. »Om barnet t.ex. aldrig har uppmärksammats på ett musikstyckes speciella form eller rytm, så förblir dessa aspekter sannolikt okända för barnet hur ofta det än hör musik. Det okända ligger alltså enligt detta sätt att se *inuti* det vardagliga, *inuti* det i någon bemärkelse välbekanta. Ett annat exempel är det poetiska bruket av språket; ett annorlunda sätt att använda sig av och bli uppmärksam på en potential som ligger i vårt vardagliga språk, men som måste göras synligt för att framstå och bli känt av barnet *som* poetiskt. Att göra det osynliga synligt för barnet är en av många viktiga uppgifter för läraren i förskolan och skolan«, skriver Ingrid Pramling Samuelsson, Maj Asplund Carlsson, Bengt Olsson, Niklas Pramling & Cecilia Wallerstedt i *Konsten att lära barn estetik: en utvecklingspedagogisk studie av barns kunnande inom musik, poesi och dans*, Stockholm: Norstedts Akademiska förlag, 2008, s. 25. Deras bok tar upp förhållanden gällande barn i yngre åldrar, men de generella argumenten kan lätt appliceras på olika stadier inom utbildningssystemet.
53. Ulf Eriksson, »Tid för eftertanke«, i *Svenska Dagbladet*, 21/6 2009.

Nyckelord: litteraturdidaktik, estetiskt lärande, litterära strategier, kritiskt medvetande

Keywords: literature didactics, aesthetic learning, literary strategies, critical consciousness.

Summary

Time for a Paradigmatic Shift in Literature Didactics?

An increasing number of literary scholars are involved in the didactic education of university students studying to become teachers. In this article I discuss the difficulties and possibilities of the task in a changing media landscape where reading fiction seems to be losing popularity. I argue that the paradigm in literature didactics has hitherto been rather one-sided, dominated by reader response-theory and pedagogy based on the high valuation of individual experience, but neglecting the learning of literary skills and strategies. However, several researchers have pointed to the fact that Swedish pupils seem to interpret texts in rather subjective ways, in a kind of private readings. They have difficulties in understanding fictional texts, especially when the aesthetic forms are unfamiliar.

The study of literature didactics cannot be restricted to the reader response-paradigm, but must make use of other perspectives in literary theory. In my opinion, the future teachers have to provide a widening of their pupils' horizons. They must read a great variety of literature together, talk and write about it, and discuss relevant interpretations. Teachers cannot neglect teaching aesthetics, and they must, beginning in the early years of schooling, explain to their pupils the value of literary reading. Learning literary strategies is important for anyone, but especially for low performing readers. I argue that literature has a potential for increasing the sense of individual freedom and cultivating one's mind, but also that literary studies can provide argumentative skills and raise a critical consciousness. In the visual and interactive culture of our days, the study of literature can be an alternative opportunity where slowness and critical reflection is honoured.

Pär-Yngve Andersson

Akademien för humaniora, utbildning och samhällsvetenskap

Örebro universitet

par-yngve.andersson@oru.se