

DEN SKÖNLITTERÄRA TEXTEN

Ett meningserbjudande i mångfalden

Mot bakgrund av att vi lever i en tid av föränderliga textvärldar med snabb medieteknologisk utveckling prövas i denna artikel multimodal teoribildning som övergripande teori för skolans meningsskapande arbete. Den centrala frågan handlar om vad multimodal teoribildning kan innebära för att utveckla meningsskapandet i skolan och i förlängningen vilken betydelse en sådan utgångspunkt får för den skönlitterära textens plats i undervisningen. Med meningsskapande avser jag en process där man tillägnar sig, men också förändrar och utvecklar, erfarenheter. När meningsskapande ses som multimodalt, ickehierarkiskt och ekologiskt¹ påverkar det också synen på skönlitteratur. Som bakgrund och utgångspunkt för artikeln ligger en del av min doktorsavhandling från 2014. I analysen av empirin från olika klassrumspraktiker såg jag bland annat att elevernas meningsskapande, oavsett teckenvärld och medium, tedde sig relativt likartat.²

Artikeln börjar med kort inblick i multimodal teoribildning och en beskrivning av nutida meningsskapande mot bakgrund av den medieteknologiska utvecklingen. Därefter undersöks och diskuteras, utifrån multimodal utgångspunkt, skönlitteraturens ställning och de argument som anförs för skönlitteratur i styrdokument och nutida litteraturteori. Av-

slutningsvis uppmärksammas några öppnande formuleringar i styrdokumentet.

MULTIMODALA UTGÅNGSPUNKTER

Multimodal teoribildning betonar människors meningsskapande som både socialt och kulturellt situerat, med starkt fokus på de snabba förändringar som sker i nutiden. Teoribildningens start kan sättas till mitten av 1990-talet och dess teoretiska fundament ligger i sociosemiotiken, diskursanalysen och den systemiska funktionella lingvistikens.³ Tongivande forskare är bland andra Gunther Kress, Theo van Leeuwen och Carey Jewitt.⁴

För mig handlar multimodal teoribildning om kommunikation och dess förutsättningar⁵ med fokus på de villkor som gäller för kommunikation i dagens snabbt föränderliga värld, utvecklat i tre viktiga aspekter. Den första, som är den centrala för resonemanget i denna artikel, erkänner meningsskapande genom olika teckenvärldar⁶ (till exempel den visuella, auditiva, verbala muntliga och verbala skriftliga, taktila, rumsliga) som likvärdiga i möjligheter att skapa betydelse. Det innebär en ickehierarkisk syn på meningsskapande, i kontrast till vårt västerländska samhälles tro på den skriftliga tryckta textens överhöghet. Den andra aspekten gör tydligt att betydelse skapas på flera nivåer: den

ideationella, den interpersonella och den textuella, genom utnyttjandet av varje teckenvärlds specifika resurser.⁷ Meningsskapandet kan undersökas med fokus på hur specifika resurser i varje teckenvärld utnyttjas men också på en mer generell nivå, till exempel med utifrån avsändare, mottagare och syfte.⁸ Slutligen, med den tredje aspekten vill jag peka på användandet av begreppet *design*⁹ och utvecklandet av en teori om *design för lärande* som en möjlighet att undersöka meningsskapande (och kunskapande/lärande) som komplexa processer med flera interagerande faktorer och nivåer.¹⁰

Att utvecklingen av ny teknik förändrar möjligheterna att producera, få tillgång till och tolka information ställer skolan inför nya utmaningar. För att tala om nutida meningsskapande är det viktigt att uppmärksamma textens *mode* och *media*, engelska termer som på svenska motsvaras av *teckenvärld* och *medium*.¹¹ Den teckenvärld som dominerar och det medium som används påverkar det som kallas *meningserbjudandet* och det *meningsskapande* som följer. Meningserbjudanden innehåller *meningspotential*, såväl erbjuden som uppfattad. Att ett meningserbjudande kan skapas i olika teckenvärldar innebär att det finns meningserbjudanden som använder verbalspråket som teckenvärld samtidigt som det finns meningserbjudanden som är exempelvis auditiva, rörliga och rumsliga. Men även materialiteten, det vill säga hur meningserbjudandet är förpackat, har betydelse (till exempel om en text är tryckt på papper eller förmedlas digitalt på skärm).¹²

NUTIDA MENINGSSKAPANDE

Den medieteknologiska utvecklingen har i mycket förändrat villkor och förutsättningar för meningsskapande vilket syns i statistiken över ungdomars användning av olika medier. Enligt *Mediebarometern 2012* konsumerar ungdomar mellan 15 och 24 år allt mindre av traditionella medier som böcker, tidningar och TV och ägnar istället mer tid åt sociala nätverk

via internet.¹³ Medan den formella lärmiljön i skolan domineras av skriftliga texter på papper är meningserbjudandena i informella lärmiljöer av andra materialiteter. Kress menar att de medieteknologiska förändringarna som har påverkat relationen mellan författare och läsare, bland annat genom en upplösning av de tydliga rollerna som producent och konsument, också har förändrat förutsättningarna för traditionell läsning. Dagens texter, till exempel i form av webbsidor, förutsätter ett engagemang från läsaren utifrån dennes intresse på ett mycket tydligare sätt än traditionell läsning där författaren, enligt Kress, förmedlar kunskap utifrån en maktposition.¹⁴ Sätten att läsa i informella miljöer bär ungdomarna med sig till skolan och därför bör ungdomars fritid ses som en viktig del av deras lärande, framhåller bland andra Johan Elmfeldt och Per-Olof Erixon.¹⁵

Som en följd av att ungdomar idag socialiseras in i meningsskapande som genom den teknologiska utvecklingen utnyttjar fler teckenvärldar än den verbalspråkliga och där texterna i många fall är av annan materialitet än den tryckta skriften, sker deras meningsskapande ofta i en kombination av skrift, bild och ljud, digitalt förmedlat genom till exempel datorer och mobiltelefoner. Jag menar att ungdomar idag utvecklar andra sätt att läsa än tidigare generationer och att insikten om det måste vara en av utgångspunkterna för didaktiska överväganden i undervisningen, även när det gäller skönlitteratur.

MENINGSSKAPANDE I STYRDOKUMENTEN FRÅN 2011 OCH SKÖNLITTERATURENS STÄLLNING

En analys av styrdokumentet för grund- och gymnasieskolan från 2011 utifrån en multimodal tolkningsram visar att det finns viss beredskap för det multimodala meningsskapandet. I inledningarna till både *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lgr11) och *Läroplan, examensmål och gymnasiegemen-*

samma ämnen för gymnasieskola 2011 (Gy11) bejakas bilden av en snabb förändring av de textvärldar som eleverna befinner sig i och i skrivningarna ges möjligheter att nå utanför den skriftliga, tryckta texten.¹⁶ Dessutom finns i ämnesplanerna för svenska flera öppningar för andra texter och berättelsevägar än de skönlitterära. I kommentarerna till grundskolans svenskämne slås fast att:

En typ av text som blir allt vanligare är texter som kombinerar ord, bild och ljud, det vill säga där flera olika medier samspelar och alla behöver läsas på olika sätt för att tillsammans bli meningsbärande. [...] I sin vardag möter eleverna en mängd olika typer av text i många olika sammanhang, och gränserna mellan olika texttyper är flytande. Detta är något som kursplanen bejakar och tar fasta på. Därför ska även de texter som eleverna kommer i kontakt med på sin fritid ingå i undervisningen.¹⁷

Eftersom gymnasiet ämnesplan bygger på grundskolans blir diskussionen inte lika utförlig, men i kommentarerna till gymnasiet ämnesplan talas det om att "[f]ilm som berättande – tillsammans med skönlitterärt berättande, teater och berättande i andra medier – har en given plats i svenskundervisningen".¹⁸ I dessa skrivningar erkänns både den medieteknologiska utvecklingen och elevernas textvärldar som berättigade reella existenser även i skolans svenskundervisning. Detta menar jag uppfordrar till en diskussion om skönlitteraturens ställning i det nutida meningsskapandet i skolan.

Dock saknas i ämnesplanerna i svenska en fungerande begreppsapparat för att beskriva nutida meningsskapande och förhållandet mellan teckenvärld och medium. Avsaknaden av precisa begrepp leder till otydlighet kring den komplicerade textverklighet som det talas om i inledningarna.¹⁹ Ett exempel på denna otydlighet är användningen av begreppen

medier och *film* i ämnesplanen för gymnasieskolan. I det som i styrdokumentet benämns "olika medier" inräknas film som i skrivningen får innebörden av en alternativ kanal till skönlitteraturen för det fiktiva berättandet. I de förmågor som undervisningen ska ge eleven möjlighet att utveckla anges "[k]unskaper om genrer samt berättartekniska och stilistiska drag, dels i skönlitteratur från olika tider, dels i film och andra medier".²⁰ Formuleringen är ett exempel på hur teckenvärld och medium blandas ihop. I min tolkning är författarna till styrdokumentet ute efter att undersöka det fiktiva berättandet utifrån de olika genrerna prosa, lyrik och dramatik, men också utifrån vilket medium som används. Detta blir dock inte klart uttalat. Styrdokumentet framstår här som oklara på grund av att komplexiteten i meningsskapandet genom film, som både multimodalt och multimedialt, inte klargörs. Att film kan användas för annat berättande än det fiktiva framgår inte heller av skrivningarna. Något som komplicerar det hela ytterligare är formuleringar i det centrala innehållet för kursen Svenska 2, vilket enligt styrdokumentet ska innefatta "[s]venska och internationella författarskap, såväl kvinnliga som manliga, och skönlitterära verk, vilket även inkluderar teater samt film och andra medier, från olika tider och epoker".²¹ Som skönlitterära verk räknas här alltså även film och andra medier, något som inte stöds av användandet av begreppen i styrdokumentets övriga delar.

I analyser av ämnesplanerna i svenska för Lgr 11, vilka i stort stämmer även för Gy11, har konstaterats ett minskat utrymme för fiktionstexten som estetiskt objekt, dock inte på grund av en betoning av multimodalt meningsskapande, utan till förmån för textens formella egenskaper och litteraturhistorisk orientering.²² Multimodalt meningsskapande behandlas i ämnes- och kursplaner endast som ett komplement till den skriftliga texten och inga kunskapskrav för multimodala texter

finns formulerade. Detta får till följd att det erkännande av förändrade villkor och förutsättningar för meningsskapande som syns i läroplanernas inledningar inte är tydligt när det kommer till svenskämnet.

Jag vill påstå att skönlitteraturens ställning i skolan fortfarande är stark och oproblematiserad. Frågor om och svar på varför skönlitteratur ska ha en plats i skolans undervisning är emellertid märkbart frånvarande i litteraturdidaktiska studier, vilket Peter Degerman påtalat i sin avhandling.²³ Den legitimeringskris som litteraturläsning i skolan påstås ha drabbats av, diskuterad av bland andra Magnus Persson och Annette Årheim, har inte åtföljts av någon genomgripande diskussion om varför skönlitteraturen ska ha kvar sin ställning som ”texternas text”.²⁴ Frågan står obesvarad även efter läsningen av styrdokumentet från 2011.

När den skönlitterära texten sätts i ett medieekologiskt sammanhang och ses utifrån multimodal teoribildning finns anledning att problematisera dess särställning i undervisning och skolans styrdokument på ett helt annat sätt än vad som görs idag. Inom litteraturteorin har utmaningarna från meningsskapande i andra teckenvärldar och medier tagits på allvar. De frågor som ställs och de diskussioner och svar som följer är av intresse för hur synen på skönlitteraturen i skolan kan komma att utvecklas. Detta diskuteras i det följande.

SKÖNLITTERATUR I STYRDOKUMENT OCH LITTERATURTEORI I LJUSET AV DEN MEDIETEKNOLOGISKA UTVECKLINGEN

Styrdokumentet ger inga tydliga argument för att särskilja skönlitteratur från andra skrivna texter eller andra konstformer. Den skönlitterära texten står som avgränsad och självklar i sin odefinierade egenskap av att vara just skönlitteratur bland annat utifrån sina implicita estetiska kvaliteter. Den får därmed en autonom ställning och ett värde i sig självt, en särställ-

ning som jag menar är problematisk i nutidens komplexa textverkligheter.²⁵

I den litteraturteoretiska diskussionen om vad som skiljer skönlitterära texter från andra har den traditionella gränsen mellan fakta och fiktion blivit svår att upprätthålla. Dagens genreöverskridande texter, som till exempel journalistiska reportage, faktion och bloggar, förändrar tillsammans med den medieteknologiska utvecklingen förutsättningarna för produktion och konsumtion av text. Liknande svårigheter uppstår när det ställs litterära kvalitetskrav för skönlitteraturen i ett nutida kulturellt klimat där högt och lågt blandas i kulturutbudet.²⁶ Trots det fortgår diskussionen om det estetiska som särskiljande för skönlitteraturen,²⁷ men att anföra estetiska värden som skäl för att läsa skönlitteratur i skolan blir problematiskt eftersom sådana värden är svårbestämda. Enligt Skolverket är det heller inte aktuellt att införa någon litterär kanon. Att däremot diskutera vad som ansetts som estetiskt högt och lågt i olika tider stämmer väl med styrdokumentens skrivningar, till exempel i kursen Svenska 2 som fokuserar litteraturen i ett samhällsperspektiv. Dock är inte skönlitteratur det enda möjliga underlaget för en sådan diskussion.

Motiven för att läsa skönlitteratur har i styrdokumentet sett olika ut genom åren. Persson gör en genomgång i *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisning efter den kulturella vändningen* och visar att i grundskolans kursplaner från 1960-talet och framåt finns tydliga motiv för läsning, dock med olika betoning i respektive kursplan: läsningen ska ge upplevelser, kunskap, vara språkutvecklande, personlighetsutvecklande och stärkande för den egna identiteten samtidigt som den ska stärka den kulturella identiteten, ge förtrogenhet med kulturarvet och i förlängningen ge förståelse för kulturell mångfald. Läsning ska också främja goda läsvanor och göra eleven till en bättre läsare, motverka odemokratiska

värderingar och skapa empatiska, toleranta och demokratiska elever.²⁸ Argumenten går igen i styrdokumentet för gymnasiet under motsvarande tidsperiod och återfinns även i de nu gällande från 2011. Ett förändrat upplägg gör dock att flera av syftena för värdegrundsarbetet har lyfts från ämnena till de allmänna avsnitten och därför är texten inte lika mångordig och diskuterande som i tidigare styrdokument.

I litteraturteorin återfinns flera av de argument som används för att motivera skönlitteratur i skolan, argument som även används i den traditionella diskursen om skönlitteraturen som ”god”.²⁹ David H Richter formulerar läsningens fördelar som: ”one of the greatest attractions of reading [...] is the access it gives us to places and times we can never actually visit and to people we can never meet”.³⁰ Peter Widdowson ser fiktionen som något som ger mönster för förståelse och kunskap genom främmandegöringens möjligheter.³¹ Jan Alber ser som litteraturens karaktäristika och roll att den är empatiskapande, att den möjliggör mötet med ”den andre” och sig själv, att den är en studie av åsikter och utvecklar etiska ställningstaganden samtidigt som den består av skönhet och estetik.³² Dock bör litteraturen inte ses som en representation av verkligheten. Att göra det är ett fatalt misstag enligt J. Hillis Miller som menar att litteraturen är en helt egen värld som genom sin imaginära kraft får läsaren att tro och därigenom uppleva den performativa kraften.³³

Att de möjligheter som nämnts ovan kan beredas genom skönlitteratur är inget jag vill bestrida. Men att ge tillgång till imaginära världar och fantasi är inte något som är exklusivt för skönlitteraturen. Mark Turner hävdar i *The Literary Mind* att narration är en förutsättning för människan som kunskapande varelse. I den mänskliga hjärnan finns mentala, narrativa mönster som vår hjärna använder som liknelser när vi hanterar vår kaosartade tillvaro och på så sätt möjliggörs meningsskapande. Något

kontroversiellt menar Turner att liknelsen är förutsättningen för mänskligt språk och att den mänskliga hjärnan egentligen är litterär.³⁴ En konsekvens av Turners resonemang blir att den narrativa fantasin är en nödvändig del av mänsklig kunskap och inte kan ses som förbehållet skönlitteraturen. Berättelser finns i andra teckenvärldar som bild, rörlig bild, uppläsningar och kombinationer av dessa. Om det är det fiktiva berättandet som är skönlitteraturens egenskap kan det alltså upplevas på flera sätt och utvecklas med ny medieteknologi. Möjligheterna för berättandet, för narrationen, ser annorlunda ut när berättelsen kan ta flera teckenvärldar till hjälp och använda andra medier än den tryckta texten. Fantasins hos konsumenten (läsaren) utmanas när interaktion blir reellt möjlig, inte bara som den medskapare i fantasin som Miller talar om, utan som interaktion i fanfictionberättelser och digital litteratur.³⁵

Stefan Lundström och Christina Olin-Scheller diskuterar betydelsen av hur ungdomar tillgodogör sig berättelser och pekar på ett förändrat kompetensbehov i det moderna meningsskapandets textvärldar som de kallar *multimodala textuniversum*. Utifrån ungdomars deltagande i fanmiljöer och rollspel föreslår de begreppet *narrativ kompetens* som ett sätt att tala om konvergenskulturellt meningsskapande, där alltså berättandet tar sig andra former än genom skönlitteraturen.³⁶

Ett av de vanligare skälen som anförs för att läsa skönlitteratur är att vi genom skönlitteraturen får tillgång till det imaginära och genom det kan nå förståelse för och kunskap om vår egen verklighet. Det finns olika åsikter om vägen till kunskap kommer genom identifikation eller genom främmandegöring, men i det imaginära ligger litteraturens empatiska potential enligt Martha Nussbaum.³⁷ Dock finns empatisk potential i olika former av meningserbjudanden och det imaginära har genom den medieteknologiska utvecklingen blivit mer tillgängligt på andra sätt än genom skönlitteratur.³⁸

Inte heller Albers argument att litteraturen erbjuder upplevelser och erfarenheter utöver det som är möjligt att uppleva i det verkliga livet och att vi genom dessa upplevelser får nya perspektiv på våra egna liv, kan idag ses som hållbart. Rita Felski uttrycker det som att "[f]ictional readers are wrenched out of their circumstances by the force of the written words"³⁹ men jag ställer mig frågande till att det skulle gälla endast fiktionsläsning och endast det skrivna ordet. Istället måste argumentet utsträckas till meningsskapande i allmänhet, oavsett hur vi möter det.

Skönlitteraturens roll som samhälls- och kulturbärare har varit betydelsefull genom århundraden, men idag finns, vilket Miller påpekar, dess berättelser även i andra former än som tryckta texter.⁴⁰ Berättelser om religiösa gestalter, historiska hjältar och moraluppbyggande sagor är vanliga som animerad film och förekommer även i datorspel.

Katherine Hayles betraktar, istället för att särskilja skönlitteraturen, de olika sätten att berätta som komponenter i en medieekologi, ömsesidigt påverkande varandra även om de har skilda förutsättningar vad avser situering, bevarande och spridning. Genom den medieteknologiska utvecklingen har digitaliseringen av litteraturen påverkat också traditionellt utgiven litteratur såväl i skrivandet som i spridning och konsumtion.⁴¹ Enligt Hayles är det digitala den textuella förutsättningen för 2000-talet.⁴²

Inom litteraturteorin finns alltså inte bara en diskussion om skönlitteraturens epistemologi utan också ett erkännande av och intresse för vad den medieteknologiska utvecklingen kan komma att innebära. Jag menar att dessa diskussioner är högst väsentliga för skolans litteraturdidaktik.

LÄSNING SOM MENINGSSKAPANDE

Läsning framstår i styrdokumentet som både en enskild och kollektiv process som är till för reflektion och diskussion. Läsning ses som

ett möte mellan text och läsare och även om frågan om vad som händer i mötet inte diskuteras i styrdokumentet är den central i ett litteraturdidaktiskt sammanhang. Svensk litteraturdidaktik domineras av det som brukar kallas transaktionella teorier med bas i Louise Rosenblatts, Judith Langers och Aidan Chambers teorier som alla lägger stor vikt vid själva lästillfället för formandet av texten.⁴³ I styrdokumentet för 2011 finns en betoning på lässtrategier vilket kan tolkas som en förskjutning mot ett mer interaktionellt perspektiv. Läsaren har visserligen fortfarande betydelse genom att läsning är något som läsaren efter sina förutsättningar gör med texten, men samtidigt är syftet med läsningen att urskilja textens budskap. Med en multimodal tolkningsram, där läsning är ett av flera sätt att meningsskapa och där synen på meningsskapande som design är viktig, finns utrymme för båda synsätten, även om jag menar att stödet för en transaktionell syn är tydligare. För klagöra resonemanget kan det designteoretiska perspektivet vara till hjälp. Perspektivet har utvecklats som ett analys- och planeringsverktyg för meningsskapande och ger möjligheter att belysa den meningsskapande processens olika delar, se modellen av en lärsekvens nedan.⁴⁴

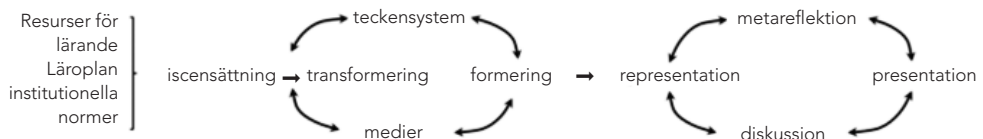
Michael Tengberg diskuterar i sin avhandling hur texten i de litteratursamtal han studerar kan ses som en framträdande responsstruktur specifik just för det aktuella samtalet. Denna responsförberedande struktur samspekar med olika läsarter i elevernas enskilda och kollektiva läsningar. I Tengbergs undersökning av litteratursamtalens möjligheter förskjuts fokus från frågan om läsar- eller textorientering till de förutsättningar för reception som skapas i det aktuella samtalet.⁴⁵ Om dessa samtal belyses ur ett designteoretiskt perspektiv öppnas för en bredare syn på meningsskapande. Med en designteoretisk terminologi kan Tengberg sägas peka på den viktiga institutionella inramningen och iscensättningen av samtalet

som förutsättningar för elevernas menings-
skapande. Ur detta perspektiv är skönlitte-
raturen ett sätt bland flera meningskapande
möjligheter. Den designteoretiska synvinkeln
är visserligen ingen litteraturteori utan belyser
lärande utifrån hur representationen, resultatet
av meningskapandet, ser ut, det vill säga mer
ur ett produktionsperspektiv än ett receptions-
perspektiv. Trots det finner jag designteori
användbar i diskussionen om lärande och nutida
meningskapande också i arbetet med skönlit-
teratur. Den ger å ena sidan ett visst utrymme
för den interaktionella syn som präglar dagens
styrdokument eftersom utgångspunkten i
designteori är att representationen plockar
fram utmärkande drag i det skönlitterära me-
ningserbjudandet; det finns alltså ett budskap
som ligger till grund för designen.⁴⁶ Å andra
sidan finns också utrymme för en transak-
tionell syn på meningskapande. Att ett me-
ningserbjudande har meningspotential både
som erbjuden och uppfattad mening innebär
en för designen viktig relationell aspekt som
är påverkad av sociala och kulturella kontext.⁴⁷
Att de semiotiska resurserna är styrande för,
och styrda av, sociala aktiviteter betyder att ett
objekts innebörd kan förändras över tid. Som
jag tolkar Selander och Kress innebär det att
en instrumentell användning av skönlitteratur
– som kan bli en följd av dagens styrdokument
– av nödvändighet måste omförhandlas, och
återigen närma sig en mer transaktionell syn

när ögonblicket för mötet betonas alltså:
”Det är endast i sammanhanget som innebör-
den kan avgöras – både den avsedda innebör-
den och den tolkade innebörden”.⁴⁸

Även i den litteraturteoretiska diskussionen
om vad som sker i läsningen öppnar sig nya
möjligheter, särskilt genom intresset för det
kroppsliga och affektiva. Anders Pettersson ta-
lar om skönlitterär läsning som både kognitiv
och affektiv och Karin Littau och Rita Felski
har utifrån en feministisk utgångspunkt visat
hur förhållandet mellan läsning och kropp har
osynliggjorts i modern litteraturvetenskap.⁴⁹
Felski menar att det finns vad hon kallar en
bro mellan akademiskt läsande och vardagligt
läsande. De båda sätten att läsa delar motiv
som igenkänning, hänförelse, kunskap, chock
(recognition, enchantment, knowledge, shock)
och är såväl affektiva som kognitiva.

Frågan om hur läsaren skapar mening är
viktig för hur skolan arbetar med läsundervis-
ning. Littau undersöker hur läsaresponsteorier
sysslar med läsarens meningskapande som ak-
tiv del i skapandet av texten men menar att
oavsett om målet för läsningen är att finna den
mening som finns i texten eller att nå fram till
en egen högst personlig mening, så blir läsaren
något abstrakt där estetik och intellekt står i
motsättning till det kroppsliga.⁵⁰ Med ett ökat
intresse för läsaren som socialt och kulturellt
situerad blir läsaren viktig som första person,
med både intellekt och kropp. Jag menar att



Figur 1. Lärsekvensmodellen, LDS.⁵¹ Modellen visar hur det som händer i
elevernas meningskapande (i den första transformationscykeln) kan förstås
som en del i hela den meningskapande processen från de förutsättningar som
ges i läroplaner och institutionella ramar, hur lärarna i sin iscensättning väljer att
designa lärandet, till hur förhandlingar (t.ex. i elevers litteratursamtal) utvecklas.

det öppnar för nya sätt att se på undervisning i läsning och andra sätt att meningsskapa i skolan. För Littau är det centralt att se det skönlitterära verket som både text och materialitet. Hon visar att läsning genom historien har varit varierad och fysiskt bestämd, men att i samband med upplysningen kopplas det fysiska bort. Inom litteraturteori har den affektiva läsningen setts som problematisk och intresset för vad skönlitteraturen berör hos människan har underordnats textens betydelse. Littau menar att det har att göra med att kontrollen över kroppen sätts ur spel. Förnuftet är inte det som utvecklas när läsaren hänger sig åt känslor (tårar, olycka, rädsla, passion) utan sådan läsning ses tvärtom som en fara för hälsan.⁵² Här finns en tydlig likhet med argument som anförs mot ungdomars konsumtion av dataspel, sociala medier och film.

Att erkänna betydelsen av såväl text som materialitet och att diskutera hur teckenvärldar och medier skapar betydelse, föranleder ett ifrågasättande av styrdokumentens behandling av det skönlitterära meningsskapandet som skilt från annat meningsskapande.

SKÖNLITTERATUR – ETT MENINGSERBJUDANDE I MÅNGFALDEN

Den centrala frågan är om läsning av skönlitteratur kan skiljas från annat meningsskapande. Diskussionen handlar om hur meningsskapande och läsning beskrivs och kategoriseras. Den har också beröringspunkter med vad som läses, och debatten om populärkulturens plats i skolan. Littau menar att oron för digitala texter idag kan ses som en parallell till rädslan för okontrollerad läsning av romaner på 1850-talet då den affektiva läsningen blev kopplad till kroppsliga reaktioner.⁵³ Den affektiva dimensionen får idag en större betydelse genom meningserbudanden i nya medier där det kroppsliga synliggörs i receptionen på ett tydligare sätt. Persson för diskussionen om naiv och kritisk läsning och menar att det inte kan vara

fråga om ett antingen eller, utan om läsning med olika syften där båda hållningarna måste synliggöras och bli föremål för studier. Han föreslår *kreativ läsning* vilket jag ser som fullt möjligt i en multimodal tolkningsram. I en kreativ läsning finns det plats för ”njutning, känslor, sensationer och affekter”, det vill säga det som ofta förknippas med populärkultur och nya medier, parallellt med intresset för tolkning.⁵⁴ Dessa iakttagelser, tillsammans med problematiseringen av vad läsning kan vara, öppnar för andra sätt att berätta än genom den skönlitterära tryckta texten, vilket i sin tur innebär nya möjligheter att diskutera meningsskapande och läsning. Det pekar också på att utveckling av meningsskapande är beroende av kunskap om och deltagande i olika teckenvärldar och medier: ju mer vana och kunskap (också genom (ut)bildning i skolan), desto mer avancerat och kreativt, kan meningsskapandet bli.

Mot bakgrund av ovanstående resonemang vill jag hävda att motiv för skönlitteraturens särställning i skolan inte står att finna i argument som gäller estetiska kvaliteter, kulturarv eller har att göra med fiktion och narration, och inte heller i argument som handlar om specifika erfarenheter i meningsskapande i samband med läsning av skönlitteratur. De skäl som anförs för de ovan beskrivna argumenten går också att nå genom meningsskapande i andra teckenvärldar och medier. Det som då återstår är argument som handlar om läsfärdigheter, läsflyt och läsutveckling men inte heller dessa kan användas för att hävda en särställning för det som kallas skönlitteratur. För att utveckla förmågan att läsa, både att avkoda skriftlig text och att öva upp läsflyt och läsförståelse samt utveckla förmågan att läsa olika typer av text, är arbete med den skriftliga texten naturligtvis centralt. Men att framhålla den skönlitterära texten framför andra skriftliga texter i syfte att uppnå dessa för samhällsmedborgaren viktiga mål finner idag inga vetenskapliga belägg.⁵⁵

I modern litteraturteori diskuteras de nya

villkor som skönlitteraturen står inför. Felski menar att om litteraturstudiet ska överleva så är det nödvändigt att närma sig studiet av andra medier och acceptera att ny teknologi påverkar berättelsens kraft och kulturella gränsdragningar, till exempel mellan högt och lågt.⁵⁶ I likhet med den multimodala teoribildningens utgångspunkt menar Littau att ett verks materialitet är betydelsefullt. De nya medierna har en tendens att återuppväcka det kroppsliga som varit i en undertryckt ställning sedan läsning blev en individuell, enskild företeelse. När materialiteten förändras påverkas också vårt känslomässiga förhållande till världen, enligt Littau.⁵⁷

Jag menar att med en multimodal teori för meningsskapande kan inte skönlitteraturen ses som ett meningserbjudande förmer, eller per automatik, annorlunda än andra. Min ståndpunkt skulle kunna uttryckas som att vi i skolan bör betrakta skönlitteraturen som ett meningserbjudande som kan förpacka upplevelser av estetik, igenkänning, hänförelse, kunskap och chock lika väl som meningserbjudanden i andra teckenvärldar och i andra medier. Avslutningsvis vill jag peka på en skrivning i de nuvarande styrdokumentet som öppnar för ett sådant synsätt.

Som visats i artikeln är styrdokumentens formuleringar kring skönlitteratur otydliga och pekar åt olika håll. Det ges heller inga uttalade skäl för att den skönlitterära läsningen skulle vara annorlunda jämfört med annan läsning. På detta vis blir skönlitteraturen i styrdokumentet självklar men oproblematiserad. En möjlig tolkning av de nuvarande styrdokumentet är i linje med det som tidigare analyser har visat,

det vill säga att i arbetet med skönlitteratur tonas estetiska aspekter ned till förmån för den formella texten, framför allt i kunskapskraven, vilket gör att motiven för skönlitterära studier blir instrumentella. En annan möjlighet är att tolka skrivningarna, framför allt för Lgr11, som öppningar till att se skönlitteraturen i ett bredare meningsskapande sammanhang, i linje med det synsätt jag har presenterat. Det finns en intressant formulering i kommentarerna till Lgr11 som öppnar för en diskussion om skönlitteraturens självklara plats: "Litteraturen *kan* bli en källa till tröst och stöd för den som söker svar på frågor om sitt liv och sin omvärld. Den *kan* också ge kunskaper som är svåra att få på något annat sätt [mina kursiveringar]".⁵⁸ I denna korta kommentar ryms nya möjligheter att se skönlitteraturen som en del i en medieekologi där det finns andra, jämbördiga, sätt att meningsskapa.

Dessa möjligheter återfinns även inom nutida litteraturteori som pekar på svar som går utanför den skönlitterära tryckta textens traditionella marker. Faktorer som traditionellt knyts till skönlitteraturen, som berättandet, det imaginära och anknytningen till det mänskliga, har alla förutsättningar som förändras med ny medieteknologi. Villkoren för produktion och konsumtion förändras och de meningsskapande möjligheterna ökar. I denna nya medieekologi kan skönlitteraturen vara *ett* sätt att meningsskapa. Och, det som Widdowson poängterar som centralt för läsning, kan också framhållas för meningsskapande i allmänhet: det viktigaste är att vi gör det för nöjes skull och att vi tycker om det, annars blir all annan användning meningslös och omöjlig.⁵⁹

1. Här används *medieekologi* i betydelsen av att i dagens medielandskap kan medierna ses i ett ickehierarkiskt förhållande till varandra. Begreppet har i medieforskningen en bredare

innebörd och används för att diskutera mediers fysiska struktur och dess betydelse för kommunikation och samhället i stort (jfr Marshall McLuhan, *Media: människans utbyggnader*,

- övers. Richard Matz, 2. uppl., Stockholm: Norstedt, 1999).
2. Petra Magnusson, *Meningsskapandets möjligheter: multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan*, Diss. Malmö: Malmö högskola, 2014, s. 152 ff. Empirin utgörs av ljud- och filmupptagningar av arbetet i fem elevgrupper som utifrån samma frågor för samtal och förbereder en redovisning om vad de uppfattar i meningserbjudanden från en reklamskampanj, en blogg, ett tidningsreportage, en novell och en novellfilm.
 3. För bakgrund, utveckling och terminologi se t.ex. Carey Jewitt, (red.), *The Routledge handbook of multimodal analysis*, 2. ed., Abingdon: Routledge, 2014.
 4. Se t.ex. Gunther R. Kress, *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*, London: Routledge, 2010; Theo van Leeuwen, *Introducing social semiotics*, London: Routledge, 2005; Jewitt, 2014.
 5. Jfr Fredrik Lindstrand, *Att göra skillnad: representation, identitet och lärande i ungdomars arbete och berättande med film*, diss. Stockholm. HLS förlag, Stockholm, 2006, s. 39ff.
 6. Eng *mode*. På svenska även *teckensystem*.
 7. Per Holmberg & Anna-Malin Karlsson, *Grammatik med betydelse: en introduktion till funktionell grammatik*, Uppsala: Hallgren & Fallgren, 2006, s. 20ff.
 8. Elise Seip Tønnessen, "Multimodal textkompetense og dataspill", i Madeleine Ellvin, Gustav Skar & Michael Tengberg, (red.), *Svenskämnet i förändring []*, 2011, Svensklärarserien 234, s. 82–100.
 9. Genom begreppet design synliggörs möjligheter i hela den meningsskapande processen, alltifrån kontextuella förutsättningar till identitetsförändringar hos den som menings-skapar/designar (Kress, 2010, s. 136ff.).
 - 10 Staffan Selander & Gunther R. Kress, *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*, Stockholm: Norstedt, 2010; Jfr Magnusson, 2014, s. 38f, s. 61f.
 - 11 Gunther R. Kress & Theo van Leeuwen, *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*, London: Arnold, 2001, s. 1f; Selander & Kress, 2010, s. 26.
 12. Anders Björkqvall, *Den visuella texten: multimodal analys i praktiken*, Stockholm: Hallgren & Fallgren, 2009, s. 8.
 13. *Nordicom-Sveriges mediebarometer. 2012*, Nordicom-Sverige, Nordiskt informationscenter för medie- och kommunikationsforskning, Göteborg: Göteborgs universitet, 2013.
 14. Kress, 2010, s. 37ff.
 15. Johan Elmfeldt & Per-Olof Erixon, *Skrift i rörelse: om genrer och kommunikativ förmåga i skola och medielandskap*, Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 2007, s. 245ff.
 16. *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*, Stockholm: Skolverket, 2011, s. 7; *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, Stockholm: Skolverket 2011, s. 9.
 17. *Ämne – Svenska*, kommentarmaterial grundskolan 2011. Tillgänglig som pdf på internet: <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasi utbildning/amnes-och-laroplaner/sve> [2012-08-21], s. 18.
 18. *Ämne – Svenska*, kommentarmaterial gymnasieskolan 2011, s. 4.
 19. I de föregående läroplanerna, Lpo och Lpf 94, användes det *vidgade textbegreppet*. Oklarheter kring innebörden ledde till svårigheter att tolka kursplanerna.
 20. *Skolverket*, 2011, Gy11, s. 161.
 21. *Ibid.*, s. 169.
 22. Stefan Lundström, Lena Manderstedt & Annbritt Palo, "Den mätbara litteraturläsaren. En tendens i *Lgr11* och en konsekvens för svensklärarutbildningen", i *Utbildning & Demokrati*, 2011:2, s. 7–26 ; Caroline Liberg, Jenny Wiksten Folkeryd & Åsa af Geijerstam, "Swedish – An updated school subject?" i *Education Inquiry*, 2012:4, s. 477–493.
 23. Peter Degerman, "Litteraturen, det är vad man undervisar om": *det svenska litteraturdidaktiska fältet i förvandling*, Diss. Åbo: Åbo Akademis förlag, 2013, s. 81f.
 24. Magnus Persson, *Varför läsa litteratur?: om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*, 1.uppl., Lund: Studentlitteratur, 2007, s. 6ff.; Annette Ärheim, "Perspektiv på värdet av skönlitterära läsefarenheter", i Lena Käreländ, (red.). *Läsa bör man-?: den*

- skönlitterära texten i skola och lärarutbildning, Stockholm: Liber, 2009, s. 66–85.
25. Det finns också delar som pekar på skönlitteraturens beroende av en bredare kontext. I gymnasieskolans kurs Svenska 2 ska undervisningen behandla "[r]elationen mellan skönlitteratur och samhällsutvecklingen, dvs. hur skönlitteraturen har formats av förhållanden och idéströmningar i samhället och hur den påverkar samhällsutvecklingen" (*Skolverket, 2011, GyLL, s. 169*). Även i den litteraturteoretiska diskussionen finns kopplingar till den sociala och kulturella kontexten (t.ex. hävdar Terry Eagleton i *Literary theory: an introduction*, 2. ed., Cambridge, Mass: Blackwell, 1996, s. 9ff. att vad som räknas till och definieras som skönlitteratur är beroende av tid och värderingar som är bundna till ideologi, maktförhållande och historia).
 26. Magnus Persson, *Kampen om högt och lågt: studier i den sena nittonhundratalsromanens förhållande till masskulturen och moderniteten*, Diss. Lund, Stockholm: B. Östlings bokförl. Symposion, 2002.
 27. Se t.ex. Peter Widdowson, *Literature*, London: Routledge, 1999; Hillis J. Miller, *On literature*, London: Routledge, 2002; Anders Mortensen (red.), *Litteraturens värden*, Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 2009; Hanna Meretoja, Saija Isomaa, Pirjo Lyytikäinen & Kristina Malmio (red.), *Values of literature*, Leiden: Brill, 2015.
 28. Persson, 2007, s. 119ff.
 29. Jfr Magnus Persson, *Den goda boken: samtida föreställningar om litteratur och läsning*, 1. uppl., Lund: Studentlitteratur, 2012, s. 16.
 30. David H. Richter, (red.), *Falling into theory: conflicting views on reading literature*, 2. ed., Boston: Bedford/St. Martin's, 2000, s. 251.
 31. Widdowson, 1999, s. 117f.
 32. Jan Alber, m.fl. "Introduction", i Jan Alber, Stefan Iversen, Louise Brix Jacobsen, Camilla Møring Reestorff, Rikke Andersen Kragelund & Henrik Skov Nielsen (red.), *Why study literature?*, Århus: Aarhus University Press, 2011, s. 7–22.
 33. Miller, 2002 s. 18ff.
 34. Mark Turner, *The literary mind: [the origins of thought and language]*, 1. pbk ed., New York: Oxford University Press, 1998[1996], s. 25.
 35. Miller, 2002; Katherine N. Hayles, *Electronic literature: new horizons for the literary*, Notre Dame, Ind: University of Notre Dame, 2008, s. 30f.; s. 180f.
 36. Stefan Lundström & Christina Olin-Scheller, "Narrativ kompetens: En förutsättning i multimodala textuniversum?", i *Tidskrift för Litteraturvetenskap* 2010: 3-4, s. 107–117.
 37. Jfr Martha C. Nussbaum, *Poetic justice: the literary imagination and public life*, Boston: Beacon Press, 1995, s. 10.
 38. Att se skönlitteratur som ett av andra massmedier har gjorts tidigare, se till exempel sociologen John B. Thompson, *The media and modernity: a social theory of the media*, Stanford CA: Stanford University Press, 1995.
 39. Rita Felski, *Uses of literature*, Malden, Mass: Blackwell Pub., 2008, s. 23.
 40. Miller, 2002 s. 9f.
 41. Hayles, 2008, s. 159ff.; Elektronisk litteratur är litteratur som är skapad på dator avsedd att konsumeras digitalt.
 42. *Ibid.*, s. 3.
 43. Louise M. Rosenblatt, *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*, Lund: Studentlitteratur, 2002; Judith A. Langer, *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*, Göteborg: Daidalos, 2005; Aidan Chambers, *Böcker inom oss: om boksamtal*, Stockholm: Norstedt, 1994.
 44. Det designteoretiska perspektivet har i Sverige utvecklats vid Stockholms universitet av bland andra Staffan Selander. En introduktion ges t.ex. i Anna-Lena Kempe & Staffan Selander (red.), *Design för lärande*, Stockholm: Norstedts, 2008; Staffan Selander, "Designs for Learning – A Theoretical perspective", i *Designs for Learning*, 2008:1, s. 10–21; Selander & Kress, 2010.
 45. Michael Tengberg, *Samtalets möjligheter: om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*, diss. Göteborg. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 2011, s. 307f.
 46. Selander & Kress, 2010, s. 39.
 47. *Ibid.*, s. 50.
 48. *Ibid.*, s. 146.

49. Anders Pettersson, *Verbal art: a philosophy of literature and literary experience*, Montreal: McGill-Queen's Univ. Press, 2000, s. 50ff.; Karin Littau, *Theories of reading: books, bodies, and bibliomania*, Cambridge, UK: Polity, 2006, s. 2f.; Felski, 2008, s. 16.
50. Littau, 2006, s. 75ff.
51. Selander, 2008, s. 17.
52. Littau, 2006, s. 3ff.
53. *Ibid.*, s. 55.
54. Persson, 2012, s. 207.
55. I PISA-undersökningarna undersöks även kringfaktorer som t.ex. läsvanor på fritiden. Det finns visserligen en stark korrelation mellan läsning för nöjes skull på fritiden och höga poäng på läsfärdighetstesten men något orsakssamband kan inte slås fast (*PISA 2015 Draft Reading Literacy Framework*. OECD, 2013. Tillgänglig: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Reading%20Framework%20.pdf> [20140205]). Det pekar dock på behov av forskning om hur möjliga samband kan se ut.
56. Felski, 2008, s. 21.
57. Littau, s. 44ff.; 155ff.
58. *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska, grundskolan*. Stockholm: Skolverket, 2011. Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2567> [2012-12-13] s. 11.
59. Widdowson, 1999, s. 132ff.

SUMMARY

Fiction: One Method of Meaning-Making

Due to developments in media technology, the textworlds of today are undergoing a series of rapid changes. The aim of this article is to suggest multimodal theory formation as a theory of meaning-making in schools, and to discuss the consequences regarding the way in which fiction is viewed in education. Meaning-making is considered a process wherein one acquires, but also changes and develops, experiences. In other words, meaning-making is regarded as a form of design. When meaning-making is considered as multimodal, nonhierarchical and ecological, this will necessarily impact our conception of fiction. The article draws on my doctoral thesis in which empirical material showed similarities in pupils' meaning-making regardless of mode and media. Reading fiction plays a strong role in Swedish curriculum, but this role needs to be discussed and strongly problematized. Drawing on multimodal theory formation and discussions among contemporary literature scholars, the article does not support the conception of fictional literature as exclusive and special. Rather, the arguments used for fictional literature also apply to other modes of meaning-making in other media than the printed verbal text. Swedish steering documents show a lack of conceptual resources for understanding the processes of contemporary meaning-making. The article argues that the challenges presented by contemporary methods of meaning-making should be recognized in schools, and should lead to a questioning of the role of fiction in the Swedish curriculum. When using multimodal theory formation to understand contemporary communication, fiction is revealed as only one way, among others, to make meaning.

Keywords: meaning-making, epistemology of fiction, design