

Alla läser! Empiriska perspektiv på frågan om litteraturens samhälleliga relevans

Olle Nordberg

ABSTRACT

Imaginative literature in Swedish schools is beset by a conflict of goals. It is initially and generally presented in the curriculum as a resource for personal development, insights into the mindset of other people, and the strengthening of democratic values. However, going further in the official school guidelines this *literary orientation* is supplanted by an *instrumental orientation* emphasizing technical reading skills, linguistic proficiency, fact-finding and precise grading criteria.

This conflict has been subject to considerable research on a theoretical level. The reading project presented here, by contrast, studies an exceptionally large corpus of 25 teachers and 1 200 students empirically to see how they react to the conflict of goals in five major areas: *Legitimation, Learning, Gender and age, Teaching and Valorisation*. In this paper, the project design is grounded, presented and combined with a discussion about the relevance – and potential – of literary fiction based on some preliminary results.

Keywords: empirical reading research, literary teaching, attitudes to reading, teenagers' reading habits, literary competence

OLLE NORDBERG

*FD i litteraturvetenskap, lektor i
svenskämnets didaktik*

*Institutionen för pedagogik, didaktik och
utbildningsstudier (EDU)*

Uppsala universitet

E-post: olle.nordberg@edu.uu.se

INLEDNING

Denna artikel knyter an till temat om litteraturens samhällsrelevans med utgångspunkt tagen i en större pågående läsundersökning. I studien finns en ambition att på empirisk väg belysa såväl uppfattningar om som konkreta exempel på fiktionens roll och potential i skolundervisning. Detta i förhållande till den konflikt i frågan som kan uppfattas i relationen mellan skolans styrdokument och aktuell litteraturdidaktisk-empirisk läsforskning. Konflikten kan i korthet beskrivas som spänningsfältet mellan krav på mätbarhet, konkret nytta och instrumentell kunskap å ena sidan, estetiska upplevelser och personlighetsutvecklande demokrati- och bildningsperspektiv å den andra. Syftet med artikeln är dels att introducera projektets bakgrund, teoretiska förankring, metodologiska ansats och dess kopplingar till detta problemområde, dels att låta några tidiga resultat från undersökningen utgöra basen för en litteraturdidaktiskt inriktad diskussion om, och i så fall hur och varför, fiktionsläsning upplevs relevant och utvecklande för den stora grupp elever som ingår i studien.

BAKGRUND

Sensommaren 2018 blev jag kontaktad av en nytilträdde förvaltningschef i en svensk småstadskommun. Hon delgav sina visioner om att på en övergripande nivå lyfta den skönlitterära läsningen i den aktuella bygden, bland annat för att sätta igång invånarnas tankar och utmana invanda mönster och normsystem. Förvaltningschefen berättade vidare att kommunen, med levande brukstradition och som hon beskrev det en ”praktisk mentalitet” starkt färgad av industri och lantbruk, ligger en bit under det nationella genomsnittet vad gäller andel personer med eftergymnasial utbildning. Hennes intryck var att litteraturläsning inte stod så högt i kurs bland invånarna. Hon nämnde i sammanhanget även statistik över skolresultat som i olika avseenden befann sig under riksnivåerna. Initiativtagaren till mötet, som kände till att jag hållit på med litteraturdidaktik och läsforskning, frågade hur man skulle kunna lägga upp en lässatsning i det stora format hon tänkt sig. Mina associationer förde tankarna till de omfattande ansatser som gjorts inom *Community Reading*, som till exempel *Chicago Reads*, *Boston Reads* och andra Hela staden läser-projekt och jag såg i samma stund stora läsforskningsmöjligheter. Vi landade snart i tanken att det projekt som hon börjat formulera skulle kunna genomföras i alla kommunala skolor i kommunen, men också synas i biblioteken och i andra skyltfönster. Torsten Pettersson som jag samarbetat med tidigare i empiriska läsforskningsprojekt kring unga läsare involverades i detta, samtidigt som förvaltningschefen sådde fröet hos nyckelpersoner bland kommunala beslutsfattare. Efter en snabb beslutsprocess fick jag och Pettersson från och med september 2018 möjligheten att utveckla läsforskningsdelen av denna satsning. Våren 2020 har också Anna Lyngfelt anslutit till den vetenskapliga delen av projektet.

En pilotomgång genomfördes redan vårterminen 2019 med 230 högstadie- och gymnasieelever med förutsättningen att dessa skulle läsa en gemensam bok under samma tidsperiod för att uppnå en så kallad bokcirkeleffekt (jfr Nordberg, 2019a; 2020). Grundidén hos både oss forskare och de ansvariga från kommunen var att hålla litteratursamtalet och den gemensamma diskussionen i centrum. Detta förutsatte att klasserna läste och diskuterade boken tillsammans och vi beslöt att varje lärare, med den givna utgångspunkten, skulle få utforma hur i samspel med sina unika undervisningsgrupper. I januari/februari 2020 genomfördes läsprojektet i full skala med omkring 1 200 deltagande elever från skolår 4 till 12. En likadan läsperiod kommer att genomföras vårterminen 2021.

STYRDOKUMENT OCH AKTUELL FORSKNING

Att barns och ungas läsning på en generell och ibland ganska diffus nivå anses samhällsrelevant visar det engagemang som frågan väckt bland politiker och debattörer under de senaste 15 åren. Denna allmänna diskussion som ofta kretsat kring digitaliseringen och vacklande PISA-resultat har dock sällan förts på vetenskaplig grund, eller utifrån den viktiga utgångspunkten att PISA inte mäter litterär läsning i någon större utsträckning (Melin, 2016; Nordberg, 2017; Torell, 2002). Den så kallade legitimeringsfrågan, det vill säga frågan om varför skönlitteratur ska läsas överhuvudtaget har varit aktuell under samma tidperiod och har av litteraturdidaktiker bland annat undersökts med utgångspunkt i styrdokument, i läromedel och i lärares och lärarutbildares förhållningssätt (Dahl, 2015; Persson, 2007; Ulfgard, 2015). I dessa studier har varför-frågan visat sig vara relativt svår att svara på för många av de inblandade: elever, studenter, läroboksförfattare, läroplansförfattare och lärare på olika nivåer. Detta kan förstås ses som ett problem för litteraturdidaktiken. Vad ska vi ha litteraturen till? Och på vilka grunder ska den frågan besvaras?

Vi som har utformat den vetenskapliga sidan av detta projekt menar att en viktig och delvis problematisk aspekt av legitimeringsproblemet är direkt knuten till styrdokumentens formuleringar om litteraturläsning. Det är vi inte ensamma om. Litteraturläsningens roll i svenskämnet och i skolan i stort har avhandlats intensivt inom det litteraturdidaktiska forskningsområdet alltsedan 2011 års läroplansreform, och även innan den trädde i kraft (Andersson, 2019; Lindell, 2019; Lundström, Manderstedt & Palo, 2011; Lyngfelt & Nissen, 2018; Molloy, 2011; Nordberg, 2020; Persson, 2007; Öhman, 2015). På senare år har frågan allt tydligare satts i relation till den skolkontext som formats i de mätbarhetsinriktade styrdokumentens kölvatten, där ledord såsom effektivitet, transparens, mätbarhet, måluppfyllelse och kvalitetsutveckling starkt har präglat såväl lärares arbete som elevernas uppfattning om vad som är viktigt (Berg, 2010; Biesta, 2010; Bornemark, 2018; Borsgård & Jönsson, 2019; Lundström m.fl., 2011; Molloy, 2011). Farhågor om att litteratsamtal kring innehåll, djup inlevelse och engagemang i fiktionvärldar, estetiska dimensioner, personlig utveckling och demokratiska värden som på en övergripande nivå tydligt är inskrivna i svenskämnets syftesbeskrivningar för både grundskolan och gymnasiet inte får det utrymme som det borde ha har återkommande uttryckts (se t.ex. Martinsson, 2018; Molloy, 2011; Nordberg, 2020; Öhman, 2015).¹ Detta tycks bero på att kunskapskraven, betygskriterierna, i alltför stor utsträckning formar den undervisning som bedrivs. Följden kan då bli att eleverna mest arbetar med uppgifter som skräddarsytt för att kunskapskraven ska kunna bockas av (jfr Nordberg, 2020; Skolverket, 2018). Vid en närmare läsning framgår att det redan under rubriken *Centralt innehåll* kan anas en rörelse bort från de personlighetsutvecklande och empatiska motiven till läsning mot mer färdighets- och nytthetsinriktade sådana.² Frustration över att litteratur inte läses i sin egen rätt och för fiktionens egen skull i skolan, utan enkom legitimeras i förhållande till andra ämnen har också framförts från flera håll (se t.ex. Kåreland, 2013; Lyngfelt & Nissen, 2018; Penne, 2013; Öhman, 2015). Det förekommer inom fältet även en generell kritik mot att en instrumentellt inriktad läsförståelse och en slags funktionell literacy-inriktning ersatt den djupare litteraturförståelsen och reflexiva litteraturläsningens roll i skolan (se t.ex. Borsgård & Jönsson, 2019; Damber & Nilsson, 2014). Lässtrategier, som har en framträdande plats i grundskolans styrdokument, och vars potential har lyfts fram i olika sammanhang (se t.ex. Graeske, 2015; Tengberg, 2016), ses av kritikerna som en tungt vägande faktor i den utvecklingsriktningen.

Motreaktionen har ibland formulerats som *att läsa fiktion för fiktionens skull*, för dess estetiska kvaliteter och för det djupa engagemanget i berättelsens intrig (se t.ex. J. Thavenius, 2005; M. Thavenius, 2017; Öhman, 2015). Denna hållning har i sin tur tidvis befunnit sig i konflikt till mer uttalade tvärvetenskapliga, demokratiska eller värdegrundsinriktade läsprojekt i skolan och kring ämneskonceptionen *Svenska som demokratiämne* som växte fram under 00-talet (se t.ex. Bergman, 2007; Bergöö & Ewald, 2003; Hultin, 2012; Malmgren, 2003; Molloy, 2007). Att sammanlänka litteraturläsning, värdegrundsarbete och samhällsfrågor, som exempelvis klimathotet, har återkommande lyfts upp som en viktig litteraturdidaktisk möjlighet, ofta med förbehållet att litteraturen fortsatt ska läsas som just litteratur (se t.ex. Alkestrand, 2016; Löwe & Nilsson Skåve, 2020; Nilsson Skåve, 2015). Som tangerats ovan har andra kritiserat den värdegrundsinriktade och den uttalade sammanlänkningen mellan skönlitteratur och samhällsfrågor som ett sätt att göra litteratur till just ett hjälpmedel vilket anses reducera litteraturens säregenhet (se t.ex. Andersson, 2010; Lyngfelt & Nissen, 2018; J. Thavenius, 2005). Även perspektivet att litteratur inte alls behöver avkodas, förstås fullt ut eller knäckas som en rebus, utan tvärtom gärna får vara svår genomtränglig, vacker och känsloframkallande, har lyfts fram under senare år som något som riskerar att gå förlorat i det rådande skolsystemets litteratursyn (se t.ex. Andersson, 2019; Lindell, 2019; Nordberg, 2019b; Smidt, 2019).

Det går således på en övergripande nivå att se hur ett nyttighets- och användbarhetskrav på litteraturen skaver mot mer öppna personlighets- och empatiutvecklande hållningar med utgångspunkt i det litterära uttryckets estetiska egenart. Denna motsättning finns inte minst inom själva läroplanen, med en slagsida – skapad av konkretionens tyngd – mot det nyttigt rationella (jfr Kåreland 2015; Sigvardsson, 2020).³ Som ett övergripande symptom på denna problematik kan nämnas att Skolverkets läslyft för grundskolan till mycket stor del är inriktad på sakprosa och att den litterära läsningen, som har en anmärkningsvärt undanskymd plats i satsningen, inte i nämnvärd utsträckning syftar till personlighetsutveckling, förståelse av andra människor, utveckling av demokratiska värden eller litterär läsförmåga i estetisk mening (se Erixon & Löfgren, 2018). Huvudfokus är istället inriktat på att eleverna ska bli bättre i andra skolämnen och på att använda lässtrategier för att utvinna fakta ur text, vilket känns igen från sammanfattningen ovan. Detta vägval har uppmärksamrats och kritiserats skarpt av bland annat Per-Olof Erixon och Maria Löfgren (2018; se även Bergmark & Viklund 2020; Nordberg, 2020). Samma konflikt kan skönjas i styrdokumentens utformning där de inledande, allmänt hållna, delarna går just i personlighetsutvecklande, omvärldsorienterande riktning medan de alltmer konkreta beskrivningarna av vad som ska bedömas och betygssättas leder mer mot en teknisk analysförmåga än en öppen och utvecklande diskussion (Skolverket 2020a; 2020b). I helhetsbilden framträder den instrumentella läsningen och den tekniska och mätbara analysen som litteraturundervisningens yttersta mål, vilket aktualiserar frågan om samhällsrelevans. Statens styrdokument tycks framförallt via sina bedömningsanvisningar peka i riktningen att det konkret nyttiga och direkt mät- och användbara också är det verkligt relevanta.

PROJEKTETS SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

I inledningen av artikeln presenteras dess syfte som bestående av två delar: 1) att övergripande introducera det aktuella läsprojektets bakgrund, teoretiska förankring och metodologiska ansats, och 2) att låta några tidiga resultat från undersökningen utgöra den empiriskt förankrade basen för en litteraturdidaktiskt inriktad diskussion om fiktionsläsningens relevans. I detta textavsnitt görs en genomgång av *projektets* syfte och frågeställningar i vid och introducerande mening i enlighet med

punkt 1. Denna introduktion är även tänkt att sätta projektet i sitt ämnesdidaktiska sammanhang och visa dess forskningsmässiga aktualitet och angelägenhet.

Det som sammanfattats i föregående avsnitt bygger på akademiska forskares textanalyser av styrdokument och skolverkssatsningar och på diskussioner och positioner inom det litteraturdidaktiska forskningsfältet. Hur verksamma lärare och elever inom grundskola och gymnasium förhåller sig till frågan om litteraturens relevans, till styrdokumentet och till fiktionens potential och plats i svenskämnet och i skolan i stort, och i den digitaliserade samtiden, är däremot inte empiriskt utforskat i större skala. Det material vi samlat in från 1 200 läsare och 25 lärare ger oss rika möjligheter att göra detta. Vi vill bland annat veta mer om hur den gemensamma läsningen och diskussionen påverkar elevernas syn på fiktionsläsning, deras förmåga att läsa, förhålla sig till och i klassrummet diskutera skönlitteraturens mångsidiga tolkningspotential. Vi vill också undersöka de undervisande lärarnas upplevelser av elevernas utveckling och de potentiella processer av identitetsskapande och vidgande av perspektiv som följer med diskussionerna i klassrummet. Påverkas elevernas förmåga att läsa fiktion som fiktion? Och vilka möjligheter finns att utveckla den potential som litteraturen erbjuder för personlighetsutveckling och omvärldsorientering? Går det att se vad som händer med enskilda elevers och hela gruppers attityd till och syn på fiktionslitteratur och boksamtal?

Vi formulerar i projektet den övergripande frågan om våra resultat kan användas för att ta tillvara litteraturens speciella förmåga att genom ett inifrånperspektiv på karaktärernas tankar och känslor förbättra förståelsen av människor som i olika avseenden är annorlunda än läsaren själv. Och vidare: Hur aktualiseras frågor om genuskonstruktion och normkritik i den typen av tankeprocesser? Vi vill också veta mer om lärarnas sätt att arbeta med skönlitteratur och hur de upplever styrdokumentens inflytande på deras litteraturdidaktiska överväganden, inte minst på deras sätt att bedöma elevernas insatser. Upplevs i praktiken en motsättning av den typ vi har sett i styrdokumentet? Vad får detta i så fall för konsekvenser?

Sammantaget kan dessa ingångar delas upp i fyra huvudområden. Inom dessa följer och studerar vi både elever och lärare.

Legitimering: Hur legitimerar elever och lärare läsning av fiktionslitteratur i ett fakta- och mätbarhetsorienterat skolsystem? Hur legitimeras litteraturen i ett underhållningsorienterat och digitalt mediaflöde?

Lärande: Vad anser elever och lärare att man kan lära sig av litteratur? Och hur står detta i relation till styrdokumentens övergripande formuleringar om personlighetsutveckling och ökad förståelse för omvärlden och andra människor?

Genuskonstruktion: Går det att se skillnader i hur olika elevgrupper förhåller sig till texterna utifrån de fyra huvudområden om listas här? Vilken roll spelar ålder och kön för elevernas förhållningssätt till att läsa och att lära sig från det? Hur konstrueras genus i boksamtalen?

Undervisning: Vilken roll spelar litteraturen i undervisningen? Hur navigerar lärare och elever i spänningsfältet mellan det personlighetsutvecklande och det mer tekniskt inriktade? Mellan det svårämbara och det som passar i en matris? Finns det en plats för samtal och diskussion?

Projektet står också på ett femte ben, där den empiriska nivån utgör grund för metaperspektivet:

Litteraturredaktisk diskussion med utgångspunkt i resultaten: Hur kan resultaten från de ovanstående fyra områdena på en generaliserad nivå bidra till att utveckla litteraturundervisningen? Kan resultaten ge nya infallsvinklar på litteraturens roll och relevans i 2020-talets samhälle?

PROJEKTETS TEORI, METOD OCH GENOMFÖRANDE

Som framgått syftar projektet till att undersöka fiktionens potential utifrån en öppen och bred empirisk ingång med elevers och lärares perspektiv i fokus, inte utifrån färdiga teoretiska resonemang (jfr Bortolussi & Dixon, 2003; Johansson, 2015; Miall, 2006; Nordberg, 2017; Pettersson, 2015). Med den utgångspunkten är det följdriktigt att projektet teoretiskt och övergripande metodologiskt bygger på idéer från *Grounded Theory* om en empirigenererad teoribas och om kombinerandet av kvalitativa och kvantitativa metoder. Detta innebär i korthet att all kategorisering av empiriskt material för analys görs, så långt det är möjligt, med utgångspunkt i vad informanterna faktiskt svarar och inte enligt analytiskan eller modeller som bestämts på förhand (Glaser & Strauss, 2008). I linje med detta har vi genomgående i både enkäter och semistrukturerade fokusgruppintervjuer givit informanterna utrymme för egna reflektioner och fördjupade svar (jfr Krueger, 2009; Morgan, 1997; Wibeck, 2010).

I projektets teoretiska grund utgör även genusteori och receptionsteori viktiga beståndsdelar. Skapandet av mening med utgångspunkt i de litterära texterna, och som uttrycks i diskussioner, enkäter och intervjuer sker både individuellt inom läsaren, i samspelet mellan text och läsare samt i de grupper där läsaren befinner sig (Fish, 1980; Langer, 2017; Torell, 2002). Svaren måste därför relateras till exempelvis elevernas möjligheter att inta olika läsroller utifrån normsystem och grupprocesser när socialt konstruerade könsroller sätts under förhandling i lässamtalen (Jfr Coffey et al, 2006; Diekman & Murnen, 2004; Molloy, 2003). Dessa aspekter är även intressanta att relatera till kommunens motiv till att inleda lässatsningen, en process i vilken könsrollsnormer nämndes i olika skeden.

Metodmässigt hade vi initialt idén om att se läsperioden som en didaktisk intervention och studera den i ett före och efter-perspektiv. I piloten kunde vi också se en hel del intressanta skillnader i svaren före och efter. Utifrån den tanken utformades ett digitalt enkätmaterial för lärare respektive elever att fylla i på varsin sida av läsperioden. Enkätfrågorna som ställs till eleverna handlar om medievanor, om deras läsupplevelse, om motiv till litteraturläsning och i vilken mån de ser litteraturrediskussioner som meningsfulla och utvecklande. Lärarfrågorna har dels en inventerande, dels en didaktiskt reflekterande inriktning. Efter hand har vi dock omformat detta till en helhetsstudie med mer tvärsnittskaraktär, och det är så vi har arbetat från och med hösten 2019, även om vi har kvar enkätförfarandet enligt principen före och efter. Enkäterna, som innehåller både fritextfrågor, flervalfrågor och frågor gjorda med Likertska (1–5), sammanställs och analyseras både kvalitativt och kvantitativt. Resultaten ses som samspelande sinsemellan och med de fokusgruppsintervjuer som görs efter varje läsperiod med elev- och lärargrupper från de tre skolstadierna.⁴

Den första boken som valdes till projektet var Lois Lowrys *Den utvalde* som lästes av 230 högstadies- och gymnasieelever under pilotstudien vårterminen 2019. Romanen ingick i det nationella läsprogrammet *Berättelser som förändrar* några år tidigare⁵ och var därigenom utprövad av drygt 2 000 ungdomsläsare, vars många tankar och diskussioner om bland annat människovärde, tolerans för olikheter, övervakning och yttrandefrihet hos de elever som läste den gången analyserats i ett annat

sammanhang (Nordberg, 2019a). *Den utvalde* utspelar sig i ett annorlunda samhälle än vårt, i en dystopisk totalitär stat som till en början känns trygg och helt fri från problem. Gradvis framträder den bottenlöst mörka baksidan genom huvudpersonens allt djupare förståelse för hur allting hänger ihop, något som bara han och hans läromästare har möjlighet att se i sina roller som minnesbevarare från tidigare generationer. Till den efterföljande läsperioden valde vi medvetet realistiska romaner med handling förlagd i den verkliga världen. Tematiskt ville vi att böckerna i den andra omgången skulle belysa och problematisera genuskonstruktioner och normsystem.

Själva genomförandet i fullskaligt format planerades tillsammans med de lärare och skolledare som ingick i det tidigare nämnda pilotprojektet. Läsperioden för 2020 bestämdes till fyra veckor mellan jullov och sportlov (v. 3-6). Lärarna fick under den föregående hösten löpande information om bokval, distribution av böcker och preliminära resultat från pilotstudien. Inför lässtarten repeterades den övergripande instruktion som tidigare hade kommunicerats för projektets praktiska genomförande och vad lärarna behövde förhålla sig till enligt följande (det nedanstående är ett urklipp ur ett längre informationsbrev):

- Grundidén är bokcirkeln! Läs boken gemensamt i klassen. Diskutera innehållet med eleverna. Låt deras tankar om det lästa få utgöra grunden för diskussionerna.
- Läs och diskutera en del i taget. Dela upp läsningen på det sätt du finner lämpligast för din klass. I de yngre åldrarna kanske det passar bäst att läsa högt en bit varje dag, i gymnasiet kan boken exempelvis delas upp i 3-5 delar som eleverna läser hemma. Varje del diskuteras på lektionstid i skolan i smågrupper eller i helklass. Arbeta för att alla elever har läst lika långt till varje sådant tillfälle. Högläsning fungerar ofta bra även i äldre åldrar.
- Fyll i digitala enkäter före och efter läsningen. Om ni inte har tillgång till datorer går det också att göra på papper, men vi föredrar digitala svar. Både lärare och elever fyller i enkäter. Enkäterna får ni sända till er.

Du har som lärare alltså mycket stor frihet att utforma hur ni jobbar med läsningen, utöver det som står ovan. Vi har sett under pilotstudien att det finns många sätt att ta arbetet vidare i olika riktningar med skrivuppgifter, analyser, debatter, poddar, utställningar osv. Efter att eleverna fördjupat sig i boken finns alla möjligheter! Men som sagt, den gemensamma läsningen och diskussionen är i fokus enligt ovan.

Som redan nämnts fanns i forandet av denna periodiska modell en inspiration från Community Reading (jfr Fuller & Reberg Sedo, 2013) där både vi och kommunen var intresserade av huruvida någon ringar på vattnet-effekt av läsningen skulle uppstå, där böckerna skulle kunna diskuteras också i helt andra miljöer än i klassrummen, såsom busshållplatser, skolmatsalar, idrottshallar och inte minst i hemmen.

Då projektet i sin fullt utvecklade form även innefattade kommunens alla mellanstadieelever valdes två olika böcker inför 2020. Mellanstadieeleverna tog sig an Sara Kadefors bok *Billie. Avgång 9:42 till nya livet*. Högstadi- och gymnasieelever läste *Den jag var* av Meg Rosoff. Den förstnämnda boken handlar om den 12-åriga storstadsflickan Bille som fosterhemsplaceras av socialtjänsten i ett mindre samhälle där strikta och traditionella normsystem är rådande. Alla känner alla och ingen rubbar balansen. Utom Billie. Hennes närvaro både i den nya familjen och i samhället sätter en mängd processer i rörelse, både av glädje och sorg, och de sociala strukturernas begränsande och

destruktiva krafter blir tydliga för karaktärerna i boken – och för läsaren. *Den jag var* är en reflekterande roman som berättas i tillbakablickar av en mycket åldrad man. Han ser tillbaka på sin misslyckade skoltid vid olika internatskolor, i synnerhet en kustnära sådan: S:t Oswalds, där han är elev under merparten av boken. I sin stora vantrivsel smiter han allt oftare iväg till en fiskestuga bebodd endast av en jämnårig tystlåten kamrat som lever ett fritt liv i harmoni med elementen helt utanför samhället. Deras relation växer fram på ett underligt vis, där huvudpersonens komplexa förhållande till kamraten emellanåt liknar besatthet. I inledningen beskrivs den av berättaren som en livsavgörande kärlek. Mot slutet kastas regler och förutsättningar om på ett sätt som sätter frågor om normer, identitetssökande, könsroller och konstruerat genus i fokus. Båda böckerna för 2020 valdes i samråd med barn- och ungdomsboksforskare och bibliotekarier med specialisering på de aktuella åldrarna. Den tredje läsomgången kommer att beröra etnicitet, främlingskap och flyktingproblematik. De romaner som valts för 2021 är *Katitzi* av Katarina Taikon i mellanstadiet och Lina Stoltz *På natten är allt sant* i högstadiet och gymnasiet. Våra tankar kring bokval och tematik kan förstås kopplas samman med den övergripande frågan om skönlitteratur och samhällsrelevans, men också med idéerna om det fiktionslitterära uttryckets egenhet. Den övergripande utgångspunkten för bokvalen är att välja starka fiktionsberättelser som kan väcka tankar och skapa diskussion inom aktuella områden (jfr Boglind, 2016).

TIDIGA RESULTAT OCH TENDENSER

I skrivande stund är vi mitt i projektiden. Här finns inte plats för en mer heltäckande resultatgenomgång, och vi har inte heller hunnit analysera de sammanlagt över 2500 enkäter och sex timmar intervjuer som hittills samlats in tillräckligt för att presentera en sådan. Några nedslag kommer emellertid att göras. Dels för att visa något av det vi faktiskt har sett men framför allt för att belysa den potential vi menar att det fortsatta arbetet inrymmer. Nedslagen är huvudsakligen kvalitativa och görs till allra största del i elevmaterialet. Till den jämförande diskussion som förs utifrån kvantitativa data bör tilläggas att en numerär obalans finns i svarsfrekvens mellan före- och efterenkäterna. Detta beror till stor del på tekniska problem som lett till att flera hundra enkätsvar fått lämnas in analogt, svar som alltså inte ingår i denna sammanställning. Då det sammantaget finns över 900 digitala svar (902) på efterenkäterna menar vi att de mer kvantitativa jämförelserna trots detta har ett visst värde. Totalt 1301 digitala enkäter fylldes i innan läsperioderna genomfördes.

Om mediekonsumtion och synen på fiktioner

Som berörts ställs i inför-enkäterna generella frågor om mediekonsumtion. Genomgående anger förhållandevis få av de medverkande eleverna att de läser fiktionstext i någon större utsträckning, varken hemma eller i skolan.⁶ Fiktionskonsumtionen består huvudsakligen av youtubeklipp, TV-spel och TV-serier.

Detta är intressant på många sätt och kan sättas i relation till andra undersökningar av liknande slag (Lundström & Svensson, 2017; Nordberg, 2017; Pettersson, 2015). Att en låg läsfrekvens inte per automatik innebär att eleverna tycker att fiktionsläsning är meningslös eller att man inte kan lära sig något av den har andra studier visat (Nordberg, 2017; Pettersson, 2015). Att en övervägande del av elevinformanterna på fritextfrågan *Är fiktionsläsning en rent avkopplande aktivitet eller kan man lära sig något, eller utvecklas som person av att läsa skönlitterär fiktion?* (2019) alternativt *Vad kan man lära sig av att läsa påhittade berättelser (fiktion)?* (2020) med eftertryck svarar att påhittade

berättelser kan ge kunskap och leda till utveckling skulle kunna ses som ett resultat i enlighet med detta. Naturligtvis kan det också ses som ett uttryck för föreställningen om den goda boken och den goda läsningen som Magnus Persson och andra har berört i olika sammanhang (Martinsson, 2018; Persson, 2007; 2012). Bland dessa textsvar går också att se en skiljelinje mellan nyttoinriktade svar, som i huvudsak handlar om att lära sig nya ord, och mer personlighetsutvecklande och reflekterande sådana såsom: ”[m]an kan få en annan syn på omvärlden, genom att man får se/läsa ur ett annat perspektiv än det man lever och ser ur varje dag” (jfr Nordberg, 2017). Den skillnaden går att sätta i relation till den tidigare diskussionen om litteraturläsningens legitimering i styrdokumentet och dess plats i läsluft.

Att lära sig av det som inte är sant

Mer substantiella och utvecklade exempel på inställningen att fiktionsläsning kan leda till kunskaper förekommer frekvent i informanternas fritextsvar om själva läsningen. I pilotstudien från 2019 kunde vi tydligt se att den dystopiska crossover-roman vi valde har engagerat majoriteten av de högstadie- och gymnasieelever som deltog. En relativt stor andel skriver också att den aktuella romanen och diskussionerna har öppnat nya tankar om omvärlden, om deras eget liv men också om läsning i stort:

Elev 1: Jag är inte jätte intresserad av böcker vilket gör att jag inte pratar om det så mycket heller. Men när vi nu allihopa har läst en och samma bok så har jag insett att det finns så mycket att diskutera om och att det ger så mycket. Det ger väldigt mycket att alla i en klass läser samma bok då man lätt kan få hjälp kring att förstå saker man missat. Men det ger även klassen en slags gemenskap.

Elev 2: Man kan absolut lära sig saker. Om inte faktabaserade, så kanske läsningen kan leda till nyttiga insikter om sitt eget liv. Man kan genom läsning få uppleva saker som skiljer sig från sin egen livssituation, och därmed finna underlag till att ifrågasätta samhället man lever i. Man kan lära sig ett hantera problem/känslor, massvis med nya ord och koncept och tankegångar.

Elev 3: Nej inte riktigt, men jag brukar vanligtvis inte läsa fiktion alls. Men nu funderar jag på eventuellt börja göra det. Har alltid haft en uppfattning över att fiktion är tråkigt då det icke är realistisk men det kanske inte är så.

Perspektiv på litteraturdiskussioner

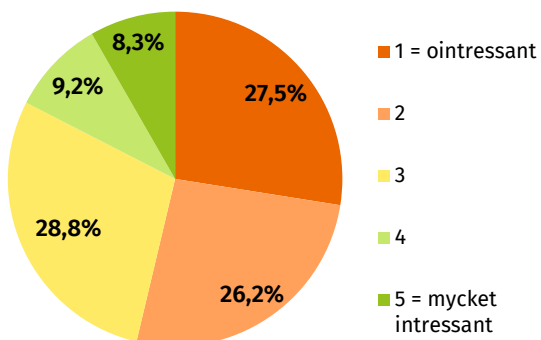
I pilotstudien går även att se en ganska tydlig förändring när det gäller hur eleverna uppfattar litteraturdiskussioner som intressanta, personlighetsutvecklande och omvärldsorienterade i en jämförelse mellan svar lämnade *före* respektive *efter* läsperioden vilket några av de ovanstående elevcitaten illustrerar. I enkäterna ställs tre frågor i form av påståenden om litteratursamtal i klassrummet enligt nedan. Svaren har lämnats i form av ett värde på en Likertskala (1-5) och en sammanfattande fritextskommentar.

Diagram 1. Attityder till boksamtal 2019

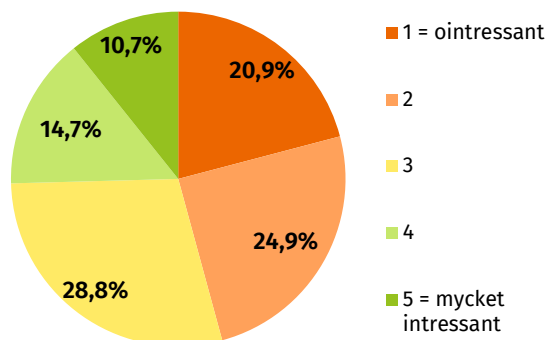
Elevenkät inför läsprojekt, vt 2019

Elevenkät efter läsprojekt, vt 2019

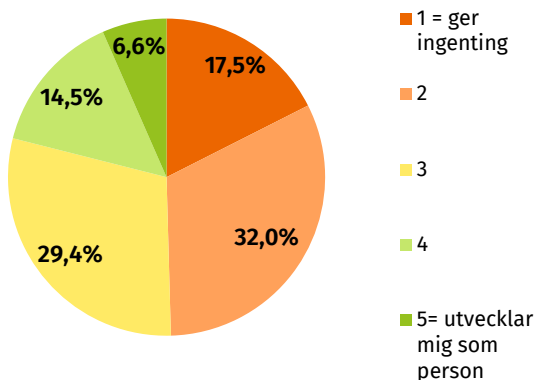
Att prata om böcker i klassrummet är:



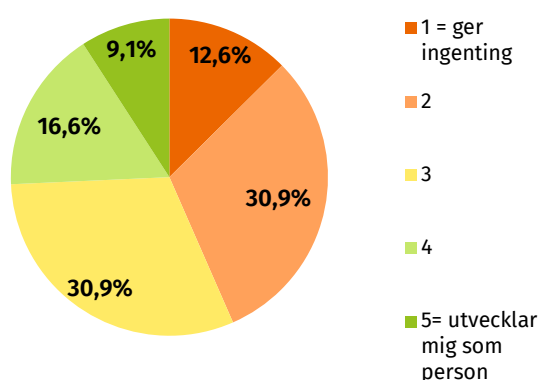
Att prata om böcker i klassrummet är:



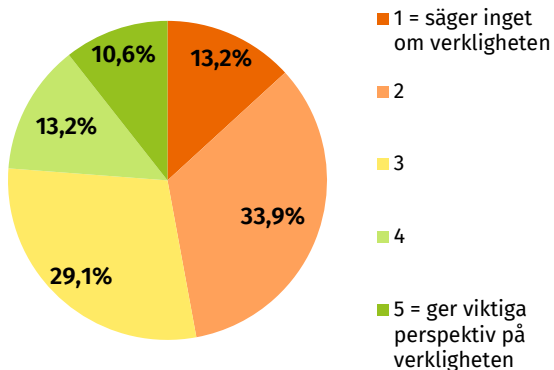
Att prata om böcker i klassrummet:



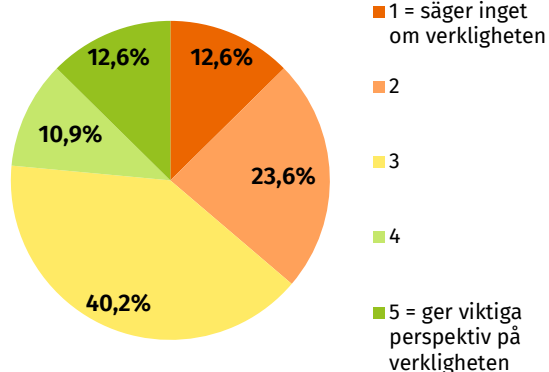
Att prata om böcker i klassrummet:



Att prata om böcker i klassrummet:



Att prata om böcker i klassrummet:



Som framgår verkar synen på bokdiskussioner ha förändrats något. Ser vi till skillnaderna i andelen elever som fyllt i värdet 3 eller högre på enkätens tre frågor (där alternativet 3 rimligtvis kan ses som en representation av ståndpunkten ”Ok”, dvs inte uttalat negativ) om hur de uppfattar litteratordiskussioner i klassrummet ser vi följande utveckling:

Tabell 1. Procentuellt utfall av andelen svar med värde 3 eller högre på frågor om attityder till boksamtal före respektive efter genomförd läsperiod (2019)

Fråga	Före	Efter
Att prata om böcker i klassrummet är intressant	46,3 %	54,2 %
Att prata om böcker i klassrummet utvecklar mig som person	50,5 %	56,6 %
Att prata om böcker ger viktiga perspektiv på verkligheten	52,9 %	63,7 %

Engagemangets betydelse

Genomgående finns många uttryck för att pilotstudiens bokval engagerat och ett flertal elever skriver att det här var en stark och avgörande läsoplevelse för dem:

Elev 4: Ja, den utvalde har gett mig lite mer styrka att man inte ska vara som alla andra man ska vara glad om man är annorlunda och inte må dåligt över det.

Elev 5: Boken fick mig att tänka på hur lyckligt lottade människor är. Även på hur samhället i boken kan spegla vissa andra samhällen som finns idag. Jag kände en stor frustration när jag läste, på alla dessa orättvisor som uppstår efter varannan sida.

Här och på andra ställen i materialet framgår hur engagemang i fiktionsberättelsen och i samtalen om denna ofta leder reflektionerna vidare till omvärlden, till det egna samhället och till elevens eget liv och tankar. På omvänt sätt sammanfaller svaren om hur tråkigt det var att läsa med utsagor om att eleverna inte har förstått eller förmått att ta sig in i fiktionsvärlden alls – som en elev uttrycker det ”boken är sämst, det är helt oförsålig [sic] och värdelös”, eller i något enstaka fall att de inte ser det meningsfullt att göra kopplingar mellan fiktion och verklighet (jfr Langer, 2017; Torell, 2002):

Elev 6: Eftersom jag utgår från att boken inte är verklighetsbaserad så tycker jag inte det påverkar synen på den värld jag lever idag.

Att litteraturen blir samhällsrelevant – och relevant på en mängd andra sätt – om den engagerar är tydligt i en övergripande slutreflektion kring piloten. Och omvänt. Betydelsen av att acceptera och värdera fiktionens speciella mimetiska kontrakt för att litteraturläsning ska kunna bli utvecklande och relevant blir tydlig i det sista elevexemplet. Den slutsatsen kan i sin tur kopplas samman med diskussionen om styrdokumentens tendens att leda bort från den dimension av litteratur och läsning som uppmärksammats tidigare i artikeln.

Läsperioden 2020 – Mellanstadiet

Resultaten från 2020 är mer omfattande sett till antalet informanter och utgår från läsningen av två olika romaner inom det tema som tidigare nämnts.

Hos mellanstadieeleverna kunde vi se tidigt i analysarbetet – inte minst i elevintervjuerna – att Billies historia har engagerat och lett till livliga diskussioner i klasserna, bland annat i frågor som rör

normer, könsroller och önskan att få vara sig själv. Eleverna har också kunnat relatera situationer ur boken till händelser känslor och tankar från det egna livet. Flera av informanterna formulerar sig på följande sätt som svar på frågor som berör inlevelse och identifikation:

Elev 7: Jag tror att boken vill säga att man ska vara sig själv och att man ska prata om svåra saker som har hänt i sitt liv och det tycker jag är ett ganska bra budskap.

Elev 8: Jag kände verkligen att jag kunde leva mig in i olika personer vid olika tillfällen men oftast Billie och ibland Tea.

Elev 9: Ja att hon har det svårt hemma med sin mamma och så så har det vart för mig också lite så förstår henne där.

Elev 10: Inte i tankar men känslor, när Charlie dog kände i boken jag känslan när jag nästan förlora min lillebror.

Många har identifierat sig med huvudpersonen Billie, men det finns också ett stort antal exempel på att eleverna känt gemenskap med den introverte och delvis mobbade, men också integritetsfulla Alvar. Att det kan ge en slags tröst att dela sin egen utsatthet med karaktärer i boken förekommer i flera svar, bland annat detta:

Elev 11: Alvar. jag har oxå blivigt lite mobat förut men alvar det var könt att höra om honom.

Boken om Billie har genomgående lett till ett stort antal reflektioner om hur andra har det och hur livet kan vara väldigt annorlunda och väldigt svårt för barn i samma ålder som de själva.

Läsperioden 2020 – Högstadiet och gymnasiet

Den jag var har upplevts vara mer trögläst och den kan sägas ha ett långsammare tempo än vad ungdomsböcker vanligen har. Samtidigt uttryckte både elever och lärare under intervjuerna att den, trots att den var ”tråkig”, liksom dröjde sig kvar. Att den har lämnat tydliga avtryck framgår av fritextsvaren där över hälften av läsarna vittnar om just detta. Det finns också reflektioner i materialet som visar att det finns läsare som särskilt uppskattat den på grund av dess annorlunda sätt att berätta, av tematiken och av hur detta samspekar:

Elev 12: Jag har fått en annan typ av förståelse för boken p.g.a de är så om bytta roller mellan Finn och Hilary som får mig att känna lite så här besviken men ändå glad på något sätt. Kan inte sätta ord på de för det flesta böcker handlar om att de har en början som är bra och i mitt händer det något dåligt och i slutet blir allt bra, men den här boken! Var inte som samma gamla sätt...

Elev 13: Jag har aldrig riktigt hört en historia som den här. Den var så unik, och även fast det inte hände något särskilt var den fortfarande intressant att läsa.

Elev 14: Boken är otroligt viktig enligt mig. I dagens samhälle är allting inte vad man tror, vi kan inte veta en persons sexuella läggning eller biologiska kön bara av ett kolla på den. Jag tycker att boken visar ett bra exempel på att kvinnor inte alltid är svagare än män. Finn, som först troddes vara kille, visades var en tjej som är häändig, stark och tar ansvar.

Som framgår har genustematiken lyfts fram både i dessa exempel och det förekommer även i enkät-materialet från Billie-läsarna. Genuskonstruktion och normkritik berördes på olika sätt också i fokusgruppernas diskussioner. Trots att vi i vårt analysarbete ännu inte gått djupare ner i detta område kan vi alltså se att läsningen och diskussionerna inneburit att dessa frågor kommit upp till förhandling.¹

I ett helhetsperspektiv kan vi konstatera att högstadie- och gymnasieeleverna som grupp verkar ha svårare att ta till sig en realistisk roman berättad i ett långsamt tempo utan tydlig inriktning mot en särskild fråga eller problemområde i jämförelse med den dystopiska berättelse med en klar inbyggd samhällskritik som lästes föregående år (även om inte heller *Den utvalde* är skriven i *tempo furioso* eller kan sägas ha en enkel komposition). Problemen verkar utöver tempot enligt elevkommentarerna ha sin grund i själva tidsavståndet, till viss del i språket och inte minst i de många referenserna till ämnen, personer och platser som eleverna fullt förståeligt inte känner till. Att fastna kring sådana saker kan tyda på en ovana att läsa skönlitteratur generellt, och kanske i synnerhet den här typen av bok (jfr Nordberg, 2020). Det framgick också i enkätmaterialet och under intervjuerna att kompositionen med en inramning av huvudberättelsen, den snart 100-årige berättaren befinner sig i en nutid utspelad på 2040-talet, inte riktigt uppfattats av eleverna. Även om det i materialet också visar sig att en klart noterbar andel elever verkligen har greppat kompositionen är denna större tendens i sig själv ett intressant resultat som går att relatera till diskussioner om att utmana läsare, både innehållsligt/ideologiskt och berättartekniskt, för att utveckla deras fiktionsförståelse och litterära läsförmåga (Blok Johansen, 2015; Johansson, 2017; McCormick, 1994). Precis som i pilotstudien uttrycker de elever som motiverar sin negativa inställning och inte bara svarar ”tråkigt” eller ”läsning suger”, att de inte har förstått boken:

Elev 15: Nej jag tyckte inte att någonting alls var bra med boken. Jag förstod ingenting och den var jättetråkig att läsa.

Intressant nog finns ingen explicit kommentar om att det påhittade inte spelar någon roll i materialet från 2020 även om det här svaret ligger i den riktningen:

Elev 16: Jag levde mig inte in i personerna. varför ska jag låssas och drömma om att va en annan mofucka när jag har ett eget liv

Här kan möjligen skillnaden i genre mellan det mer realistiska berättarsättet, som finns i både *Billie* och *Den jag var*, och det dystopiska avstånd som präglar *Den utvalde* spela in.

Om motstånd, vidgade perspektiv och attityder till boksamtal

Trots utbredda svårigheter att läsa Rosoffs roman, vilket alltså både lärare och elever vittnar om, ska dessa inte överdrivas. Även de mer ovana läsarna har som det uttrycks i lärarintervjuerna ”kommit igenom den” med lärarnas stora insatser som en viktig faktor, och det har lett till positiva effekter. Här har möjligen bokcirkelmetodiken och Community-Reading-aspekten spelat in, vilket följande lärarcitat signalerar:

Lärare 1: Mycket kul med ett bokprojekt som sträcker sig över åldrarna och att jag har fått arbeta med samma bok i flera klasser på skolan. Projektet har givit upphov till flera diskussioner, inte bara i klassrummet utan även i korridorer på raster och mellan klasserna. Det har varit mycket positivt. Boken har varit svår för många elever och det har krävts mycket stöttning under läsningen för att få dem med på tåget. Det är också flera

elever som har uttryckt att de inte gillar "den typen av bok" som vi läst, men med hjälp har de klarat att ta till sig den och fått erfarenhet av en annan typ av bok som de annars inte hade läst, vilket jag ser som mycket positivt.

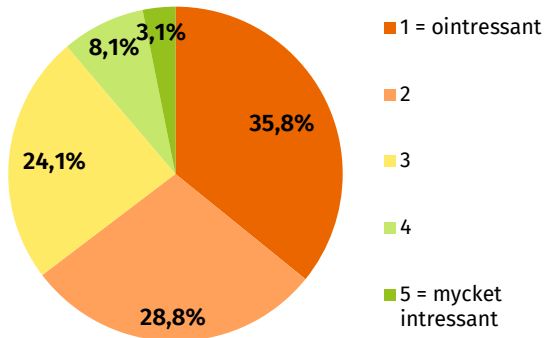
Som tidigare berörts ges i fritextfrågorna utförliga kommentarer som tyder på engagemang, tankar i rörelse och fördjupade reflektioner kring Rossofs berättelse – inte minst i svaren på den helt öppna inledningsfrågan *Vilka tankar och känslor har du fått av boken som du har läst i klassen?* Även i enkätmaterialen från 2020 framträder en positiv förändring när det gäller elevernas uppfattningar om hur de upplever att prata om böcker i klassrummet.

Diagram 2. Attityder till boksamtal 2020

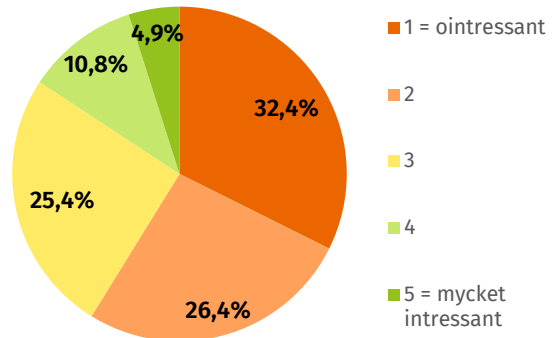
Elevenkät inför läsprojekt, vt 2020

Elevenkät efter läsprojekt, vt 2020

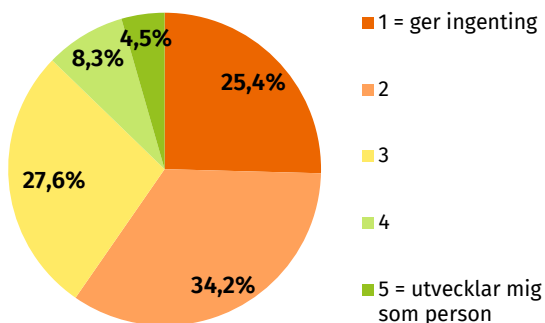
Att prata om böcker i klassrummet är:



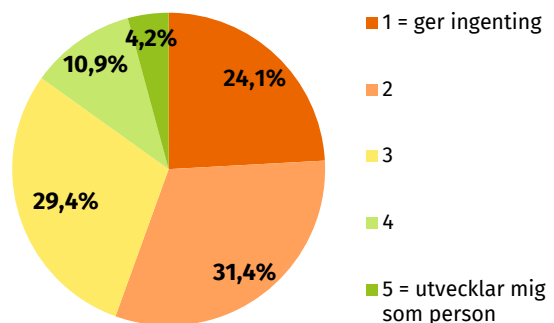
Att prata om böcker i klassrummet är:



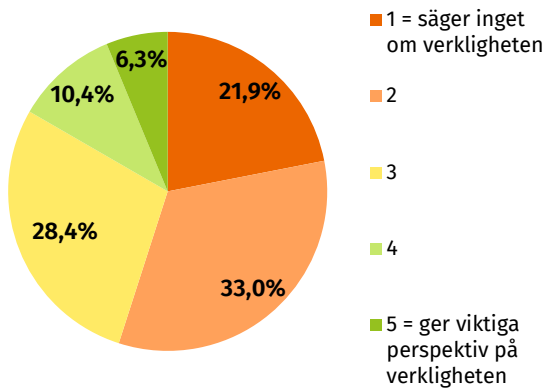
Att prata om böcker i klassrummet:



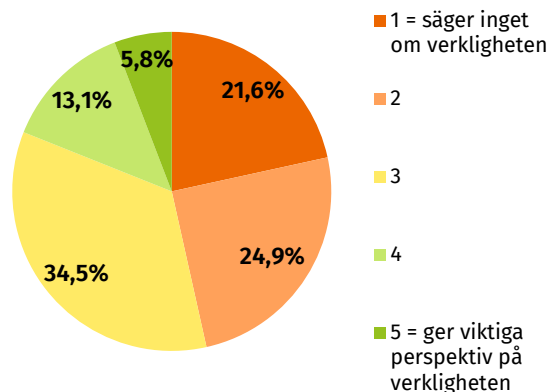
Att prata om böcker i klassrummet:



Att prata om böcker i klassrummet:



Att prata om böcker i klassrummet:



Ser vi också här till skillnaderna i andelen elever som fyllt i värdet 3 eller högre på enkätens tre frågor om hur de uppfattar litteraturdiskussioner i klassrummet blir utfallet följande:

Tabell 2. Procentuellt utfall av andelen svar med värde 3 eller högre på frågor om attityder till boksamtal före respektive efter genomförd läsperiod (2020)

Fråga	Före	Efter
Att prata om böcker i klassrummet är intressant	35,5	41,1 %
Att prata om böcker i klassrummet utvecklar mig som person	40,5 %	44,5 %
Att prata om böcker ger viktiga perspektiv på verkligheten	45,1 %	53,4 %

Den tydligaste ökningen finns alltså i båda läsomgångarna inom det samhälls- och omvärldsorienterande fältet.

Om bedömning av litteratursamtal

Mycket kort ska också en aspekt från lärmaterialet tas upp i anslutning till ovanstående diskussion. Glädjande nog kan vi se att litteraturläsningen i de skolor vi undersökt verkar ha en ganska framskjuten plats i klassrummen, oberoende av projektet, enligt lärarnas enkät- och intervju svar. På en generell nivå ser de positivt på litteraturens roll i ungdomarnas kunskaps- och personlighetsutveckling. De flesta lärare tycks inte heller se styrdokumentens formuleringar som särskilt begränsande. Men från en annan vinkel visar det sig att en stor andel inte räknar in arbetet med läsningen, diskussionerna och den vidare bearbetningen i vad som ska bedömas.

Lärare 2: Jag sa redan från början att bokprojektet inte skulle betygsättas. Kanske det var en anledning till att flera verkade ta alldeles för lätt på det och ursäktade sig med att de hade så förskräckligt mycket att göra i andra ämnen och därför inte hann läsa som de skulle. Jag kommer att ge muntlig respons till eleverna när det gäller deras "insats" under projektet.

Lärare 3: Enklare återkoppling där diskussionen har fått vara i fokus. Jag har betonat för gruppen att det är en uppgift vi gör för att det är roligt snarare än jagar betyg - något som inte fungerar med alla grupper, men den aktuella gruppen reagerade med lättnad och läster [sic] trots att det inte fanns negativa konsekvenser för deras betyg.

Lärare 4: Jag har inte bedömt elevernas insatser på annat sätt än att jag har tackat för att de delat sina tankar.

Dessa resonemang är intressanta och kan ses som samspelande med läroplanens struktur där litteraturens utvecklande dimensioner inte sammanblandas med de mer konkreta riktlinjerna i det centrala innehållet, och framförallt inte med kunskapskraven (Sigvardsson 2020, s. 12f). I detta finns det en risk att eleverna inte ser litteraturdiskussionerna som viktiga eller som att de ens räknas in i kursen. Det som inte räknas in i kursen hamnar lätt utanför vad som anses relevant, såväl för individ som för samhället (jfr Nordberg, 2020). Det går samtidigt att förstå lärarnas övervägningar som tycks bottna i tanken att boksamtal och reflektioner kring det lästa riskerar att bli starkt hämmade av bedömningsaspekten.

SAMMANFATTANDE DISKUSSION

De tidiga resultaten från elevernas enkät- och intervjusvar kan redan i det här skedet visa på intressanta tendenser gällande de medverkande elevernas medievanor, deras attityd till läsning och litteratursamtal samt deras litterära läsförmåga. Vi kan också utifrån en bred empirisk grund förhålla oss till hur fiktionslitteraturen kan fungera som ett sätt att bearbeta och förstå sig själv och världen – och att det kan uppfattas som helt meningslöst när kontakten med berättelsen saknas eller när attityden är negativ (vilket är en logisk följd av det första). Genom att gå djupare ner i materialet, systematiskt med våra fyra första huvudområden: *Legitimering*, *Lärande*, *Genuskonstruktion*, *Undervisning* som strukturerande ramverk, ser vi stora möjligheter att förstå mer om bland annat varför och hur det skiljer sig mellan olika grupper – och därmed kunna bidra inom det femte området *Litteraturdidaktisk diskussion med utgångspunkt i resultaten*.

Att det personliga engagemanget och inlevelsen är central för elevernas fiktionsförståelse är tydligt i våra resultat (jfr Nordberg, 2020; Öhman, 2015). Tanken att detta även är en grundläggande förutsättning för att få igång givande boksamtal delas av många inom området (se t.ex. Chambers, 2014; Eriksson Barajas, 2012; Nordberg, 2020). Hur dessa avgörande, och tillsynes självklara, aspekter av litteraturläsning kan ses som marginaliserade i aktuella styrdokument och i grundskolans läslyft har berörts i inledningen (jfr Bergmark & Viklund 2020). Att inte litteratursamtal finns med under rubriken *Tala, lyssna och samtala* i grundskolans läroplan är ett annat tecken på detta, ett tecken som kan leda till förvåning. Detsamma gäller formuleringarna om budskap som förekommer i Lgr 11 såsom vore de färdiga konstanter i varje skönlitterärt verk. Att litteraturläsning genom styrdokumentet riskerar att reduceras till problemlösning, färdighetsträning och komplement till andra ämnen är mycket olyckligt. En sådan utveckling förminskar också skönlitteraturens och fiktionens speciella potential.

Resultaten som redovisas här ger stöd för den öppna, gemensamma litteraturdiskussionen, och att ett tydligt synliggörande av det arbetssättet gör att eleverna värderar och blir medvetna om sin utveckling. En betydelsefull indikation på det är hur elevernas syn på boksamtal påverkas under projektets gång. Såväl i pilotundersökningen som i den fullskaliga studien tycks litteraturdiskussioner upplevas som mer intressanta, personlighetsutvecklande och inte minst omvärldsorienterade efter avslutad läsperiod än innan. Detta kan kopplas ihop med diskussionen om lärares val att lyfta bort bedömningskraven för att skapa en öppnare atmosfär, och möjligen ses som ett tecken på att styrdokumentets formuleringar får följder som gör att litteraturen hamnar utanför den vanliga verksamheten. Hur god lärarens ambition med ett sådant beslut än är finns dock risken att konsekvenserna blir att eleverna ser litteraturdiskussioner som mindre viktigt än annat skolarbete (jfr Nordberg, 2020).

AVSLUTNING

Syftet med artikeln har varit att introducera projektets ambition och kapacitet att säga något väsentligt och empiriskt grundat om litteraturläsning i skolan. Detta med utgångspunkt i de teoretiska diskussioner och läroplans- och läslyftanalyser som förts under hela 2010-talet, liksom i den mer allmänna debatten om ungdomars fiktionsläsning i den digitala tiden. De tentativa resultat som presenteras och diskuteras indikerar att frågan om relevans är ständigt närvarande. Det är också tydligt utifrån materialet att litteraturen blir angelägen och ses som viktig av ungdomarna i samma stund som de upplever att nya tankar växer fram i den enskilda läsningen och i diskussioner med andra.

Genom att låta läsningen, boksamtalen och det indirekt mimetiska perspektivet på aktuella och existentiella frågor få en framskjuten plats i skolan och i samhället visar litteraturläraren i handling dess relevans. När barn och ungdomar sätter normer och värden under förhandling – samtidigt som de engagerar sig i fiktionsvärldar, gör iakttagelser och fångar upp frågor – utvecklar de sina tankar så som syftesbeskrivningen för gymnasiets svenskämne formulerar och lär genom detta ”känna sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv” (Skolverket, 2020). I den processen behöver det inte heller finnas några litteraturredidaktiska motsättningar mellan den estetiska upplevelsen, som ofta är personlig, och den mer allmänna samhällsinriktade diskussionen. Vi kan i det empiriska materialet se att det tvärtemot är så att de båda ingångarna befruktas varandra och betraktas som oskiljaktiga av de mest utvecklade litteraturläsarna (jfr Nordberg, 2017).

Att projektet belyser de här kunskapsprocesserna, och att de hör samman med legitimering av och attityder kring fiktionsläsning, kan vi se på flera olika sätt i analysarbetet. En ganska stor andel informanter är redan mitt i denna utveckling, det visar materialet tydligt. Men långt ifrån alla. Även här finns en samhällelig dimension som möjligen kan ses som den allra viktigaste och som spelade stor roll i kommunens initiativ att inleda projektet, det vill säga att introducera elever som inte har läsningen med sig hemifrån till fiktionslitteraturen och till de tankevidgande processer av både allmänmänsklig och djup personlig karaktär som hör till den (jfr Asplund, 2010; Lilja Waltå, 2016; Nordberg, 2019b). I artikeln finns exempel som pekar på att projektet kan bidra med något även i det avseendet.

Allra sist, läroplanerna är på många sätt kvittot på vad som anses samhällsrelevant inom olika ämnesområden. Den genomgång som gjorts här visar på olika vis hur viktigt det är att svenskämnets styrdokument i mätbarhetens tidevarv *inte* läses med utgångspunkt enbart i kunskapskraven, och att lösningen på litteraturläsningens varför-dilemma *inte* formuleras i linje med det konkret bedömningsbara. Elever som själva upplever skönlitteraturens potential kan ge betydligt mer övertygande svar.

REFERENSER

- Alkestrand, M. (2016). *Magiska möjligheter: Harry Potter, Artemis Fowl och Cirkeln i skolans värdegrundsarbete*. Doktorsavhandling. Lund: Lunds universitet.
- Andersson, P.-Y. (2010). Tid för litteraturdidaktiskt paradigmskifte. *Tidskrift för litteraturvetenskap* 2010:3-4, 93-107.
- Andersson, P.-Y. (2019). Lyrikläsning som didaktisk praktik. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 2019, 103 (1), 65-76.
- Asplund, S.-B. (2010). *Läsning som identitetsskapande handling: gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojkers litteratursamtal*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstads universitet.
- Berg, A. (2010). *Vad gör kvalitet med utbildning? Om kvalitetsbegreppets skilda innebörder och dess konsekvenser för utbildning*. Doktorsavhandling. Örebro: Örebro universitet.
- Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen: en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Doktorsavhandling. Malmö: Holmbergs.
- Bergmark, U. & Viklund, S. (2020). *Litteratursamtalets pedagogik. Relationer, lärande och utveckling*. Malmö: Gleerups.
- Bergöö, K. & Ewald, A. (2003). Liv, identitet, kultur: Om utredningen *Att lämna skolan med ryggen* och svenska som demokratiämne. *Utbildning & Demokrati* 2003, vol. 12, 31-46.
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Blok Johansen, M. (2015). ”Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås”: Når 6.A. læser Franz Kafka. *Acta Didactica*, vol 9, nr 1, art.6.
- Boglund, A. (2016). Berättelser kan förändra. *Berättelser förändrar*. Stockholm: Läsrörelsen.
- Bornemark, J. (2018). *Det omätbaras renässans*. Stockholm: Volante.
- Bortolussi, M. & Dixon, P. (2003). *Psychonarratology: Foundations for the Empirical Study of Literary Response*. Cambridge & New York: Cambridge University Press.
- Borsgård, G & Jönsson, M. (2019). Från litteraturförståelse till literacy: Om utbredningen av ett begrepp och konsekvenserna för litteraturdidaktiken. *Tidskrift för litteraturvetenskap* 2019:4, 69-78.
- Chambers, A. (2014). *Böcker inom och omkring oss*. Stockholm: Gilla Böcker.
- Coffey, D. A., Connolly, P., Nayak, A. & Reay, D. (2006). Troubling identities: Reflections on Judith Butler's philosophy for the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 421-424.
- Dahl, C. (2015). *Litteraturstudiets legitimeringar: Analys av skrift och bild i fem läromedel i litteratur för gymnasieskola*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Damber, U & Nilsson, J. (2014). Studiehandedning utan vetenskaplig grund. *Skola och samhälle* 2014-01-12.
- Diekman, A. & Murnen, S. (2004). Learning to be little women and little men: The inequitable gender equality of nonsexist children's literature. *Sex Roles* 50. 5-6, 373-385.
- Eriksson Barajas, K. (2012). *Boksamtalets dilemma och möjligheter*. Stockholm: Liber.
- Erixon, P.-O. & Löfgren, M. (2018). Ett demokratilyft för Sverige? Om relationen mellan literacy, skönlitteratur och demokrati i Läsluftet. *Utbildning & Demokrati*, vol 27(3), 7-33.
- Fish, S. (1980). *Is there a Text in this Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Fuller, D & Rehberg Sedo, D. (2013). *Reading Beyond the Book: The Social Practices of Contemporary Literary Culture*. New York: Routledge.
- Glaser, B & Strauss, A. (2008). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick: Aldine Transaction.

- Graeske, C. (2015). Att läsa med strategi på gymnasiet: Om fiktioner, läsararter och didaktisk design. I M. Jönsson & A. Öhman (Red.), *Litteratur och läsning: Litteraturdidaktikens nya möjligheter* (s. 151–169). Lund: Studentlitteratur.
- Hultin, E. (2012). Svenskämnet som dold läroplan. I T. Englund, E. Forsberg & D. Sundberg (Red.), *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola* (277–288). Stockholm: Liber.
- Johansson, M. (2015). *Läsa förstå, analysera: En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköping University Electronic Press, 2015.
- Johansson, M. (2017). En litteraturundervisning som utmanar. I E. Bergh Nestlog & N. Larsson (Red.), *Svenskläraryrkesföreningens årsskrift 2016* (s. 66–76) Stockholm: Svenskläraryrkesföreningen.
- Krueger, R. (2009). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kadefors, S. (2016). *Billie: Avgång 9:42 till nya livet*. Stockholm: Bonnier Carlsen.
- Kåreland, L. (2013). *Barnboken i samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Kåreland, L. (2015). *Skönlitteratur för barn och unga*. Lund: studentlitteratur.
- Langer, J. A. (2017). *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Lilja Waltå, K. (2016). *Äger du en skruvmejsel? Litteraturstudiets roll i läromedel för gymnasiets yrkesinriktade program under Lpf 94 och GY 2011*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lindell, I. (2019). Om börjar och berättande: Ett kalejdoskopiskt förhållningssätt i litteraturundervisningen. I I. Lindell & A. Öhman (Red.), *För berättelsens skull: Modeller för litteraturundervisningen* (s. 65–87). Stockholm: Natur & Kultur.
- Lowry, L. (1993). *Den utvalde*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundström, S., Manderstedt, L. & Palo, A. (2011). Den mätbara litteraturläsaren: En tendens i Lgr11 och en konsekvens för svenskläraryrkesutbildningen. *Utbildning och Demokrati* 20(2). 7–26.
- Lundström, S. & Svensson, A. (2017). Ungdomars fiktionsvanor. *Forskning om undervisning och lärande* 2(5), 30–48.
- Lyngfelt, A. & Nissen, A. (2018). Skönlitteraturbaserad etikundervisning och fikcionalitet. *Utbildning & Demokrati*, vol 27(3). 119–137.
- Löwe, C & Nilsson Skåve, Å (red.) (2020). *Didaktiska perspektiv på hållbarhetsteman i barn- och ungdomslitteratur*. Stockholm: Natur och kultur.
- Malmgren, G. (2003). Svenskämnet som demokrati- och ”värdegrundsämne”, *Utbildning och Demokrati* 12(2). 63–76.
- Martinsson, B.-G. (2018). *Litteratur i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- McCormick, K. (1994). *The Culture of Reading and the Teaching of English*, Manchester: Manchester Univ. Press 1994.
- Melin, L. (2016). Skönlitteratur hjälper inte unga till framgång i livet. *Dagens Nyheter* 2016-07-17.
- Miall, D. S. (2006). *Literary Reading: Empirical and Theoretical Studies*. New York: Peter Lang.
- Molloy, G. (2003). Det nödvändiga samtalet. *Utbildning & Demokrati*, vol 12(2). 77–91.
- Molloy, G. (2007). *Skolämnet svenska: En kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2011). Where is the Money?. I M. Ellvin, G. Skar & M. Tengberg (Red.), *Svenskämnet i förändring. Svenskläraryrkesföreningens årsskrift 2011* (s. 29–39). Stockholm: Svenskläraryrkesföreningen.
- Morgan, D. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. Newbury Park: Sage Publications.
- Nilsson Skåve, Å. (2015). ”När det tar slut och börjar om igen”: Ekokritiska perspektiv på Stefan Castas ungdomsdystopier. *Barnboken* 38. 1–13.
- Nordberg, O. (2017). *Avkoppling och analys: Empiriska perspektiv på läsarattityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar*. Doktorsavhandling. Uppsala: Litteraturvetenskapliga institutionen Uppsala universitet.

- Nordberg, O. (2019a). *Berättelser som förändrar: Utvärdering och didaktisk diskussion kring ett nationellt läsprojekt*. Uppsala universitet: Uppsala. (Svenska i utveckling, 35)
- Nordberg, O. (2019b). Lyrik som ingång till litteraturen. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2019(4), 57-66.
- Nordberg, O. (2020). *Litteraturdidaktik: Teori – Praktik – Relevans – Potential*. Stockholm: Liber.
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. I D. Skjelbred & A. Verum (Red.). *Literacy i læringskontekster* (s. 42-54). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisning efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, M. (2012). *Den goda boken: Samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Lund: Studentlitteratur 2012.
- Pettersson, T. (2015). Att lära sig något av det som inte är sant. Gymnasister om fiktionellt och dokumentärt berättande. I Pettersson (red.), *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige* (s. 63-79). Göteborg: Makadam.
- Rosoff, M. (2005). *Så har jag det nu*, Stockholm: Brombergs.
- Sigvardsson, A. (2020). *Mötet med dikten: Poetiska läspraktiker inom och utanför gymnasieskolan*. Doktorsavhandling. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Skolverket. (2018). *Betyg och betygssättning: Allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2020a). Ämne – Svenska. *Läroplan, program och ämnen i gymnasieskolan*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVE%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3> Hämtad 2020-11-13
- Skolverket. (2020b). Svenska. *Läroplan, program och ämnen i grundskolan*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRSVE01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa219f> Hämtad 2020-11-13
- Smidt, J. (2019). Läsande och skrivande i skolans mellanår. I C. Liberg & J. Smidt (Red.), *Att bli lärare i svenska* (s. 75-87). Stockholm: Liber.
- Stoltz, L. (2018). *På natten är allt sant*. Överkalix: Barents Publisher.
- Taikon, K. (2015). *Katitzi & Katitzi och Swing*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Tengberg, M. (2016). Teoretisk bakgrund. I C. Olin-Scheller & M. Tengberg (Red.), *Läsa mellan raderna* (25-59). Malmö: Gleerups.
- Thavenius, J. (2005). *Öppna brev: Om lärarutbildningens kulturella praktik*. Malmö: Malmö högskola.
- Thavenius, M. (2017). *Liv i texten: Om litteraturläsningen i en svensklärarutbildning*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö högskola.
- Torell, Ö. (2002). *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*, Härnösand/Östersund: Mitthögskolan, Institutionen för humaniora.
- Ulfgard, M. (2015). *Lära lärare läsa: Om utbildning av svensklärare och litteraturundervisning i skolan*. Göteborg: Makadam.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Öhman, A. (2015). *Litteraturdidaktik, fiktioner och intriger*. Malmö: Gleerups.

¹ Själva ordet *litteratur* står dock inte med i grundskolans inledande passage om svenskämnet, vilket är väl värt att notera. Den allra första meningen i ämnesbeskrivningen av svenskämnet i Gy 11 lyder: "Kärnan i ämnet svenska är språk och litteratur." Fortsättningen skrivs: "Språket är människans främsta redskap för reflektion, kommunikation och kunskapsutveckling. Genom språket kan människan uttrycka sin personlighet, och med hjälp av skönlitteratur, texter av olika slag och olika typer av medier lär hon känna sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv." Motsvarande inledning för grundskolan är: "Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts."

² Under rubriken *Läsa och skriva i grundskolan* i avsnittet *Centralt innehåll* för svenskämnet, åk 7-9 finns följande punkter med:

*Lässtrategier för att förstå, tolka och analysera texter från olika medier. Att urskilja texters budskap, tema och motiv samt deras syften, avsändare och sammanhang.

*Strategier för att skriva olika typer av texter med anpassning till deras typiska uppbyggnad och språkliga drag. Skapande av texter där ord, bild och ljud samspelar, såväl med som utan digitala verktyg.

*Olika sätt att skapa och bearbeta egna och gemensamma texter till innehåll och form. Hur man ger och tar emot respons på texter.

*Redigering och disposition av texter med hjälp av digitala verktyg. Olika funktioner för språkbehandling.

*Språkets struktur med stavningsregler, skiljetecken, ordklasser och satsdelar.

*Ordböcker och digitala verktyg för stavning och ordförståelse.

Senare i samma dokument, under rubriken *Berättande texter och sakprosatexter* finns en passage med lydelsen "Skönlitteratur som belyser människors villkor och identitets- och livsfrågor. Lyrik, dramatik, sagor och myter". Men trots det så är dessa områden klart mer undanskymda och i skuggan av vad som skrivs fram under rubriken *Läsa och skriva i grundskolan*. Formuleringar och disposition är snarlika för åk 4-6 (se Skolverket, 2020b).

I gymnasiet finns samma mönster som blir tydligare ju mer avancerade svenskкурserna blir. I det centrala innehållet för svenska 3 finns inga spår kvar av syftesbeskrivningens formuleringar om vidgade perspektiv, identitets- och personlighetsutveckling:

*Muntlig framställning med fördjupad tillämpning av den retoriska arbetsprocessen som stöd i planering och utförande samt som redskap för analys. Användning av såväl digitala som andra presentationstekniska hjälpmedel för att stödja och förbättra muntliga framställningar.

*Viktiga generella drag som rör disposition, språk och stil i texter av vetenskaplig karaktär.

*Läsning av och arbete med texter, vilket inkluderar strukturering, sovring, sammanställning, sammanfattning och källkritisk granskning.

*Skriftlig framställning som anknyter till den vetenskapliga texttypen och som behandlar någon aspekt av svenskämnet. Användning av digitala verktyg för textbearbetning samt för respons på och samarbete när det gäller texter.

*Skönlitterära texter, författade av såväl kvinnor som män, inom genrererna prosa, lyrik och dramatik. Litteraturvetenskapligt inriktad analys av stilmedel och berättartekniska grepp. Litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg.

*Det svenska språkets ursprung, historiska utveckling och släktskapsförhållanden. Språkförändring.

Även i svenska 1 och 2 är det centrala innehållet synnerligen tekniskt inriktat (se Skolverket, 2020a).

³ Se även föregående not. Ett ytterligare exempel som jag kommer tillbaka till senare i texten är att litteratursamtalen inte får plats under rubriken *Tala, lyssna och samtala* i grundskolans styrdokument för svenskämnet. Här återfinns istället innehållet argumenterande samtal och muntliga presentationer från skola och samhällsliv (Skolverket, 2020). Allra tydligast blir fokuseringen på det konkreta i kunskapskraven för svenskämnet, både i grundskolan och gymnasiet (se Skolverket, 2020a; 2020b).

⁴ För en mer utvecklad metoddiskussion, se Pettersson 2015; Nordberg 2017.

⁵ I det projektet var *Den utvalde* en av tio romaner som ingick. Samtliga böcker valdes ut med tanken att de behandlade svåra frågor och hade ett starkt innehåll (se Boglind 2016; Nordberg 2019a).

⁶ Det kan noteras att de som uppger att de aldrig läser fiktionlitteratur hemma i 2020-undersökningen trots allt "bara" är runt hälften av informanterna (53 %). Motsvarande siffra för pilotundersökningen är 62,4 % vilket skulle kunna tyda på att det är de yngre eleverna som påverkar denna siffra i positiv riktning. När det gäller fiktionläsning utförd i skolan uppger i 2020 års undersökning 25,8 % att de aldrig ägnar sig åt detta, att jämföra med motsvarande värde på hela 39 % bland de högstadi- och gymnasieelever som deltagit i pilotundersökningen 2019.

¹ Denna process har upprört några få informanter som svarat aggressivt homofobiskt men de allra flesta elever som deltagit ger uttryck för en tolerant och inkluderande hållning. I enkäterna har vi också bett eleverna värdera i en likertskala hur de ställer sig till påståendet Flickor/kvinnor ska vara på ett sätt och pojkar/män ska vara på ett annat sätt där 1 motsvarar håller inte alls med och 5 håller helt med. 88,2 % har svarat i spannet 1-3 där 1 har angetts av drygt 63 %.

Vol 15, nr 2 2021

Tema: Litteraturdidaktik

Tema: Litteraturdidaktik – Litteraturstudiers relevans för skola och samhälle
Mattias Aronsson, Katherina Dodou & Anette Svensson

Integrating competence and *Bildung* through dystopian literature: Teaching Malorie Blackman's *Noughts & Crosses* and democracy and citizenship in the English subject
Marit Elise Lyngstad

Klimatkrisen i klassrummet: Reflektioner kring användning av litteratur i undervisning om hållbar utveckling
Ulrika Andersson Hval & Celia Aijmer Rydsjö

Ett drömspel: En lärarstudent utmanar gymnasieelever att tolka Strindberg
Katarina Rejman & Elisabeth Zetterholm

Alla läser! Empiriska perspektiv på frågan om litteraturens samhällsliga relevans
Olle Nordberg

Why study literature in English? A syllabus review of Swedish primary teacher education
Katherina Dodou

Musiklyrik i läroböcker i franska för den svenska skolan
Mattias Aronsson

Spel som berättelser
Stefan Lundström

Från finrummet till vardagsrummet: Transmedialt berättande som litteraturdidaktisk underhållning
Anette Svensson & Jenny Malmqvist

Promoting EFL literacy through shared and individual classroom reading experiences of literature
Ion Drew

Litteraturläsning som upplevelse och livskunskap
Pär-Yngve Andersson