



HÖGSKOLAN FÖR LÄRANDE
OCH KOMMUNIKATION
HÖGSKOLAN I JÖNKÖPING

Genomleva eller genomlida?

**En didaktisk studie av gymnasieelevers upplevelser av
litteraturläsning och litteraturundervisning**

Mattias O. Karlsson

Examensarbete 15 hp
Inom Lärande

Läroutbildningen
Vårterminen 2012

Handledare
Mattias Fyhr

Examinator
Ylva Lindberg

SAMMANFATTNING

Mattias O. Karlsson

Genomleva eller genomlida?

En didaktisk studie av gymnasieelevers upplevelser av litteraturläsning och litteraturundervisning

Antal sidor: 34

Denna studie syftar till att undersöka hur gymnasieelever upplever litteraturläsning samt i vilken utsträckning estetiska läsningar görs. Vidare undersöks hur litteraturläsningens potentiella pedagogisk-didaktiska funktioner uppnås och/eller utnyttjas. Data har samlats in genom en enkät med öppna och slutna frågor. Genom diskursanalys har respondenternas svar kategoriserats och kommenterats.

Resultatet visar att eleverna både genomlider och genomlever undervisningen och läsningen. Andelen estetiska läsningar är låg jämfört med andelen efferenta. En grupp respondenter signalerar att de inte kan skapa någon mening i och av sin läsning alls och det finns respondenter som gör uttalat efferenta läsningar och som därvid lyckas sämre med att skapa mening; dessa genomlider således. Det finns tecken på goda estetiska läsningar i respondentgruppen som ett resultat av ett genomlevande av litteraturen. Dessa läsningar lyfts sålän fram som bas för kunskapsutvecklande samtal kring läsning vilket sannolikt skulle gynna den förra gruppen respondenter. Studien visar även att vissa respondents *läsningsförmåga* är svag och denna primärt behöver stärkas. Studien visar på en relativt svag uppfattning kring litteraturläsningens syfte: från disciplinär åtgärd via språkriktighet till insikt om den egna individen.

Det finns utrymme för att öka litteraturläsningens didaktiska funktioner och positiva effekter på kunskaps- och personlighetsutveckling. Studien visar att detta kan uppnås genom att främja *läsningsförmågan* hos efferenta och allmänt svaga läsare genom en förstärkning av uppfattningen av litteraturläsningens syften, uppdelning mellan litteraturhistoria och utveckling av *läsningsförmåga*, stärkt stöd före och efter läsningen, gemensam läsning och bok- och textsamtal. Formativ bedömning skulle stärka individuella insatser i förmågansutvecklingen samt höja den kvalitativa nivån på elevernas läsningar.

Sökord: receptionsteori, litteraturundervisning, estetisk och efferent läsning, formativ bedömning

Postadress	Gatuadress	Telefon	Fax
Högskolan för lärande och kommunikation (HLK) Box 1026 551 11 JÖNKÖPING	Gjuterigatan 5	036-101000	036162585

Abstract

Mattias O. Karlsson,

Living Through or Suffering Through? - A didactic study of the experiences of reading and studying literature among students in upper secondary school

Pages: 34

This study aims to shed light on the experiences of reading literature among students in upper secondary school. Also, it attempts to investigate the extent of aesthetic readings among the students. As a parallel effort the study addresses the question whether reading literature meets its didactic potential or not. Data has been collected through a questionnaire and the answers have been categorised by the use of qualitative discourse analysis.

The results show that students have both negative (they suffer through the reading), as well as positive experiences of studies in literature and the reading of it. The proportion of aesthetic readings is low compared with the efferent ones. A group of respondents signals the inability to create any meaning as a result from their reading and another group is cemented in the stance of efferent reading and subsequently is less successful in creating meaning: they are the sufferers. There are, however, some indication of qualitative aesthetic readings but they are seldom seen, and used, as a basis of discussions about reading and the different stances aesthetic and efferent. The study also shows that reading literacy is a subject that needs to be addressed and, furthermore, the experienced purpose of reading literature is relatively weak and spans from reading as a disciplinary measure through writing proficiency to insight and identification.

There is room for improvement as regards to meeting the didactic potential of reading literature and its positive effects on the advancement of knowledge and personality. Ways of doing this include strengthening reading literacy, and, increasing the ability to shift between the stances of aesthetic and efferent reading along with a discussion and clarification of the purpose of reading literature. Together with more careful preparation before reading, and support after reading through talks on read books the quality of the readings among the students would increase. An instrumental tool here would be formative assessment.

Keywords: Reception theory, studies in literature, aesthetic and efferent reading, formative assessment

Delivery address
School of Education
and Communication
P.O. Box 1026
SE-551 11 Jönköping
Sweden

Visiting address
Gjuterigatan 5

Phone
036-
101000

Fax
036162585

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	s.1
1.1 En bild av litteraturläsning.....	s. 1
2. Bakgrund och teori.....	s.3
2.1 Receptionsanalys.....	s.3
2.2 Läsarpositioner.....	s.3
2.3 Efferent och estetisk läsning—en vattendelare.....	s.6
2.4 Litteraturläsningens funktioner.....	s.7
2.5 Föreställningsvärldar och läsarpositioner.....	s.7
2.6 Forskning om litteraturläsning.....	s.9
2.7 Begreppet <i>läsningsförmåga</i>	s.12
3. Metod.....	s.14
4. Resultat.....	s.16
4.1 Enkätens delar.....	s.16
4.2 Resultat del 1.....	s.17
4.2.1 Efferenta och/eller estetiska läsningar.....	s.17
4.2.2 Graden av ställningstagande.....	s.19
4.2.3 Reception och reflektion.....	s.21
4.3 Resultat del 2.....	s.22
4.3.1 Litteraturundervisning—slutna frågor.....	s.24
4.3.2 Litteraturundervisning—öppna frågor.....	s.25
5. Diskussion.....	s.29

6. Didaktiska ställningstaganden.....s.30

7. Sammanfattning.....s.34

Källförteckning.....s.37

Bilaga 1 Enkät

1 Inledning

1.1 En bild av litteraturläsning

Att läsa är att utvecklas. Texter av alla slag ger läsaren en möjlighet att resa i tid och rum, uppleva fantastiska ting och dela andras erfarenheter. Texten, och läsarens medskapande av mening¹ innebär även att läsaren är på en resa mot att bli en annan läsare d.v.s. man kan aldrig läsa ”samma” text två gånger eller skapa samma mening då de tidigare reflektionerna, erfarenheterna och ställningstagandena gjorda vid första läsningen spelar in vid den andra.

Denna teori öppnar för tanken att litteraturläsning är en fantastisk potential för person- och kunskapsutveckling—en allt mer kompetent läsare som i sin läsning medskapar utvecklande föreställningsvärldar, komplexa kunskapssammanhang och genomgår en personlig utveckling är en dröm för varje pedagog. Frågan blir då vilken upplevelse de läsande eleverna har av litteraturläsning och litteraturundervisning i skolan—vad upplevs som syfte med läsningen, vilken nytta upplever eleverna att läsningen har och i vilken utsträckning bidrar litteraturläsningen till personlig utveckling? Denna studie syftar till att ge en bild av situationen ur ett receptions perspektiv.

Tidigare forskning kring litteraturläsning i skolan ger intrycket av att läsning förekommer i ett pedagogisk-didaktiskt vakuum. Tidigare forskning visar att kopplingen mellan läsning som sådan och ”kritisk analyserande reflektion” och ”[kopplingen till] parallellt pågående kunskapsarbeten”² är svag eller helt frånvarande.

Denna studie har som nämnts syftet att ge en bild av en grupp gymnasieelevers upplevelser av litteraturläsning och litteraturundervisning och har som utgångspunkt för de vetenskapliga resonemangen de teorier som lyfter fram läsarens roll som medskapare av både text och mening. Avgörande för den läsande individens förmåga att skapa mening är hennes kompetens som läsare och här spelar flera faktorer in såsom förmåga att växla mellan efferent och estetisk läsning³, fylla i luckor⁴, skapa föreställningsvärldar⁵ samt utveckla förmåga till ställningstagande och allmän språklig beredskap. Denna studie syftar således även till att ge en bild av gymnasieelevernas förutsättningar som aktiva, meningsskapande läsare.

¹ Rosenblatt (2002) använder begreppet ”genomleva” vilket inspirerade mig vid valet av titel på studien. Mer om genomlevande av litteratur under rubriken Bakgrund.

² Ewald (2007) s. 373 f

³ Rosenblatt (2002) s.40 ff

⁴ Iser, från Wolf (2002), kallar luckan för ”*Leerstellen*” som kan förstås som ett tomrum (fr. tyskans leer ’tom, innehållslös’ mellan de bilder som texten erbjuder oss att skapa. Att kunna fylla i denna lucka med mening dvs. logisk följd och/eller tolkning är en central del i den litterära kompetens enligt Iser. Mer om Iser och läsartyp under rubriken Teori och bakgrund.

⁵ Langer (2005) s. 23 f

Avslutningsvis kommer några didaktiska modeller och/eller grepp presenteras och diskuteras. Gemensamt för didaktiska metoder är att de strävar efter att öka upplevelsen av litteraturläsning och litteraturundervisning som person- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Som en spin-off-effekt, eller snarare parallellt med, ökar elevernas litterära kompetens och språkliga förmåga.

Och du, tack för att du läser denna text...annars skulle den inte finnas.

2 Bakgrund och teori

2.1 Receptionsanalys

Den senare tidens litteraturforskning har alltmer orienterat sig kring litteraturens roll och påverkan på samhället och vice versa (Kittang m.fl., 2007). Denna inriktning faller under begreppet litteratursociologi⁶ vilket innebär att utgångspunkten för studierna av litteratur är tanken att ”litteraturen avbildar och fångar en historisk verklighet”⁷.

Vidare pekar Svedjedal på att den nyare forskningen lyfter fram läsarens alltmer aktiva roll och poängterar att: ”bedriva litteratursociologi är att studera samspelet mellan litteratur och samhälle”⁸ och samtidigt har läsaren och hennes upplevelser av litteratur blivit allt viktigare då en läsares upplevelse och mottagande av ett litterärt verk mycket väl kan skilja sig från det som författaren föresatte sig. Mottagandet av verket, och den mening som skapas av den, överskuggar författarens intentioner och baseras på den enskilde läsarens erfarenheter, kön, klass och litterära kompetens.

Den teori som är av vikt för denna studie är receptionsanalysen, eller *reader-response criticism* om man före-drar den engelska termen. Det är en läsorienterad teori som innebär att man fokuserar på läsarens mot-tagande och upplevelse av det litterära verket: läsarens reception är det väsentliga och utgångspunkten för forskningen. Vidare innebär det att man ser på ”meningsproblemet”⁹ ur ett läsarperspektiv snarare än ett textperspektiv.

2.2 Läsarpositioner

Varje läsarperspektiv utgår från en läsarposition utifrån vilken varje läsare skapar sin mening i samspel med en text. Detta meningsskapande styrs i sin tur av flera olika faktorer som exempelvis litterär kompetens, socialt konstruerade ramar för tolkning och förmågan till att skapa föreställningsvärldar. Även läsarens fokus på efferent eller estetisk¹⁰ läsning påverkar meningsskapandet och läsoplevelsen. De två senare faktorerna kommer att lyftas ytterligare längre fram i denna studie.

⁶ Det litteraturvetenskapliga begreppet litteratursociologi behandlas utförligt av Svedjedal, J. i Bergsten, S. (red.), (2002). Litteraturvetenskap—en inledning, s. 81-98.

⁷ Ur Bergsten, S., (red.), 2002, s. 84.

⁸ Ur Bergsten, S., (red.), 2002, s. 97.

⁹ Begreppet är hämtat från Hans H. Skeis bidrag i Kittang, A. (1997) och menar då problematiken om vem/vad och hur mening skapas ur ett litterärt verk. Vidare menar han att begreppet är den minsta gemensamma nämnaren i de moderna litteraturteorierna som förskjutit sitt fokus på ”undersökningar av effekt, respons och verkan” av litteratur. (s.51).

¹⁰ Efferent läsning är till sin natur ett sätt att läsa som har som huvudsaklig funktion att extrahera information ur texten i form av fakta, dragna slutsatser av logiska resonemang, färdiga ställningstaganden och härledningar av konsekvenser och/eller orsaker för att användas av läsaren i andra sammanhang ex.vis läxförhör, uppsatser och rapporter. Motsatsen är den estetiska läsningen som till naturen bygger på den emotionella respons som läsningen genom

Palm (Ur Bergsten 2002) introducerar och diskuterar läsaren som ett tolkningsteoretiskt begrepp och sammanfattar: "[begreppet] betecknar dels rent konkret den som iscensätter tolkningen, det tolkande subjektet, dels de faktorer i tolkningen som aktualiserar olika läsroller och läsarpositioner".¹¹ Begreppet läsarposition blir väsentligt för en ökad förståelse för resonemanget.

Rosenblatt (2002) tillskriver läsaren en både krävande och givande position; krävande i så motto att läsaren måste vara aktiv men samtidigt givande då läsaren är den främsta skaparen av mening: "i sista hand vinner ett litterärt verk sin betydelse genom det sätt på vilket varje enskild läsares sinnen och känslor reagerar på de språkliga stimuli som texten erbjuder."¹² och Wolf (2002) omformulerar Rosenblatts ståndpunkt när han konstaterar att: "läsning är en individuell och unik händelse, öppenheten i en litterär text kräver aktiv medverkan av en mottagare för att [texten] skall lämna över sitt innehåll."

Vidare menar Langer (2005) att : "[v]arje läsare är en individ med ett eget liv och egna tankar"¹³ och vill med detta poängtera att förståelse, här likvärdigt med tolkning och mening, är något flytande och socialt betingat. Sammanfattningsvis kan man säga att det litterära verkets mening ligger i betraktarens öga. Ett öga som är unikt.

Som en översiktlig orientering kring de mer tongivande teoretikerna inom fältet receptionsanalys kan Wolfgang Iser, Stanley Fish, Louise Rosenblatt och Jonathan Culler nämnas. Nedan följer en presentation av deras mest väsentliga bidrag till forskningsområdet och presentationen bygger främst på deras tolkningar av läsroll och läsarposition. Senare kommer resonemangen kring de teoretiker som är väsentliga för studien att presenteras utförligare tillsammans med några tongivande, aktuella forskare inom det didaktiska området.¹⁴

Man kan urskilja fyra läsroller¹⁵ som skiljer sig åt genom graden av vikt mellan text/läsare, graden av samspel med texten, aktivitet i läsningen och läsarkompetens hos läsaren. Gemensamt har de att det litterära verkets mening skapas momentant i samband med läsningen och att varje mening, eller tolkning, som skapas är lika relevant och giltig samtidigt som den är unik och oeffterhärmlig. Om man accepterar detta ställningstagande kan man sammanfattningsvis säga att: "en litterär text kan aldrig vara slutet och entydig"¹⁶

den skapade meningen och upplevelsen av läsningen tillsammans skapar hos läsaren. Denna känsloreaktion är, enligt Rosenblatt (2002) en av de avgörande funktionerna för att skapa mening i litteraturen.

¹¹ Ur Bergsten, (red.), 2002, s. 201.

¹² Ur Rosenblatt, 2002, s. 38.

¹³ Ur Langer, 2005, s. 55.

¹⁴ Här finner vi Judith Langer (2005), Monica Reichenberg (2008), Helen Schmidl (2008) och Susanne Ewald (2007) m.fl..

¹⁵ Begreppet läsarposition skulle fungera lika bra här.

¹⁶ Wolf, 2002, s. 16.

Wolfgang Iser's teoretiska bas bygger på vad han benämner *the interactional reader* som innebär en läsarperspektiv där läsaren interagerar med texten i så motto att hon skapar mening genom att fylla i de luckor (*Leerstellen*, se även not ovan) som skapas mellan de bilder som frammanas i vårt inre vid läsningen av texten. Texten i sig är den faktor som styr var och när luckorna framträder och Iser ger således texten en viss vikt kontra läsarens roll som "medskapare" av mening; läsaren är i någon grad styrd av textens struktur. Som en konsekvens av textens vikt för tolkningen menar Iser vidare att dessa luckor är nödvändiga för att läsaren skall manas till att skapa mening. I dessa så kallade öppna texter innebär alltså läsa-akten att man "blottlägger den oformulerade delen av texten"¹⁷ och det läsaren finner är textens mening.

Givet att luckorna finns där i texten och att läsaren finner och fyller dem är meningsskapandet en aktiv process. Denna aktiva process kräver enligt Culler viss kompetens och introducerar begreppen *ideal reader* och *literary competence*. De hänger ihop på så sätt att det finns en teoretisk, idealisk läsare som behärskar de allmänna konventioner som anses finnas såsom symbolik, metaforer, intertextualitet och kulturella föreställningar. Läsa-akten blir utifrån detta perspektiv ett resultat av hur vi utnyttjar vår litterära kompetens för att utvinna textens mening i en form av utförandeakt¹⁸ som skulle ge den förståelse av texten som läsaren tar med sig. Detta synsätt har kritiserats och kritiken bygger på orimligheten att det skulle finnas allmänna, kollektiva ramar, eller överenskomna system, som skulle ligga till grund för att en texts mening skulle kunna uppenbara sig.¹⁹ Meningsskapande är, menas det, en långt mer personlig akt.

Stanley Fish är kanske den mer extreme av de fyra. Han tillskriver texten låg vikt vid skapandet av mening men lyfter istället det sociala sammanhang i vilket mening skapas. Han presenterar begreppet *tolkningsgemenskap* som skall förstås som en uppsättning socialt konstruerade ramar inom vilka mer eller mindre giltiga tolkningar kan göras. Utöver denna "hämmande" ram för meningsskapande är Fish frikostig med läsarens funktion som medskapare av mening; det finns lika många texter som det finns läsare. Det är den tolkande individens uppgift att få sin tolkning (eller: mening) accepterad av det tolkningssamfund som hon tillhör.

Tolkning är för Fish en konstruktiv process och meningen växer fram genom ett antal olika tolkningsbeslut som texten framlockar hos läsaren.²⁰ Sammanfattningsvis kan man säga att tolkningsakten är momentan och sker i läsögonblicket och textens mening konstrueras av läsaren i ett socialt rum, samma sociala rum (eller: tolkningssamfund) som sedan avgör tolkningens och meningens giltighet. Således: om ingen läser en text finns varken text eller mening och ej heller någon läsning som är viktigare än någon annan.

Som en av de första har Rosenblatt (2002) påvisat läsarens roll och position. Som nämndes ovan tillskriver hon läsaren en stor och viktig funktion då det gäller meningsskapandet och som en utveckling av Iser's

¹⁷ Wolf, 2002, s. 25.

¹⁸ Culler använder begreppet performance.

¹⁹ Se Wolf (2002) s. 27 för utförligare resonemang.

²⁰ Ja, här finns en parallellitet till Iser och dennes Leerstellen.

tankar kring den interaktiva läsaren presenterar Rosenblatt en transaktionell läsare vilket innebär man som medskapare av mening tar med av sig själv in i läsningen och påverkar den samtidigt som läsningen påverkar läsaren. Då man accepterar denna växelverkan mellan läsare och text anger man att det finns en social dimension och Rosenblatt (idem.) menar att läsaren är formad socialt och skriver: [s]tudenten kommer att till sin läsning ta med sig den moraliska och religiösa kodex och den samhällsfilosofi som han huvudsakligen har införlivat i familj och närmiljö.” Denna kodex och den filosofi den läsande eleven tar med sig skapar en social kontext inom vilken transaktionen äger rum—detta ger vid handen att identiska läsningar (med tillhörande mening/tolkning) inte är möjliga. Vidare innebär denna sociala dimension att läsaren i sig formas socialt och att detta är en av litteraturläsningens viktigaste funktioner och menar att litteraturläsningen ger: ”psykologisk tillfredsställelse och social insikt.”²¹ Man kan anta här att läsaren genom litteraturen presenteras en motbild av sin egen sociala situation och på så vis vinner ökad insikt kring människors livsbetingelser.

2.3 Efferent och estetisk läsning—en vattendelare

Ur ett pedagogisk-didaktiskt perspektiv blir Rosenblatts (idem.) begrepp estetisk och efferent läsning viktiga då dessa båda särskiljande typer av läsning är av vikt för litteraturläsningens effekt på kunskaps- och personlighetsutveckling. Läsningarna skiljer sig främst åt vad gäller det upplevda syftet med läsningen hos läsaren. Den efferenta läsningen har fokus på att ”flytta” information från en text till en annan, alternativt läsarens minne, utan att den läsandes påverkan på texten varit stort mer än att avkoda den: transaktion noll, således. Vid den estetiska läsningen ligger fokus på den känslomässiga upplevelsen och avkodningen av ordet blir sekundär och Rosenblatt skriver: ”[f]örståelse kräver att ett ord får verka med full sinnlig, emotionell och intellektuell kraft /.../ Framför allt kan ordet inte förstås isolerat. /.../ när vi sätter [ordet] i relation till andra känsloupplevelser, idéer, attityder och mönster, som vi är fullt medvetna om, kommer vi att kunna säga att vi förstår det.”²² Vad hon säger är helt enkelt att vi bör läsa med alla kognitiva och emotionella fakulteter aktiva för att mening ska kunna skapas och införlivas med våra tidigare införskaffade ”mentala resurser”²³ och verka utvecklande för våra kunskaper och personlighet, kort och gott: litteratur skall genomlevas med hela vårt väsen för att den skall kunna tjäna några långsiktiga syften.²⁴

Med den estetiska läsningen kommer den viktiga reflektionen över det lästa; varför reagerade läsaren så som hon gjorde? Reflektionen öppnar för viktiga effekter vilka man kan se i Rosenblatts resonemang. Den läsandes litterära kompetens ökar då den emotionella, erfarenhetsbaserade ”verktyglådan” för menings-
skapande öppnas och effektiviteten i läsningen ökar då läsaren accepterar att svepas med känslomässigt.

²¹ Rosenblatt, 2002, s. 55.

²² Rosenblatt, 2002, s. 95.

²³ Rosenblatts egna term för en människas samlade emotionella och/eller intellektuella beredskap.

²⁴ Som nämnts strävade Rosenblatt för ett ökat demokratiskt samhälle och en inte alltför djärv gissning torde vara att ett av hennes mål med att öka effekterna av litteraturläsning var just att öka alla läsares möjligheter att delta på den litterära arenan och även kunna förhålla sig kritisk till litteraturen och dess allehanda ärenden.

Vidare menar Rosenblatt (idem.) att reaktionen även leder till att den läsande får en utvecklad känsla av att litteratur och litteraturläsning har en positiv personlig effekt och att man kan läsa för egen vinning.²⁵

2.4 Litteraturläsningens funktioner

När det kommer till litteraturläsningen i skolan bör den erbjuda de läsande eleverna tre centrala funktioner vilka presenteras i hennes undersökning. Funktionerna är: erbjuda ett *genomlevande (eller utlevande)* av andra människors livsstilar, *identifikation* med litterära gestalter och deras val (eller en motbild av den egna identiteten) samt ”den *objektiva framställningen* av våra egna problem.”²⁶ För att någon av dessa funktioner skall nås krävs en estetisk läsning; den egna erfarenheten, känslomässiga responsen och de privata ställningstagandena är nödvändiga för att få till stånd reaktioner på vilka man kan bygga kunskaper och personlighet. Målet med en utvecklad litteraturläsning i skolan blir att hos läsaren skapa en beredskap för att kritiskt närma sig intellektuella och/eller emotionella utmanande reaktioner och situationer.

Tanken kring litteraturläsningen som en väg till ett ökat demokratiskt samhälle delas av Judith Langer (2005) och hon skriver vad gäller skolans och litteraturens roll för främjandet av demokratiska medborgare att: ”[litteraturen] hjälper [eleverna] att finna sig själva, föreställa sig andra, värdesätta skillnader och söka efter rättvisa”²⁷ och en bärande tanke i hennes forskning är hur hon ser på litteratur: ”när den är som bäst är litteraturen intellektuellt provocerande samtidigt som den gör saker mer mänskliga, den låter oss se på tankar, tro och handlingar ur en mängd vinklar.”²⁸ Litteraturens funktioner, eller effekter, liknar i mycket de ovan nämnda; då ur Rosenblatts perspektiv.

2.5 Föreställningsvärldar och läsarpositioner

Föreställningsvärld är det teoretiska paraplybegrepp som Langer utvecklat för att beskriva såväl ”tillstånd som skapats i utbytet med det litterära verket” som ”uppfattningen kring en text”²⁹. Mer konkret kan man säga att en föreställningsvärld är den verklighetsuppfattning vi för tillfället har och tar med oss till en läsning och med vilken vi tolkar verket och skapar mening. Föreställningsvärlden är högst föränderlig då läsningen tvingar oss att ompröva ”gamla sanningar” om oss själva och vår omvärld och Langer menar att läsakten i sig är den interaktion³⁰ läsaren upplever vid läsningen av en text och att sammanhang och me-

²⁵ Denna slutsats och bleka förhoppning står i stark kontrast till min studies resultat. Mer i delen Resultat.

²⁶ Denna tredje funktion sammanfaller i mycket med Langers fjärde nivå av litterära föreställningsvärldar. Denna nivå handlar, liksom Rosenblatts funktion, om att låta litteraturen bli en psuedoverklighet på vilken vi kan testa våra upplevelser, ställningstaganden och reflektioner kring vår egen verklighet. Gemensamt har de även att de här diskuterar en förmåga: att se och använda litteraturen som en mentalt utvecklande språngbräda alt spegel.

²⁷ Langer, 2005, s. 13.

²⁸ Langer, 2005, s. 17.

²⁹ Langer, 2005, s. 20 ff

³⁰ Begreppet får oss att tänka på Iser's begrepp interactional reader och det är inte alls fel. En skillnad är dock att Iser fokuserar på texten och läser medan Langer menar att verkets mening påverkas av vår aktuella föreställningsvärld som ändras under läsningens gång och i sin tur öppnar för annat meningsskapande: vi är inte densamma läsaren under hela verket. Jag vill mena att vi teoretiskt sett ligger närmare Rosenblatts begrepp transaktion.

ning skapas i denna interaktion. Interaktionen kan liknas vid ett förhållningssätt som är påverkat av personliga och kulturella erfarenheter vilka i sin tur står i relation till läsoplevelsen.³¹

Föreställningsvärlden³² är som nämnts föränderlig och påverkas både av den text som läses och av de förändringar i läsarens föreställningsvärld som är resultatet av den aktuella läsakten: allt påverkar allt. Vad Langer kommit fram till i sin forskning är att föreställningsvärldar utvecklas (eller snarare uppkommer) i faser/positioner. Om läsaren ”fastnar” så att säga i en position är den att betrakta som en nivå som begränsar abstraktionsgraden och upplevelsen av läsningen och i sin tur påverkas den läsandes förmåga att få maximalt utbyte av litteraturläsningen i skolan.

De fyra positionerna särskiljs av läsarens/meningsskaparens specifika intellektuella och emotionella position, och förmåga att skapa mening³³, gentemot det litterära verket. Langer (idem.) är inte helt konkret i sitt ställningstagande vad gäller den estetiska kontra den efferenta läsningen men man kan skönja en fallenhet för den estetiska i det att Langer i sina fyra positioner återkommer till vikten av de egna erfarenheterna, både vid läsningen och vid skapandet av textvärldarna³⁴. Vidare menar hon att den aktuella föreställnings- och textvärld som skapas gör det i ett socialt sammanhang där de egna reflektionerna stöts och blöts mot omvärlden; egna ställningstaganden förkastas eller dementeras. För att en sådan reflektion skall komma till stånd krävs en estetisk läsning.

Langers olika positioner kännetecknas av olika grader av interaktivitet, eller återkoppling, med verket. I den första positionen för läsaren ett ”samtal” med sig själv snarare än med texten och detta skall förstås som att hon står utanför texten och tar in intryck från den för att kunna bearbeta den; här finner vi främst läsförståelseförmågan. De intryck³⁵ som texten skapar konfronteras mot de egna, tidigare erfarenheterna (läs: föreställnings- och textvärld) för att i den kommande positionen kombineras med de nya upplevelser som texten ger.³⁶ Den tredje positionen bygger vidare på den korsbefruktning som skett mellan läsarens tidigare erfarenheter och de nya upplevelser som läsningen gett och resultatet blir en utvecklad, eller förstärkt, föreställningsvärld, med vilken vi utvecklar vår förståelse av varandra och vår omvärld.³⁷ Den

³¹ Läst detta förut? Ja, man kan utan större ansträngning se kopplingen till Rosenblatts resonemang kring kodex, se ovan.

³² I det engelskspråkiga originalet återfinns termen *envisionment*

³³ Det vill säga utveckla sin föreställningsvärld.

³⁴ Begreppet textvärld är den ”mikroföreställningsvärld” som frammanas av läsarens meningsskapande i, och av, en specifik text. Meningsskapandet sker dock inte i ett vakuum utan är ständigt påverkat av läsarens aktuella föreställningsvärld. Förändringen av de båda världarna sker således simultant och går hand i hand.

³⁵ Här kan man även prata om ”upplevelse”, särskilt då Langer troligtvis lutar sig mot den estetiska läsningen.

³⁶ Övergången mellan position ett och två problematiseras av Schmidl (2008, s.296) och menar att långt ifrån alla läsare i årskurs 8 klarar denna ”uppväxling” (min form.) i sin läsning. Resultatet blir att läsaren stannar i den efferenta läsningen vilken inte kan erbjuda de läsoplevelser som krävs för att litteraturläsningen skall uppfylla de av Rosenblatt stipulerade funktionerna (se ovan). Min studie visar på en stor del efferent läsning.

³⁷ Här stannar Rosenblatts resonemang vad gäller transaktionen, meningsskapandet och den demokratiska aspekten på olika läsningar. Langers fjärde position sammanfaller i stort med Rosenblatts tredje funktion med litteraturläsningen: litteraturen erbjuder oss en objektifiering av våra egna ställningstaganden och problem.

fjärde positionen är att likna vid en metaposition i vilken vi tar ett ”kliv tillbaka” och betraktar läsoplevelsen och den mening vi skapat och kritiskt granskar den; i vilka nya föreställnings- och textvärldar har litteraturläsningen resulterat? Med Langers terminologi handlar det om att vi utvecklat våra ”horisonter av möjligheter”³⁸ och med detta ger hon en bild av den ständigt utvecklade och utvecklande läsprocessen. Men utvecklas läsprocessen för alla elever och vad tar vi med oss till nästa läsning?

Teorierna kring föreställnings- och textvärldar får avsluta denna del av studiens redovisning av bakomliggande teorier vad gäller läsarpositioner, meningsskapande, efferent och estetisk läsning och litteraturläsningens teoretiska funktioner för att ge plats åt tidigare forskning kring litteraturläsningen på fältet. I följande avsnitt ser vi hur tidigare forskning ser på elevernas förmåga att förskjuta sin läsarposition (Schmidl, 2005), litteraturläsningens faktiska funktioner (Ewald, 2007) och läsförståelsens betydelse för läsningens funktioner (Bråten m.fl., 2008, Reichenberg, 2008).

2.6 Forskning kring litteraturläsning

Vad man tar med sig till sin läsning och hur denna läsning ter sig har varit föremål för Helen Schmidls (2008) forskning. I sin avhandling har hon utgått från fyra olika receptionsteorier³⁹ då hon gjort en receptionsanalys av läsningar⁴⁰ i åttonde klass. Den receptionsteori som är av intresse för denna studie är den som bygger på Langers föreställnings- och textvärldar. Schmidl skriver i sin slutdiskussion: ”I min studie kunde man se hur eleverna vid sin reception rörde sig mellan olika positioner /.../ Men Langers tes att alla läsare intar åtminstone två av de fyra positioner hon talar om stämde inte helt överens med elevernas läsningar. Det fanns flera exempel på elever som aldrig nådde längre än till den första positionen⁴¹, något som enligt Langer skulle vara mycket ovanligt.”⁴²

Orsakerna till denna oförmåga till förskjutning av positionerna härleder Schmidl (idem.) till att litteraturen som erbjuds inte ger tillräckligt stöd för eleverna att börja koppla sina egna erfarenheter till det som beskrivs i texterna. Inte heller lyckas eleverna, enligt Schmidls funna receptioner, att relatera till sin egen verklighet. Elevernas läsningar möjliggjorde inte det som Rosenblatt (2005) kallar identifikation och ej heller nåddes Langers tredje position att med hjälp av litteraturen och dess utvecklande av föreställningsvärldar utveckla egna mer avancerade textvärldar. Som en av orsakerna till detta lyfter Schmidl fram elevernas oförmåga att fylla i textens luckor⁴³ och läsoplevelsen skapade inte en mening som eleven kunde koppla

³⁸ Langer (2005), s. 43. Dessa horisonter kan tolkas som ett samlande begrepp för den beredskap och förmåga till meningsskapande som våra nyvunna erfarenheter och ställningstaganden skapat genom läsningen. Då på de tre högre positionerna...

³⁹ För en utförligare redovisning och förklaring av de tre som inte tar upp Langers föreställningsvärldar hänvisar jag till Schmidls avhandling. Fullständig titel finner ni i källförteckningen.

⁴⁰ Eleverna hade läst Skriet från vildmarken av Jack London.

⁴¹ Detta resultat kan också ses i föreliggande studie. Se vidare under rubriken Estetisk och efferent läsning i resultatdelen.

⁴² Schmidl, 2008, s. 296

⁴³ Ja, det är Isers luckor som dyker upp här. Se ovan.

till sin egen verklighet. Vad som var den springande punkten, enligt Schmidl, är att en effektiv, positionsförskjutande läsning⁴⁴ är avhängig ett noggrant förarbete inför läsningen: läraren skall hos eleverna plantera både författarens ärende och förmedla vikten av estetisk läsning och Schmidl menar att detta är nödvändigt eftersom det ”gör det möjligt [för eleverna] att förstå en värld, där det egna livet inte på samma sätt kan utgöra referenspunkt.”⁴⁵ En observation som Schmidl gör är att en ambition som en av lärarna i hennes studie har är att genomföra boksamtal. Boksamtal ser Schmidl som en god väg mot att förlänga läsprocessen och förstärka läsoplevelsen och meningsskapandet, men att här tenderar boksamtalet att bli ”förhörsligt” och ”förytligt”⁴⁶ till sin karaktär. På längre sikt kan boksamtalet i denna form leda bort från den önskvärda estetiska läsningen och in mot den efferenta då eleverna vill svara ”rätt” på samtalets frågor.

Som nämnts ovan så anger Rosenblatt tre huvudsakliga funktioner man bör sträva efter vid litteraturläsning i skolan. En studie som visar de faktiska funktionerna av litteraturläsningen har gjorts av Ewald (2007) och studien utfördes i klasser i grundskolans mellanår. Studien visar att litteraturläsningen saknar funktionen att generera kunskaper inom andra ämnesområden än svenska och att den då dominerande funktionen är att: ”tjäna /.../syftet att träna språk- och läsfärdigheter”.⁴⁷ Ytterligare konstaterar Ewald att litteraturläsningen sker ”frikopplad” från de inom svenskämnet övrigt förekommande uppgifterna såsom uppsatsarbete. I studien kan man se en stark problematisering kring de pedagogiska arbetssätt som förekommer. Endast i undantagsfall kopplas elevernas vardagsfarenheter till läsningen och ”sonderande samtal” och/eller boksamtal förekommer, enligt Ewald, ”som spridda fält i de studerade läskulturerna”⁴⁸. Om vi drar oss till minnes Rosenblatts funktioner med litteraturläsningen igen, närmare bestämt den andra och tredje funktionen⁴⁹ så är Ewalds resultat intressanta då ”personliga eller kollektiva livserfarenheter och föreställningar relateras till de lästa texterna”⁵⁰ endast undantagsvis. De eventuella vinsterna med estetiska läsningar tas således inte tillvara och elevernas upplevelser och reception blir inte utgångspunkten för diskussioner som kan få eleverna till att ompröva sina föreställningsvärldar och syn på verkligheten. Hennes slutsats svider som ett piskrapp: ”Deras [lärargrupperna som undervisar mellanårens barn] ämnesteoritiska såväl som deras didaktiska kunskaper inom relevanta ämnesområden som: litteraturredaktik, text- och litteraturreception, textanalys och kulturteori framträder i resultaten som påtagligt begränsade.”⁵¹

⁴⁴ Det man skulle kunna kalla en estetisk läsning givet att Schmidl använder sig av Langers positionsmodell som tidigare nämnts bygger på Rosenblatts estetiska läsning.

⁴⁵ Schmidl, 2008, s. 309.

⁴⁶ Schmidl, 2008, s. 312.

⁴⁷ Förevarande studie visar att flera av respondenterna har tagit med sig upplevelsen att läs- och skrivefärdigheter är huvudsyftet med litteraturläsningen. Se under kategorin ”Språklig förmåga och färdighet” i resultatdelen.

⁴⁸ Ewald, 2007, s. 374.

⁴⁹ Identifikation och ”den objektiva framställningen av våra egna problem”.

⁵⁰ Ewald, 2007, s. 373.

⁵¹ Ewald, 2007, s. 375.

I en studie genomförd av Reichenberg (2008) diskuteras behovet av boksamtal och förstärkning av läsförståelse även vid arbete med faktatexter. Om boksamtalen skrivs: "[f]ör eleven är den gemensamma läsningen och det åtföljande samtalet ett nödvändigt arbetssätt på väg mot den självständiga läsningen."⁵² Vidare poängteras lärarens övergripande ansvar för att utveckla läsarens läsförståelse: "[d]et är läraren som, via det strukturerade textsamtalet, kan utveckla elevernas läsförståelse."⁵³ Man kan tydligt se den vikt som Reichenberg lägger vid textsamtalet; förmågan till läsning och förmågan till att ta med sig kunskap baseras på samtal och interaktion med texten. Här kan man jämföra med Ewalds resultat (se ovan) att läsningen under mellanåren hade fokus på den rent mekaniska aspekten på läsning som avkodning och ordförråd.

Reichenberg (idem.) problematiserar övervikten mot samtal kring skönlitteratur, i den mån dessa förekommer (se ovan) jämfört med samtal kring faktalitteratur. Hon menar att faktalitteratur kräver större aktiv insats från läsaren och hon använder begreppet inferens⁵⁴ som beteckning på läsprocessen att lyfta kunskap ur en faktatext. Det intressanta med studien är att Reichenberg visar att inferens med faktatexter är svårare än inferens med skönlitteratur. Anledningen till att Reichenbergs studie finns med i denna studie är att hon pekar på att ett traditionellt skönlitterärt boksamtal⁵⁵ även gagnar eleven i en faktatextmiljö och poängterar även behovet av att "bädda" för läsningen⁵⁶, både inför läsningen av faktatexter såväl som inför läsningen av skönlitterära texter.⁵⁷ Två eventuella slutsatser kan här dras: läsprocessen stannar inte efter läsningen utan utvecklas vidare i samtalet om texten samt att förförståelse är av stor vikt för läsarens skapande av mening. Som en spin-off-effekt kan skönlitteratur berika förståelsen av faktatexter då dessa kan belysa samma stoff fast ur olika perspektiv: läsaren kan både genomleva och extrahera information.

Bråten m.fl. (2008) finner i sin studie att samläsningen av flera olika källor kring ett ämnesområde drastiskt ökar kvaliteterna på den elevproducerade texten. Angående vikten att arbeta med flera olika källor skriver Bråten att "ett fullvärdigt deltagande i vår tids kunskapsamhälle verkar faktiskt kräva en intertextuell läsförmåga, både för utbildning och arbete."⁵⁸ Med intertextuell läsförmåga menas den kapacitet läsaren besitter att överbrygga de luckor, skapade av motstridig information, synpunkter eller ställningstaganden, och skapa mening. Bråten skriver i sin studie att den extra mentala och intellektuella ansträngning som måste till leder till en fördjupad och mer omfattande förståelse av det lästa. Denna hypotes torde även gälla rent skönlitterära skildringar av exempelvis människors skilda livsbetingelser och/eller historiska

⁵² Reichenberg, 2008, s. 68.

⁵³ Reichenberg, 2008, s. 83.

⁵⁴ Inferens beskrivs i studien som läsa mellan raderna och innebär här att information extraheras och kombineras med tidigare information i läsarens minne och/eller läsarens tidigare erfarenheter. Reichenbergs läsa mellan raderna ska inte förväxlas med den tidigare presenterade estetiska läsningen. Då Reichenberg håller sig i huvudsak till faktatexter ligger hennes inferensbegrepp nära den efferenta läsningen.

⁵⁵ Reichenberg skiljer mellan olika typer av frågeställningar i samtalet som syftar åt olika mål. Mer om dessa frågor i den avslutande didaktiska diskussionen.

⁵⁶ Se även Schmidl ovan.

⁵⁷ Något som går att utläsa ur respondenternas svar.

⁵⁸ Bråten m.fl., 2008, s. 145.

skeenden skildrade ur förtryckarens respektive den förtrycktes perspektiv⁵⁹ även om detta inte uttrycks i studien. Som en avslutande reflektion kan nämnas att Bråten (idem.) i sin studie sammanfattar sin syn på vad kunskapsutvecklande läsförståelse innebär och kräver: ”[t]roligen är det så att verkligt djup och verklig flexibilitet⁶⁰ bara kan uppnås där som läsaren rör sig kors och tvärs inom ett ämne och lär känna det från flera olika perspektiv som bottnar i olika källor.”⁶¹

Vad man kan konstatera efter denna genomgång av tidigare forskning kring läsaren som medkreatör av mening, den estetiska läsningens betydelse ur ett pedagogiskt perspektiv, läsarpositionernas särskiljande drag och bok- och textsamtals betydelse för läsprocessen⁶² i kombination med Reichenbergs (2008) och Bråtens (2008) studie kring vikten av verklig läsförståelse är att pedagogens arbete blir krävande: strukturerade textsamtal kring fakta och fiktion utifrån parallella källor bearbetade genom en kombination av efferenta och estetiska läsningar förberedda genom en noggrann bäddning inför läsningen och meningskapandet. Något av en munfull att säga och troligtvis en ännu större utmaning att genomföra. I den avslutande didaktiska delen kommer några sätt att angripa problemet att presenteras.

Vad kan då denna studie bidra med i kunskapsutvecklingen kring elevernas upplevelser av litteraturläsning och –undervisning? Som redan nämnts sammanfaller en del resultat med de ovan nämnda studierna men även några intressanta slutsatser kan dras. En genomgång av respondenterna upplevelser presenteras i resultatdelen.

2.7 Begreppet *läsningsförmåga*

Läsningsförmåga är begreppet jag valt för att beteckna den kapacitet som en elev bygger upp under sina litteraturstudier, eller snarare studier av litteratur⁶³. Denna förmåga byggs upp i tre faser. I den första fasen etableras ett *förhållningssätt* hos eleven gentemot litteraturundervisning som fokuserar på idén om läsaren som medkreatör av mening. Vidare bör eleven hjälpas att inse att textens mening skapas i nuet och att denna mening är ett resultat av läsarens aktuella *förväntningshorisont* (Heith, 2006) och att denna horisont ständigt växer och utvecklas. En läsare är inte en statisk faktor utan hon utvecklas i och med läsandet. Vidare bör läsningens funktioner (Rosenblatt, 2002) diskuteras för att förstärka elevernas uppfattningar om syftet med litteraturläsning.

⁵⁹ Denna spänning mellan olika perspektiv försökte jag skapa i mitt val av textutdrag från romanen *Korparna* då Bannerhed i ena utdraget skildrar fadern som manisk och i det andra utdraget som djupt deprimerad. Den gemensamma nämnaren är dock sonen Klas i rollen som den ofrivillige betraktaren.

⁶⁰ Här syftar Bråten på kunskap som är mindre läst till en källa eller tankebana, eller kontext om man så vill och effekten blir den att kunskapen blir mer tillgänglig och användbar ur ett ämnesövergripande perspektiv. Jämför gärna här med resonemangen kring kopplingen till parallellt pågående kunskapsarbeten (Schmidl, 2008).

⁶¹ Bråten m.fl., 2008, s. 152.

⁶² Här medräknas det fortsatta menings- och kunskapskapandet.

⁶³ Jämför Cullers resonemang kring *literary competence* ovan.

Nästa fas är att *utveckla en läsningsberedskap* och i denna fas medvetandegörs läsaren/eleven om att hon gör olika typer av läsningar: efferenta, estetiska, översikts- och närläsningar men även om de olika läsarpositioner som finns. Langers (2005) tankar kring *föreställningsvärldar* är centrala här då de hjälper läsaren/eleven att förstå sin relativa och föränderliga position gentemot texten.

I den tredje och avslutande fasen *befästs läsningsförmågan* genom anpassade övningar som fokuserar på det metakognitiva planet av litteraturläsningen⁶⁴: läsarpositioner diskuteras, den estetiska läsningens och de emotionella reaktioner på det lästa som uppstått, graden av uppfyllande av läsningens funktioner och problematisering av den egna läsningen.

Jag vill poängtera att arbetet med *läsningsförmågan* skall vara ett medvetet utformat lärandemoment och skall inte vila på den kanon och/eller diskurs som kommer av den klassiska kronologiska litteraturhistorian. Detta lärandemoment, förutom att skapa mer kvalitativa läsare och läsningar, skall även ersätta den syftesupplevelse som framkommit i min studie som handlat om läshastighet, ordförråd och grammatik. Dessa syften lämnades i den obligatoriska grundskolan.

⁶⁴ Se exempel på frågeställningar i delen Diskussion.

3 Metod

Den teori som studien utgår ifrån är receptionsteorin⁶⁵ och Heith (2006) skriver att: ”en central aspekt av receptionsforskningen är att den litterära textens tillblivelse ses som en process som *läsaren* (min kursiv.) har en viktig del i.”⁶⁶ Teorin lämpar sig här eftersom det är av intresse vilka typer av läsningar respondenterna gör och att upplevelsen, eller receptionen styr läsningens funktion som kunskaps- och personlighetsutvecklande arbetssätt. Heith (idem.) menar vidare att: ”läsaren alltid styrs av sin personlighet och sina kunskaper i tolkningen. Dessa utgör läsarens *förväntningshorisont*.” Vilken förväntningshorisont har respondenterna och hur kan denna utvecklas? Min teori är att förförståelse och bäddning inför läsningen tillsammans med en medvetenhet kring läsningstyperna estetisk eller efferent läsning spelar in.

Insamlingen av data har skett via en enkät⁶⁷ som har haft öppna och slutna frågor. Enkätens olika delar och syfte presenteras i samband med resultatpresentationen men generellt kan man säga att den första delen beforskar estetisk kontra efferent läsning och del två beforskar upplevelsen av litteraturläsning och -undervisning. En spontan reaktion, och som en insikt till kommande studier, är att enkäten gav mycket information kring flera olika delområden och detta syns även i resultatdelen som blev omfattande. Framtida enkätstudier kommer vara betydligt mer stringenta i sitt frågebatteri.

Respondenternas svar har kategoriserats utifrån de gemensamma drag som kunnat skönjas: d.v.s. vilken diskurs förs av respondenterna? Urskiljbara tankemönster och/eller upplevelser och receptioner har fått utgöra utgångspunkten för kategoriernas olika rubriker. I vilka kategorier kan uttalandena placeras? Vilken bild av litteraturläsning och -undervisning ger studien?

Angående studiens validitet får man, med det antal respondenter som funnits tillgängligt och den rådata som enkäten resulterat i, anta att man måste vara försiktig med att dra alltför långtgående slutsatser kring den aktuella situationen kring upplevelserna av litteraturläsning och -undervisning. Att det finns ett behov av att förstärka läsningsförmågan hos delar av den aktuella elevgruppen anser jag dock vara ”bevisat”. En fortsatt studie av orsakerna till de varierande graderna av läsningsförmåga skulle troligtvis ge ytterligare information kring upplevelsernas härkomst och samtidigt belysa faktorerna som lett fram till den.

När det kommer till studiens reliabilitet så är jag av uppfattningen att de kategorier i vilka jag har kunnat gruppera respondenternas svar vara relativt säkra. Dock är jag medveten om att kategorierna sannolikt både skulle ha blivit fler, och mer detaljerade, vid ett större underlag. För att göra analyserna och resonemangen kring estetisk och efferent läsning tydligare och mer lättillgängliga har respondenternas autentiska

⁶⁵ Receptionsteorin diskuteras även i delen Teori och bakgrund

⁶⁶ Heith, (2006), s. 169f

⁶⁷ Bifogas som bilaga 1. Den informerande texten kring bipolärt syndrom finns på http://www.psykiatrin Sodra.se/varner-ska-jag-ringa/sjukdomar/bipolart_syndrom.html

svar använts för att belysa diskursen. Jag menar att det är viktigt att elevernas egna formuleringar visas: ordval och strukturer innehåller information i sig.

Innan respondenterna fyllde i enkäten presenterade jag den aktuella författaren, romanen, kort om upplevda ärenden i romanen samt en diskussion kring psykisk ohälsa, då främst bipolärt syndrom. Som ”hjälpmedel” visades bilder på två kändisar med diagnosen bipolärt syndrom, en kort motivering av författarens nominering till Augustpriset samt uppläsning av korta utdrag ur en recension på verket.

I enkätens första del finns textutdrag från romanen *Korparna*.⁶⁸ I textutdragen skildras huvudpersonen Klas upplevelser av faderns bipolära skov. I det första textutdraget, i enkäten betitlat ”Skrothögen” (s.142-143), befinner sig fadern i ett maniskt tillstånd och i det andra, betitlat ”Pannrummet” (s.397-399) är fadern djupt deprimerad. Textutdragen är valda med baktanken att det skall ske en ”kollision” initialt vid läsningen: beteendena är så olika men att vid en emotionell reaktion kring det lästa (läs: estetisk läsning) upplevs utdragen som väldigt lika: den bedövande tyngd Klas upplever vid åsynen av sin alienerade faders våndor och skildringens nästan brutala närhet. Efferenta läsningar torde ge reaktioner som särskiljer mellan faderns båda svängningar. Textutdragen följs av frågor där respondenten ombeds beskriva sina upplevelser vid läsningen.

I enkätens andra del ligger fokus, som nämnts, på litteraturundervisningen. Frågorna i denna del har följaktligen denna inriktning. Antalet respondenter är femtio och könsfördelningen är 30 tjejer och 20 killar. Samtliga respondenter går på studieförberedande program uppdelade på tre olika terminer. Urvalet skedde slumpmässigt och styrdes i huvudsak av gruppernas tillgänglighet.

⁶⁸ Bannerhed, T., (2010). Stockholm: Svante Weyler förlag.

4 Resultat

4.1 Enkätens delar

I Bakgrund och teori presenterades Rosenblatts (2005) tre önskvärda funktioner av litteraturläsningen⁶⁹. Denna resultatdel kommer att försöka visa i vilken utsträckning respondentgruppens upplevelser av litteraturläsningen och –undervisningen speglar dessa funktioner samt en analys av om estetiska eller efferenta läsningar görs. Som tidigare nämnts i metoddelen så används diskursanalys som huvudsaklig metod vid särskiljandet av kategorierna. Varje kategori kommer att exemplifieras med ett flertal citat från respondenternas svar för att visa spännvidden inom en kategori. Kategorierna kommer att beskrivas och deras huvudsakliga inriktning kommer att förklaras. I datamaterialet framträder tre huvudsakliga grupperingar och en förklaring samt exemplifiering kommer att ges till detta.

Den första delen av enkäten syftar till att undersöka upplevelserna av läsningen av textutdragen medan den andra delen syftar till att undersöka upplevelserna av litteraturläsning och –undervisning i ämnet svenska. En grov uppdelning av enkätens första del och dess tio frågor blir att fråga 1 till 4 syftar till att se till graden av estetisk läsning av textutdragen, där efferenta svar kontra estetiska svar⁷⁰ redovisas men även exempel på olika läsningar ges.

I fråga 5 till 7 i denna del undersöks respondentens ställningstagande och reflektion till skildringen av psykisk ohälsa, hennes egen syn på psykisk ohälsa och allmänhetens syn och om det föreligger någon skillnad mellan dessa båda synsätt.

Avslutningsvis syftar fråga 8 till 10 att få en bild av respondenternas upplevelser av bok- och textsamtal⁷¹, vad de eventuellt inte förstått samt om det funnits något de önskat ta upp till diskussion efter läsningen.

I enkätens andra del kombineras ett antal frågor av ja/nej-karaktär med tre öppna frågor. Gemensamt är att de skall ge en bild av respondenternas upplevelser av litteraturläsning och –undervisning. En uppdelning av frågornas syften blir att fråga 1 till 2 handlar om deltagande i boksamtal samt behov av diskussion av de lästa texterna för att förstå dem medan fråga 3 till 5 skall ge en bild av hur respondenterna upplever olika tolkningars värde, riktighet och status.

⁶⁹ Dessa är: erbjuda ett ”genomlevande” som skapar nya erfarenheter, identifikation genom de litterära gestalterna och/eller textens ärende samt fungera som en vikarierande verklighet på vilken vi kan projicera våra problem för att objektivt betrakta dem.

⁷⁰ För enkelhetens skull kommer svar med huvudsakligt faktainnehåll betraktas som efferenta och svar av känslomässig eller reflektiv karaktär betraktas som estetiska. För Rosenblatts definition, igen, hänvisas till Bakgrund och teori.

⁷¹ Här uppenbarar sig en problematik vad gäller definitionen av ett bok- och textsamtal. Frågan (se bifogad enkät) var formulerad utifrån den struktur som Aidan Chambers presenterar sitt boksamtal men respondenten har troligtvis inte denna definition klar för sig. Här finns således en felkälla i materialet. Någon respondent har dock kort skrivit ner vad ett boksamtal innehållit: ”snackat i grupp om vad boken handlade om och vad vi tyckte om den.”

De öppna frågorna syftar i tur och ordning till att visa respondenternas upplevelse av lärarens syfte med litteraturläsning och -undervisning, upplevelse av litteraturläsningens nytta i andra kunskapssammanhang och avslutningsvis upplevelse av litteraturläsningens bidrag till den egna personlighets- och kunskapsutvecklingen.

4.2 Resultat Del 1

4.2.1 Efferenta och/eller estetiska läsningar

De här första fyra frågorna skall ge en bild av elevernas upplevelse av läsningen av textutdragen: är det en i huvudsak efferent läsning som görs eller är det en estetisk? Den första frågan *Vad tror du Klas upplever i textutdragen?* är formulerad så att respondenten skall ledas in i en tankebanan inspirerad av emotionella reaktioner på det lästa. Här öppnas både för läsarens reaktioner och ett genomlevande, eller identifikation, med den litterära gestaltens upplevelse av den beskrivna situationen. Två huvudsakliga inriktningar i svarskategorierna kan ses: rena läsförståelsesvar baserade på efferenta, faktasökande läsningar och svar baserade på ställningstaganden, reflektioner och ifyllda luckor⁷². Det finns även en kategori svar som signalerar att respondenten inte förstått textens innehåll. Några exempel på efferenta läsningar från respondenterna: ”De båda delarna av bipolärt syndrom”, ”Hans [!] pappas svängande sjukdom”⁷³ och ”Han får uppleva Agnes olika sidor av bipolärt syndrom.” Dessa tre svar är fullständigt korrekta utifrån en tolkning av ordet *uppleva* i betydelsen ”vad händer i den fysiska verkligheten”, det vill säga den konkreta situation som i sig är den lucka som skall utgöra starten för meningsskapande. Den efferenta aspekten ligger i att läsaren fått information kring bipolärt syndrom inför läsningen under ett läsförberedande samtal⁷⁴ och denna nya kunskap appliceras på tolkningen snarare än en emotionell reaktion.

De svar som faller under kategorin estetiska är: ”Jag tror att han upplever händelsen obehaglig.”, ”Han är rädd, rädd för sin pappa och tycker att hans pappa är konstig och tror att det beror på honom. Ungefär som barn till en alkoholist”. Det här exemplet visar att respondenten knyter den aktuella läsoplevelsen till en tidigare erfarenhet eller kunskap och troligen vidgas hennes förståelse för en del andra ”barns” situation i fråga om psykisk ohälsa. När det kommer till den tredje kategorin, den i vilken vi finner respondenter som inte skapat mening i texten hittar vi två svar: ”Ingen aning, fattar inget av vad som händer” och ”Vet inte, förstod inte texten”. Att respondenterna inte fattar något alls är nog inte sannolikt men svaren tyder på viss frustration över bristen på meningsskapande. En teori är att läsningen är efferent men att otillräcklig mängd fakta hittats i läsningen och således en känsla av att fatta ”noll”. Att respondentens

⁷² Luckan i detta fall består i att Klas, huvudpersonen, inte uttryckligen säger hur han mår eller upplever faderns maniska, respektive depressiva skov, utan det är upp till läsaren och hennes läsning att skapa denna emotionella dimension. Se även Iser i Bakgrund och teori för mer om luckor.

⁷³ Respondenternas svar återges i denna text så som de avgavs i enkäten. Särskrivningar och uppenbara stavfel har korrigerats men grammatiken har inte ändrats.

⁷⁴ Som det beskrevs i avsnittet Metod.

läsning får ett så magert resultat trots det inledande lässamtalet och diskussion kring verket är dock förvånande⁷⁵. Oförmågan att skapa mening återkommer dock i resultaten.

Svaren som respondenterna ger på fråga ett är i huvudsak estetiska⁷⁶ till sin karaktär, dock varierar formuleringarna men har sitt ursprung i emotionella reaktioner hos läsarna.

Frågorna 2, 3 och 4 orienterar sig kring läsaren, och hennes läsning, vad gäller a) empatin med Klas, den centrala litterära gestalten, b) de eventuella känslor som väcks vid läsningen samt c) hur respondenten skulle reagerat i en liknande situation. För att kunna reflektera över vad Klas går igenom måste läsaren själv genomleva situationen och reflektera över den. Flera respondenter lyckas med detta. Några drar slutsatsen att Klas som vuxen kan bli en ”sluten”, ”hård” person ”som inte dömer andra” men ”svår att komma nära”. Här finns en tanke som sträcker sig längre än texten i sig och läsningen har klart påverkats av andra erfarenheter och/eller annan litteratur respondenterna läst. En respondent har ett intressant resonemang när hon skriver att ”det väckte inga känslor alls” men själv skulle hon ”fått panik...gråta och bli rädd”; någonstans där bakom triggar läsningen ett tanketag. En annan skriver att det. ”väcker ganska starka känslor. Man känner medlidande för de båda. Annars inga känslor”; gammal hederlig ambivalens. Samma respondent signalerar att det: ”är svårt att tänka sig in i denna situation” och det kan vara orsaken till de mixade budskapen på frågan ovan.

Rent generellt känner respondenterna med Klas och uttrycker oro för hans framtid och relationen med fadern men har även gjort läsningar som visar att meningen de skapat går utanför texten: utdragen får vara dukar på vilka andra barns situation kan målas upp. Respondenter skriver att läsningen manar till: ”eftertanke på [!] folk som har det svårt” och att det: ”är sorgligt att barn har det jobbigt hemma” och att texten, och den skapade meningen, ”väcker /.../ en känsla av verkligheten, att det kan vara så här i vissa situationer” och en respondent sammanfattar ”ingen sits man själv vill vara i...obehagligt” och ytterligare en konstaterar att ”man är lyckligt lottad som inte har [sjukdomen bipolärt syndrom].”

Två respondenter tycks ha en kuslig förmåga att sia in i det aktuella verket då de skriver att de skulle: ”tagit skydd bland hobbyaktiviteter” och ”hållit mig till en hobby så att man har något annat att tänka på ibland.” För att vara seriös här kan dessa kloka ord vara en signal från respondentens upplevelser av vad samhället ger för råd till barn i otrygga hemmiljöer...ingen läsning kommer ur intet. Sedan finns en del respondenter som svarar kallsinnigt och till synes utan känslor: ”inte mycket, texten var lite mingo”⁷⁷ och en menar att: ”Klas är knas.” Några referenter gör en efferent tolkning av fråga tre och svarar med en helgardering: genrererna skräck och drama; fyll i luckorna själv du vet ju vad genren brukar innehålla. Avslut-

⁷⁵ Just de båda två citerade respondenterna går tredje året på sitt studieförberedande program. Respondenter 39 respektive 30.

⁷⁶ 34 av totalt 50 respondenter (68 %) ger svar av estetisk karaktär.

⁷⁷ Här syftar referensen på det föga politiskt korrekta skällsordet som härstammar från det medicinska begreppet mongoloid. Texten är alltså, i respondentens värld, konstig.

ningsvis har vi respondent nummer 39: ”inga [känslor], jag förstod i princip inget i texten...det påverkar mig med ilska att du tvingar oss att läsa detta!”. Respondentens frustration över litteraturläsningen och – undervisningen är tydlig. Om den är beroende på läsarens oförmåga att skapa mening eller undervisningen är oklart men ställt utom allt tvivel är i alla fall att inte ens jag går säker för hennes frustration.

4.2.2 Graden av ställningstagande

Dessa frågor syftar till att se huruvida respondenten kan göra ett ställningstagande utifrån sin läsning av skildringen av psykisk ohälsa som finns i textutdragen. Denna förmåga till ställningstagande är avhängig läsarens kapacitet att skapa mening med hjälp av de bilder, metaforer och ordval som författaren använder sig av; presenteras en motbild av den egna synen på psykisk ohälsa eller bekräftas den egna bilden och/eller skapar läsningen en möjlighet för respondenten att jämföra sin bild med en upplevd allmänhet?

För att alla kunna reflektera kring frågorna sex och sju krävs en estetisk läsning av fråga fem. Inte alla respondenter lyckas med detta och fördelningen mellan estetiska respektive efferenta svar är cirka femtio procent.

Bland de estetiska svar som avgetts finner vi tre som fokuserar på den litterära textens uttryck och receptionen av det. De skriver: ”ganska outhärdligt, abrupt och överdriven.”, ”intensivt och väldigt ’på’ (det är starkt)” samt ”riktigt jobbigt och upprivande.” Respondenterna har genomlevt Klas situation och kopplat på sin egen emotionella radar som gett de utslag som de redovisar i sina svar; skildringen har påverkat dem och ett sannolikt ärende hos författaren, den bedövande kraften hos anhöriga som mår dåligt på övriga familjen, har framkommit ur läsningen.

Efferenta läsningar resulterar i svar av typen: ”Den beskrivs inte enligt mig”⁷⁸ och ”Fattar ingen förklaring som kan dras till psykisk ohälsa” och ”som att det var som om pappan var två olika personer”⁷⁹. Gemensamt för dessa båda respondenters läsningar är att de sökt efter uttryckliga förklaringar eller beskrivningar av psykisk ohälsa av deskriptiv typ⁸⁰ och båda har misslyckats. Den senare respondenten av de två har vid flera tillfällen i enkäten signalerat att hon inte förstätt texten vilket kan tyda på att hon saknar den nödvändiga förmågan att koppla från efferent till estetisk läsning. En pedagogisk insats behövs här som öppnar för en insikt om olika typer av läsningar samt olika läsningars särskiljande drag.⁸¹ En position mellan den rent estetiska läsningen och den efferenta intas av en respondent som problematiserar textens krav på

⁷⁸ Intressant är formuleringen ”enligt mig”; skulle detta vara någon slags brasklapp som skydd för lärarens eventuella kommentarer kring den efferenta läsningen och dessutom göra eleven immun mot den formativa bedömning som torde vara den pedagogiska insatsen utifrån detta svar? I detta fall skulle en formell bedömning orientera sig kring elevens litterära beredskap samt en diskussion kring litteraturläsningens syften.

⁷⁹ Vilket i och för sig är sant men är en medveten kontrastverkan från författaren för att belysa bipolärt syndrom ur båda sjukdomstillstånden.

⁸⁰ Ett fenomen i Wikipedias kölvatten?

⁸¹ Här blir begreppet *läsningsförståelse* relevant: en konkret diskussion kring läsarpöositioner, medskapande av mening, karaktären hos olika läsningar samt läsningens olika syften. Mer om hur denna förmåga uppnås i delen Didaktiska ställningstaganden.

henne som läsare. Hon skriver: ”Beskrivs inte särskilt bra, man får själv tolka” vilket kan tydas som att hon gör en efferent läsning på en i huvudsak estetisk text. Begreppet ”tolka” är sannolikt i respondentens tanke det samma som ”hitta”; något som inte lyckas i och med att respondenten bara finner luckor hon inte kan fylla i. Upplevelsen, och receptionen, av texten blir följaktligen den att respondenten genomlider den snarare än genomlever den; kravet på egen tolkning och aktiv läsning upplevs som för krävande och sänker läsoplevelsen under behaglighetsnivån.

Som en motsats, och som exempel på den spännvidd som finns i respondentgruppen, finner vi respondenten som skriver att: ”det ger en bra bild. Det är inte bara fakta utan beskriver hur det är i verkligheten” vilket kan tydas som att respondenten gjort sig en inre föreställning genom sin läsning. Som ett resultat av sin förskjutna läsarposition har respondenten kunnat objektifiera situationen beskriven i texten och med hjälp av den känslomässiga receptionen skapat en mening av det lästa som hon dessutom jämför med den mening som kommer ur faktatexter. En estetisk läsning har gjorts och sannolikt bidragit till utveckling av läsarens bild av psykisk ohälsa. Man kan här mena att skönlitteratur är en användbar väg att gå för att skapa förmågor⁸² och färdigheter inom andra kunskapsområden än exempelvis litteraturhistoria och/eller läsförmåga men detta förutsätter troligtvis en utvecklad estetisk läsning och en förlängning av läsprocessen genom litteratursamtal.

En respondent som tar läsningen förbi de omedelbara emotionella reaktionerna och problematiserar författarens position är respondenten som skriver: ”tycker det är en orättvis vinkel man skriver ifrån” och menar att faderns situation och dennes beteende lämnas helt okritiskt hängande i luften. Fadern skuldbeläggs och respondenten önskar en mer balanserad bild där fadern får förklara sig för sonen. Alternativt kan respondenten mena att bilden av bipolärt syndrom är alltför förenklad och svart-vit i det att fadern beskrivs som nära nog omänsklig. Denna respondent framför här viss litterär kritik vilket får anses avancerat. Sannolikt kunde denna respondents resonemang lyft klassens upplevelser och reception av texten vid ett efterföljande textsamtal. Resultaten visar dock att textsamtal förekommit sporadiskt i gruppen enligt resultaten. Vad gäller den egna synen på psykisk ohälsa och allmänhetens så föreligger en god samstämmighet mellan varje enskild respondents syn på psykisk ohälsa och allmänhetens samtidigt som de olika synsätten skiljer sig åt.

Två efferenta läsare intar två helt skilda ståndpunkter vad gäller textens tillgänglighet. De skriver: ”det förklaras bra man förstår vad det är” medan den andre skriver: ”våldigt luddigt och flummigt”. Det som skiljer dem åt är att den förra respondenten skriver att hon inte förstått handlingen men uppenbarligen ändå hittat någon form av förklaring av psykisk ohälsa medan den senare anger att det inte funnits något i textutdragen som han inte förstått.

⁸² Empati och annat som diskuteras i värdegrunden.

Sammanfattningsvis kan man säga att resultaten pekar på att de efferenta läsningarna lyckas sämre med att skapa en mening med texten samt en bild av psykisk ohälsa. Denna mindre kvalitativa, eller snarare bild som inte lever upp till den skönlitterära textens kvaliteter och omfång, innebär att litteraturläsningens funktioner så här långt inte uppfyllts i den grad man skulle kunnat uppnå.

4.2.3 Reception och reflektion

De här tre frågorna skall försöka ge en bild av receptionen av texten utifrån gillanden/ogillanden, saker i texten man inte förstått⁸³ samt behovet av att diskutera i klassen.

Generellt kan sägas en svagare aktiv insats av läsaren som medkreatör av mening återspeglas i det faktum att dessa respondenter inte gillade mycket, inte har problem med förståelsen samt att de inte önskar diskutera något efter läsningen. Vid de läsningar där mening skapats i större utsträckning signalerar respondenterna att de gillar skildringarna av psykisk ohälsa, beskrivningen av situationen och de känslor som läsningen väcker och de önskar också att diskutera texten efteråt dels för att förstå mer av skildringarna och dels hur de andra upplevt texten. Nedan följer några respondenters svar som får exemplifiera resonemanget ovan.

Bland de mer uttalat negativa receptionerna av läsningen finner vi denna respondent som konstaterar att ”allt var lika oförståeligt” och denna som fastslår att ”inget ur textutdragen var speciellt gillande [!] eller ogillande [!]. Det var ganska tråkigt och rörigt. Inte något som jag själv skulle läsa frivilligt”. Här kan man se att denna öppna text ställde höga krav på dessa läsare; krav som de troligtvis inte var beredda på. Ytterligare en respondent är tydlig med sin reception av texten. Ogillar ”röran”, det som inte förstås är ”våldigt mycket” och som diskussionsämne anges ”vad fan den handlade om egentligen.” Samma respondent anger att han inte har någon aning om syftet med litteraturläsning och –undervisning och att han sällan läser böcker. Personlig utveckling utifrån läsningen i skolan är obefintlig. Respondenten efterfrågar texter med fakta eller ”sanningsbaserade” texter. Att den realistiska skildringen av faderns sjukdomsbeteende skulle falla in under respondentens rubrik sanningsbaserade texter är inte rimlig då respondenten eftersträvar texter av refererande karaktär som återberättar faktiska händelseförlopp och/eller i en deskriptiv form diskuterar psykisk ohälsa. Den läsning som respondenten gjorts fyller inte i de luckor som behövs för att receptionen av texten skall upplevas som verklighet⁸⁴ och som litterär ”fakta”.

Ett exempel på en respondent innebär en pedagogisk utmaning är den som ger svaren ”Nej, det är det inte” och ”nej, jag tycker inte att det är något” på frågan om något inte förstås eller om man vill diskutera något efter läsningen. Varför en pedagogisk utmaning? Respondenten kan mycket väl ha tagit till sig allt vid sin läsning men det sannolika är att respondenten inte väljer att problematisera sin läsning. På

⁸³ Se not 4 i denna del.

⁸⁴ Ett liknande resultat presenterar Årheim (2007) i sin studie: ”Realism i de lästa antologiutdragen finner [eleverna] endast utifrån antagandet att berättelserna är baserade på verkliga händelser.” Texten som diskuteras är Thérèse Raquin av E. Zola.

frågan angående syftet med litteraturläsning i skolan och den egna vinningen med att läsa i huvudsak angett språklig förmåga som ordförråd, grammatik och trygghet i sitt skrivande. Utifrån den horisonten har läsningen knappast gett anledning till frågor då texten knappast kan ses som språkligt krävande. Utmaningen ligger här i att utveckla ett syfte med läsningen hos respondenten samt en ökad förmåga att läsa estetiskt.

Ytterligare en pedagogisk utmaning bjuder följande respondent på då hon menar att ”om boken är ointressant så behöver man inte förstå den” och vill med detta uttalande markera att diskussioner om texter, inför och efter, läsningen är onödig. Respondenten menar att hon inte skulle valt denna typ av text att läsa samt att hon inte fattar handlingen och upplevelsen av texten som ointressant hänger sannolik ihop med att textens luckor varit för krävande. Läsningen hade troligtvis gynnats av ett läsförberedande samtal och ett efterföljande textsamtal i kombination av vägledande frågeställningar av estetisk karaktär.⁸⁵

Där en del respondenter angett att det huvudsakliga innehållet i texten passerat dem obemärkt förbi har andra istället kommenterat texten som sådan. En respondent menar att texten innehåller ”mycket substantiv och adjektiv” vilket sinkar handlingen⁸⁶ medan en annan har motsatt reception av det lästa och menar att texten är ”tydligt målade och fick in mig snabbt i stämningen” och ytterligare en menar att stämningen blir god ”om man lever sig in i texten”⁸⁷. Avslutningsvis anger två respondenter respektive att de får ”mycket bilder visade upp för en” som ger dem ”en känsla av att man är där”. En annan respondent menar att det är en beskrivande text och uttrycker svepande att det ger en ”bra läsning” men ger tyvärr ingen närmare beskrivning av detta.⁸⁸

Bland de positiva receptionerna, som faktiskt finns spridda i den stora respondentgruppen, är denna respondent om skriver: ”Faktiskt bra text [som] är bra att diskutera” men tillägger att det skulle vara svårare för henne att förstå texten utan den ”förtext”⁸⁹ som jag erbjöd inför läsningen. Ytterligare en respondent menar att hon ”förstår efter att fått information om bipolärt syndrom” och en tillägger ”om man fick lära sig mer om [psykisk ohälsa] och sedan diskutera det så, ja då.” Här ser vi behovet av att bädda inför en läsning som man syftar till att vara estetisk och fungera som underlag för ett textsamtal.

En respondent funderar över varför Klas undviker sin far. Denna undran är inte konstig då denna lucka (sonens ovilja att ta över gården och hans oro över detta) inte kan fyllas av respondentens läsning eft-

⁸⁵ Här kan vän av ordning inflika att det är ju just vad som gjorts inför läsningen här. Ja, det är sant men respondentens inställning till litteraturläsningen i skolan kan sammanfattas så här: syfte: ingen aning, litt.läsning nytta: inget, den är bara tråkig och avslutningsvis pers.utv: inget, har ingen direkt nytta av att läsa litteratur. En så grundmurad, negativ inställning kan inte ett enda lektionstillfälle ändra på tyvärr.

⁸⁶ Intressant och signifikativ kommentar på efferent läsning. Faktatexter har lägre andel adjektiv (och adverb) än skönlitterära. Kanske respondenten föredrar dessa deskriptiva texter framför texter där substantiv och adjektiv målar upp bilder som skall genomlevas?

⁸⁷ ”Lever sig in i den” är studiens starkaste uttryck för att vissa respondenter genomlever texten vid sin läsning.

⁸⁸ En respondent anger att texten har ett bra ”flow” vilket man kan anta är ett uttryck för att texten inte bjudit alltför stort motstånd vid läsarens meningskapande.

⁸⁹ Det läsförberedande samtal som hölls i gruppen presenteras under rubriken Metod

ersom textutdraget inte är så långt. I textutdraget återfinns formuleringen ”[h]änder det något så blir det du som får ta över alltihop, det är ditt straff” är troligtvis inte tillräckligt men det är intressant att se att respondenten i sin läsning sett luckan och gjort antagandet att det finns ett övergripande tema, eller ärende, i verket. Vi kan här se att vissa respondenter gör läsningar som skulle gynnas, och utvecklas av ett efterföljande textsamtal.

Som en reflektion kring litteraturläsningens personlighetsutvecklande funktion kan nämnas att en grupp respondenter uttrycker att ett efterföljande samtal skulle kunna gynna deras och andras läsningar genom att man då kan ”byta åsikter och tankar” samt ”få andra idéer genom att lyssna på andra”. En respondent önskar en diskussion kring psykisk ohälsa och hur man upplever dessa människor. Hon menar att man genom läsningen får en ”personlig inblick på [!] hur psykisk ohälsa påverkar individen”. Intressant att notera är att hon inte anser att litteraturläsning bidrar till personlig utveckling och skriver ”ingenting faktiskt. Det är intressant att läsa om⁹⁰ men tyvärr har jag ingen användning för det i min personlighetsutveckling” när hon visar att en viss personlighetsutveckling faktiskt sker då hon nu börjar problematisera kring samhällets upplevelser av människor med psykiska problem. Skulle ett textsamtal kunnat medvetandegöra denna läsare om litteraturens påverkansmöjligheter på det personliga planet? Troligtvis. Som avslutning kan nämnas en respondent som önskade en diskussion efter läsningen för att ”förstå vad man läst och få rätt (min kurs.) bild av bokens mening.”

Ett problem som återfanns i en grupp ventileras av en respondent så här: ”[texten] är bra och fångande trots att det är svårt att läsa i detta klassrum⁹¹/.../ många är oseriösa och deras åsikter är töntiga då, när de larvar sig.” vilket man kan tolka att hon tycker är synd då hon menar att man kan ”uppleva nya saker efter boken” och syftar då på ett efterföljande textsamtal. Respondenter kommenterar dock att läsningen hemma ”bidrar till tankar, förståelse, mognad och ökat ordförråd”. Här ser vi hur viktigt klassrumsklimatet är för att kunna använda skönlitteratur som ett kunskaps- och personlighetsutvecklande arbetssätt. Ett problem i denna grupp är den stora spännvidden vad gäller syfte, nytta och personlighetsutveckling i samband med litteraturundervisning.

Den första delens svar ger signaler på att det finns estetiska läsningar spridda i respondentgruppen; läsningar som öppnar för genomlevande och identifikation. Det är en minoritet som gör dessa läsningar och en bild av att dessa elevers läsningar innehåller stoff som kan gynna de elever med en svagare utveck-

⁹⁰ Det framkommer tyvärr inte vad detta ”om” är men givet vad som lästs tidigare i klassen menas sannolikt den traditionella litteraturhistorien och dess kanon.

⁹¹ Under studiens gång utkristalliserades ett mönster i den stora respondentgruppen. Tre subgrupper började synas: en grupp som just börjat B-kursen i svenska och dess litteraturhistoria, en studievän och studiemotiverad grupp i sin femte gymnasitermin samt en grupp, även den i sin femte termin, som uttryckte en tydligare problematisering kring litteraturläsning och -undervisning. Den ringa omfattningen av studien gör det inte möjligt att avgöra om detta är en slump, ett uttryck för en normal variation eller om det har att göra med var i utbildningen man befinner sig: motivationsmässigt och ambitionsmässigt. Även förmåga torde spela in här. Denna problematik diskuteras vidare i delen Diskussion.

lad läsningsförmåga börjar framträda. Textsamtalet, före och efter läsningen, verkar vara en pedagogisk strategi som endast sporadiskt utnyttjar denna otappade resurs. Ett problem som kan skönjas i respondentgruppen⁹² är att eleverna befinner sig i olika stadier i sin förmåga till meningsskapande, estetiska läsningar och läsarpositionsförskjutning. Detta gäller även upplevt syfte, nytta och grad av personlig utveckling. Till viss del kan detta förklaras med att eleverna bara befinner sig i början av sina gymnasiala studier samt att de kommer från olika läskulturer.

4.3 Resultat del 2

4.3.1 Upplevelser av litteraturundervisning—slutna frågor

Här inleds enkätens andra del som syftar till att ge en bild av upplevelserna av litteraturläsning och –undervisning i skolan. Första avsnittet i denna del utgörs av ett antal ja/nej-frågor kring deltagande i boksamtal, behovet av att diskutera en bok efter läsningen samt olika tolkningars (eller läsningars) giltighet d.v.s. finns ett facit och är vissa tolkningar mer värda än andra? Antalet respondenter är femtio och svaren presenteras nedan.⁹³

	Ja	Nej	Inget svar
Fråga 1: Deltagit i boksamtal	39 ⁹⁴	11	---
Fråga 2: Vikten av att diskutera	29	20	1
Fråga 3: Finns ett ”facit”	4	40	6
Fråga 4: Lyfts alla tolkningar	24	21	5
Fråga 5: Är alla tolkningar okej	21	24	5

Resultaten pekar på att upplevelserna att ha deltagit i ett boksamtal till övervägande del är positiva. Vad detta samtal avhandlat är dock oklart (se not nedan). Upplyftande är att upplevelsen kring ett förutbestämt ”facit” är låg vilket innebär positiva möjligheter för berikande textsamtal. När det kommer till att vilja och/eller behöva diskutera texter är fördelningen jämnare och detta kan bero på, som diskuterats ovan, att vissa läsningar är sådana att inga funderingar väcks och således behöver man inte diskutera något. De som önskar diskutera har, enligt studien, i större utsträckning gjort läsningar som skapat en del ”food for

⁹² Då särskilt i den grupp som går sin femte termin på det samhällsvetenskapliga programmet med ekonomisk inriktning där läsningsförmåga är mycket skiftande. Gruppens totala läsarkompetens och –vana gör kunskapsutvecklande arbetssätt genom litteraturläsning svår men troligtvis inte omöjlig.

⁹³ Svaren finns även fördelade på de tre klasser som deltog i enkäten för den intresserade.

⁹⁴ Här finner vi en hög siffra. Tyvärr medger inte studien några slutsatser kring de genomförda text- och boksamtalens inriktning, frekvens eller kvalitet vilket naturligtvis hade varit intressant. Kanske nästa studie... Se även not 4 i denna del.

thought”. Behovet av att diskutera texten efteråt belyses alltså av en del elever ur perspektivet läsförståelse och av en del elever ur perspektivet läsningsförståelse.

4.3.2 Upplevelser av litteraturundervisning—öppna frågor

Som avslutning i denna resultatdel presenteras de kategorier som kan ses i de svar som lämnats av respondenterna vad gäller deras upplevelse av syftet med litteraturläsningen, den upplevda nyttan av litteraturläsning samt upplevelsen av graden av personlig utveckling genom litteraturläsning. Inom varje kategori presenteras några autentiska respondentsvar som belysande exempel på resonemangen i respondentgruppen.

1. Vad upplever du att lärarens syfte med litteraturläsning är?

Här finner vi fem huvudkategorier:

Språklig förmåga och färdighet är den kategori som är störst och där vi hittar 31 avgivna svar. Här finner vi formuleringar av slaget ”bli bättre på läsning, läsförståelse osv”, ”lära sig nya ord” och ”bli bättre på att skriva”. Fördelningen mellan de tre olika klasserna skiljer sig åt och denna kategori är störst i den grupp som läser sin tredje termin vilket kan bero på att de har grundskolans senare års litteraturläsning i färskt minne. Intressant är att i denna grupp återfinns endast en som inte ser något syfte med litteraturläsningen alls.

Inget syfte allt. syfte utan kunskapsutvecklande funktion är den kategori som placerar sig på andra plats frekvensmässigt (13 avgivna svar). Intressant är att en grupp inom respondentgruppen står för 84 % av markeringarna i denna kategori. Här finner vi formuleringar som: ”ingen aning, tyst i klassrummet kanske?”, ”ge ett arbete till eleven så att den är sysslosatt och att läraren slipper göra så mycket som möjligt.” samt ”Jag vet inte, ser inget syfte med att lärs sig det” (respondenten syftar troligtvis på litteraturhistoria).

Klassisk kronologisk litteraturhistoria och allmänt litteraturintresse är kategorin som hamnar på tredje plats frekvensmässigt (11 avgivna svar). Här finner vi formuleringar som ”få vetskap om olika författare”, ”göra oss bekanta med skönlitterära texter från olika epoker” samt ”behandla kända verk.”

Litteraturläsning som utgångspunkt för reflektion, igenkänning och ställningstagande är den kategori som delar fjärdeplatsen frekvensmässigt (10 avgivna svar). Här finner vi formuleringar som: ”hitta bra, intressant läsning där vi som elever känner igen oss i böckerna /.../ och öppna oss för olika samhällsfrågor”, ”få oss att verkligen tänka till, yttra våra tankar och synpunkter” samt ”få en annan uppfattning på [!] verkligheten”. Här ser vi Rosenblatts tredje funktion. Man kan anse att andelen respondenter som ser detta syfte är för låg och det är troligtvis sant.

Ämnesnyttan annan än svenska all. allmänbildning är den kategori som avslutar presentationen. Med 10 avgivna svar är den lika stor som föregående kategori men det intressanta är att i denna kategori står samma grupp som inte såg något syfte alls med litteraturläsningen med sju av tio svar. Allmänbildnings tycks vara den

dominerande upplevelsen av syftet med läsningen. Detta kan vara ett utslag av den dominerande efferenta läsningen i gruppen; man tar med sig det som läsningen möjliggör: fakta och allmänbildning.

2. Upplevelser av nyttan av litteraturläsning i andra ämnen än i svenska

Här finner vi nio olika kategorier som presenteras i frekvensordning. Respondenterna har i denna fråga inte lämnat några belysande kommentarer och därför redovisas kategorierna utan några respondentformuleringar. Kategorierna är: a) ämnesnytta samhällskunskap/historia, b) läsförståelse, läshastighet och lästeknik, c) ordförråd, d) grammatik, e) allmänbildning, f) analysteknik och textbearbetning, g) skrivteknik, h) genresäkerhet och avslutningsvis i) allmän litteraturhistoria. Man kan konstatera att den upplevda nyttan har sitt ursprung i den efferenta läsningen: läshastighet, grammatik och genresäkerhet har inte sitt ursprung i estetiska läsningar. Detta resultat hänger ihop med det upplevda syftet med litteraturläsningen som det presenterades ovan. Det syfte som handlade om förmåga till inlevelse, debatt och samhällsfrågor tycks vara bundet till ämnet svenska vilket är intressant då dessa förmågor torde vara viktiga i både historia och samhällskunskap.⁹⁵

3. Upplevelser av litteraturläsningens bidrag till egen personlighetsutveckling

Här finner vi sex olika kategorier som presenteras i frekvensordning med den största kategorin först. Belysande respondentsvar ges.

Ingen påverkan alls är den största kategorin och här hittar vi 17 avgivna svar och där står en grupp för hela elva markeringar⁹⁶. Vi finner här formuleringar som: ”jag utvecklas av sådant som engagerar mig och det gör sällan svenskan”⁹⁷, ”den är oviktig och sjukt ointressant” samt ”inget alls...läser sällan”. Här tror jag läsningsförmågan spelar in; utvecklas den så utvecklas upplevelsen av nyttan och personlig utveckling stimuleras.

Språklig förmåga och färdighet som personlig utveckling är den näst största kategorin med 11 avgivna svar. Här finner vi formuleringar som: ”trygg i mitt skrivande och tal” samt ”lär mig hantera språket bättre”. Man kan här anta att respondenternas upplevelse av utveckling är baserad på efferenta läsningar som syftar till att förstärka det språkliga hantverket snarare än det intellektuella och personlighetsutvecklande.

Förstå andra och sig själv är nästa kategori och här har vi fem avgivna svar. En respondenterna skriver: ”boksamtal kan ofta få en att förstå utsatta människor situationer, vilket då kan få en att uppfatta sin egen livssituation på ett annat sätt” och en annan respondent menar att man kan: ”se hur andra människor

⁹⁵ Jag gör analysen att den nytta respondenten upplever i dessa ämnen är av faktakarakter.

⁹⁶ Se not 24 i denna del.

⁹⁷ Just denna respondent anger också att ”om boken är ointressant behöver den inte förstås” och min analys är att respondentens läsningar är efferenta till sin natur och då engagerar ju inte läsningen särskilt mycket.

tycker och tänker”. Båda dessa svar ligger i linje med Rosenblatts tredje läsningsfunktion. Intressant att den första respondenten nämner boksamtalet som ”förlösande”⁹⁸ pedagogiskt instrument.

Personlig utveckling genom allmänbildning vunnen genom läsning har fem avgivna svar och man kan finna formuleringar som: ”allt man lär sig är ju bra i verkligheten” samt ”man blir mer allmänbildad och kan delta i fler samtalsämnen”. Positivt är att läsningen upplevs till viss del vara användbar i ”verkligheten” trots det formulerade vaga syftet med skolans litteraturläsning.

Problematisering av bokval och personlig utveckling. Denna kategori är intressant då den lyfter fram något som även Schmidl fann i sin studie: litteraturen måste ligga inom elevernas erfarenhetshorisont. Respondenterna, fem till antalet, skriver bland annat att: ”så tråkiga böcker... eget val ger mer”, ”inget då [i skolan] men är jag läser hemma bidrar det till tankar, förståelse, mognad och ökat ordförråd.” Dessa svar stärker min teori att litteraturläsningen i gymnasieskolan skall ha olika inriktning: litteraturhistoria för sig och utvecklande av läsningsförmåga för sig. Se diskussionsdel.

Vagt uttrycket positiv koppling mellan litteraturläsning och personlig utveckling. Som avslutande kategori finner vi denna som sammanfattar de positiva men otydliga kopplingarna mellan läsningen och personlig utveckling. Intressant nog återfinns samtliga fyra avgivna svar i samma subgrupp. Respondenterna anger bland annat att: ”svårt att säga... positivt i alla fall”, ”jag blir smartare” och ”läsning är kul i allmänhet och det är alltid kul att lära sig något nytt.” De positiva inställningarna härrör från en allmänt positiv attityd gentemot läsning på samma sätt som de negativa attityderna kan kopplas till attityder gentemot läsning och läsningsförmåga. Intressant är att veta om dessa respondenter ovan får ut det mesta av sin litteraturundervisning eller om det finns en växel till att lägga i. I nästa del diskuteras resultaten och några didaktiska modeller som förhoppningsvis kan lindra vissa respondenters frustration och verka kunskapsutvecklande för alla presumtiva meningskreatörer i klassrummen där ute.

⁹⁸ Ja, det var en passning till majevtiken...

5 Diskussion

Studien har utgått ifrån frågeställningen ”Hur ser elevernas upplevelser av litteraturläsningen och litteraturundervisning ut?” Tillsammans med frågor som ”Görs estetiska eller efferenta läsningar” och ”Hur upplevs litteraturundervisningens syfte, nytta och bidrag till den personliga utvecklingen?” genereras en bild av situationen i de aktuella klassrummen och i vilken grad litteraturläsningens tre funktioner enligt Rosenblatt (2005) uppnås. Studien ger en insikt kring vilka didaktiska åtgärder som kan bli aktuella för att effektivisera litteraturläsningen och få den att upplevas som mer meningsfull om så skulle behövas. Min förförståelse, baserad på mina erfarenheter från fältet, var den att det fanns utrymme för förändringar som positivt skulle påverka den enskilda elevens upplevelser av litteraturundervisning.

En intressant fördelning inom den stora respondentgruppen om femtio respondenter visade sig under studiens gång. Tre subgrupper kunde skönjas och de särskiljande faktorerna var främst utsträckningen av estetiska läsningar inom gruppen och upplevelsen av syftet med litteraturläsningen. Utifrån denna studies ringa utsträckning blir det svårt att uttala sig om ifall skillnaderna beror på var i gymnasiearbetet man befinner sig (första, andra eller tredje och sista terminens Svenska B) eller allmän studiemotivation alternativt generell läsningsförmåga.

Den grupp som befann sig i sin första termin uppvisade en syftesförståelse som låg centrerad kring språkfärdighetsmål men gjorde samtidigt proportionellt sett flest estetiska läsningar och reflekterande reaktioner på romanutdragen. Detta kan tyda på en progression inom *läsningsförmågan* samtidigt som den tidigare svenskursens syfte börjar fasas ut. Här finns en potential för goda läsare och intressant vore att i en kommande studie undersöka denna utveckling.

Gruppen som läste sin andra termin visar upp ett 50/50-förhållande vad gäller syftet: en jämn fördelning mellan språkförmåga och de övriga fyra kategorierna. Till saken hör att denna grupp inte kan räknas till de klassiska litteraturprogrammen vilket gör resultatet än mer intressant. Är detta den inriktning som föregående grupp går mot innan hela gruppen har ett mer utvecklat syfte med litteraturläsningen?

Paradoxalt nog är det den grupp som avslutar svenska B denna termin som uppvisar en syftesförståelse som kan tolkas som den minst utvecklade. Jämfört med den första gruppen har denna grupp en liten andel syftesupplevelser som motsvarar språkfärdighetsmål, vilket kan upplevas som positivt, men hela 50 procent av gruppen hamnar i kategorin *Inget syfte alt. syfte utan kunskapsutvecklande funktion*. Intressant vore att beforska orsakerna till denna utveckling. En teori är att läsningsförmågan inte utvecklats i den takt som krävts för att leda över till mer utvecklade syften och estetiska läsningar och som resultat har litteraturläsningen blivit alltmer svår att motivera i gruppen såväl som hos den enskilde individen. I gruppen finns enskilda goda läsare men dessa upplever sig som isolerade och ”utanför” gruppen.

Det som resultaten pekade på väcker en intressant fråga: Hur utvecklar man en didaktisk modell som utvecklar elevernas *läsningsförmåga* så att litteraturläsningen blir kunskapsutvecklande även i heterogena grupper? Denna del kommer i huvudsak uppehålla sig vid den didaktiska aspekten av studiens resultat och de didaktiska konsekvenser man kan tänka sig kommer ur resultatet. Inledningsvis görs en presentation av åtgärder som kan leda till att litteraturläsningen får den effekt som presenterades under rubriken Inledning för att sedan diskutera dem något utförligare. Åtgärderna är hämtade från tidigare forskning⁹⁹ inom området i kombination med de slutsatser som dragits utifrån denna studies resultat. De viktigaste delarna i denna didaktiska läsningsförmåganmodell är: medvetandegörande av litteraturläsningens syfte, läsningsförmåga som förmåganmål, förberedande lässamtal och boksamtal och avslutningsvis formativ bedömning¹⁰⁰. En didaktisk diskussion och arbetsmodell presenteras i delen Didaktiska ställningstaganden.

Som avslutande självkritik vill jag nämna omfånget i enkäten. Man kunde begränsat sig i antalet frågor och i stället ökat antalet respondenter. Klart är även att kategorisering av svaren vunnit på fler respondenter. En förutsättning för att ro denna studie i land har varit en god förståelse kring de teorier på vilka studien vilar. Det är lätt att inte se skogen för alla trån om det inte finns ett teoretiskt raster, både tidigare forskning och den egna tanken, att använda för att sovra i och strukturera all information och göra den meningsfull för en mindre initierad läsare. Kanske jag lyckades...

⁹⁹ Jönsson, K., (2007), Årheim, A., (2007), Bråten, I., (2008) samt Elmfeldt, J., (1997).

¹⁰⁰ Formativ bedömning kallas också pedagogisk bedömning, fortlöpande bedömning (Langer, 2005) och lärande bedömning (Jönsson, A., 2010).

6 Didaktiska ställningstaganden

En naturlig utgångspunkt för de didaktiska ställningstagandena blir att se till syftesproblematiken¹⁰¹ som blir synlig i studien. Sannolikt hämmar ett oklart syfte läsningsupplevelsorna och utvecklingen av *läsningsförmågan*. Nu är det inte så lätt att det bara handlar om lärarens presentation av syftet utan det handlar lika mycket om elevgruppens reception av syftet: det är inte enkelt för eleven att se Rosenblatts tre läsningsfunktioner i ett syfte om *läsningsförmågan* är svag. Om elevens beredskap att hantera komplexa, öppna texter är låg blir också hennes förmåga att läsa estetiskt svag. Syftesproblematiken och *läsningsförmågan* går hand i hand och löses samtidigt genom tydliga förväntningar på eleverna i samband med litteraturläsningen¹⁰² såsom den beskrivs i den formativa bedömningen.

Studien visar att litteraturläsning i allt väsentligt är synonymt med studier i litteraturhistoria. En åtgärd är att skilja mellan *läsningsförmågansarbetet* och den klassiska litteraturhistorian och den egna produktionen av texter inom olika genrer. Ett argument för att separera kursmomenten ger Årheim (2007) som en kommentar inför ”klassikerläsning” i ämnet litteraturhistoria att: ”somliga ger upp läsningen och tar genvägen över recensioner på internet; andra (främst flickorna) disciplinerar sig igenom läsningen, men ifrågasätter varför alla plötsligt måste läsa samma bok när det finns så mycket att välja på och man nu ändå inte hinner läsa allt.”¹⁰³ och här kan man hävda att läsningen av klassikerna (eller snarare: kanon) kan göras med ett kulturorienterat syfte snarare än som underlag för litteratursamtal och utveckling av *läsningsförmåga*. Schmidl diskuterar vidare i sin avhandling att ”ett viktigt syfte med svenskämnet är att eleverna ges tillfälle att utvecklas både som läsare och människor, med allt vad det innebär av olika kompetenser.”¹⁰⁴ och målsättningen för *läsningsförmågansarbetet* är att utveckla estetiska läsningar som öppnar för personlighets- och läsningsutvecklande samtal vilket inte alltid gynnas av litteratur som av vissa respondenter i studien upplevs som ”gammaldags”.

Elmfeldt¹⁰⁵ (1997) tar upp den valda textens vikt vid utvecklandet av den estetiska läsningen: ”texten [måste] lämna utrymme för igenkänning av karaktärer och händelser och den måste ingå i ett sammanhållet tema som vetter mot ett bestämt erfarenhetsområde” och det räcker inte bara med detta. Förberedande lässamtal bör bli en del av den ”bäddning” som inleder textarbetet. Denna bäddning ingår som en relevant del i arbetsprocessen och syftar till att eleverna utvecklar den nödvändiga erfarenheten av ett tematiskt område som de innan kanske saknade. Flera olika typer av texter, film och bilder bör användas för att

¹⁰¹ Diskuteras utförligare i delen Sammanfattning

¹⁰² Och den centrala tanken i formativ bedömning att

¹⁰³ Årheim, (2007), s. 76. Jämför även Ewald i delen Bakgrund och teori.

¹⁰⁴ Schmidl, (2008), s. 325.

¹⁰⁵ Elmfeldt, (1997), s. 310.

stärka förförståelsen hos de presumtiva meningsskaparna¹⁰⁶ något som kommenterats av respondenterna i studien. Reichenberg (2008) och Bråten (2008) tar båda upp fyra centrala strategier eller aktiviteter som kan genomföras under arbetet med förförståelsen och vid läsningen av texten: a) sammanfatta förförståelsen eller det lästa, b) ställa frågor kring det lästa, c) reda ut oklarheter och d) föregripa eller förutsäga vad texten kommer behandla.¹⁰⁷

Vid det efterföljande läsningssamtalet förs ett resonemang kring receptionen av det lästa kan man använda sig av frågeställningar med inriktningen: hur läser jag? Hur läser andra? Hur kan jag utveckla mina läsningar och förskjuta min läsarposition? Vad innebär det att vara medkreatör av mening?

Vid textsamtalet förs ett resonemang kring reaktioner, identifikation och ställningstaganden och man kan här använda sig av frågeställningar med inriktningen: hur speglar denna text min upplevelse av verkligheten? Kan jag se mig själv i denna text? Utmanas min tidigare förståelse av verkligheten av textens ärende? Vad kan jag lära mig av de andras läsningar?

Som en ytterligare förstärkning av elevens beredskap inför läsningen kan texterna i sig bearbetas som en del i utvecklandet av *läsningsförmågan*. Jönsson diskuterar stödstrukturer och menar bland annat att bygga gemensamma världar genom högläsning och gemensam läsning. Man kan här hävda att gemensam läsning och högläsning inte fungerar på gymnasienivå men både min egen erfarenhet från fältet och resultatet av denna studie visar på att flera elever gynnas av gemensam läsning. Den gemensamma läsningen blir också en startpunkt för utvecklingen av förförståelsen som är så viktig får det egna meningsskapandet. När vi kommer till boksamtalet som stödstruktur skriver Jönsson: "[g]enom att den undersökta klassen läser, skriver och samtalar tillsammans kan eleverna ha varandra som stöd i den upprättade läsargemenskapen. Den gemensamma läsningen¹⁰⁸ /.../ boksamtalen bidrar alla till den helhet som möjliggör förståelsen av en text och dess innehåll. /.../ Kamrater och lärare blir då viktiga medskapande och medtänkande personer."¹⁰⁹ Vilket för oss till lärarfunktionen...

Lärfunktionen i detta *läsningsförmågansprojekt* påverkas av två faktorer: den formativa bedömningen som pedagogiskt verktyg och lärarens funktion i processen att utveckla *läsningsförmågan*. Schmidl skriver: "läraren [spelar] en viktig roll både i egenskap av samtalsledare och inspiratör, men också som en kompetent läsare att bolla frågor och funderingar med."¹¹⁰ och Rosenblatt menar att istället för att arbeta i fastställda rutiner kring litteraturarbetet¹¹¹ skall läraren: "hjälpa [eleverna] utveckla dessa förståelser¹¹² på grundval av

¹⁰⁶ Se respondenternas kommentarer kring "förtext" och "information om ämnet" i delen Resultat.

¹⁰⁷ Reichenberg, (2008), s.86. Här kan man naturligtvis styra abstraktionsgraden vad gäller frågeställningar och liknande. Målet med strategierna bör vara att en estetisk läsning möjliggörs och därför kan inriktningen på frågeställningarna föra tankarna mot emotionella reaktioner, ställningstaganden och kritiskt tänkande.

¹⁰⁸ Jämför även Reichenberg i delen Bakgrund och teori.

¹⁰⁹ Jönsson, (2007), s.238.

¹¹⁰ Schmidl, (2008), s.319.

¹¹¹ Här kan man anta att Rosenblatt tänker på efferenta läsningar, klassiska recensioner och när/var/hur-frågor.

deras egna känslor och deras egen nyfikenhet på livet och litteraturen /.../ hjälpa studenterna att inse att det viktigaste är vad litteraturen betyder för dem och gör för dem.”¹¹³ Här vill jag poängtera att *läsningsförmåga* skall ses som en egen pedagogisk-didaktisk satsning och denna kompetens skall inte bara vara kunskapsgods hos läraren utan skall göras till allmångods för hela elevgruppen för att litteraturläsningen och litteraturundervisningen skall vara meningsfull.

Om man använder sig av den formativa bedömningen som pedagogiskt verktyg så påverkas lärarrollen. Langer använder termen fortlöpande bedömning och presenterar en lista¹¹⁴ med delområden (eller förmågor hos eleven) den undervisande läraren kan reflektera över under läsningen av texterna. Uppnåendegraden av dessa delförmågor stäms av under arbetsprocessen, och är faktiskt en del av lärprocessen, och därför kan/ska lektionstid avsättas för individuella formativa diskussioner. Detta arbetssätt kräver inte att alla elever läser samma böcker utan olika kan erbjudas elevgruppen¹¹⁵. Om man nu vill att bedömningen skall ingå som en aktiv del skall man alltså flytta sitt didaktiska fokus som lärare från produkt (d.v.s. faktakunskaper kring epoker och författare, en argumenterande text eller ett prov) till att ligga på arbetsprocessen som innebär att utveckla läsningsförmågan. På lång sikt handlar det om hur man möjliggör ett iscensättande av lärande och uppnående av förmåganmålen som motsvarar de högre betygsstegen; hur bibehåller man litteraturundervisningens kvalitet och undviker ännu en våg av betygsinflation?

En diskussion kring dessa föreslagna åtgärder kan vara utgångspunkt för det litteraturredidaktiska arbetet för den enskilde läraren eller för arbetslaget.

¹¹² Här menas läsarens egna reaktioner på verket

¹¹³ Rosenblatt, (2005), s.65.

¹¹⁴ Langer, (2005), s. 119-120.

¹¹⁵ Här finns en möjlighet till s.k. *uppgiftsmodifiering*, (Lundahl, C., 2011) d.v.s. en anpassning av uppgiftens kvalitativa ingångsnivå till elevens aktuella nivå. Observera att man vid uppgiftsmodifiering bör vara medveten om att modifieringen syftar till öka tillgängligheten till förmåganmålet för eleven och inte sänka den kvalitativa nivån. s. 113 f.

7 Sammanfattning

Denna studie har syftat till att undersöka hur gymnasieelever upplever den litteraturläsning och litteraturundervisning som äger rum i skolan. Vidare syftade studien till att få en bild av i vilken utsträckning estetiska läsningar görs i förhållande till efferenta samt hur litteraturläsningens potentiella pedagogisk-didaktiska funktioner¹¹⁶ uppnås och/eller utnyttjas.

Data har samlats in genom en enkät med öppna och slutna frågor kring upplevelserna av litteraturläsning och -undervisning och bygger på teorin receptionsanalys. I enkäten har funnits ett textutdrag från en modern roman¹¹⁷ som tjänat som reflektionsunderlag för studien av andelen estetiska läsningar gjorda i respondentgruppen. Genom diskursanalys har respondenternas svar kategoriserats och kommenterats och autentiska respondentsvar har fått belysa receptionen gjord av respondenterna.

Sammanfattningsvis kan man säga att en stor del av respondenterna visar upp en syftesförståelse som matchar mot det resultat som Ewald¹¹⁸ finner i sin studie av läskulturer i grundskolans mellanår och detta paras med en läsposition, eller förmåga till att skapa föreställningsvärldar, som Schmidl¹¹⁹ finner i sin studie av elever i årskurs åtta.

Syftesupplevelsen *Inget syfte alt. syfte utan kunskapsutvecklande funktion* dominerar i grupper som har en svagare läsningsförmåga. En svag grupp kännetecknas alltså av förmågan till att gå utanför den efferenta läsningen¹²⁰ vilket leder till en låg beredskap att hantera öppna texter leder i sin tur till att syftet med litteraturläsningen, oavsett om den förmedlats av den undervisande läraren eller ej, utgör en oklar bild hos elevgruppen. För att förstå ett syfte med vad man gör måste man först förstå vad man gör, i litteraturläsningens fall försöker man uppnå de tidigare tre nämnda funktionerna. I den mån en syftesförståelse uttrycks, som har med läsning som sådan att göra, dominerar upplevelsen allmänbildning. Om detta är ett utslag för resultatet av en allmänt hållen efferent läsning kan inte fastställas. Den upplevda personliga nyttan ligger i linje med upplevelsen av syftet: så gott som ingen.

Ett problem som kan härledas till resultaten som syns i studien är att läsningsförmågan är för låg för en del respondenter och därför förskjuts inte läspositionen mot de tre mer kvalificerade positionerna¹²¹ och detta får till följd att litteraturläsningen inte bara upplevs som meningslös utan den är de facto det: läshastighet och läsförmåga kan inte vara det huvudsakliga syftet med litteraturläsning på ett studieförberedande gymnasieprogram. Litteraturläsningens funktioner uppnås således inte. Samtidigt blir det lättare att

¹¹⁶ Enligt Rosenblatt. Se delen Bakgrund och teori.

¹¹⁷ Bannerhed, T., (2011). *Korparna* Stockholm: Svante Weyler förlag.

¹¹⁸ Se även Bakgrund och teori.

¹¹⁹ Se även Bakgrund och teori

¹²⁰ Eller förskjuta sin läsposition á la Langer om man så vill.

¹²¹ Se även Langer i delen Bakgrund och teori

”mörka” oförmåga till läsarpositionsförskjutning när endast efferenta läsningar efterfrågas¹²². Vissa respondenter har avgett efferenta svar på frågor med tydlig estetisk inriktning. Upplevd förmåga står i kontrast till verklig förmåga ”enligt mig”.

Med fokus på efferent läsning, både som ett resultat av förmåga och som upplevt syfte, upplevs till slut läsningen av ”svår” (läs: öppen) litteratur som meningslös och att i denna miljö genom litteraturläsningen utveckla mer kunskapsutvecklande arbetssätt ter sig som en stor utmaning. Motståndet i denna respondentgrupp är tydligt och receptionen är klar: ”[v]i hatar litteraturläsning!”¹²³

Vissa, spridda fördjupade syftesförståelser, estetiska receptioner av det lästa och upplevelser av litteraturläsning som positiv för personlighets- och kunskapsutveckling kan man dock finna i olika utsträckning i grupperna och det finns en potential för att närma sig en större uppfyllelse av läsningens funktioner.

Resultatet visar alltså att eleverna både genomlider och genomlever undervisningen och läsningen och det som skiljer upplevelserna åt är graden av estetisk läsning och behovet av stöd inför läsningen; en utveckling av läsningens förmåga. Andelen estetiska läsningar är låg jämfört med de efferenta. En grupp respondenter signalerar att de inte kan skapa någon mening i och av sin läsning alls och det finns respondenter som gör uttalat efferenta läsningar och som därvid lyckas sämre med att skapa mening; dessa genomlider således. Det finns tecken på goda estetiska läsningar i respondentgruppen som ett resultat av ett genomlevande av litteraturen.

Intressant är att dessa läsningar sällan lyfts fram till att bli en bas för kunskapsutvecklande samtal kring läsning vilket sannolikt skulle gynna den förra gruppen respondenter. Studien visar även att vissa respondenters läsningens förmåga är svag och denna behöver primärt stärkas genom en riktad pedagogisk-didaktisk insats för att kunskapsutvecklande litteratursamtal ska få önskad effekt. Observeras bör dock att spännvidden i läsningens förmåga varierar inom de undergrupper respondentgruppen omfattar. Ett övergripande resultat är den relativt svaga uppfattningen kring litteraturläsningens syfte: från disciplinär åtgärd via språkriktighet till insikt om den egna individen.

Det finns utrymme för att öka litteraturläsningens didaktiska funktioner och positiva effekter på kunskaps- och personlighetsutveckling. Studien visar att detta kan uppnås genom att främja läsningens förmåga hos efferenta och allmänt svaga läsare genom ett förstärkning av uppfattningen av litteraturläsningens syften, uppdelning mellan litteraturhistoria och utveckling av läsningens förmåga, stärkt stöd före och efter läsningen, gemensam läsning och bok- och textsamtal. De estetiska läsningarna som görs i grupperna bör användas som utgångspunkt i textsamtalen och skulle troligtvis även höja graden av tillfredsställelse av litteraturläsningen hos denna elevgrupp. Formativ bedömning som ett pedagogiskt verktyg skulle möjliggöra individuella insatser i förmågan utvecklingen samt höja den kvalitativa nivån på elevernas läsningar. I nästa del

¹²² Eller snarare den avstämning som sker efter läsning.

¹²³ Ja, det är respondent nummer 39.

några didaktiska modeller och åtgärder som förhoppningsvis kan lindra vissa respondenters frustration och verka kunskapsutvecklande för alla presumtiva meningsskapatörer i klassrummen där ute.

Källförteckning

- Bannerhed, T., (2010). *Korparna*. Stockholm: Svante Weyler förlag
- Bergsten, S. (red.), (2002). *Litteraturvetenskap—en inledning*. Lund: Studentlitteratur
- Bråten, I., (red.). (2008). *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur
- Elmfeldt, J., (1997). *Läsningens röster. Om litteratur, genus och lärarskap*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposium
- Ewald, A., (2007). *Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Malmö: Malmö högskola
- Furuland, L., & Svedjedal, J., (red.). (1997). *Litteratursociologi. Texter om litteratur och samhälle*. Lund: Studentlitteratur
- Heith, A., (2006). *Texter—medier—kontexter. Introduktion till textanalys i svenskundervisningen på grundskolan och i gymnasiet*. Lund: Studentlitteratur
- Jönsson, K., (2007). *Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3*. Malmö: Holmbergs
- Kittang, A. m.fl (1997). *En introduktion till den moderna litteraturteorin*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposium
- Langer, J. A., (2005). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB
- Lundahl, C., (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts
- Murfin, R. & Ray, S., (1997). *The Bedford Glossary of Critical and Literary Terms*. Boston: Bedford Books
- Reichenberg, M. (2008). *Vägar till förståelse. Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur och Kultur
- Rosenblatt, L. M., (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur
- Schmidl, H. (2008). *Från vildmark till grön ängel. Receptionsanalyser av läsning i åttonde klass*. Stockholm: Makadam Förlag
- Wolf, L., (2002). *Läsaren som textskapare*. Lund: Studentlitteratur
- Årheim, A., (2007). *När realismen blir orealistisk. Litteraturens "sanna historier" och unga läsares tolkningsstrategier*. Göteborg: Intellecta Docusys