

ACTA UNIVERSITATIS UPSALIENSIS
*Skrifter utgivna av Litteraturvetenskapliga institutionen
vid Uppsala universitet*
49

Omslag: Christer Roheden

Tryck: Kph Trycksaksbolaget AB, Uppsala 2017

Olle Nordberg

Avkoppling och analys

Empiriska perspektiv på läsarattityder och litterär
kompetens hos svenska 18-åringar



UPPSALA
UNIVERSITET

Dissertation presented at Uppsala University to be publicly examined in Geijersalen, Engelska parken, Thunbergsvägen 3P, Uppsala, Friday, 2 June 2017 at 13:15 for the degree of Doctor of Philosophy. The examination will be conducted in Swedish. Faculty examiner: Professor Anders Öhman (Umeå universitet, Institutionen för kultur- och medievetskap).

Abstract

Nordberg, O. 2017. Avkoppling och analys. Empiriska perspektiv på läsarattityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar. *Skrifter utgivna av Litteraturvetenskapliga institutionen vid Uppsala universitet* 49. 285 pp. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. ISBN 978-91-554-9899-3.

This dissertation examines young people's reading of fiction in the digital age, with a special focus on the aspects of *attitude* and *competence*. The literary reading of respondents in their upper teens is considered from several perspectives—especially those of the respondents themselves. The discussion is based on three larger empirical studies of the reading attitudes and practices of 18-year-olds. These studies build on and complement each other in relation to the overarching research questions through a triangulating process combining qualitative and quantitative methods. The studies are, however, freestanding and were conducted using different empirical methods.

The first study is diachronic in that it compares national test essays on the topic of *reading* from the year 2000 with essays written according to the same instructions twelve years later. The main aim of this study is to reveal possible differences between the two generations in terms of attitudes and approaches to reading fiction, and to relate them to issues of literary legitimization and competence. The second study consists of a questionnaire about a short story read by the respondents, as well as about their general reading and media habits. A connection is drawn between media habits and reading frequency, on the one hand, and the results of the essay study, on the other. The respondents' reception and understanding of the story is analyzed separately. A summary of the first two studies reveals several complex issues with contradictory patterns. The third study, which examines these issues more closely, was conducted through focus-group interviews. All three studies have been carried out among groups of pupils in the third year of upper secondary school in Sweden.

The final part of the dissertation summarizes the results of the three studies, applying a pedagogical perspective to literature pedagogy within the subject of Swedish at the upper secondary level. This discussion points out several opportunities for literature teachers today.

Keywords: Empirical reading research, literature pedagogy, attitudes to reading, teenagers' reading habits, literary competence

Olle Nordberg, Department of Literature, Box 632, Uppsala University, SE-75126 Uppsala, Sweden.

© Olle Nordberg 2017

ISSN 0346-7856

ISBN 978-91-554-9899-3

urn:nbn:se:uu:diva-319969 (<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-319969>)

Till Camilla, Maja och Johan

Innehåll

FÖRORD	11
1. INLEDNING	13
Utgångspunkter	15
Syfte och frågeställningar	19
Avhandlingens disposition	19
2. GENERELLA TEORI- OCH METODASPEKTER	21
Inledning	21
Litteraturdidaktisk forskningsöversikt	22
Erfarenhetspedagogik och kompetenspedagogik	24
Litteraturdidaktiska perspektiv på läsarattityder och motiv till fiktionsläsning	29
En samsyn på unga läsares begränsning	34
Litterär kompetens och reception av text	35
En gemensam nämnare	36
Metaperspektiv och den fiktionella textens egenart	45
Kritisk läsning och nöjesläsning	46
En analysmodell för litterär kompetens	49
Teorigrund och grundad teori	50
Analysperspektiv och mätbarhet	55
Sammanfattning	56
3. UPPSATSUNDERSÖKNINGEN: UNGDOMARS ATTITYDER OCH MOTIV TILL FIKTIONSLÄSNING ÅR 2000 OCH ÅR 2012	58
INLEDNING	58
Attityder och legitimeringar	59
Nationella prov – en bakgrund	61
Teori och metod – några förtydliganden	62
Uppsatsundersökningen: genomförande och etiska överväganden	63
Problem i undersökningens förutsättningar	64
Kommentarer till problemen	65
UNDERSÖKNING	68
Fiktion i bokform och i andra medier	68
Digital och interaktiv läsning	69
Fiktionsberättelser i bok och film	72
Stress och avkoppling	73

Attityder: fiktion, faktion och fakta.....	75
Faktion på tillbakagång.....	76
Legitimering av fiktionsläsning 2000 och 2012.....	80
Legitimeringar och litterär kompetens.....	80
Inlevelse – Identifikation – Distans och reflektion – Medveten personlig utveckling.....	82
1. Inlevelse 2000–2012.....	85
2. Identifikation 2000–2012.....	86
3. Distans och reflektion 2000–2012.....	87
4. Medveten personlig utveckling 2000–2012.....	88
Stora läsoplevelser.....	90
SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION.....	95
4. ENKÄTUNDERSÖKNINGEN: LÄSARATTITYDER OCH LITTERÄR KOMPETENS.....	99
INLEDNING.....	99
Enkätundersökningens förutsättningar och genomförande.....	100
UNDERSÖKNING.....	103
Fiktion i bokform och i andra medier.....	104
Den traditionella boken.....	104
Digitala medier och film.....	106
Attityder: fiktion, faktion och fakta.....	108
Attityder till fiktionslitteratur och fiktionsläsning.....	114
Skönlitterär förståelse.....	116
Valet av text.....	118
Novellens handling.....	119
Grundförståelse.....	120
Djupare förståelse.....	123
Textfrågorna.....	127
A1 – Den öppna inledningsfrågan.....	128
Reflektioner om kärlek och relationer.....	130
Ett panorama av känslor.....	131
Ett subjektivt perspektiv.....	131
Om tolkningsperspektiv och författarintention.....	132
Textfråga A13.....	133
Textfråga A14.....	136
Textfråga A15.....	139
Textfråga A16.....	142
Textfråga A17.....	145
Textfråga A18.....	148
Textfråga A19.....	152
SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION.....	155

5. INTERVJUUNDERSÖKNINGEN: BREDD OCH FÖRDJUPNING – UNGDOMAR I SAMTAL OM FIKTIONSLÄSNING	164
Varför fokusgrupper?	165
Avvägningar och urval	167
Enkätstudien: grund för gruppurvalet	171
Genomförandet av fokusgruppsintervjuerna	174
Presentation av fokusgrupperna	179
UNDERSÖKNING	182
Attityder till fiktionsläsning och till dess utvecklande potential	183
Att samspela med ett annat medvetande	184
Estetik och ordkunskap	186
Att lära sig något om verkligheten	187
Fantasyläsning och metaperspektiv	188
Viljan att läsa mer	191
Sammanfattning och diskussion	191
Att uppleva fiktionsberättelser i bokform och i andra medier	193
Läsmediets betydelse	194
Avkoppling från uppkoppling	197
Att skapa sin egen bild	200
Sammanfattning och diskussion	204
Verklighet eller fiktion	205
Att inte bry sig	207
Det givande, det verkliga och det hemska	207
Kritiska perspektiv och litterära identiteter	211
Sammanfattning och diskussion	213
Skolläsning och fritidsläsning – litteraturundervisning – tolkningskompetens	215
Skolläsning och fritidsläsning	216
Om litteraturundervisningens betydelse för läsning och tolkning	219
Om tolkningskompetens	226
Sammanfattning och diskussion	230
SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION	232
6. AVSLUTANDE DISKUSSION MED LITTERATURDIDAKTISKA PERSPEKTIV	238
Sammanfattning av de tre undersökningarna	239
Etablerade uppfattningar om ungas fiktionsläsning i nytt ljus	241
Perspektiv på den subjektiva läsaren	241
Perspektiv på frågan om litteraturens legitimering bland ungdomar ...	244
Perspektiv på den verklighetsinriktade läsningen	245

Den litterära texten i en digital värld.....	247
Vad säger eleverna själva?.....	249
En empiriskt grundad legitimering?	251
Det digitala fiktionsberättandets möjligheter.....	252
Litteraturundervisning och litterär identitet	253
Att se sig själv som läsare.....	255
Att utveckla en litterär identitet	257
Slutord	258
SUMMARY	259
KÄLLOR OCH LITTERATUR	266
PERSONREGISTER	280
APPENDIX.....	284

FÖRORD

Det är inte alltid så lätt att säga säkert när någonting börjar eller slutar. Mitt avhandlingsarbete inleddes officiellt sommaren 2012 och är i sitt absoluta slutskede i den stund jag formulerar dessa rader. Samtidigt har de idéer som min forskning vuxit fram ur formats under en mycket längre period. Inte minst under mina lärarår i gymnasieskolan, men faktiskt även under tiden innan dess. Jag ser inte heller den här boken som en slutpunkt för mitt arbete med ungdomar och litteratur. Tvärtom! Svårt som sagt.

Men hur man än vänder och vrider på det innebär den färdiga avhandlingen ett slags avslut och jag vill i samband med detta uttrycka några tacksamhetens ord. Allra först vill jag sända mitt allra varmaste tack till min huvudhandledare Torsten Pettersson, och till min biträdande handledare Maria Ulfgard. Ert stora engagemang och er sakkunniga vägledning har haft en ovärderlig betydelse för mig och mitt forskningsarbete.

Alla gymnasieelever som deltagit i undersökningarna är verkligen värda ett hjärtligt tack. Jag vill även särskilt tacka de positiva och intresserade lärare som låtit mig komma till deras elevgrupper. Utan er hade hela detta projekt förstås inte varit möjligt att genomföra. Ett varmt tack ska också riktas till Kungl. Humanistiska Vetenskaps-Samfundet i Uppsala som inte bara givit generösa bidrag utan även välbehövlig uppmuntran. Med stor tacksamhet har jag även mottagit medel från Karl och Betty Warburgs fond, från Stiftelsen Lars Hiertas minne och från Uppsala studentkår.

Jag ska dessutom passa på att tacka kollegorna vid Institutionen för nordiska språk som alltid kunnat svara på de frågor jag sprutat ur mig och hjälpt till att hitta precis rätt dokument på nolltid. Tack också till alla er som lusläst texten (framför allt min pappa!), och bidragit under seminarier och presentationer under resans gång.

Slutligen, tack alla nära och kära för ert stöd! Utan er – ingenting.

Uppsala i april 2017

Olle Nordberg

1. INLEDNING

Ungdomars läsande är ett ämne som verkar intressera och engagera många. I en tid då den digitala revolutionen känns närmast fullbordad och skolans kris ofta debatteras i tidningar och i TV-soffor är ungas skönlitterära läsning uppenbart en fråga som människor reflekterar över. I denna debatt efterfrågas snabba svar och snabba lösningar. Möjligen är det därför en lång rad slutsatser dras utifrån kvantitativa undersökningar som inte kan erbjuda lösningar men väl konkreta resultat. De dalande PISA-resultaten under stora delar av 2000-talet är det tydligaste exemplet. Utifrån dessa resultat har konstaterats gång på gång: läsförmågan och läsintresset hos svenska tonåringar har minskat.

Men vad menas egentligen med läsning i sammanhanget? Som litteraturvetare är jag intresserad av den *litterära* läsningen och ofta tycks just en skönlitterär läsning åsyftas i utspelen på ledarsidor och i politiska debattartiklar.¹ Sällan eller aldrig hör man någon i de sammanhangen formulera frågan: Vad kännetecknar den litterära läsningen? Och i vilken mån blir den synlig i dessa undersökningar?

Ett drag som kan lyftas fram som karaktäristisk för den litterära läsningen och den litterära kompetensen är just att den inte så lätt låter sig mätas i tester av det aktuella slaget. Om ungdomars attityd till fiktionsläsning och litteratur är det inte heller alldeles enkelt att dra slutsatser utifrån kvantitativa studier.² En rimlig tanke är därför att det är andra typer av undersökningar än PISA som spelar roll för den som vill skapa sig en uppfattning om ungdomars attityder till skönlitteratur och deras litterära kompetens.³

¹ Vilket läsforskaren och nordisten Lars Melin påpekar och ifrågasätter på DN debatt den 18/7 2016 i artikeln ”Skönlitteratur hjälper inte unga till framgång i livet”. Melin tar även upp det missledande i att koppla samman skönlitterär läsförmåga med PISA-resultat, något som jag själv berört vid ett flertal tillfällen (Nordberg 2013, 2014, 2015a, 2015b, 2015c och 2015d). Se även Olin-Scheller 2014. I Dagens Nyheters nätupplaga publicerades Melins artikel den 17/7.

² Jfr Martinsson 2015a, s. 172; Nilsson 2015c, s. 245ff; Nordberg 2015b, s. 220ff.

³ Något som Örjan Torell med emfas påpekade redan 2002 i rapporten *Hur gör man en litteraturläsare. Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland* i vilken en av de inledande rubrikerna lyder: ”Ett exempel på hur vi INTE kunde göra: PISA 2000”. Torell syftar på att den litterära kompetensen helt faller utanför den typ av kvantitativ undersökningsmetodik som använts inom PISA. Frågan om PISA-mätningarnas förhållande till litterära attityder och kompetenser behandlas i en vidare diskussion i kapitel två. Se även Bengt-Göran Martinssons text ”Litteraturdidaktik som litteraturvetenskap” som skarpt kritiserar litteraturutredningen för att negligera den litteraturdidaktiska forskningen i sin beskrivning av det rådande läget bland ungas läsande och i stället helt luta sig mot kvantitativa läsvaneundersökningar (Martinsson 2015a). Se även Martinsson 2015b.

Det mediala samhället har förändrats radikalt de senaste 15 åren. Männskor som i dag är i de övre tonåren har haft hela sin uppväxt i en digital värld. Deras kommunikations- och medievanor är helt annorlunda jämfört med den ungdomsgeneration som var i motsvarande ålder bara 10-12 år tidigare än de själva. Frågor om vilka möjligheter och problem denna utveckling innebär för ungdomars litteraturläsning och för undervisningen inom området har på senare år genererat ganska omfattande forskningsansatser inom svensk läsforskning, såväl didaktiskt skolanknuten som mer fristående empirisk sådan. Antologierna *Svensk forskning om läsning och läsundervisning* (2015), *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige* (2015), *Litteratur och läsning. Litteraturredaktikens nya möjligheter* (2015) och *Läsa mellan raderna* (2016)⁴ till vilka inte mindre än trettiofem olika forskare inom området har skrivit bidrag, illustrerar detta tydligt.⁵ Frågor om lässtrategier och praktiker samt om läsförståelse och tolkningsprocesser har varit de dominerande i dessa volymer. Men även andra delområden såsom legitimerings- och attitydaspekter, den nya teknikens didaktiska konsekvenser och fiktionsläsningens inneboende potential har behandlats.

I denna läsforskningsvåg utkom också under 2015 Maritha Johanssons avhandling *Läsa, förstå, analysera. En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av narrativ text* och Christoffer Dahls *Litteraturläsningens legitimeringar. Analys av skrift och bild i fem läromedel i litteratur för gymnasieskola*. Johansson visar i sin studie att svenska och franska elever är starkt präglade av konventioner för hur man tolkar och förstår skönlitterär text och hur dessa konventioner är kopplade till nationella styrdokument och litteraturundervisning.⁶ Dahls analys av fem läromedel i svenska för gymnasiet studieförberedande program mynnar ut i en diskussion om ett splittrat svenskämne, präglat av såväl kanontradition som individanpassning men i avsaknad av metodperspektiv och kritiska infallsvinklar. Just den oklara legitimeringen av litteraturstudier ses av Dahl som en huvudorsak till det splittrade intrycket.⁷ En viktig parallell till Dahls studie utgör Katrin Lilja Waltås analys av läromedel i svenska för gymnasieskolans yrkesförberedande program som hon presenterar i avhandlingen *Äger du en skruvmejsel? Litteraturstudiets roll i läromedel för gymnasiet yrkesinriktade program under Lpf 94 och GY 2011* från 2016. Även hennes resultat visar på en svag legitimering av litteratur och fiktionsläsning kombinerat med mycket låga förväntningar på yrkes elevernas litterära intresse och kompetens.⁸

Andra relevanta titlar utgivna under år 2015 är Maria Ulfgårds *Lära lärare läsa. Om utbildning av svensklärare och litteraturundervisning i skolan* och

⁴ Tengberg & Olin-Scheller (red.), 2015; Pettersson, Nilsson, Wennerström Wohrne & Nordberg, 2015; Jönsson & Öhman (red.), 2015; Olin-Scheller & Tengberg (red.), 2016.

⁵ Drygt hälften av dessa medverkar i fler än en av antologierna.

⁶ Se Johansson 2015.

⁷ Se Dahl 2015.

⁸ Se Lilja Waltå 2016.

Caroline Graeskes *Fiktionens mångfald. Om läromedel, läsarter och didaktisk design* där den förra behandlar legitimeringsfrågan ur lärarutbildares perspektiv och den senare riktar in sig på lässtrategier i gymnasiet.⁹ Båda dessa studier emanerar ur och problematiserar den vacklande litteraturlegitimeringen hos såväl lärare som elever och studenter. Anders Öhmans *Litteraturdidaktik, fiktioner och intriger*, även den från 2015, slår ett starkt slag för att djupläsa fiktionstexter med ungdomar på ett sätt där intrigen och själva berättelsen tillåts vara i fokus. Öhman varnar här för att en oreflektad medieanvändning inom litteraturundervisningen med kopplingar till ett vidgat textbegrepp kan innebära en riskabel genväg bort från litteraturens kärna.¹⁰ Även Öhmans bok kan ses som ett inlägg i legitimeringsdiskussionen kring varför man ska läsa och arbeta med fiktionlitteratur i skolan. I denna diskussion kan Petra Magnusson nämnas som en representant för en närmast motsatt hållning till Öhmans. Magnusson har upprepade gånger under de senaste åren hävdats att det inte finns någon anledning till att litteraturen ska ha en särställning inom svenskämnet, utan likställer helt det litterära uttryckssättet med andra former av meningsskapande.¹¹

Hur denna nyare forskning förhåller sig till den litteraturdidaktiska traditionen i Sverige och till de undersökningar som ingår i avhandlingen ska jag återkomma till. Först något om hur jag själv orienterat mig inom ämnesområdet och med vilka motiv.

Utgångspunkter

Min egen position i forskningsfältet kring unga människors litterära läsning i den digitala tidseran har en tydlig inriktning på aspekterna *attityd* och *kompetens*.¹² Med den utgångspunkten avser jag att diskutera den litterära läsningens roll bland ungdomar i övre tonåren från flera synvinklar – i synnerhet elevernas egna – och sätta dessa i relation till såväl litteraturdidaktisk som annan typ av läsforskning. I den korta skiss av vad läsforskningen i Sverige ägnat sig åt på senare tid som gjordes ovan finns några ämnen som återkommer. Legitimeringsfrågan, d.v.s. frågan om varför man bör läsa litteratur, är ett sådant

⁹ Se Ulfsgård 2015; Graeske 2015. Att läsning bland gymnasieungdomar varit det vanligaste ämnet inom svensk litteraturdidaktik även i ett längre perspektiv har Gustaf Skar och Michael Tengberg visat (Skar & Tengberg 2014).

¹⁰ Se Öhman 2015a, s. 148f.

¹¹ Magnusson uttrycker detta på bl.a. följande sätt: ”Jag menar att i en multimodal teori för meningsskapande kan inte skönlitteraturen ses som ett meningserbjudande förmer eller per automatik annorlunda än andra. Jag skulle kunna uttrycka det som att vi i skolan bör betrakta skönlitteraturen som ett medium som kan förpacka upplevelser av estetik, igenkänning, hänförelse, kunskap och chock likväl som andra medier.” (Magnusson 2014, s. 231.) Magnusson anspelar i sina exempel på Rita Felskis idéer från boken *Uses of Literature* (2008) vilken kommer att diskuteras i kapitel två. Se även Magnusson 2015a och 2015b.

¹² Jag ser inte dessa båda områden som uppdelade från varandra. Hur och i vilken mån de samspelar kommer att diskuteras genom avhandlingens olika delar.

ämne och denna har analyserats i ett flertal svenska studier utifrån styrdokument, i läromedel och lärares praktik på olika nivåer under en tioårsperiod.¹³ Utförliga undersökningar om *elevernas* motiv till läsande är däremot något mer ovanliga inom litteraturdidaktiken efter det digitala genomslag som skett under 2010-talet.¹⁴ Inom detta område hoppas jag kunna bidra med perspektiv där elevernas röster vägs in i en ämnesdidaktisk framåtsyftande diskussion och även sätts i relation till den i debatten upprepade idén att ingen ung människa kan eller vill läsa skönlitteratur längre.¹⁵

Problematiseringar som behandlar individcentrerad, grund nöjesläsning kontra en mer analytisk djupläsning är ett annat återkommande ämne inom de nämnda antologierna. Till detta tema, som var än mer vanligt i svensk litteraturdidaktisk forskning under 90- och 00-talet,¹⁶ vill jag knyta an med en forskningsansats som har elevernas attityder och läspraktiker i fokus men där etnografiskt inriktade metoder inte används och där de receptionsteoretiska teorierna vägs in men inte är allenarådande.¹⁷

I anslutning till det ovan sagda vill jag lyfta fram att en central teoretisk utgångspunkt i mitt avhandlingsprojekt är den inriktning som i läsforsknings-sammanhang har benämnts som den *empiriska*, med förgrundsfigurer som David Miall, Marisa Bortolussi och Peter Dixon.¹⁸ Den bärande idén inom den

¹³ Se t.ex. Ärheim 2007; Persson 2007 och 2012; Graeske 2013, 2015a och 2015b; Ulfgard 2015; Dahl 2016; Lilja Waltå 2016.

¹⁴ Även om några läsforskare i den svenska kontexten som Nilsson (2015c), Wennerström Wohrne (2015b), Pettersson (2015c) och Nordberg (2015b och 2015c) riktat in sig mot vad ungdomarna själva uttrycker är djupare analyser av elevers egna tankar om sin läsning ganska sällsynta efter det starka digitala genomslaget under 2010-talet. Utöver de ovan nämnda, där endast jag själv är litteraturdidaktiskt inriktad, är det ingen artikelförfattare i de fyra antologier som togs upp i inledningen som behandlar detta ämne.

¹⁵ För begreppen metareflekation och metakognition i samband med ungas litteraturläsning, se t.ex. Penne 2013, s. 48 och Tengberg 2016, s. 46ff. När det gäller perspektiv på läskrisen, se t.ex. Martinsson 2015b, s. 197 ff. och Mehrstam 2015, s. 43f.

¹⁶ Detta berörs i en diskussion i kapitel två. Som exempel kan antologin *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning* (Kåreland red.) från 2009 nämnas, i vilken dessa perspektiv framträdde tydligt. Under 90-talet och det tidiga 00-talet anfördes denna litteraturdidaktiska linje av Stig Bäckman, Lars Wolf och Örjan Torell (se t.ex. Bäckman 2002; Wolf 2002; Torell 2002).

¹⁷ Jfr Johanssons teoretiska position (Johansson 2015, s. 21ff). Klassrums- och gruppstudier genomförda med etnografiska metoder med syftet att analysera olika undervisningsmetoder utifrån reader response-teori har varit dominerande inom det litteraturdidaktiska forskningsområdet (se Andersson, 2010, s. 95ff; Degerman 2012, s. 221ff). Jag kommer att diskutera detta mer ingående i kapitel två. Med etnografisk metod avses i sammanhanget att forskaren följer en elevgrupp, en klass eller flera klasser, under en längre tid för att studera t.ex. litteraturundervisning ”på fältet” i en autentisk miljö (se t.ex. Bergman 2007, s. 66ff; Ewald 2007, s. 39ff).

¹⁸ Denna empiriska inriktning har också varit den teoretiska grundplattformen för VR-projektet *Fiktionsläsning i internetsamhället* under ledning av Torsten Pettersson, vars resultat publicerats i den nämnda antologin *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige*. Det ska klargöras att användningen av begreppet *empirisk* i sammanhanget inte innebär någon form av utpekande av att andra forskningsinriktningar inom läsforskningen inte behandlar och samlar in empiriskt material i sina undersökningar. Litteraturdidaktisk klassrumsforskning är naturligtvis grundad på empiri. Denna benämning av ett mer direkt insamlade av åsikter och tankar som empiriskt finns t.ex. också inom filosofin.

empiriska läsforskningen är mycket enkel: för att kunna få reda på mer om hur verkliga läsare, i det här fallet 2010-talets svenska ungdomar, läser och förhåller sig till läsning och litteratur måste man vända sig till dem direkt, så långt som möjligt utan teoretiska filter eller idealläsare som riskerar att starkt påverka resultaten.¹⁹ Till detta kan läggas att röster och perspektiv från huvudpersonerna, 18-åringarna själva, ganska sällan hörs ”ofiltrerade” i den påstådda läskrisens debatter, i utredningar eller i vetenskapliga texter.²⁰

När det gäller läspraktiker och tolkning har frågan om en eventuell förändring av ungdomars förhållningssätt till litteratur och deras förmåga att läsa efter det digitala genombrottet varit central i min forskningsansats. Tidigt i processen väcktes tanken om det utifrån ett empiriskt material gick att se ett ”före” och ett ”efter” vad gäller litterär attityd och kompetens hos ungdomar, kopplade till den digitala revolutionen.²¹ Den typen av diskussioner har förts i den ibland onyanserade debatt som pekat på ett minskat läsintresse, men också bland forskare som bland annat lyft fram att förmågan att djupläsa fiktionsberättelser skulle ha försämrats i och med den nya medieteknologins höga tempo.²² Mig veterligt har detta dock inte undersökts empiriskt med elevmaterial från respektive period tidigare. I avhandlingen görs därför en sådan jämförande studie mellan 18-åriga läsare som år 2000 och 2012 har beskrivit sitt läsande.

Att från olika håll med olika undersökningsmetoder studera elevernas uppfattningar om vad läsning är och hur inställningen påverkar hur man läser fiktionstext ser jag som avgörande för en ökad förståelse för hur läsaratityder formas och fungerar. Tanken att undersöka läsargrupper från mer än en synvinkel, där flera ingångar kan ge en fullödigare bild av detta komplexa område, har därför utgjort en annan central utgångspunkt för avhandlingsarbetet. Här finns en koppling till forskning om lässtrategier, enkelt uttryckt som den tankeprocess läsaren genomför för att skapa mening i mötet mellan texten och

¹⁹ Miall 2006; Bortolussi & Dixon 2003. I en svensk kontext bör utöver de forskare som genomfört studier och medverkat i *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige* Maritha Johansson och hennes avhandling från 2015 nämnas i sammanhanget. Johansson har en empirisk (i den mening begreppet har här) inriktning, framför allt i sin materialinsamling som inneburit att besöka skolor och göra ett stort antal läsundersökningar. Hon har alltså inte arbetat etnografiskt med elevgrupper under längre tid (se Johansson 2015, s. 21ff). Johansson har ett uttalat receptionsteoretiskt perspektiv men också en tydlig inriktning på den empiriska läsaren, vilket inte bara visar sig i insamlandet av material utan också i bearbetning och analys av detta. En mer fördjupad diskussion om det empiriska perspektivet förs i kapitel två.

²⁰ Jfr Ulf Boëthius ståndpunkt att forskning kring ungdomar och litteratur alltid måste ha ungdomarna uppfattningar och tankar i centrum Boëthius 1992, s. 268f. Se även Ulfgard 2002, s. 13f.

²¹ Se Nordberg 2014.

²² För en översikt, se Öhman 2015a, s. 147ff.

sin egen föreställningsvärld.²³ Min avsikt är att avhandlingen i någon mån ska kunna belysa även lässtrategiaspekter ur ett elevperspektiv.

Sättet att vetenskapligt och systematiskt studera detta stora forskningsområde har varit att genomföra tre olika typer av undersökningar som bygger på varandras resultat och som interagerar i en triangulerande process. De tre undersökningarna har alltså medvetet genomförts med olika metoder och analyserar olika typer av empiriskt material men undersöker samma forskningsfrågor.²⁴ Tanken med det tillvägagångssättet är att delarna tillsammans ska ge en både bredare och djupare bild av ämnesområdet. Det är också ett sätt att försöka parera och minimera min egen påverkan på resultaten, något som alltid följer med en forskares val av metoder, informanter och frågeformuleringar.

Respektive empiriinsamlingsmetod har fått styra hur studierna benämns i avhandlingen: *uppsatsundersökningen*, *enkätundersökningen* och *intervjuundersökningen*. Undersökningarna, som introduceras senare i detta inledningskapitel och presenteras mer utförligt i respektive analysdel, är således tänkta att komplettera varandra och producera ny och empiriskt förankrad kunskap om ungdomars läsande där elevperspektivet hela tiden är i fokus. Allt som allt ingår enkätsvar och uppsatser från 203 ungdomar från 2000-talet i de tre undersökningarna, varav 124 har djupanalyserats.²⁵ Samtliga informanter befann sig i 18-årsåldern då deras svar lämnades.

En övergripande ambition med avhandlingen är att kunna diskutera litteraturredidaktiska möjligheter och implementeringar av resultaten utifrån de tre empiriska undersökningarna. Denna diskussion förs huvudsakligen i det avslutande kapitlet. Förhållandet till det litteraturredidaktiska fältet i allmänhet och till det komplexa begreppet *litterär kompetens* i synnerhet kommer dock att vara aktualiserat i den löpande diskussionen och i de analyser som görs i de empiriska redovisningarna. Hur begreppen *attityd* och *kompetens* ska förstås i analysen förtydligas i anslutning till avhandlingens frågeställningar. En redogörelse för hela avhandlingens disposition ges sist i detta inledningskapitel.

²³ Skolverkets definition lyder: ”Med lässtrategier menas i kursplanen de konkreta sätt som en läsare använder för att angripa en text. Lässtrategier handlar alltså om något som läsaren gör med texten.” (Skolverket 2016, s. 11.) För en introduktion till didaktisk forskning om lässtrategier, se Olin-Scheller, Tengberg & Lindholm 2015; Graeske 2015a och 2015b.

²⁴ Jfr Alvesson & Sköldberg 2008, s. 179.

²⁵ Summan 203 har beräknats enligt följande: Antalet arkiverade uppsatser från 2000 som analyserats är 46. Elevgruppen från 2012-gruppen utgörs av 49 elever och 108 elever ingick i intervjuundersökningens urvalsgrupp från läsåret 2014/15 som också genomfört enkätundersökningen. Detta summeras 46+49+108=203. Till den fördjupande intervjuundersökningen valdes bland gruppen om 108 elever 29 ut från 2014/15. Sammantaget har således 124 elevuttag (29+49+46=124) analyserats utförligt på ett kvalitativt sätt. Detaljerade redogörelser för hur grupperna valts ut och utformats ges i respektive avsnitt.

Syfte och frågeställningar

Syftet med avhandlingen är att studera 18-åringars läsande ur olika synvinklar för att kunna diskutera deras attityder till läsning och deras förmåga att läsa fiktionstext utifrån ett brett empiriskt underlag. Genom att belysa problemområdet från flera håll med ungdomarnas eget perspektiv i fokus och med komparativa och triangulerande metoder eftersträvar jag en djup förankring i grupper av verkliga tonårsläsare. Ambitionen är att bidra med ny kunskap inom svensk läsforskning och tillämpa denna i det litteraturdidaktiska sammanhanget. Avhandlingens syfte leder fram till tre övergripande forskningsfrågor:

- 1. Hur framstår de undersökta ungdomarnas attityder till fiktionläsning?**
Med attityder menas: vilja eller lust att läsa fiktionell skönlitteratur, motiv till att läsa skönlitteratur, inställning till att läsa olika typer av text i olika medier, samt synen på den egna fiktionläsningen.
- 2. Vad går att utläsa om dessa ungdomars litterära kompetens?**
- 3. Vilka didaktiska slutledningar och möjligheter kan utvecklas ur de tre undersökningarnas resultat?**

Avhandlingens disposition

Avhandlingen består av sex kapitel. I kapitel två ges som en generell grund för litteraturdidaktisk diskussion en forskningsöversikt över området, följt av en genomgång av hur man inom litteraturdidaktiken studerat *attityder* till litteraturläsning. Därefter introduceras och redovisas hur det komplicerade begreppet *litterär kompetens* ska förstås och hur det tillämpas i analyserna av det empiriska materialet. Även allmänna teori- och metodaspekter för hela avhandlingen behandlas i det andra kapitlet. Specifika och förtydligande teori- och metoddiskussioner förs däremot i inledningen av varje enskilt analyskapitel.

Det tredje, fjärde och femte kapitlet består av redovisning och analys av de empiriska studiernas resultat. I kapitel tre behandlas den tidsomspännande *uppsatsundersökningen* där nationella prov-uppsatser från år 2000 jämföras med uppsatser skrivna tolv år senare, utifrån samma instruktion. Huvudsyftet med denna undersökning är att belysa eventuella skillnader i attityder till fiktionläsning hos de olika generationerna samt att relatera dessa till frågor om litterär legitimering och kompetens. I kapitel fyra presenteras och analyseras *enkätundersökningen* utifrån en struktur som genererats ur uppsatsundersökningens material och resultat. Läs- och medievanor kopplas till de tidigare attitydresultaten, och ungdomarnas reception och förståelse av den novell

som de läst inom ramen för undersökningen analyseras särskilt. I kapitlets avslutande diskussion relateras också enkätundersökningens resultat till uppsatsundersökningens resultat med en framåtsyftning mot den fördjupande *intervjuundersökningen*. Denna studie, som analyseras i kapitel fem, behandlar ett antal komplexa frågor och problemområden som vuxit fram ur de två tidigare undersökningarna. Intervjuerna görs i fokusgrupper med elever som gick sitt avslutande år i gymnasiet läsåret 2014/2015.

Analyskapiteln är olika långa, delvis beroende på att de olika metoderna kräver olika mycket redovisningsutrymme, men framför allt på grund av att de olika undersökningarna som nämnts bygger på varandra. Kapitel fem är följaktligen det längsta och kapitel tre det kortaste av de tre.

I det sjätte kapitlet sammanfattas de tre undersökningarna och tendenser och resultat sätts i relation till varandra i en avslutande diskussion. Denna diskussion har ett litteraturdidaktiskt fokus och syftar till att lyfta fram relevanta empirigrundade perspektiv och möjligheter för en utveckling av litteraturundervisningen i gymnasieskolans svenskämne.

2. GENERELLA TEORI- OCH METODASPEKTER

Inledning

I det föregående kapitlet pekades såväl avhandlingens riktning som dess delar och struktur ut med tanken att på några få sidor ge läsaren en introducerande och tydlig överblick över forskningsansatsen. Det gavs även en redogörelse för avhandlingens disposition med korta beskrivningar av de olika kapitlens innehåll och betydelse.

Något mer utförligt vill jag här förtydliga detta kapitelns tänkta funktion i den fortsatta framställningen. Som omnämnts finns ett paraply som håller samman hela avhandlingsprojektet: ambitionen att bidra till det litteraturdidaktiska forskningsområdet genom att kombinera empiriska läs- och läsarundersökningar med didaktiska perspektiv. För att de olika undersökningarna ska kunna relateras till det litteraturdidaktiska fältet behövs en bakgrundsbild av detta fält som de centrala begreppen i avhandlingen, *attityd* och *kompetens*, kan förhållas till och förstås utifrån. Jag kommer därför allra först i kapitlet göra en forskningsöversikt som behandlar dessa begrepp och belyser tendenser av såväl samstämmighet som divergens kring litteraturdidaktiska förhållningssätt och pedagogiska metoder. Tongivande forskare som det hänvisas till genom hela den fortsatta avhandlingen introduceras och får ett sammanhang i genomgången, vilket också motiverar tillvägagångssättet. Denna översikt följs av ett särskilt avsnitt om hur ungdomars attityder till läsning och litteratur studerats inom fältet.

Med tydlig anknytning till dessa båda översikter följer en redogörelse för hur det komplexa begreppet litterär kompetens kan förstås utifrån en historisk bakgrund. I anslutning till en bred läsforskningsdiskurs och centrala resonemang från ett antal inflytelserika teorier kommer begreppet att konkretiseras och tillämpas i avhandlingen i form av en modell. Modellen, tillsammans med de centrala delarna från forskningsöversikten, tillämpas och hänvisas till genom de tre analyskapitlen såväl som i den avslutande diskussionen.

I betydligt mer begränsad utsträckning görs detaljerade genomgångar av den metodik som tillämpats i undersökningarna i detta kapitel.²⁶ En viss generell metodologisk diskussion kommer ändå att föras, med kopplingar till

²⁶ Som nämnts kommer metodologiska övervägningar och tillvägagångssätt, liksom vissa teoretiska förtydliganden kopplade till dessa, att göras i inledningen av respektive analyskapitel.

den empiristyrda teorigenerering som kännetecknar *grundad teori*. Jag kommer också att redogöra för mer generella perspektiv och vissa avgränsningar som hör till klassificeringen av det empiriska materialet.

Litteraturdidaktisk forskningsöversikt

Det vida begreppet litteraturdidaktik är svårt att avgränsa eller definiera, och det är få som formulerat sådana ansatser. Staffan Thorsons försök att ringa in ämnesområdet visar hur snabbt det förgrenar sig:

Det [litteraturdidaktiken] omfattar allt det man till vardags skulle kunna sammanfatta med litteraturundervisning med allt vad det innebär av ämneskunskaper, kunskaper om undervisningsmetoder, insikter om olika litteratursyner, inläringens teori och praktik, elevers läsvanor, läsintressen och kunskaper om samspelet mellan litteratur och ungdomskulturer o.s.v.²⁷

Samtidigt lyfts den viktigaste sammanhållande länken fram av Thorson i denna passage, nämligen litteraturundervisningen.²⁸

I Sverige är litteraturdidaktik ett relativt ungt forskningsämne med egentlig startpunkt i det sena 70-talet.²⁹ I huvudsak har forskningen varit knuten till skolans svenskundervisning och det läsarorienterande perspektivet har dominerat. Etnografiskt inriktad klassrumsforskning har inom området varit den klart vanligaste metoden, där forskaren följer en eller flera elevgrupper under en längre tid för att studera t.ex. undervisningen i en autentisk miljö.³⁰ Även teoretiskt har forskningen varit anmärkningsvärt enhetlig med en stark påverkan från engelskspråkig reader response-forskning, en forskningsgren som introducerats för den svenska litteraturvetenskapen av forskare från den Pedagogiska gruppen i Lund.³¹ I avhandlingen används begreppet litteraturdidaktik som ett samlingsnamn för denna homogena forskningsgren som i vissa avseenden varit avskild från övrig litteraturvetenskap. Litteraturdidaktiken har inte

²⁷ Thorson, 2005, s. 25.

²⁸ Jfr titeln på Peter Degermans avhandling: *"Litteraturen, det är vad man undervisar om"*. *Det svenska litteraturdidaktiska fältet i förvandling* (2012).

²⁹ Å andra sidan hade didaktik som vetenskapsområde närmast dött ut i Sverige under efterkrigstiden och återuppstod just i denna tidsperiod, i det sena 70-talet. Litteraturdidaktiken är i ett nationellt perspektiv således bland de äldre ämnesdidaktiska fälten inom svensk utbildningsvetenskap (se t.ex. Kroksmark 1989; Gudem 2011).

³⁰ Se t.ex. G. Malmgren 1992, s. 18ff; Molloy 2002, s. ff; Olin-Scheller 2006, s. 37f; Ewald 2007, s. 39ff; Bergman 2007, s. 66ff. Det finns också ett antal avhandlingar från perioden där lärare på liknande sätt observerat och studerat sina egna grupper över tid såsom Elmfeldt 1997; Bommarco 2006; Asplund 2010 och Magnusson 2014.

³¹ För en översikt, se Degerman 2012, s. 23ff. Se även t.ex. Mossberg Schüllerqvist 2008, s. 32ff.

heller haft så mycket kontakt med den icke skolanknutna empiriska läsforskningen utförd inom de kognitiva vetenskaperna.³²

Det homogena ligger framför allt i den teoretiska utgångspunkt som ofta har tagits utifrån receptionsteorier. Louise M. Rosenblatts teser om efferent respektive estetisk läsning har här haft stor betydelse.³³ En annan förenande teoretisk utgångspunkt är Lars-Görans Malmgrens tredelade uppdelning av svenskämnet i grundskolan som ofta har använts som modell för analyser av svensklärares arbete.³⁴ Malmgren var den som introducerade inte bara Rosenblatt på det litteraturdidaktiska området i Sverige, utan även Kathleen McCormicks inflytelserika teorier om läsarrepertoarer.³⁵ Att Malmgrens tredelade svenskämne, Rosenblatts transaktionsteori och McCormicks läsarreperoarer har satt sin prägel på de flesta avhandlingar inom det litteraturdidaktiska området i Sverige utkomna under de senaste 15–20 åren är mycket tydligt. Merparten av dessa undersökningar har utförts med en etnografisk metod i eller i närhet av klassrummet och svenskundervisningen.³⁶

Men det finns också avgörande skiljelinjer. Utifrån denna receptionsteoretiska och etnografiskt orienterade metodologiska bas har två huvudlinjer inom svensk litteraturdidaktik utvecklats bestående av förespråkare av erfarenhetspedagogik respektive förespråkare av det som ibland har kallats kompetenspedagogik.³⁷ Denna tudelning omfattar många delar av läsprocessen såsom synen på texten, synen på läsaren, synen på litteraturens roll, synen på läsning som enbart subjektiva upplevelser eller som en process som påverkas av textens struktur och av läsarens förtrogenhet med litterära konventioner.³⁸

På senare år har även nya perspektiv inom litteraturdidaktiken alltmer betonat olika former av literacy och andra mediers påverkan på litteraturundervisning och reception. Aktuell forskning berör återkommande frågan om den

³² Om det homogena i svensk litteraturdidaktisk forskning, och en kritik av detta, se Mehrstam 2009, s.48f; Tengberg 2010, s. 83ff. Se även Andersson 2010, s. 95f. och Degerman 2012, s. 132. För en översikt gällande icke skolansluten läsforskning, se Pettersson 2015a, s. 21ff.

³³ Se Rosenblatt 1994 och 2002. Dessa begrepp förklaras senare i detta kapitel.

³⁴ En genomgång av den tredelade indelningens stora genomslag ges av Mossberg Schüllerqvist 2008, s. 34ff. Vad gäller tredelningen av svenskämnet formulerades denna 1988 i boken *Svenskundervisning i grundskolan* (Malmgren 1996, s. 87ff). Jag återkommer till denna indelning på ett mer ingående sätt i nästa stycke.

³⁵ Se McCormick 1994. Detta introducerande görs i boken *Åtta läsare på mellanstadiet: litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv* (Malmgren 1997, s. 79ff.). Se även Tengberg 2010, s. 82ff.

³⁶ Se t.ex. avhandlingar skrivna av Elmfeldt 1997; Molloy 2002; Ulfgard 2002; Olin-Scheller 2006; Bommarco 2006; Hultin 2006; Bergman 2007; Ewald 2007; Schmidl 2007; Asplund 2010 (jfr not 30). Rosenblatts transaktionsteori som nämns i sammanhanget sammanfattas på s. 37 och i not 101.

³⁷ För en mer övergripande diskussion om den kompetenspedagogiska utvecklingen inom svensk litteraturdidaktik, se Degerman 2012, s. 117ff. Begreppet kompetenspedagogik har ibland används som en samlande benämning för forskning som reagerat mot den erfarenhetspedagogiska ämnesinriktningen genom att betona att ”observerbar och gemensam text” utgör basen för meningsfull litteraturundervisning (Mehrstam 2009, s. 51).

³⁸ Ibid. Se även Mossberg Schüllerqvist s. 87ff.

nya tidens medieanvändning kan ge en form av övergripande narrativ kompetens. Denna kompetens i form av generell fiktionsförståelse ses av vissa litteraturdidaktiker och andra forskare inom området som en mer aktuell utgångspunkt för analys och förståelse av 2000-talets ungdomsläsare än fördigitala förhållningssätt till narrativt berättande och meningsskapande.³⁹ Vid flera tillfällen under 2010-talet har appeller för en ny litteraturdidaktik ljudit i debatten där just de gemensamma teoretiska utgångspunkterna och metoderna utmanats.⁴⁰ En annan fråga som har lyfts fram i sammanhanget är att klyftan mellan traditionell litteraturvetenskap och litteraturdidaktik synbarligen har krympt under de senaste åren, men att den skulle behöva överbryggas ytterligare.⁴¹

Erfarenhetspedagogik och kompetenspedagogik

Startpunkten för översikter inom den svenska litteraturdidaktiska forskningen tas vanligtvis vid den redan nämnda Pedagogiska gruppen. Gruppen, till största delen bestående av litteraturvetare från Lund, har på många sätt satt sin prägel på forskningen kring svenskämnet och gör så alltjämt.⁴² I gruppen, som var som mest aktiv under 80- och 90-talen, ingick forskare som Jan Thavenius, Lars-Göran Malmgren, Gun Malmgren och Bengt Linnér. Initiativtagarna till gruppen reagerade på svenskämnets inriktning mot färdighetsträning och nykritisk texttolkning och gjorde i och med gruppbildningen en ansats mot ett mer läsarorienterat och erfarenhetsbaserat svenskämne.⁴³ Den uttalade ambitionen var att med erfarenhetspedagogik ”förankra undervisningen i elevernas subjektivt upplevda verklighet och samtidigt utveckla deras förståelse och bearbetning av de problem och konflikter som finns i den”.⁴⁴ Denna pedagogiska inriktning fick stort genomslag och många efterföljare inom den litteraturdidaktiska forskningen.⁴⁵

Under 80-talet publicerade gruppen ett flertal vetenskapliga texter där den erfarenhetsgrundade läsningen lyftes fram av framför allt Linnér och L-G Malmgren.⁴⁶ Malmgren delade mot slutet av decenniet som nämnts upp

³⁹ Se t.ex. Kress 2003; Gee 2004 och 2013; Lundström & Olin-Scheller 2010; Söderlund 2012; Magnusson 2014, 2015a och 2015b. Se även Kärelund 2013, s. 93ff.

⁴⁰ Se Mehrstam 2009; Tengberg 2010; Andersson 2010; Lutas 2011. Se även Magnusson 2014.

⁴¹ Se Öhman 2010, s. 6; Degerman & Johansson 2010, s. 61; Martinsson 2015a, s. 181ff; Ulf-gård 2015, s. 175f; Blomqvist 2016, s. 15ff.

⁴² Se t.ex. Mossberg Schüllerqvist 2008, s. 32f; Tengberg 2011, s. 27f; Martinsson 2015a, s. 173ff. Att denna påverkan fortfarande råder visar även nyare avhandlingar som Dahls (2015), Johanssons (2015) och Lilja Waltås (2016).

⁴³ Utvecklingen belyses av Degerman 2012, s. 89ff. Om detta ställningstagandes förhistoria och om striderna inom svenskämnet som föregick det, se även Helgesson 2005.

⁴⁴ Thavenius, 1981, s. 19.

⁴⁵ T.ex. G. Malmgren 1992; Elmfeldt 1997; Molloy 2002; Olin-Scheller 2006; Bommarco 2006; Bergman 2007.

⁴⁶ Flera av dessa publikationer var delrapporter i *Läsprojektet*, ett projekt som hade anslag från Skolöverstyrelsen. Pedagogiska gruppen publicerade även under det tidiga 80-talet rapporter

svenskämnet i tre kategorier där just *svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne* utgjorde en av delarna.⁴⁷ De två andra benämns *svenska som färdighetsämne* och *svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne*. Malmgren menar att dessa tre ämnesuppfattningar ”konkurrerar om dominansen i grundskolans och gymnasiets modersmålsundervisning – i praktiken, i kursplaner, i läromedel och i ämnesdebatt”.⁴⁸

Trots att Malmgren själv nämner att denna indelning inte kan ses som absolut och att praktiken för lärare innebär att de gör ”lite av varje”, har den ofta använts som kategoriserande modell av litteraturdidaktiska forskare.⁴⁹ Denna indelning har senare fått kritik av bl.a. Ingrid Mossberg Schüllerqvist som menar att de flesta verksamma lärare inte har sin ämnessyn och ämnespraktik fast positionerad i något av dessa paradig, utan att samspelet mellan de tre delarna utgör en helhet. Indelningen reducerar enligt henne just mångfalden i praxis.⁵⁰

Det råder inget tvivel om att indelningen var tydligt normativ och att den erfarenhetspedagogiska inriktningen av Malmgren sågs som den mest fruktbara av de tre. Som en del av argumentationen fäste Pedagogiska gruppen stor vikt vid det demokratiska uppdrag skolan har, och menade att om det erfarenhetsbaserade, personliga engagemanget hamnade i fokus inom svenskämnets

inom projekten *Projekt Svenska* och *Svenska i skolan*. Några av dessa verk refereras till i not 52.

⁴⁷ Se Malmgren 1996. Bokens första upplaga utkom 1988.

⁴⁸ Malmgren 1996, s. 87.

⁴⁹ Malmgren skriver: ”De tre ämnena kan ses som teoretiska konstruktioner. I praktisk undervisning kan det vara svårt att finna dem i renodlad form. Många lärare gör förmodligen lite av varje som det brukar heta.” Han menar dock att man som lärare ”kan sträva i den ena eller andra riktningen beroende på ens övertygelse och ställningstagande” (Malmgren 1996, s. 89). Malmgrens egen forskning utfördes till största del i grundskolan, och titeln på den bok där uppdelningen presenteras är *Svenskundervisning i grundskolan*. Dock avser, som visats, Malmgren här även gymnasiets svenskämne. Exempel på forskare som i olika grad relaterat denna uppdelning till sina forskningsresultat inom gymnasiet kan ges i form av G. Malmgrens (1992), Bommarcos (2006), Olin-Schellers (2006), Hultins (2006), Bergmans (2007) och Lilja Waltås (2016) avhandlingar.

⁵⁰ Se Mossberg Schüllerqvist 2008, s. 59.

fiktionsläsande skulle detta främja ungdomars utveckling i demokratisk riktning.⁵¹ Tanken om litteraturen som personlighetsutvecklande, som återkommer i läroplaner och i olika läsforskningssammanhang, fanns således starkt representerad inom gruppen.⁵²

Parallellt med den erfarenhetspedagogiska ämnessynens etablering under 90-talet, och inte minst under det följande decenniet, har allt fler kritiska röster höjts mot en alltför ensidig betoning av det perspektivet i svenskundervisningen.⁵³ Tydligast fördes den kritiken fram från Härnösandsforskarna Stig Bäckman, Lars Wolf och Örjan Torell under åren kring millennieskiftet.

I en forskningsrapport från en studie av modersmåls lärarkandidater från Sverige, Finland och Ryssland har Torell fört fram invändningar mot den begränsande inverkan för tillägnande och förståelse av litteratur som han menar att erfarenhetspedagogiska förhållningssätt innebär.⁵⁴ Torell utvecklade i samband med den undersökningen en modell för litterär kompetens som haft betydande inflytande på svensk litteraturredaktik sedan dess.⁵⁵ Bäckman har i en granskning av hur de svenska läroplanerna förändrats sedan 1970 sett en förskjutning i förhållandet till litteratur och läsning där undervisning allt mindre tycks ske *om* eller *i* skönlitteratur, utan *genom*. Enligt Bäckman leder detta till en alltför subjektiv läsning och han riktar i sammanhanget en tydlig kritik mot den erfarenhetspedagogiska svenskundervisningen.⁵⁶ En liknande kritik förs fram av Wolf som med utgångspunkt i Torells modell gjort studier av blivande svensklärares poesiläsning. Wolf menar den egna subjektiva, erfarenhetsförankrade tolkningen är en bra utgångspunkt, men understryker att denna måste kunna omprövas i en textdiskussion.⁵⁷ Annars finns risken, menar han,

⁵¹ Se t.ex. Malmgren 1986, s. 89. Gruppens medlemmar knöt så småningom an till Rosenblatts teorier och fick där tanken om en demokratistärkande funktion hos skönlitteratur bekräftad. Värt att notera är att Rosenblatt inte finns med alls i Malmgrens tidiga böcker, t.ex. *Den konstiga konsten - en genomgång av några aktuella teorier om litteraturreception* (1984), vars undertitel skulle kunna leda tankarna till hennes teorier. Inte heller i den så ofta refererade *Svenskundervisning i grundskolan* (1988) finns Rosenblatt med i litteraturlistan. I boken *Åtta läsare på mellanstadiet: litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv* från 1997 finns hon emellertid med. Att den demokratiska aspekten av litteraturläsning fortfarande är framträdande, även i 2000-talets läromedel, redogör Christoffer Dahl för i sin avhandling (Dahl 2015, s. 260ff).

⁵² Andra exempel än de som givits ovan är Lindberg, Malmgren, & Thavenius 1981; Malmgren & Thavenius 1981; Linnér, Malmgren & Thavenius 1982; Linnér & Malmgren 1982; Linnér 1984.

⁵³ Se t.ex. Ulfsgård 2002; Torell 2002; Wolf 2002; Brink 2006; Årheim, 2007; Mossberg Schüllerqvist 2008; Ullström 2009. Den erfarenhetsbetonade ensidighet som kritiker ibland tillskrivit Malmgren bör dock möjligen nyanseras. Malmgren har upprepade gånger lyft fram de problem en alltför subjektiv läsning kan leda till och behovet av att balansera fiktionsläsningens olika processer (för en översikt, se Arfwedson 2006, s. 55ff). Jag återkommer till detta senare i detta kapitel.

⁵⁴ Se Torell 2002.

⁵⁵ Denna modell finns på s. 40.

⁵⁶ Se Bäckman 2002 s. 118ff. Se även Mossberg Schüllerqvist 2008, s. 277f.

⁵⁷ Se Wolf 2002, s. 146. Flera andra efterföljande studier på just lärarkandidaters läsvanor och läsarkompetenser har genomförts under 2000-talet med liknande resultat (se t.ex. Peterson 2009, Thorson 2009a och 2009b, Lundgren 2009).

att läsaren aldrig ser något annat än sig själv i läsningen, något som inte gynnar personlighetsutveckling eller möjligheter för givande samtal kring det lästa.⁵⁸ Som exempel på hur det erfarenhetspedagogiska genomslaget både uppmärksammas och ifrågasatts bland litteraturdidaktiker kan antologin *Läsa bör man...? Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning* (2009) nämnas i sammanhanget. Här visas i flera studier prov på hur lärarkandidater i svenska läser subjektivt, okritiskt och litterärt inkompetent.⁵⁹ Studenterna framstår dessutom ha svårt att motivera litteraturläsning vilket naturligtvis är problematiskt för en blivande svensklärare. Förklaringarna pekar enligt de medverkande forskarna åt samma håll, mot de erfarenhetspedagogiska metoderna som tycks ha fått förödande konsekvenser för studenternas litteratursyn och läsförmåga. Sten Olof Ullström visar i antologin i en studie som blivit flitigt refererad till, hur läroboksuppgifter i svenska läromedel leder eleven bort från texten till den egna personen och de egna problemen.⁶⁰ Ullströms studie har t.ex. använts av litteraturdidaktikern Sylvi Penne som observerat en liknande utveckling bland norska skolelever.⁶¹ Att dessa tendenser finns i hela Norden uttrycks t.ex. i Nordfag-antologin *Den Nordiska skolen – fins den?* från 2012.⁶²

Trots att den erfarenhetspedagogiska synen på läsning har spelat en stor roll i litteraturdidaktisk teori och forskning, liksom i läroboksmaterial, finns det indikationer på att genomslaget i praktiken ändå inte varit så stort i skolorna. Detta har bl.a. Lars Brinks forskningsresultat från studier kring skolans litterära kanon och litteraturlärares ämnessyn visat.⁶³ I Brinks undersökning spelar den erfarenhetsbaserade ämnessynen en mycket undanskymd roll, och begreppet erfarenhetspedagogik väckte bland en ”relativt stort grupp lärare” undran och oförstående. Man kände helt enkelt inte ens till begreppet, än mindre ämnessynen.⁶⁴

I detta spänningsfält har forskare som Gunilla Molloy, Birgitta Bommarco och Lotta Bergman parallellt med kritiken fortsatt att in i 2000-talet lyfta fram

⁵⁸ Se Wolf 2002. Den här typen av resonemang för också, bland många andra, t.ex. Terry Eagleton i *How to Read Literature* (2013) och Rita Felski i *The Limits of Critique* (2015).

⁵⁹ Se Peterson 2009, s. 16ff; Årheim 2009, s. 66ff; Thorson 2009b, s.86ff; Kåreland 2009, s. 192ff. Andra exempel på studier av svensklärarkandidaters läsvanor som nått liknande resultat är Thorson 2000 och 2009b samt Eriksson & Jönsson 2003.

⁶⁰ Se Ullström 2009, s.116ff. Även Ulfgårds studie i samma antologi visar ett liknande resultat (se Ulfgård 2009, s. 144ff).

⁶¹ Se Penne 2013.

⁶² Diskussioner och förklaringar kring vad dessa tendenser beror på i form av brister i litteraturundervisningen är liknande från forskare från de medverkande länderna. Redaktörer för denna antologi var Nikolaj Frydensbjerg Elg & Peter Kaspersen. Antologin kommer att redovisas under titel i litteraturförteckningen.

⁶³ Se Brink 2006, s. 159ff.

⁶⁴ Ibid. s. 161. Lärarna i fråga är litteraturvetare, litteraturvetare med didaktisk inriktning och gymnasielärare. Se även Dahl 2015, s. 46 ff.; Persson 2007, s. 167ff.

didaktiska möjligheter och pedagogiska metoder från det erfarenhetspedagogiska fältet med stöd i klassrumsforskning.⁶⁵ Dessa forskare har inte heller noterat något stort genomslag för erfarenhetspedagogiken. I stället har man iakttagit hur en traditionell och mekanisk färdighetsträning utan utrymme för elevernas egen reflektion fortfarande präglar svenskundervisningen i gymnasiet. Bergman skriver i den avslutande diskussionen i sin avhandling:

Färdighetsträningen är det primära och undervisningens innehåll, kunskaps-sammanhanget blir underordnat eller rent oväsentligt. De formella färdigheterna i att tala, läsa och skriva blir huvudsaken oavsett om eleverna skriver i olika genrer, studerar litteraturens eller språkets historia, läser romaner eller ser på film. Tendensen är starkast i A-kursen men finns också i B-kursen som ses som en kurs där kunskaper *om* språk och litteratur ska förmedlas. Förhållandet är ett exempel på traditionens makt över svenskämnet men kan delvis också relateras till den nuvarande kursplanen. I de fall kursplanen ägnas uppmärksamhet bidrar både dess innehåll och disposition till tolkningar där färdighetsträningen hamnar i fokus.⁶⁶

Bergmans forskningsresultat står i rak motsats till de forskare som lyft fram att litteraturundervisningen i alltför hög grad sker *genom*, inte *om* litteratur.⁶⁷

Som ytterligare ett exempel på detta kan Molloy's bok *Att läsa litteratur med tonåringar* (2003) nämnas, vilken ofta läses inom svenskläro-utbildningen och där det i det summerande kapitlet efterfrågas en förändrad lärarroll i ett förändrat svenskämne.⁶⁸ Den bild som ges i boken, av såväl svenskämnet som pedagogiken, är att det traditionella bildningsämnet är förhärskande. Molloy hävdar att "[d]e flesta lärare är inskolade i en samtalsform kring skönlitteratur som innebär att eleverna ska svara på frågor om texten" och menar att elevernas egna perspektiv och livserfarenheter inte släpps in överhuvudtaget på grund av lärarens rädsla att tappa kontrollen.⁶⁹ Molloy anser sig inte se för mycket av erfarenhetspedagogiken ute i skolorna hon undersökt, utan för lite. Men trots dessa vitt skilda syner på hur litteraturundervisning bör gå till ser Molloy likt hennes motpoler i denna pedagogiska fråga *liknande problem och begränsningar hos unga läsare*. Ungdomarna har svårt att legitimera skönlitterär läsning samt att se och behärska den fiktionella textens egenart och stora potential vad gäller den personliga utvecklingen.⁷⁰ Detta gäller i hög grad även enligt Bergman och Bommarco.⁷¹

⁶⁵ Se t.ex. Molloy 2002 och 2007; Bommarco 2006; Bergman 2007. Se även Hultin 2012.

⁶⁶ Bergman 2007, s. 332.

⁶⁷ Jfr Bäckman 1998 och 2002; Torell, 2002; Wolf 2002; Ullström 2009; Penne 2013.

⁶⁸ Se Molloy 2003, s. 293ff.

⁶⁹ Molloy 2003, s. 311ff.

⁷⁰ Se Molloy 2003, s.315ff. och 2008, s. 15ff.

⁷¹ Se Bergman 2007, s. 332ff. Bommarco lyfter fram att en erfarenhetsförankrad litteraturläsning är det som kan utveckla eleverna personligen och som läsare. Därmed kommer elever som undervisas på detta sätt kunna legitimera sin läsning. Denna linje driver hon genom hela sin avhandling (Bommarco 2006).

I anslutning till denna diskussion ska tre viktiga forskningsstudier från 00-talets senare halva nämnas här: Christina Olin-Schellers *Mellan Dante och Big Brother. En studie av gymnasieelevers textvärldar* (2006), Annette Årheims *När realismen blir orealistisk: Litteraturens "sanna" historier och unga läsares tolkningsstrategier* (2007) och Ingrid Mossberg Schüllerqvists *Läsa texten eller "verkligheten". Tolkningsgemenskaper på en litteraturdidaktisk bro* (2008). Dessa tre avhandlingar ska behandlas i nästa avsnitt, men jag vill beröra dem redan här då jag menar att det finns en koppling mellan deras forskningsresultat och den kritik mot det erfarenhetspedagogiska synsättet som exemplifierats ovan. I avhandlingarna ges exempel på ungdomars fiktionsläsning såsom begränsad av en utgångspunkt som kretsar runt den egna personen eller "verkligheten". Här och i andra undersökningar finns alltså en samstämmighet när det gäller ungdomars svårigheter att läsa fiktion som fiktion. Ett tydligt avståndstagande från erfarenhetspedagogiken kan dock inte utläsas i dessa tre avhandlingar på det sätt exemplen från Wolf, Torell och Bäckman visar.⁷²

Litteraturdidaktiska perspektiv på läsarratttyder och motiv till fiktionsläsning

I studierna av Olin-Scheller, Årheim och Mossberg Schüllerqvist, och även i de undersökningar som utförts med svensklärarstudenter som jag tidigare redogjort för, framträder hos informanterna en utbredd tveksamhet eller uttalad skepsis till fiktionens egenvärde. De frågor kring varför man ska läsa fiktionslitteratur som formulerats allt flitigare under de senaste tio åren besvaras av många unga läsare som medverkat i dessa undersökningar utifrån hållningen att de verklighetsbaserade texterna ses som viktiga och meningsfulla medan de fiktionella likställs med rent tidsfördriv.⁷³

Under 2000-talets första år, parallellt med det Magnus Persson kallar *den kulturella vändningen*, växte intresset bland ungdomar att läsa böcker som av läsarna sågs som verklighetsbaserade, ofta med en barndomsskildring av miserabelt slag som huvudmotiv. Med den kulturella vändningen avses här bl.a. den galopperande estetisering och medialisering som enligt Persson kännetecknar det postmoderna tidevarvet. Han menar att detta innebär att allt kan ses som kultur och att all kultur är god. Den tidigare självklara kulturavstyrd litteraturlegitimeringen, som enligt Persson fungerat exkluderande, möter i denna utveckling nya krav på mångkulturella motiv till läsning i läroplaner och andra styrdokument och blir således inkluderande. Kulturbegreppet och motivet används på ett nytt sätt där det med kultur inte per automatik

⁷² Thorson och Ullström kan även räknas in i denna krets av kritiker (Thorson 2009a och 2009b; Ullström 2009).

⁷³ Se Olin-Scheller 2006; Årheim 2007; Mossberg Schüllerqvist 2008. Se även Nordberg 2013.

åsyftas bildning.⁷⁴ Intressant att notera är att dessa båda utvecklingar, realitylitteraturens frammarsch och den kulturella vändningen pågår som mest intensivt under samma tidsperiod.

Anette Årheim är den svenska forskare som ägnat sig mest åt faktionsläsning hos ungdomar. Årheims avhandling om ungdomars läsning och tolkningsstrategier av litteraturens ”sanna” historier beskriver 2000-talets medielandskap och hur ungdomarna som färdas inom detta i sina val av litteratur övervägande föredrar ”sannskildringar”. Hon visar hur ett antal av dessa böcker som vid utgivningen inte mer än indirekt utger sig för att vara dokumentära efterhand i takt med att realitytrenden växer sig starkare allt mer aggressivt marknadsförs som sådana, samt hur ungdomarna tillsammans med författare och förläggare spelar med i spelet.⁷⁵ Faktionsläsning, visar Årheim övertygande, bygger på en överenskommelse mellan läsare och författare. Denna överenskommelse har motsvarigheter och kopplingar till 00-talets hela medielandskap och kan möjligen beskrivas som en speciell slags läsartityd. Huvudsakligen på ett liknande sätt, med själva överenskommelsen mellan läsare och författare i fokus kommer jag att förhålla mig till faktionsbegreppet.⁷⁶

Årheims avhandling kom ut på hösten 2007. Ett halvår senare, vårterminen 2008, ställdes i en uppsatsinstruktion till de nationella proven för gymnasiets årskurs tre frågan om eleverna föredrog ”dokumentära” eller ”mer fiktiva” romaner.⁷⁷ I ett tidigare arbete har jag analyserat dessa uppsatser och sett hur

⁷⁴ Se Persson 2007, s. 32. De faktionsläsare från 2008 som jag undersökt är i regel kritiska mot finkultur och ser sin eget intresse för faktionslitteratur som ett motstånd till denna (se Nordberg 2013, s. 37ff).

⁷⁵ Se Årheim 2007. Detta trots att man som läsare, vilket de intervjuade ungdomarna medger, egentligen inte kan vara säker på sanningshalten i en bok (Årheim 2007, s. 148). Det som avgör hur boken läses är, enligt Årheim, anslaget: ”bygger på en sann historia”, och de paratexter som för fram denna förutsättning till läsaren via omslag, baksidestext och marknadsföring. Faktions-texten upplevs av informanterna som terapeutiskt, men Årheims analys visar att den kan också fungera som en negativ identitetsskapare t.ex. då läsningen leder till ett bekräftande av fördomar. Den klassiska realismen däremot uppfattas i Årheims studie, av samma läsargrupp, som realistisk (se även Årheim 2012).

⁷⁶ Jag kommer inte att ge mig in på någon längre diskussion kring vad som utmärker fiktion utan ser begreppet som etablerat och implementerat i den litteraturdidaktiska diskursen. (Bo G. Janssons beskrivning av ”renodlad fiktion” såsom text där karaktäristiska drag för både icke-fiktion och fiktion förekommer samtidigt, både i paratext och text kan fungera som en introduktion. Jansson, 2006, s. 43). Årheim använder termen ”fiktion” som ett samlande begrepp för böcker som utger sig för att vara, och som av ungdomar uppfattas som, sannskildringar utan att nödvändigtvis vara det. Så kommer alltså även jag att göra.

⁷⁷ Uppgiften återges här i sin helhet: ”**B6 På riktigt** Skildringar som David Pelzers [sic] *Pojken som kallades Det* har engagerat och upprört mängder av läsare. Många föredrar att läsa den sortens dokumentärromaner. Andra vill helst läsa historier där verklighet och fantasi blandas eller berättelser som är helt och hållet fiktiva.

Ett nystartat bokförlag undrar vad gymnasieelever läser och skickar dem frågan: Måste händelserna ha ägt rum i verkligheten för att engagera?

Skriv ett brev till förlagsdirektören. Jämför dokumentära skildringar du läst med mer fiktiva och förklara vilken typ av skildring som gjort störst intryck på dig och varför. Minst ett exempel ska tas ur texthäftet. Diskutera fördelar och nackdelar med dokumentärromaner och uppbyggda historier.

majoriteten av eleverna som valt den uppgiften med enfaset betonar hur faktionen berör läsaren på ett sätt som vanlig fiktion inte kan konkurrera med. Fiktionen med dess påhittade berättelser och snirkliga språk väljs bort för faktionsromanens verklighetsskildringar på rak och enkel prosa. Faktionsromaner ses som viktiga och nyttiga, fiktion som påhittat larv och enbart förströelse.⁷⁸

I Olin-Schellers avhandling finns liknande förhållningssätt och attityder till fiktionslitteratur hos gymnasister från olika utbildningsprogram. Litteraturundervisning och litteraturhistorisk undervisning ses av många elever, i synnerhet pojkar, som någonting meningslöst.⁷⁹ Attityder till svenskämnet som helhet är i fokus i Olin-Schellers studie, och det framträder tydligt att just fiktionsläsning och den litterära kanon står lågt i kurs och inte kan legitimeras på ett underbyggt sätt av flertalet av eleverna som deltagit i undersökningarna. Detta görs inte heller av lärarna på annat sätt än att det ingår i "bildningen".⁸⁰ Att lärarutbildare och lärare inom skolan också tio år senare har svårt att legitimera litteraturläsning visar den tidigare nämnda undersökningen av Maria Ulfgard.⁸¹

För Ingrid Mossberg Schüllerqvist är den här typen av oklar attityd till den fiktionella uttryckssättet en av utgångspunkterna i hennes avhandling, vilket också huvudtiteln *Läsa texten eller verkligheten* anspelar på. I sin inledning hänvisar hon till sina egna lärarstudenters läsarter och svårigheterna att läsa fiktionstext och hon klargör i en sammanfattning av studien en utgångspunkt i vilken attityden eller föreställningen om litteratur och litterära texter är avgörande:

Skiljelinjer mellan *fiktion* och *faktion* är svår att upprätta när man som läsare har en dokumentärt inriktad läsart. Min studie utgår från denna problematik. Wolfgang Iser menar att den litterära texten ger en mångfald av olika meningserbjudanden till läsaren. Frågan är varför så många elever inte uppfattar dessa möjliga tolkningar, utan väljer att läsa faktivt. *Något i elevernas föreställningar om hur man läser skönlitteratur hindrar dem från att uppfatta det som Iser menar utmärker litterära texter.*⁸²

Rubrik: Till förlagsdirektören

Bedömningskala: IG-MVG" (Skolverket 2008).

⁷⁸ Se Nordberg 2013, s. 37ff.

⁷⁹ Se Olin-Scheller 2006, s. 93. De program som är representerade är El-, Naturvetar-; Omvårdnads- och Samhällsvetarprogrammen. Jfr även Wennerström Wohrne 2015b.

⁸⁰ Ibid. s.104.

⁸¹ Se Ulfgard 2015.

⁸² Mossberg Schüllerqvist 2008, s. 269 med referenser (kursiveringen av den avslutande meningen är min). I denna citerade passage hänvisar Mossberg-Schüllerqvist till Elmfeldt 1997, Torell 2002 och Ulfgard 2002 efter den första meningen. Efter den andra meningen hänvisas till Iser 1978 (1980 i Mossberg Schüllerqvists litteraturlista). Termen *faktivt* används av Mossberg Schüllerqvist i relation till *fiktivt* läsande. Begreppet *faktivt* används även av Bo Steffensen (2005).

Sammantaget kan sägas att det i dessa avhandlingar klart återspeglas en attityd där den läsning som uppfattas som verklighetsanknuten för många ungdomar är den som känns meningsfull och som man kan förstå och behärska.

En annan aspekt av attitydfrågan är hur ungdomar ser på fiktionsläsning i förhållande till andra medier. Denna fråga berörs ofta indirekt i samband med presentationer av PISA-resultat eller utredningar baserade på PISA eller kvantitativa medieundersökningar. Bilden som ges i dessa sammanhang är ofta att läsintresset är lågt och att den skönlitterära bokens status är i nedåtgående i den digitala tidsåldern. Dock visar det sig i den senaste undersökningen av läsattityder som gjordes inom ramen för PISA (2009) att när det gäller svenska ungdomars attityder till fiktionsläsning finns indikationer på motsatsen till den gängse bilden, d.v.s. att andelen ungdomar som gärna läser skönlitteratur bland svenska ungdomar totalt sett inte har minskat, utan bland flickorna t.o.m. ökat något under den senare delen av 00-talet.⁸³ I den genomgång av läsvanor som görs i SOU-utredningen *Läsandets kultur – slutbetänkande av Litteraturutredningen* visas att bokläsningen i huvudsak legat på en stabil nivå sedan andra världskriget och att någon stor nedgång för den skönlitterära läsningen inte går att utläsa från de Nordicom-undersökningar som det hänvisas till.⁸⁴ Bokutgivningerna för barn och unga har dessutom varit större än någonsin under 2000-talets första decennium.⁸⁵ Däremot anger resultaten av läsundersökningar (PISA, PIRLS) att läsfärdigheten hos ungdomar har försämrats under perioden för det digitala genomslaget. Det står dock klart att denna försämring inletts redan under 1990-talet.⁸⁶

I anslutning till detta kan nämnas att antagandet att en ökad IT-användning per automatik skulle ge sämre läsförmåga hos ungdomar inte kan ses som fastlagt. Läs- och medieforskaren Lars Höglund som studerat detta förhållande sammanfattar i sitt kapitel i *Läsarens marknad, marknadens läsare* (SOU 2012:19) med följande resonemang: ”Tvärtom finns ett positivt grund samband mellan läsning och internetanvändning, men motsättningen finns givetvis när internetanvändningen kommer till mycket höga nivåer och inte lämnar

⁸³ Denna attitydundersökning gjordes 2009, vilket var det senaste tillfället läsning var huvudämne för PISA och variabeln som åsyftas är andelen flickor som gärna läser skönlitteratur. Andelen pojkar som uppgav att de gärna läser skönlitteratur hade inte heller minskat utan låg kvar på samma nivå (Fredriksson & Taube, 2012 s. 164). Nästa gång denna typ av mätning görs inom ramen för PISA är 2018, då alltså läsning åter är huvudämne. Läsforskarna Ulf Fredriksson och Karin Taube (2012) visar i sina analyser av de attitydundersökningar som genomförts 2000 respektive 2009 att det är främst läsning av veckotidningar och dagstidningar, och när det gäller pojkarna också faktaböcker, som har minskat (Fredriksson 2012, s. 100ff; Fredriksson & Taube, 2012, s. 164). Att unga människor läser faktaböcker och nyheter i pappersform i mindre utsträckning än före internets genomslag är i sig själv inte särskilt förvånande.

⁸⁴ Se SOU 2012:10. För en vidare orientering se Litteraturutredningens slutbetänkande *Läsandets kultur* från 2012, s. 39ff.

⁸⁵ Se t.ex. Warnqvist 2012. Denna utveckling tycks fortsätta även under 2010-talet (se t.ex. Svenska barnboksintitutet 2017).

⁸⁶ Se Fredriksson & Taube 2012, s. 170f.

särskilt mycket tid över för bokläsning.⁸⁷ Som nämnts finns andra aktörer inom litteraturdidaktisk forskning som lyfter fram de litteraturdidaktiska möjligheter som de nya medierna för med sig.⁸⁸ Att vara aktiv inom digitala medier tycks med stöd av deras resultat inte heller vara något som självklart för-sämrrar attityden till läsning.

Bilden av ungdomars attityder till fiktionsläsning förefaller efter denna korta genomgång långt ifrån så entydig som den ibland framställs. Viktigt att påpeka är också att det övergripande syftet med de kvantitativa mätningar som till stor del format denna bild inte är att studera litterär läsning, utan att studera hur ungdomar läser i ett samhällsmedborgarperspektiv.⁸⁹ Det är således angeläget i en diskussion om något så komplext som litterär läsförmåga att elevernas egna röster kommer fram i mer utvecklade resonemang än vad som möjliggörs i PISA-undersökningen.⁹⁰

Att förväntningar på och inställningar till texten styr hur läsningen utförs och uppfattas även bland läsare som är vana att läsa kritiskt och litterärt visade I.A. Richards med hjälp av empiriska receptionsundersökningar redan under 1920-talet.⁹¹ Detta samband mellan attityd och läsande har på olika sätt diskuterats inom svensk litteraturdidaktik, framför allt i form av en vilja och inställning hos ungdomar att läsa fiktionstext med dokumentära läsarter, vilket denna genomgång har visat. Mitt samlade intryck är dock att attitydaspekten av ungdomars läsande inom litteraturdidaktiken inte belysts tillräckligt, då den didaktiska forskningen till så stor del hamnat i uppdelningen mellan efferent och estetiskt läsande, både i sina utgångspunkter och i sin analys. Att t.ex. enbart förklara ungdomars svårigheter att läsa fiktionstext med skolundervisningens ensidiga erfarenhetspedagogiska metoder tror jag är otillräckligt.

Jag kan också se ett genomgående problem i att litteraturdidaktisk forskning ofta kategoriserat lärarstilar och elevers läsning utifrån resonemang som aldrig var tänkta att användas så. Varken Rosenblatt eller Malmgren talar om några absoluta gränser. Tvärtom betonar Rosenblatt interaktionen mellan de olika sätten att läsa, vilket jag ska återkomma till. Att även Malmgren tidigt

⁸⁷ Höglund 2012, s. 67.

⁸⁸ Att elevernas digitala medievanor kan användas för att leda in på litterära studier och diskussioner är en av Olin-Schellers huvudpoänger. De möjligheter hon ser i *Det vidgade textbegreppet* har varit en central punkt både i avhandlingen och i flera senare sammanhang (Se t.ex. Olin-Scheller 2006, 2007 och 2008). Se även Manderstedt & Palo 2009; Mehrstam 2010, Lundström & Olin-Scheller 2010; Magnusson 2014; Svensson 2015.

⁸⁹ Syftet med PISA är att mäta kunskaper ”som anses vara av betydelse i det vuxna livet” (Fredriksson och Taube, 2012 s. 9). Rent praktiskt handlar det i många av frågorna för eleverna om att fylla i svarsrutor med kryss där de rätta svaren består i logiska slutledningar på problem. Några få av frågorna är tänkta att besvaras med elevens egna ord, på två förberedda skrivrader. Se offentliggjorda provuppgifter från OECD/PISA från 2000 och 2009 (se Skolverket 2013). Jfr även Torell 2002, s.14f; Penne 2013, s. 42f.

⁹⁰ Jfr Torell 2002; Olin Scheller 2014.

⁹¹ Se Richards 1929.

visade en medvetenhet om att ett alltför ensidigt betonande av det erfarenhetspedagogiska är ett problem illustrerar detta citat från *Den konstiga konsten* (1984):

En utveckling av den personliga läsningen kan riskera att bli ensidig subjektivering. Det är risken med reader-response skolans [sic] synsätt. En inläring av textanalytisk färdighet kan bli lika ensidigt objektifierande. Men en utveckling av en personlig läsning behöver kanske inte leda till en assimilation av textens värld i läsarens subjektiva värld utan fungera som en utvidgning av läsarens syn på omvärlden – den inre och den yttre. Detta är ett pedagogiskt problem som jag kan urskilja i de receptionsundersökningar jag deltagit i.⁹²

Malmgren betonar alltså detta dilemma och behovet av att balansera fiktionsläsningens olika processer. Så har Malmgren sällan uttolkats av de forskare som förhållit sig kritiskt till det erfarenhetspedagogiska perspektivet. Min utgångspunkt är att det i den teoretiska konflikt som sammanfattats ovan finns fler relevanta aspekter att belysa, bl.a. genom att inta ett kritiskt förhållnings-sätt till och medvetandegöra faran i positioneringens prestige. I ambitionen att göra både positionering och forskningsresultat tydliga tycks litteraturdidaktiska forskare ibland ha tappat bort helhetssynen och drivit sina teser i förhållande till en alltför kategorisk läsning av såväl Rosenblatt som Malmgren. Detta kan i sin tur ha att göra med att deras receptionsteoretiskt inriktade skrifter har ett tydligt polemiskt anslag.⁹³

En samsyn på unga läsares begränsning

Det finns således olika utgångspositioner på den ”litteraturdidaktiska bron” som Mossberg Schüllerqvist använder som metafor för forskningsläget, där det ena brofästet motsvarar den erfarenhetspedagogiska utgångspunkten och det andra en kompetenspedagogisk sådan.⁹⁴

Men – och detta är centralt i förhållande till de undersökningar jag genomför i avhandlingen – oavsett positionering på bron och oavsett om man ser erfarenhetspedagogiken som själva problemet eller som en stor didaktisk möjlighet har forskning från hela det litteraturdidaktiska fältet under de senaste 15 åren kommit fram till ungefär samma resultat när det gäller fiktionsläsning

⁹² Malmgren 1984, s. 181 (Malmgrens understrykning). Jfr den teoretiska genomgång som leder till avhandlingens modell för litterär kompetens som följer senare i detta kapitel. Liknande resonemang finns på flera ställen hos Malmgren, t.ex. 1986, s. 178ff.

⁹³ I dessa texter är udden tydligt riktad mot nykritiken och mot en litteraturundervisning de uppfattat som själlös, oengagerad och reproducerande. Inom Pedagogiska gruppen fanns också en bakomliggande marxistisk inriktning vars betydelse för den pedagogik som utvecklades inom gruppen, i samspel med receptionsteorier med läsaren i fokus, har sammanfattats av Gerd B. Arfwedson (Arfwedson 2007, s. 18ff).

⁹⁴ Brometaforen är hämtad från den norska didaktikern inom naturvetenskap Svein Sjøbergs bok *Naturvetenskap som allmänbildning – en kritisk ämnesdidaktik* från år 2000 (se Mossberg Schüllerqvist 2008, s. 16).

hos gymnasister och lärarkandidater inom svenskämnet.⁹⁵ Resultaten kan sammanfattas så här:

- A. Den subjektiva och förhållandevis okritiska läsningen är den tydligt dominerande.
- B. Det finns tydliga svårigheter att legitimera fiktionsläsning.
- C. Det råder en utbredd praktik att läsa fiktion med en dokumentär attityd.

Denna samsyn är viktig att sätta i relation till avhandlingens frågeställningar och de tre empiriska undersökningar som genomförs i studien. De tre punkterna kommer på olika sätt att beröras i diskussioner och analyser genom hela avhandlingen.⁹⁶ Som framgår finns i dessa punkter en nära koppling till de aspekter av ungdomars fiktionsläsning avhandlingen behandlar, *attityd* och *kompetens*. Min förhoppning är att de empiriska undersökningarna ska kunna ge en särskild belysning av dessa båda aspekter, och även synliggöra samspelet dem emellan. På detta sätt hoppas jag kunna bidra med relevanta perspektiv i den ämnesdidaktiska diskussionen.

Litterär kompetens och reception av text

I huvuddelen av den forskning som sammanfattats i den bakgrund till attitydsforskning som gavs ovan finns ett gemensamt bärande teoretiskt funda-

⁹⁵ Som visats i forskningsgenomgången har litteraturdidaktiska grupperingar, eller forskare inom angränsande områden, som 1. Torell, Wolf och Bäckman, 2. Molloy, Bommarco och Bergman, 3. Olin-Scheller, Ärheim och Mossberg Schüllerqvist, 4. Den stora och namnkunniga grupp litteraturdidaktiker som ingick i antologin *Läsa bör man...?* (Kåreland, Brink, Petersson, Thorson, Ulfgard, Ullström, Ärheim), och 5. Litteraturdidaktiker från övriga Norden såsom Sylvi Penne och andra från Nordfag-gruppen som medverkat i antologin *Den nordiske skolen – fins den?* i sin forskning påvisat liknande resultat när det gäller unga läsares begränsning enligt den sammanfattning som ges i brödtexten ovan. Även om det finns undantag från detta där exempelvis unga läsares tolkningar har lyfts fram och inte setts som begränsade på detta sätt (se t.ex. Elmfeldt 1997; Ulfgard 2002; Bommarco 2006) så har dessa forskningsresultat rimligen inte haft samma påverkan som de fem stora grupperna ovan, grupper i vilka Ulfgard och Bommarco för övrigt ingår. Till detta kan läggas den mer empiriskt inriktade läsforskningen, så som detta begrepp används i avhandlingen, där Johansson och Wennerström Wöhrne har sett liknande resultat i deras jämförelser av franska och svenska gymnasieelevers läsande (Johansson 2015; Wennerström Wöhrne 2015b). Även Helen Schmidls studie av unga läsare, i vilken hon i sin forskningsansats distanserar sig från ”de mer renodlat didaktiskt orienterade studierna” som hon upplever ha dominerat fältet (s. 14), visar på en liknande begränsning i den litterära kompetensen (Schmidl 2008).

⁹⁶ En mer djupgående återkoppling görs i den didaktiska diskussionen i kapitel sex.

ment: *reader response criticism* eller receptionsteori. Detta är ingen hårt sammanhållen teoririktning utan den rymmer många variationer.⁹⁷ Dock finns en gemensam grundtanke: att utgå från de processer som uppstår hos läsaren i mötet med texten.⁹⁸

Jag kommer i detta avsnitt att beröra ett antal centrala teorier om *litterär kompetens* som vuxit fram ur reader response-traditionen och ur andra delar av läsforskningen.⁹⁹ Avsikten är som nämnts att utifrån några centrala beröringspunkter i dessa teorier konstruera en hanterbar modell för litterär läsförståelse som kan användas i diskussion och analys av avhandlingens empiriska material.¹⁰⁰

En gemensam nämnare

Jag har funnit att det inom litteraturredaktiken och läsforskningen utanför skolan finns ett flertal välkända forskare och teoretiker som betonat samma faktorer när det gäller utvecklande och kompetent litterär läsning. I denna gemensamma nämnare har jag sett ett potentiellt redskap för systematiska diskussioner om litteraturläsning och om läsares egna beskrivningar av sin läsprocess. Min ambition har varit att göra ett komplext och svårfångat område hanterbart i form av en modell som får växa fram ur forskningsöversikten. Hur modellen genererats redovisas med exempel från tongivande aktörer inom läsforskningen. Inledningsvis är exemplen relativt utvecklade, men när den teoretiska huvudinriktningen tydliggjorts hålls de kortare.

Inom reader response-fältet framhålls den process som uppstår mellan läsare och text vid läsning, och betydelsen av det som läsaren själv för med sig in i tolkandet och meningsskapandet. En av dem som först beskrev läsande på

⁹⁷ Richard Beach beskriver fältet som ”an extremely wide range of attitudes toward, and assumptions about, the roles of the reader, the text, and the social cultural context shaping the transaction between reader and text” (Beach 1993, s. 11).

⁹⁸ Riktningen växte fram som en motreaktion på nykritiken, som var den dominerande teoririktningen under 50- och 60-talen, där en absolut fokusering på texten var den teoretiska utgångspunkten. För en översikt, se t.ex. Wolf 2002, s. 16; Thorson 2005, s. 12f; Mossberg Schüllerqvist 2008, s. 26.

⁹⁹ Jag har valt att använda begreppet litterär kompetens på det sätt Torell gör, d.v.s. med möjlighet att själv förtydliga vad jag menar med det, och därigenom kunna diskutera såväl ungdomars textläsningar som deras tankar om läsning (jfr Torell 2002.). I den genomgång som följer förklaras också avhandlingens förhållningssätt till Cullers vedertagna definition (jfr Pettersson 2015a, s. 45ff).

¹⁰⁰ När det gäller receptionsteoretiska perspektiv som behandlar tolkningsgemenskaper kommer dessa inte att beröras i denna översikt (jfr Fish 1980). Trots att den aspekten av textreceptionen kan ses som aktuell i den typ av undersökningar som genomförs i avhandlingen faller perspektivet utanför den generellt empiriska inriktningen, med så låg grad av teoripåverkan som möjligt. Tolkningkonventioner har inte vägts in i formlen av modellen för litterär kompetens, och undervisningsperspektivet berörs inte mer än indirekt i de två första undersökningarna. Tolkningssamfundet aktualiseras däremot intervjuundersökningen, framför allt i form av en elevkommentar i en av fokusgrupperna där detta också kommenteras (se s. 222).

det här sättet var Louise M. Rosenblatt vars transaktionsteori betonar processen som uppstår mellan läsare och text vid litteraturläsning, och betydelsen av det som läsaren själv för med sig in i tolkandet och meningsskapandet.¹⁰¹

Rosenblatt menar i enlighet med detta att meningsskapandet vid all fiktionläsning är unikt och helt beroende av den individuella läsarens aktiva roll. Det föreligger, enligt henne, inga andra möjliga läsoplevelser än de rent subjektiva.¹⁰² Däremot finns det olika typer av läsning som hon benämner *effe- rent* respektive *estetisk* som jag tidigare berört. Efferent kommer ur det latinska *effero* och motsvarar ungefär *föra bort, ta med sig*. Enligt Rosenblatt är det detta sätt att läsa som används vid läsning av exempelvis medicinska rapporter där läsaren måste koppla bort affektiva aspekter och fokusera på verifierbara fakta för att kunna ta med sig den väsentliga informationen. När det gäller läsning av andra texttyper krävs ett annat läsande, en estetisk läsning:

För att skapa en dikt eller ett skådespel måste läsaren vidga sin uppmärksamhet så att den omfattar den personliga och känslomässiga aura som kringgärdar de frammanade orden och fokusera – erfara, genomleva – de stämningar, scener och situationer som skapas under transaktionen.¹⁰³

Det är alltså läsaren som, med Rosenblatts ord, skapar dikten genom att läsa estetiskt. Viktigt att lägga till är att hon inte menar att det är antingen det ena eller det andra sättet att läsa som gäller, utan att de båda kan samspe- la beroende på vilken text som läses.¹⁰⁴

Rosenblatt har dessutom en central tanke att en estetisk läsning av skönlit- teratur fyller en demokratisk och personlighetsutvecklande funktion.¹⁰⁵ Vad gäller litterär kompetens kan Rosenblatts hållning sammanfattas som att denna är synonym med förmågan att läsa estetiskt på det sätt som tidigare beskrivits, och att detta för med sig att läsaren utvecklas som person, bl.a. i demokratisk och empatisk riktning.

¹⁰¹ Hon presenterade teorin redan 1938. Termen transaktion lades till i en senare version med avgränsande syfte från den tvådimensionella termen *interaktion*, som t.ex. Wolfgang Iser använder sig av i sin modell av läsprocessen (se Iser 1985). Transaktionsteoriens kärna utgörs av det speciella skeende som äger rum mellan läsare och text vid läsning något som beskrivs av Rosenblatt som det "fram-och-tillbaka-gående, spiralformade, icke linjära och ständigt ömse- sidiga inflytandet mellan läsare och text under skapandet av mening. Meningen – dikten – 'in- träffar' under transaktionen mellan läsaren och tecknen på sidan" (Rosenblatt 2002, s. 14).

¹⁰² Ibid. Dock ska det understrykas att Rosenblatt i sin beskrivning av läsprocessen menar att denna äger rum i ett triangulärt förhållande mellan objektiv text, läsare och subjektiv text. Den objektiva texten blir i mötet med läsaren till en subjektiv. Originaltexten har alltså, enligt Rosenblatt, en egen ställning, även om hon ibland har kritiserats för att hävda motsatsen (Rosen- blatt 2002, s. 237f). Angående kritiken och hur detta påverkat svensk litteraturdidaktisk forsk- ning, se t.ex. Mehrstam 2009, s. 35ff; Degerman och Johansson 2010, s. 61ff.

¹⁰³ Rosenblatt 2002, s. 14.

¹⁰⁴ Ibid. Se även Rosenblatt 1994.

¹⁰⁵ Se Rosenblatt 2002, s. 107ff, 238f. Den tidigare nämnda, erfarenhetspedagogiskt inriktade Pedagogiska gruppen har menat samma sak (till en början utan att hänvisa till hennes texter, se tidigare diskussion i detta kapitel). Se även Nussbaum 1995; G. Malmgren 2003.

Wolfgang Iser är liksom Rosenblatt en portalfigur inom receptionsforskningen och även han lyfter fram läsarens roll som meningsskapare. Till skillnad från henne använder han termen *interaktion* i sin syn på det kreativa mötet mellan läsare och text. Den begreppsskillnaden visar hur Iser i större utsträckning betonar textens auktoritet. Meningsskapande sker, menar Iser, i och genom de tomrum, oförmedlade övergångar och obestämbarheter som finns i varje text. Här måste läsaren fylla i och skapa mening. Läsaren blir således medskapande till textens innehåll. Dock menar alltså Iser att texten i sig själv har en stark autonom roll. Läsarens ifyllande meningsskapande styrs av textens grundstruktur. Strukturen, kallad appellstruktur, medger en varierad men inte obegränsad läsning.¹⁰⁶

Själva begreppet ”literary competence” är etablerat av Jonathan Culler. Culler är dock i sin användning av begreppet inte inriktad på läsarens unika personlighet och de meningsskapande processerna inom läsaren, utan på de litterära system eller strukturer som möjliggör för läsaren att upptäcka en texts betydelse. Han definierar litterär kompetens som internaliserad kunskap om litteratur och litterära konventioner i mötet med litterära texter.¹⁰⁷ Det som avgör graden av litterär kompetens är således, enligt Culler, läsarens förtrogenhet med ett antal konventioner på vilka den litterära produktionen och interaktionen vilar. Slutsatsen av detta blir att litteraturläsning – och i förlängningen de meningsskapande processerna – är något som måste tränas upp till exempel genom litteraturundervisning inriktad på att utveckla eleverna i att förstå strukturer och system inom olika textgenrer. Han menar således att det går att fastslå vad en ideal läsare måste kunna och veta. I förhållande till denna idealläsare kan litterär kompetens bedömas.¹⁰⁸ Detta står, åtminstone delvis, i motsatt position till tanken att ta den meningsskapande utgångspunkten för läsning och förståelse i läsarens erfarenheter och egna personlighet. Cullers förhållningssätt har kritiserats från olika håll för att hans ”idealläsare” inte har någon motsvarighet bland egentliga läsare, framför allt inte bland ungdomar eller andra icke-akademiska läsare.¹⁰⁹ Han har även kritiserats av empiriska läsforskare för att inte väga in verkliga läsares tolkningar av och reaktioner på

¹⁰⁶ Se Iser 1985, s. 184.

¹⁰⁷ Se Culler 1975, s. 120f. Torell menar att Cullers uppfattning inte utgör en definition utan snarare är ett utkast till en sådan (Torell 2002, s. 13. Se även Wolf 2002, s. 21).

¹⁰⁸ Jfr Svensson 1988, s. 26; Bäckman 1998, s. 89ff; Torell 2002, s. 13; Tengberg 2011, s. 23f.

¹⁰⁹ Culler menar att det som är relevant i sammanhanget ”is not what actual readers happen to do but what an ideal reader must know implicitly in order to read and interpret works in ways we consider acceptable, in accordance with the institution of literature”. (Culler 1975, s. 123f.) Att även Isers modell har kritiserats för att skapa idealläsare återkommer jag till längre fram i avhandlingen. Till detta kan tilläggas att Arfwedson har kritiserat det erfarenhetspedagogiska förhållningssättet för att utgå från en idealläsare, även om hon i stort är positiv till Pedagogiska gruppens forskningsinsatser (Arfwedson 2006, s. 147).

fiktionstext som relevant forskningsmaterial.¹¹⁰ Att begreppet litterär kompetens trots detta kan användas och ha en betydelsefull funktion inom empiriska läsundersökningar har visats av Torsten Pettersson.¹¹¹

I en teori som kan ses som ett försök att kombinera dessa båda perspektiv har den svenske litteraturdidaktikern Örjan Torell format sin egen modell där motsvarigheten till den transaktionella kompetensen benämns *literary transferkompetens* med utgångspunkt i Rosenblatts transaktionsbegrepp.¹¹² Men Torell kritiserar också Rosenblatt för att inte använda ”transferfunktionen” på rätt sätt och menar att hon tar för lätt på ”den distans mellan litteratur och verklighet som är litteraturens själva essens”.¹¹³ Det ligger, enligt Torell, en fara i att ”vikariera” i de liv de litterära personerna lever i stället för att relatera till sig själv och sin egen verklighet i förhållande till textens fiktiva personer.¹¹⁴

Torell ser en utvecklad literary transferkompetens som en förutsättning för hög litterär kompetens. Han betonar dock att denna transferkompetens måste balanseras med en medveten distans i läsoplevelsen och harmoniera med två andra litterära delkompetenser: *konstitutionell kompetens* och *performanskompetens*. Performanskompetensen är till skillnad från literary transferkompetensen synnerligen inlärd och innebär den ”konventionsstyrda förmågan att analysera och uttala sig om litterära texter”, och här syns kopplingen till Culler tydligt.¹¹⁵ Den konstitutionella kompetensen handlar om förmågan, och det djupt mänskliga behovet att skapa och förstå fiktion och fiktionella uttrycksformer. Denna förmåga är, enligt Torell, inte inlärd och socialt betingad utan en ”artskiljande mänsklig egenskap”.¹¹⁶ Tillsammans, menar Torell, utgör de tre delarna den litterära kompetensen. Nyckeln till att utveckla denna kompetens beskrivs ligga i att dels balansera de olika delkompetenserna, dels i att på ett medvetet sätt hålla distansen mellan text och verklighet som tidigare nämnts. Först i det rum som uppstår i denna distans mellan det fiktionella och det personliga kan en utvecklad tolkningsprocess inledas.¹¹⁷

I anslutning till detta vill jag även lyfta fram en viktig aspekt som ofta förbigås i sammanfattningar av Torells modell, den dialogiska dimension som i figuren illustreras med förhållandet *Du - Jag* inuti den triangel som de olika delkompetenserna utgör:¹¹⁸

¹¹⁰ Se Bortolussi & Dixon 2003, s. 7 f; Miall 2006, s. 11f.

¹¹¹ Detta framför allt i arbetet med att kategorisera informanternas tolkningsförsök (se Pettersson 2015a, s. 45ff).

¹¹² Torell lyfter fram betydelsen av denna del av läsprocessen på följande vis: ”Genom *literary transfer* förs läsarens personliga liv och erfarenhetsvärld in i texttolkningen och tillför texten mening genom att anknyta den till en otvetydig *verklighet* – läsarens. Detta är som jag ser det Louise Rosenblatts stora insats i litteraturteorins historia.” (Torell 2002, s. 86.)

¹¹³ Torell 2002, s. 86.

¹¹⁴ Ibid.

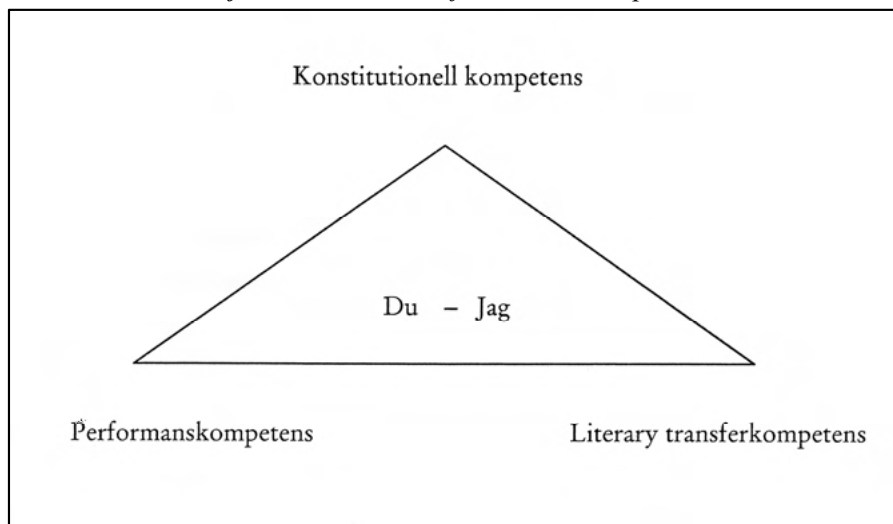
¹¹⁵ Ibid. s. 83f.

¹¹⁶ Ibid. s. 82.

¹¹⁷ Ibid. s. 84ff.

¹¹⁸ Ibid. s. 82. Modellen används med Örjan Torells tillstånd (givet i mejl 28/3 2017).

Örjan Torells modell för litterär kompetens



I en läsning där balansen mellan performans- och transferkompetensen rubbas vrids triangeln och blockeringar i den dialogiska relationen i triangelns mitt uppstår:

Det mest dramatiska som händer när läsningen drabbas av *performans-* eller *literary transfer-*blockeringar är att jag – du-dimensionen i centrum upplöses: den överdrivna performansläsaren glömmer att mäta texten mot sin egen verklighet, medan den överdrivne literary transfer-läsaren inte ser vad texten har att säga om det i texten som ligger utanför hans egen identitet, i *Du*-dimensionen.¹¹⁹

Torell avslutar passagen om sin modell genom att åter lyfta fram, i en hänvisning till Bachtin, vikten av den självständiga distans till texten som litterär läsning kräver.¹²⁰

Även Judith A. Langer har utvecklat en teorimodell som behandlar förmåga att läsa skönlitteratur, men Langer använder inte kompetenstermen utan talar i stället om läsarens *förmåga att skapa föreställningsvärldar* i samband med

¹¹⁹ Ibid. s. 89. Torell beskriver betoningen av det dialogiska som något hans modell kan bidra med, och menar att denna Bachtininspirerade dialogtanke definitivt skiljer honom från det han kallar läsarorienterade teorier.

¹²⁰ Ibid. Verket av Bachtin, som Torell hänvisar till är *Författaren och hjälten i den estetiska verksamheten* i en rysk utgåva från 1986. I avhandlingens litteraturlista anges en svensk utgåva från 2000.

fiktionsläsning. Modellen, som ofta hänvisats till i litteraturdidaktiska sammanhang i Sverige, tecknas i fem hållningar/förhållningssätt:¹²¹ 1. Att vara utanför och stiga in i en föreställningsvärld, 2. Att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld, 3. Att stiga ut och tänka över det man vet, 4. Att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen, 5. Att lämna en föreställningsvärld och ta sig bortom den.¹²² En utvecklad och utvecklande läsning förutsätter enligt dessa förhållningssätt en medveten distans till det lästa, något som läsaren kan uppnå genom hållning 3, 4 och 5.¹²³ Här, i dialogen mellan det subjektiva och det objektiva, ligger således en central nyckel för att uppnå litterär kompetens enligt både Langer och Torell.¹²⁴ Langer betonar, liksom Torell i sin modell, att hållningarna inte är linjära och uppdelade utan pågår och samspelar under läsningen.

Min uppfattning är att kärnan i Torells och Langers teorier är förmågan att i interagerande och överlappande processer kunna utveckla inlevelse och identifikation mellan fiktiva karaktärer och sin egen person och sina närmaste, samtidigt som blicken kan höjas i utblickar och reflektioner mot allmänmänskliga situationer och känslolägen och i kopplingar till andra berättelser, utan att kontakten med texten förloras.¹²⁵

¹²¹ Se Langer 2005, 2011a och 2011b. Langers originalterm är *stances*. I L-G Malmgrens tidiga översättningar användes ordet *stadium*, men i den svenska översättningen av *Envisioning Literature* från 2005 används ordet *faser*. Thorson har fört utvecklade resonemang om översättningen av detta begrepp, i vilken han själv stannar för ordet *förhållningssätt* (Thorson 2005, s. 20). Se även Helen Schmidts diskussion rörande att hitta ett passande uttryck på svenska. Hon själv väljer ordet *position* (Schmidl 2008, s. 52f). Jag kommer att följa Thorsons linje och genomgående använda hans term förhållningssätt eller min egen översättning *hållning*.

¹²² Modellen tecknades från början i fyra hållningar 1995 (Langer 2005, s. 31ff). 2011 presenterades modellen i en ny version där den femte hållningen lagts till (Langer 2011a, s. 16ff och 2011b, s. 16ff). Modellen i texten är min översättning av den nyare versionen.

¹²³ Langer betonar i de introducerande avsnitten, i anslutning till presentationen av de fem förhållningssätten, hur balansen mellan subjektiv inlevelse och den objektivt kritiska distansen är central i det litterära tänkandet. Detta synsätt återspeglas tydligast i modellens hållning 3, 4 och 5 (Langer 2005, s. 17ff och 2011b, s. 6ff).

¹²⁴ Se Torell 2002, s. 86 f; Langer 2005, s. 18 ff. och 2011b, s. 6ff.

¹²⁵ Här kan man hävda att Torell tydligare än Langer betonar den formella textens roll. Per-Ingve Andersson har t.ex. menat att Langers utgångspunkt i läsarens upplevelse är klart överordnad själva textens betydelse i hennes förhållningssätt och att hon därmed nedvärderar texten och även det textanalytiska arbetet (Andersson, 2015, s. 219ff. Andersson utgår i artikeln från den äldre upplagan av *Envisioning Literature* från 1995 i sina resonemang, med fyra hållningar i stället för fem.) Även Thorson har menat att Langer inte reder ut textens roll i läsprocessen och att hon reducerar "litteraturkunskap" till en kännedom om ämnesbegrepp och termer (Thorson 2005, s. 23). Jag menar dock att Langer bl.a. genom det inledande exemplet med läsningen av dikten "Forgive My Guilt" (Langer 2011b, s. 11ff.) visar att hon ger texten en avgörande roll i läsprocessen. Den textinriktade och gentemot erfarenhetspedagogiken kritiska Torell refererar inte till Langer i sin rapport *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*, men betonar att betydelsen av den personliga inlevelsen inte får negligeras i förståelse av läsprocessen (Torell, 2002, s. 85ff). Om sin syn på tranferkompetensens och den personliga läsningens stora betydelse har han nyligen skrivit i artikeln "Litteraturläsaren på ordkonstens gräns. Om Lars Ahlins och Michail Bachtins inställning till *literary transfer*" (Torell 2017). Som förklarats i brödtexten innebär min läsning av Langer och Torell

Innan min modell för litterär kompetens presenteras ger jag några ytterligare exempel på hur andra tongivande forskare behandlat denna essentiella beröringspunkt som jag menar förenar Torell och Langer. Jag kommer också i anslutning till den genomgången att beröra hur den fiktionella textens egenart speciellt framhävs i de aktuella teorierna och ge exempel på hur litteraturdidaktiska forskare lyft fram behovet av metarefleksion vid en utvecklad fiktionläsning, samt hur detta hör nära samman med de avgörande aspekter av läsprocessen som sammanfattats ovan.

Det första exemplet kommer från den litteraturdidaktiska auktoriteten Robert Scholes som uttrycker tankar i linje med de teorier som redovisats tidigare i följande passage, som behandlar en kompetent fiktionläsning:

Reading, in this sense of the word, means being able to place or situate a text, to understand it from the inside, sympathetically, and to step away from it and see it from the outside, critically. It means being able to see a text for what it is and to ask also how it connects – or fails to connect – to the life and times of the reader.¹²⁶

Här framgår tydligt hur de teorier som redogjorts för möts i de i citatet beskrivna processerna. Att ta sig in i texten med inlevelse och empati samtidigt som man som läsare kan backa ut igen och skapa en kritisk distans är avgörande enligt Scholes. På ett liknande sätt resonerar läsforskaren Torsten Pettersson, vars utgångspunkt inte är litteraturdidaktiskt inriktad och som har en mer kritisk inställning till reader response-teorier:¹²⁷

Sammantaget kan man alltså säga att skönlitteraturen erbjuder stora, ja unika möjligheter att komma i kontakt med många olika livssituationer som en påtaglig upplevelse. Samtidigt måste man understryka att identifikationen balanseras av en trygghetsskapande estetisk distans, konstens karaktär av fiktionsslek. [...] Tack vare denna kombination av identifikation och distans kan skönlitteraturen gärna användas i privat läsning och i litteratur- eller terapigrupper för att ge läsaren en reflektionsyta för egna livsproblem.¹²⁸

att det går att se avgörande likheter mellan deras båda modeller, framför allt i Langers hållning tre, fyra och fem och i Torells triangelmodell.

¹²⁶ Scholes 1998, s.130. Passagen är flitigt citerad inom litteraturdidaktikens område, bl.a. av Penne (2013, s. 52) och Ulfgård (2015, s. 153).

¹²⁷ Antologin *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionläsning i dagens Sverige* är som tidigare nämnts en produkt av ett omfattande läsforskningsprojekt för vilket Pettersson fungerat som projektledare och redaktör. Utgångspunkt för projektet har tagits i att unga vuxnas skönlitterära läsning är tillräckligt empiriskt utforskad och att en del av de bärande tankarna kring litteraturläsningens goda effekter, t.ex. Nussbaums demokratiutvecklande motiv som fått stor betydelse inom svensk litteraturdidaktik, inte är empiriskt underbyggda (Pettersson 2015a, s. 14).

¹²⁸ T. Pettersson 2009, s. 24. Artikelns titel ”Att läsa för att utvecklas” är relevant i sammanhanget då denna knyter an till den personlighetsutvecklande dimensionen av en kompetent fiktionläsning.

I beskrivningen av balansen mellan identifikation och distans möter Pettersson de tidigare återgivna teorierna om en kompetent och utvecklande fiktionläsning. I anslutning till detta vill jag kort beröra att Pettersson betonar att förutsättningen för att en sådan distans kan etableras finns i den överenskommelse som upprättas mellan läsaren och det fiktionella verket. Pettersson beskriver denna överenskommelse som att läsaren är villig att ta del om författarens uppbyggda historia med förhoppningen att denna ska förmedla något slags mening bortom den ”bokstavliga faktuelle sanningen”.¹²⁹ Detta kan jämföras med Ärheims resultat kring ungdomar och fiktionstext där just överenskommelsen mellan läsare och författare är central, men där i stället den uttalade sanningskopplingen utgör den avgörande delen.¹³⁰ Måhända ligger den viktigaste skillnaden mellan fiktions- och fiktionläsning i hur själva överenskommelsen ingås eller, om man så vill, vilken attityd till texten läsaren intar.

Filosofen Martha Nussbaum har också poängterat vikten av balans mellan en kritisk och en empatisk läsning. Nussbaum är i det litteraturdidaktiska sammanhanget mest känd för termen *narrativ fantasi* och för en stark betoning av skönlitteraturens demokratiska och humanistiska potential.¹³¹ Hon har ofta i sina resonemang framhållit inlevelsen i den fiktionella texten som central. Men även hon menar alltså att den starka inlevelsen måste balanseras med ett kritiskt perspektiv och utgår från Wayne Booths diskussioner om vikten av en läsning som är både inkännande och kritisk i följande passage:¹³²

If we think of reading in this way, as combining one’s own absorbed imagining with periods of more detached (and interactive) critical scrutiny, we can already begin to see why we might find in it an activity well suited to public reasoning in a democratic society.¹³³

Den starka inlevelsen, och förmågan att genom litteraturläsning kunna uppleva andra perspektiv och synsätt än de egna, blir enligt Nussbaum inte utvecklande om den inte balanseras med ett kritiskt, mer distanserat perspektiv.

I anknytning till dessa tankar om utvecklande litteraturläsning vill jag även kort nämna litteraturvetaren Anders Petterssons begrepp *analogitänkande*.¹³⁴ Pettersson menar att skönlitterär läsning blir meningsfull och utvecklande om läsaren innehar förmågan att skapa analogier mellan sitt eget liv och texten

¹²⁹ T. Pettersson 2009, s. 22. Se även Pettersson 2007, s. 195f.

¹³⁰ Se Ärheim 2007, s. 136ff, 189ff.

¹³¹ ”Narrative imagination means the ability to think what it might be like to be in the shoes of a person different from oneself, to be an intelligent reader of that person’s story, and to understand the emotions and wishes and desires someone so placed might have.” (Nussbaum 1997, s. 10f.) Angående Nussbaums syn på litteraturens demokratiska potential, se Persson 2007, s. 255ff.

¹³² Verket som Nussbaum utgår ifrån är *The Company We Keep. An Ethics of Fiction* (Booth 1988).

¹³³ Nussbaum 1995, s. 9.

¹³⁴ Se A. Pettersson 2008, 2009 och 2012.

samtidigt som en distans till det lästa ger perspektiv och sätter igång personlighetsutvecklande processer: ”Analogitänkande består, enkelt uttryckt, i att läsaren fäster sig vid något i den litterära texten, låt oss kalla det x, och sätter det i samband med något i verkligheten, låt oss kalla det y, och reflekterar över förhållandet mellan x och y.”¹³⁵

Anders Pettersson menar att i en sådan process ställs verkligheten i ett nytt perspektiv, och läsprocessen leder till utveckling av den egna personligheten.¹³⁶ Han hävdar att just denna förmåga spelar en betydelsefull roll i den komplexa helhet som litteraturläsning innebär. Släktskapen med de receptionsteoretiker som nämnts tidigare, och deras betoning av meningsskapande förankrat i den egna personen och erfarenheten, är möjlig att se. Att kunna skapa analogier och därefter genom en upprättad distans till texten bearbeta dessa i relation till omvärlden är enligt Anders Pettersson att läsa fiktion på ett kompetent och utvecklande sätt.

I ett sista exempel som berör detta område vill jag nämna den kognitiva läsforskaren Lisa Zunshine och hennes evolutionära teorier kring fiktionsläsande som ”Mind-Reading” eller ”Theory of Mind” (ToM).¹³⁷ Hon har argumenterat för hur en utveckling av den inlevelseförmåga som behövs för att göra kopplingar till personligheter och känslolägen i fiktionstext också utvecklar läsaren som människa. Detta genom att den egna tankevärlden utvidgas i ett interaktivt utbyte av erfarenheter med de fiktiva gestalterna. En avgörande faktor i denna process är, menar Zunshine i enlighet med de läsforskare jag refererat till ovan, medvetenheten om att de fiktiva karaktärerna är just fiktiva:

The very process of making sense of what we read appears to be grounded in our ability to invest the flimsy verbal constructions that we generously call ”characters” with a potential for a variety of thought, feelings, and desires and then to look for the “cues” that would allow us to guess at their feelings and thus predict their actions. Literature pervasively capitalizes on and stimulates Theory of Mind mechanisms that had evolved to deal with real people, even as on some level readers do remain aware that fictive characters are not real people at all.¹³⁸

I de återgivna exemplen ovan förenas läsforskare från olika traditioner i betonet av hur avgörande distansen till den litterära texten är. Detta som motvikt till det engagemang och den starka inlevelse som är en lika viktig del av fiktionsläsningen. En kompetent läsare är således enligt detta synsätt mycket

¹³⁵ A. Pettersson 2009, s. 27.

¹³⁶ A. Pettersson anser att de nämnda ”[r]eflexionerna kommer att ställa något i verkligheten i ett nytt ljus” och utvecklar sina resonemang på ett sätt där han menar att den direkta kopplingen mellan verklighet och en specifik text har förbisetts i litteraturvetenskapens traditionella idé om litteraturens indirekta koppling till verkligheten (A. Pettersson, 2009, s. 27f).

¹³⁷ Även Zunshine är frekvent hänvisad till av svenska litteraturdidaktiker, som t.ex. Persson 2012a, Leffler 2013 och Ulfgard 2015.

¹³⁸ Zunshine 2006, s. 10.

väl medveten om att litteraturen är fiktionell, även under själva läsakten och oavsett hur djup inlevelsen är.¹³⁹

Metaperspektiv och den fiktionella textens egenart

Från den typ av kompetens som sammanfattats i det föregående vill jag dra ut några trådar att beröra särskilt. I detta avsnitt behandlar jag metaperspektivet och förmågan att se fiktionstext som något som kräver en särskild typ av läsning. I det efterföljande sammanfattas en diskussion om hur den kritiska läsningens relation till nöjesläsning traditionellt har uppfattats inom litteraturvetenskapen, samt hur denna uppfattning i någon mån har utmanats under 2000-talet.

Att medvetet kunna diskutera och analysera sitt fiktionsläsande är en kompetens som finns inneboende i den förmåga att inta kritisk distans som beskrivits tidigare. Dock vill jag som ett förtydligande exempel behandla den norske litteraturdidaktikern Sylvi Pennes sätt att framhålla metaperspektivets betydelse i sammanhanget för att ytterligare tydliggöra hur jag i det följande använder det begreppet i diskussion och analys.

Penne diskuterar i sin artikel ”Skjønnerlitteraturen i skolen i ett literacy-perspektiv” norska skolelevers förståelse av fiktionstext. Hon belyser där ingående de processer av tolkande i hermeneutisk tradition som hon menar att litterär kompetens förutsätter och innebär med stöd hos receptionsteoretiker som Rosenblatt, Scholes, Zunshine, Bruner och Oatley. Penne visar också hur modersmålsämnet i Norge glidit iväg från den skönlitterära texten, från förståelsen och tolkningen av den, och i stället hamnat i ett mer samhällsnyttigt läsande. I den typen av läsande ingår enligt henne inte de specifikt skönlitterära processerna.¹⁴⁰ I stället för litterär reflektion, utveckling av metaförståelse och förståelse för ”den andre” innebär detta förhållningssätt till litterär läsning i praktiken att eleverna skriver sig bort från texten och utgår från sin egen person i alltför hög grad vid bearbetning av den.¹⁴¹ Penne efterlyser ett metaperspektiv på fiktiv text som ett grundläggande kriterium för en kompetent fiktionsläsning: ”For att fiksjon skal kunna oppleves som fiksjon, forutsettes altså en spesiell forforståelse, en ’lesekontrakt’ [...]” Hon utvecklar:

¹³⁹ Det finns naturligtvis många fler stora namn inom litteraturläsningens område som nämner detta, t. ex. Oatley 1999, Miller 2002, Felski 2008 och Eagelton 2013.

¹⁴⁰ Penne hänvisar i sammanhanget till Rosenblatts begrepp estetisk respektive efferent läsning (Penne 2013, s. 43).

¹⁴¹ Efter de inledande ideologiska resonemangen grundar sig Penne på Ullströms undersökning av läroedel från 2009 som tidigare nämnts. Hon anser med stöd i detta att skolan ägnar sig allt mindre åt den litterära läsningen och i stället motiverar läsande med att det kan leda till att man bättre klarar andra skolämnen. Penne menar vidare att det är den typen av icke-litterär läsning som PISA-undersökningarna mäter. En intressant iakttagelse kan vara att trots att skolans läsande går mer åt det hållet så presterar svenska – och norska – elever ganska svaga resultat i PISA. Detta skulle kunna stödja tanken att en estetisk läsning också gynnar textläsning av andra slag, något som Penne berör i sin artikel.

Når vi ingår i den fiktiva lesekontrakten, er vi alle på vei in i et metaunivers som kontinuerligt må tolkes kontekstuellet i forhold til en simulert helhet. Vi kan bli upslukt, glemme tid og sted, men aldri helt. Vi vet godt at vi sitter og leser, grubblar og tolker. Dette dobbeltperspektivet underbygger vår hypotese om at lesning av fiksjon sannsynligvis fremmer en annen type metabevisthet enn lesning av sakprosa.¹⁴²

Som framgår sammanfaller Pennes argumentation med den gjennomgang från olika delar av läsforskningen som gjorts tidigare. Att den fiktionella texten har en egenart och behöver förstås utifrån denna är således de forskare som det refererats till här, och många fler inom området, överens om. Den grundförut-sättning som uttrycks är att fiktionstext behöver förstås som fiktionstext av läsaren för att den ska kunna läsas på ett kompetent sätt, med hjälp av för-mågan att inta metaperspektiv.

Kritisk läsning och nöjesläsning

I det sammanhang som föreligger, där olika perspektiv på litterär läskompe-tens presenterats och avgörande aspekter av den distanserade, kritiska, läsför-mågan lyfts fram från många olika delar av läsforskningen och litteraturdidak-tiken, vill jag också beröra den etablerade motsättningen mellan kritisk läsning och nöjesläsning. Den typ av läskompetens som vuxit fram ur min ämnesteo-retiska genomgång är i många avseenden synonym med en kritisk läsning där den analytiska distansen utgör centrala delar, med det viktiga tillägget att lä-sarens personliga inlevelse och utveckling också vägs in och ges stor betydelse av de läsforskare som citerats ovan.

Hur man inom litteraturvetenskapen och lärarutbildningen upplevt en av-saknad av denna kritiska läsart bland studenter och beklagat sig över detta finns sammanfattat i olika sammanhang.¹⁴³ En forskare som behandlat detta tema är Rita Felski som sin i bok *Uses of Literature* (2008) har utgått från motsättningen mellan kritiskt och okritiskt läsande. Hon diskuterar i sin inled-ning hur litteraturvetenskapens mål har varit att få studenterna att utvecklas från passionerade lustläsare till kritiskt akademiska läsare.¹⁴⁴ Felski upplever att det finns ett uttalat fördömande av andra typer av läsning och reception än den akademiska, något hon själv uttalat kritiserar. Sin framställning ägnar hon därefter åt att lyfta fram hur även andra reaktioner på text kan bidra till litte-raturvetenskapen och litteraturstudieområdet.¹⁴⁵ Även andra läsforskare som Karin Littau och Michael Warner har problematiserat den vid universiteten vedertagna kritiska läsningen. Både Littau och Warner har, var för sig, satt

¹⁴² Penne 2013, s. 48.

¹⁴³ Se t.ex. Linnér 2004, s. 45f; Persson 2007, s. 225 och Bergenmar 2010, s. 19. Se även Ulf-gard 2015.

¹⁴⁴ Se Felski 2008, s. 2f.

¹⁴⁵ Se Felski 2008. Bokens kapiteldisposition är utformad utifrån fyra typer av reaktion på fikt-ionstext: *Recognition*, *Enchantment*, *Knowledge* och *Shock*.

den akademiska läsningen i relation till en rad andra typer av läsande och ifrågasatt varför alla andra läsesätt vanligen ses som okritiska och därmed sämre.¹⁴⁶ Littau menar att föreställningen att endast den kritiska läsaren besitter verklig läskompetens och analysförmåga har sin bakgrund i modernismens avståndstagande mot massornas framväxande läsvanor.¹⁴⁷ I denna parallell finns vissa likheter med hur okritiska nöjesläsare ibland nedvärderas inom olika grenar av litteraturvetenskapen, litteraturdidaktikgrenen inräknad.¹⁴⁸

Ett exempel på detta från en svensk litteraturdidaktisk kontext som kommenterats av Jenny Bergenmar är Staffan Thorsons och Beata Agrells lässtudier i antologin *Främlingskap och främmandegöring*.¹⁴⁹ Agrell och Thorson utgår i två olika studier från samma texter med olika perspektiv. Agrell kartlägger utifrån Iser's receptionsteorier de aktuella texternas appellstruktur och vilka möjliga läsarter som den medger utifrån textens historiska kontext och litteraritet.¹⁵⁰ I Thorsons studie tillämpas detta material och Agrells analys i en receptionsstudie som jämför resultaten med hur empiriska läsare läser de aktuella texterna.¹⁵¹ Bergenmar menar att hur mycket de båda forskarna än försäkrar att de inte skapat idealläsare och facit, med hjälp av Agrells kartläggning av vilka läsarter som Iser's appellstrukturer medger, är det just det perspektivet som tillämpas när de empiriska läsarnas textreaktioner ska bedömas. De verkliga läsarna motsvarar inte alls förväntningarna och bekräftar inte Iser's textaktiva teori. Thorson beklagar sig, enligt Bergenmar, efter utförd analys över hur icke-reflekterande och okritisk läsningen är, och hur tolkningarna saknar kontakt med texten och textens litteraritet. Bergenmar kommenterar kritiskt Thorsons hållning, och knyter i sammanhanget an till Felski:

Man skulle kunna vända på det och säga att litteraturen inte får reduceras till litterariteten, för då försvinner dess mångskiftande sociala, kulturella och existentiella betydelser. Den tydligaste slutsatsen av Agrells och Thorsons intressanta studie är, som jag ser det, inte i första hand att studenterna måste bli bättre på att uppfatta och förhålla sig till litteraturens litteraritet och främmandegörande funktioner. Det är i stället att forskare och lärare i litteraturvetenskap måste bli bättre på att reflektera över de sätt att läsa som tar texten i bruk som ofta står i strid med synen på litteratur som främmandegörande. Som jag uppfattar Felski är det just detta som är hennes poäng. Hon ifrågasätter i första

¹⁴⁶ Se Warner 2004; Littau 2006. Dessa tankar har också diskuterats av svenska litteraturdidaktiker som t.ex. Persson 2015 och Mehrstam 2015.

¹⁴⁷ Se Littau 2006, s. 84ff. Jfr John Careys *The Intellectuals and the Masses* i vilken Carey visar hur intellektuella som Virginia Wolf och T.S. Eliot såg en stor fara i hur ett okritiskt nöjesslukande av exempelvis dagstidningars följetonger bredde ut sig bland massorna under 1900-talets första årtionden, något som skulle bekämpas med författandet av svårtillgänglig modernistisk litteratur (Carey, 1992).

¹⁴⁸ För en översikt, se Degerman 2012, s. 85ff.

¹⁴⁹ Staffan Thorson & Christer Ekholm (red.) 2009. Se Bergenmar 2010, s. 22ff. För en introduktion av den litteraturvetenskapliga användningen av begreppet *främmandegöring*, se Šklovskij, 1971, s. 41ff.

¹⁵⁰ Se Iser 1985. Iser's tankar om appellstruktur behandlas tidigare i detta kapitel.

¹⁵¹ Se Agrell 2009; Thorson 2009a.

hand den hegemoniska funktion som 'critical reading' har fått, i andra hand synen på litterariteten som ett överordnat mål i läsningen.¹⁵²

Bergenmar menar vidare att i samtal med studenter som tolkar och förstår texter på andra sätt än det akademiskt kritiska uppstår en ny form av främmandegöring som hon menar är utvecklande för litteraturläraren och litteraturvetenskapen. Hennes synsätt ligger således nära den empiriska läsforskningens grundidé. Det ska tilläggas att Thorson trots allt menar att lustläsning och kritisk läsning i någon mån kan samverka i det han kallar "Den känslofulla paradoxen".¹⁵³ Dock står det klart att Thorson efterlyser och förespråkar en tydligare inriktning på ett kritiskt läsande inom lärarutbildningen i den meningen att den typ av läsningar som Bergenmar lyfter fram inte ges samma betydelse.¹⁵⁴

Även Magnus Persson har ägnat sig åt uppdelningen mellan kritiskt och okritiskt läsande, och ser vissa tecken på och möjligheter i att denna uppdelning är på väg att luckras upp. Han menar att denna gränsöverskridande process skulle kunna vara gynnsam för litteraturvetenskapen och litteraturdidaktiken, områden där dikotomin mellan kritisk läsning och nöjesläsning varit så avgörande. Persson föreslår begreppet "kreativt läsande" för en läsning där de båda sätten kombineras och berikar varandra.¹⁵⁵

I samband med denna diskussion kring olika sätt att läsa vill jag också kort beröra begreppet läsart, som jag redan har använt mig av vid några tillfällen. Läsart kan enkelt definieras som läsarens sätt att läsa texten. I begreppet ligger att det finns olika sätt att läsa en text och att texten i någon mån avgör vilka läsarter som är rimliga.¹⁵⁶ Jag har valt att inte använda läsarter som uttalad analysmetod, men kommer i viss mån att beröra begreppet i diskussioner och analys. Min inriktning ligger i stället på den attityd eller det förhållningssätt som kan leda till ett visst sätt att läsa, d.v.s. en av de faktorerna som avgör själva läsarten. Genom att relatera attityder till en samlad uppfattning om vad

¹⁵² Bergenmar 2010, s. 23f.

¹⁵³ Thorson, 2009a, s. 249.

¹⁵⁴ Debatten mellan Thorson och Bergenmar fortsatte i flera omgångar efter det inledande skede som kort sammanfattats ovan.

¹⁵⁵ Se Persson 2007, s. 263ff. Se även Persson 2015 där han bygger vidare på idén om hur begreppen om vad ett kreativt läsande kan innebära och i vilka sammanhang det utövas. Han diskuterar i artikeln att läsoområdet genomgår en stor utvidgning som alltmer innefattar sociala dimensioner. Hur litteraturläsning som social aktivitet tenderar att sammansmälta med och utgöra populärkultur har också Danielle Fuller och DeNel Rehberg Sedo visat i sin uppmärksammade bok om läsningens sociala praktik *Reading Beyond the Book. The Social Practices of Contemporary Literary Culture* (2013).

¹⁵⁶ Se Agrell 2009, s. 26. Agrell tar sin utgångspunkt i Isers syn på texters appellstruktur. Det perspektivet kan ses som oförenligt med det empiriska förhållningssättet till läsforskning (jfr den empiriska ansatsen i inledningen och den mer utförliga diskussionen på s. 51).

litterär kompetens kan vara hoppas jag kunna belysa hur eventuella samband dem emellan ter sig.¹⁵⁷

Som framgått finns andra litteraturvetenskapliga röster och infallsvinklar än de som fördes fram och samlades under rubriken *En gemensam nämnare*. Detta ifrågasättande av den etablerade synen på kompetent kritiskt läsande är viktig att ha med sig i läsningen av analyskapitlen och i de avslutande diskussionerna. Den utbredda syn på litterär kompetens som sammanfattats tidigare ser jag dock alltså som ledande. Detta gäller i hög grad inom det svenska litteraturdidaktiska fältet där diskursen om lässtrategier bl.a. syftar till att synliggöra de processer av rörelse in och ut ur texten som ses som en förutsättning och möjlighet för en mer utvecklad litterär förståelse.¹⁵⁸ Av denna anledning utgör de gemensamma elementen från nämnda sammanfattning byggstenar till den modell som presenteras nedan.

En analysmodell för litterär kompetens

Som visats i genomgången accentueras, på en synnerligen bred front, några grundläggande faktorer som centrala i en kompetent fiktionsläsning. Dessa faktorer har jag sammanfattat i fyra punkter som jag kommer att använda mig av i analysarbetet av det empiriska materialet. Den kompetenta läsaren har enligt modellen:

1. En grundläggande förmåga att läsa och förstå fiktionstext, vilket också innebär en förståelse för den fiktionella textens egenart.
2. En förmåga att som läsare känna inlevelse i de fiktiva världarna och identifiera sig med textens karaktärer med utgångspunkt i sin egen person och sina närmaste.
3. En förmåga att höja blicken och göra reflektioner mot allmänmänskliga situationer och känslolägen samt kopplingar till andra fiktionsberättelser utan att kontakten med texten förloras. Det vill säga: att anlägga ett metaperspektiv i samband med fiktionsläsning.
4. En förmåga att utifrån ett metaperspektiv på sin litterära läsning medvetet kunna resonera kring hur denna påverkar den egna personen, bl.a. i termer av personlig utveckling.

¹⁵⁷ I sammanhanget bör också begreppet *lässtrategier* nämnas igen. (Begreppet introducerades tidigare i detta kapitel.) Dessa ska inte förväxlas med läsararter utan handlar om medvetandegjorda sätt att närma sig och förstå litterära texter. Olin-Scheller, Tengberg & Lindholm (2015) har undersökt hur dessa kan användas i undervisning bl.a. med syftet att öka elevernas metakognitiva tänkande i samband med fiktionsläsning. Se även Graeske 2015a och 2015b.

¹⁵⁸ Se Graeske 2015a och 2015b; Olin-Scheller, Tengberg & Lindholm 2015.

I och med denna modell har jag alltså lyft fram det som jag uppfattar som kärnan i ett antal etablerade teorier kring vad ett kompetent fiktionsläsande innebär. Att dessa fyra förmågor överlappar, interagerar och berikar varandra i läsprocessen är något som framhävs i samtliga teoretiska resonemang som modellen bygger på. Av den anledningen är punktformen möjligen inte helt idealisk.¹⁵⁹ Jag har dock valt att använda denna fyrdelade modell för att tydligt kunna diskutera utfallet i de empiriska undersökningarna i den löpande framställningen och i det avslutande kapitlet. De fyra punkterna aktualiseras i samtliga tre undersökningar. Dock ligger tonvikten lite olika inom dessa, vilket har indikerats tidigare. Uppsatsundersökningen berör alla fyra punkterna men i synnerhet punkterna två, tre och fyra. Enkätundersökningen är inriktad på de tre första punkterna, framför allt och explicit den centrala punkt tre, medan intervjuundersökningens fördjupande syftning på ett mer indirekt sätt speciellt behandlar punkterna tre och fyra.

Jag använder inte modellen som ett facit för hur den ideale läsaren borde läsa, utan som ett verktyg för att analysera empiriska resultat. Beslutet att inte genomgående använda någon av de enskilda teorier som presenterats är nogg övertvägt. Jag menar att det finns en teoretisk styrka i att dessa gemensamma nämnare förenar läsforskare med olika utgångspunkter. I det vidare analysarbetet kommer modellen att vara en genomgående referenspunkt i diskussionen.¹⁶⁰

Teorigrund och grundad teori

I den avslutande delen av detta kapitel görs en genomgång av några allmänna teoretiska utgångspunkter för avhandlingens empiriska undersökningar. Bland dessa spelar fundamenten i den inriktning som benämns *grundad teori* och dessas gemensamma drag med aktuella perspektiv från den empiriska läsforskningen en betydande roll. I anslutning till genomgången lämnas också en redogörelse för ett antal övergripande metodologiska avvägningar som gjorts och hur dessa tillämpats i respektive undersökning.

De tre undersökningar som ingår i avhandlingen vilar teoretiskt på en kvalitativ bas. Samtidigt har det empiriska materialet kvantifierats i stor utsträckning utifrån resultat av de kvalitativa analyserna och sammanställts i jämförande tabeller, procenttal och diagram. Dessa sammanställningar syftar till att tydligt redovisa mätbara resultat i enlighet med den empiriska läsforsknings-traditionen.¹⁶¹ Avhandlingens teoretiska och metodologiska utgångspunkt kan

¹⁵⁹ Jfr Torells triangelmodell där de olika delarna tydligare hänger samman.

¹⁶⁰ I några fall används terminologi från specifika forskare från översikten i den löpande texten då jag upplever att det finns ett behov av detta. Framst gäller detta Torells kompetensbegrepp.

¹⁶¹ Inom det svenska läsforskningsfältet kan Pettersson (2015b, 2015c och 2015d), Nilsson (2015a och 2015b), Wennerström Wohnr (2015a och 2015b) och Johansson (2015) nämnas som exempel på forskare som kvantifierat sina resultat utifrån kvalitativa analyser. I Johanssons

således beskrivas som ett samspel mellan kvalitativa och kvantitativa perspektiv. Som tidigare berörts är kombinationen av olika metoder för insamling av empiriskt material en medveten strategi för att skapa ett brett spektrum av infallsvinklar. Den ambitionen kan sägas gälla även på detta mer abstrakta teori- och metodplan. Min helhetsbedömning är att de komplexa processer som jag undersöker kan synliggöras med kombinerade analysperspektiv på alla nivåer.

Jag har redan berört att förespråkare för en empirisk läsforskning har varit kritiska till vissa reader response-inriktade lässtudier och resultat. Att forskaren projicerar sin egen akademiska syn på hur läsning bör gå till på de läsare som undersöks har pekats ut som huvudproblemet.¹⁶² Den tidigare nämnda Miall beskriver den empiriska lässtudien som ödesbestämd att spela rollen som befriare från teorins kontroll och reproducerande av invanda föreställningar. Han liknar i sammanhanget denna, som han anser, närmast blinda teoritro med vidskepelse och framhåller den empiriska läsforskningens roll med hjälp av exempel från sagans värld. Det empiriska perspektivet beskrivs som:

the Cinderella in family of literary disciplines. Mostly disregarded, and deprecated when noticed at all, as the example of Culler shows, no prince will arrive to exalt her at the end of the day. But by her own efforts empirical study will come to dominate the literary field by providing a matrix for evaluating theoretical proposals and for rethinking the nature of literary reading and its cultural place. It is *destined* to play this role in literary studies, just as over the last two centuries the sciences have emancipated themselves from theoretical controls or *superstition* by subjecting themselves to validation by empirical methods.¹⁶³

Även Bortolussi & Dixon kritiserar hårt de brister de ser i reader response-traditionens läsundersökningar och finner att modeller som utgår från idealläsaren ständigt skymmer sikten för hur den verkliga läsaren läser. Deras ideal-läsarkritik är inte enbart riktad mot Culler utan också mot bl.a. Iser, Fish, Eco och Booth.¹⁶⁴

De perspektiv från empirisk läsforskning som exemplifierats ovan har tydliga kopplingar till de motiv som låg bakom utformandet av *grundad teori*. Denna syn på teori utvecklades av sociologerna Barney Glaser och Anselm Strauss under 1960-talet.¹⁶⁵ Grundad teori kan kort beskrivas som en kvalitativ

fall handlar det delvis om ett urval som analyseras vilket skiljer hennes metodik från de tre andra. Petterssons och Wennerström Wohneres sätt att analysera och kvantifiera samtliga inkomna svar är detsamma som jag tillämpar här. Att omvandla numerära utfall till procenttal är alltså närmast praxis inom den empiriska läsforskningen, i vissa fall även i grupper som är klart mindre än de jag har (se t.ex. Nilsson 2015a).

¹⁶² Jfr Bergenmars perspektiv som behandlats utförligt ovan (Bergenmar 2010).

¹⁶³ Miall 2006, s. 12. Mina kursiveringar.

¹⁶⁴ Bortolussi & Dixon 2003, s. 7f., s.168.

¹⁶⁵ Se Glaser & Strauss 2008. Boken utkom ursprungligen 1967. Den upplaga jag använt är en översättning i nytryck från 2008. Det är också denna som anförs i litteraturförteckningen.

emprirgrundad syn på teorigenerering, vilket innebär att den empiri man som forskare med kvalitativa metoder samlar in ligger till grund för hur man sedan bearbetar den.¹⁶⁶ Det huvudsakliga incitamentet till att utveckla grundad teori, som det beskrivs av Glaser och Strauss, var deras egen läsning av ett stort antal tankeväckande och empiriskt väl underbyggda undersökningar som trots intressanta resultat från fältstudierna mynnade ut i luddiga rapporter med tunna ogrundade slutledningar gjorda utifrån vad de kritiskt benämnde som ”grand theory”.¹⁶⁷ Det idémässiga släktskapet till det Miall empatiskt uttrycker ovan är uppenbart.

Grundad teori, förkortat GT, handlar inte bara om att i den avslutande analysen vara så teoretiskt obunden som möjligt, utan detta gäller hela forskningsprocessen. Glaser betonar, i sina ansatser att konkretisera vad grundad teori innebär, att forskaren så objektivt och förutsättningslöst som möjligt ska gå in i en empirisk undersökning.¹⁶⁸ Glaser skulle därför möjligen avfärda den bakgrundsriktning som ändå tydligt finns i mitt avhandlingsprojekt där den digitala utvecklingens eventuella påverkan på unga läsare spelar en roll redan på förhand. Å andra sidan kan man ställa frågan om det överhuvudtaget är möjligt att gå helt förutsättningslöst in i en undersökning. Att välja undersökningsområde, material o.s.v. är ju redan det ett aktivt val som kommer att påverka resultatet. Detta kan illustreras genom en jämförelse med själva urprojektet för grundad teori, *Awareness of dying*, under vilket teoririktningen växte fram – eller ”upptäcktes” som titeln på den bok som beskriver processen vittnar om.¹⁶⁹ Inom projektet hade teorins upphovsmän bestämt sig för ett problemområde: människor som visste att de snart skulle dö – hur upplevde de den situationen? Sedan lät man det som framkom i det insamlade intervju-materialet styra analysen och forma resultatet utan att innan bestämma vad man sökte efter.¹⁷⁰

¹⁶⁶ I lanserandet av teorin finns det kvalitativa anslaget med i bokens titel: *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Sedan 1967 har Glaser givit ut ett trettiotal böcker för att förtydliga, förklara och skydda sin enkla och ”rena” idé från omarbetning: ”...over the last 40 years and over 35 books I have put out much energy and many books to establish and grow the GT methodology and keep its perspective pure and safe from remodeling. As a result, it is spreading throughout the world as a no preconception concept generator of conceptual theory methodology.” (Glaser 2016, s. 8f.)

¹⁶⁷ Glaser & Strauss 2008, s. 10. Glaser sammanfattade nyligen förhållningssättet på ett kärnfullt vis i artikeln *The Grounded Theory Perspective: Its Origins and Growth* enligt följande: ”We put to rest the 100% focus on the verifying of grand theory which was all conjectured.” (Glaser 2016, s. 4.) Att utifrån kvalitativa insamlingsmetoder av empiri kunna kategorisera och analysera materialet inom den traditionellt kvantitativa sociologin har av Glaser lyfts fram som ett annat centralt motiv i utformandet utforma teoririktningen. För översikter på svenska se t.ex. Ekerwald & Johansson 1989 eller Guvå & Hylander 2003. Se även Hartman 2001.

¹⁶⁸ Se t.ex. Glasers artikel med den slagfärdiga titeln: ”No Preconceptions: the Dictum” (Glaser 2012).

¹⁶⁹ Bokens fullständiga titel, som nämndes även i not 166, lyder: *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, (Glaser & Strauss 2008).

¹⁷⁰ Se Glaser & Strauss 2008.

På ett liknande sätt arbetar jag i avhandlingen med en utgångspunkt som i viss mening påverkat val av insamlingsmetoder och informantgrupper, men där jag i möjligaste mån låtit empirin tala sitt språk. Med denna utgångspunkt har jag genomfört kategoriseringar och systematiska urval och på så sätt format en empirisk grund för analys.¹⁷¹ Arbetssättet kan ses som utpräglat induktivt. Dock spelar deduktiva perspektiv in på olika nivåer av forskningsprocessen, t.ex. i sammanlänkandet av de olika undersökningarna där de tidigare resultaten används som utgångspunkt för de följande studierna både vad gäller inriktning och struktur. Detta tillvägagångssätt, att medvetet deduktivt forma en grund för induktiv datainsamling, påminner om det som inom GT kallas för *teoretiskt urval*.¹⁷² Den kombinerande teori- och methodsynen i avhandlingen gäller således även i relation till begreppen induktion och deduktion, processer som i mitt analysarbete är sammanvävda och interaktiva på ett liknande sätt som i Glaser och Strauss undersökningar.

Sociologerna Hedvig Ekerwald och Stina Johanssons har sammanfattat detta förhållande enligt följande: ”Vi vill dock inte sätta upp någon motsättning mellan Glaser och Strauss som induktionister å ena sidan, utan menar att Glasers och Strauss’ forskningsmodell för att generera teori inte är induktionistisk, utan i sann mening en fram- och tillbakagång mellan induktion och deduktion [...]”.¹⁷³ Glaser själv har ibland inledningsvis beskrivit GT som en induktiv metod men har senare i olika sammanhang problematiserat detta i utvecklade resonemang:

Ja, det stämmer att grundad teori är en induktiv metod, men det finns också vissa inslag av deduktion i GT. Teoretiskt urval är deduktivt. Det är en väl grundad deduktion utifrån en induktiv kategori eller hypotes, om vart man ska vända sig i nästa steg för att samla in data att jämföra.¹⁷⁴

Det Glaser beskriver i detta citat påminner mycket om det arbetssätt jag använt i mina undersökningar.

Som nämndes inledningsvis är det *huvudidéerna* i grundad teori som jag har utgått ifrån och inspirerats av i min forskningsansats.¹⁷⁵ Det ska förtydligas att detta är just en utgångspunkt och att jag inte på något sätt gör anspråk på

¹⁷¹ För en sammanfattning av arbetssättet, se Glaser 2016.

¹⁷² Se t.ex. Glaser 2010, s. 173 ff. Se även Glaser & Strauss 2008, s. 45ff.

¹⁷³ Ekerwald & Johansson 1989, s. 29.

¹⁷⁴ Glaser 2010, s. 61. Han har även beskrivit GT som en ”inductive-deductive mix” (Glaser 1978, s. 17).

¹⁷⁵ Jfr Petterssons resonemang om teoretiska förhållningssätt i inledningskapitlet i *Litteraturen på undantag. Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige*: ”Å ena sidan eftersträvades svar på forskningsfrågorna, å andra sidan var det viktigt att inte alltför tidigt och tydligt låta en enda färdig hypotes eller professionell läsares förutfattade meningar styra analysen. Därför tillämpades inte någon färdig teorikonstruktion såsom till exempel Louise Rosenblatts. Snarare följde projektets forskare *grounded theory* och dess orientering mot att gradvis låta slutsatserna växa fram ur en upprepad genomgång av materialet.” (Pettersson 2015a, s. 34f.)

att ordagrant följa eller systematiskt tillämpa metodiken inom riktningen.¹⁷⁶ Däremot har jag försökt följa just de grundläggande förhållningssätten inom GT, inte minst när det gäller att låta det empiriska materialet forma analysen.¹⁷⁷ I anslutningen till detta klagörande vill jag också kommentera att jag här mest har citerat Glaser, och inte alls hänvisar till Strauss vidareutveckling av GT. Detta är med anledning av att Glaser är den av de två som ihärdigt har förordat en enkelhet i hur teorin ska förstås, och därmed kan ses som den som ligger närmast ursprungsidéerna, medan Strauss linje varit mer problematiserande och alltmer sammansatt.¹⁷⁸ Den mycket stora och komplexa forskningsdiskurs som GT utvecklats till är det inte motiverat att gå in på här, då det som nämnts är de mer renodlade grundidéerna jag arbetar utifrån. Utförliga redogörelser av hur debatt och kritik framförts i anknytning till metoden, inte minst mellan de båda grundarna, lämnar jag därför därhän.¹⁷⁹

I anslutning till detta vill jag kort nämna något om hur det ovan beskrivna förhållningssättet har tillämpats i de olika undersökningarna för att förtydliga och konkretisera den teoretiska och metodologiska diskussion som förts. I uppsatsundersökningens elevtexter har jag i så liten utsträckning som möjligt på förhand bestämt vad det är jag letar efter. I stället har jag, i en växelverkande process, låtit de data jag funnit staka ut riktningen i arbetet med kategorisering och analys.¹⁸⁰ I enkätundersökningens textfrågor har jag arbetat på ett liknande sätt och systematiserat materialet delvis med utgångspunkt i den struktur som uppsatsundersökningens svar genererat men framför allt utifrån det som framkommer i enkätens textfrågor, inte från något förutbestämt teori-gods. Även intervjuundersökningens materialbearbetning har gjorts på så sätt att de tidigare undersökningarnas resultat spelar en viktig roll för undersökningens design och frågornas formulering, men elevernas svar styr kategorisering och analys.¹⁸¹

Att grundad teori har tydliga kopplingar till kvalitativa forskningsmetoder har redan avhandlats.¹⁸² Utöver denna länk till det kvalitativa analysarbetet i avhandlingen finns även ett slags släktskap mellan de olika metoder för in-

¹⁷⁶ Av den anledningen kommer jag inte heller att gå igenom den omfattande litteratur som finns kring undersökningsförfarandet inom GT. För en översikt se t.ex. Bryman 2011. En mer omfattande introduktion ges i *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (2007).

¹⁷⁷ Glaser beskriver förhållningssättet såsom: "GT only researches the patterns which emerge as going on." (Glaser 2016, s. 5.)

¹⁷⁸ Se Hartman 2001, s. 41ff. Hartman väljer också att utgå från Glaser i sin analys av GT av detta skäl.

¹⁷⁹ För en översikt, se t.ex. Kelle 2005, kapitel 3. Se även Glaser 2010, s. 54ff. För sammanfattningar på svenska, se Guvå & Hylander 2003, s. 30ff; Alvesson & Skoldberg 2008, s. 162f.

¹⁸⁰ Detta förhållningssätt präglar i förlängningen hela avhandlingens struktur då undersökningarna bygger på och interagerar med varandra.

¹⁸¹ Som nämnts kallas den här fasen i analysarbetet för teoretiskt urval inom GT.

¹⁸² För en utförlig översikt på svenska, se Alvesson & Skoldberg 2008, s. 123ff. Glaser har på senare år även skrivit om hur GT kan användas inom kvantitativ forskning (Glaser 2008. Bokens titel: *Doing Quantitative GT*).

samling av empiriskt material som jag använder och väsentliga förhållnings-sätt inom grundad teori. Såväl enkätstudier som fokusgruppsintervjuer har en inbyggd empirigrundad tanke i sin utformning och har använts så inom en rad olika vetenskapliga fält. Dock inte i någon större utsträckning inom litteraturdidaktiken.¹⁸³

Sammanfattningsvis utgör en kombination av teoretiska och metodologiska perspektiv förankrad i kvalitativa analysmetoder, i empirisk läsforskning och med inspiration från materialbearbetningsmetoder inom grundad teori avhandlingens teorigrund. Denna hållning innebär ett tydligt nedtonande av just teorigrunders påverkan på de empiriska resultaten. Lite tillspetsat kan man uttrycka det som att teoribasen för analysarbetet bygger på tanken att inte låta teori vara basen för analysen.

Analysperspektiv och mätbarhet

I de två undersökningar som elevgruppen från 2012/13 ingår i, uppsatsundersökningen och enkätundersökningen, behandlas och jämförs svaren endast gruppvis. Inga enskilda elever följs genom de olika områdena, inga analyser utifrån kön och studieprogram görs även om studieprograms- och könsfördelningen bland eleverna redovisas. Genusaspekter, sociala bakgrunder och liknande har inte vägts in i analyserna. I hänvisningar till elevers texter används därför bara könsneutrala pronomen som ”eleven” eller ”hen”. Detta metodologiska förfarande har valts av flera anledningar. I enlighet med den empiriska läsforskningens förhållningssätt och forskningstradition ligger fokus i dessa undersökningar på jämförelsen mellan grupper av läsare, över tid och i olika mediala miljöer.¹⁸⁴ På så sätt kan kvalitativa och mer kvantifierbara data kombineras och ge överskådliga och mätbara resultat. Metoden kan jämföras med Johanssons omfattande komparativa studie av franska och svenska gymnasieelevers läsning och litterära socialisering i vilka alla jämförelser görs på gruppnivå, där tydliga tabeller och diagram kombineras med kvalitativ och elevtextnära analys, utan att köns- eller genusaspekter vägs in i analysen.¹⁸⁵

¹⁸³ Däremot är GT en av de mest använda teorierna inom samhällsvetenskaperna, enligt Bryman ”det absolut vanligaste synsättet för analys av kvalitativa data” (Bryman 2011, s. 513). Ett relevant exempel från litteraturdidaktiken där grundad teori kombineras med en kvalitativ teori-ansats är tidigare nämnda avhandling av Maria Ulfgard (Ulfgard 2002, s. 97f). Läsforskaren Skans Kersti Nilson har också använt grundad teori i en studie om ungdomars lässtrategier (Nilsson 2015a, s. 83ff). Jfr även Petterssons övergripande resonemang, återgivet i not 175 (Pettersson 2015a, s. 34f).

¹⁸⁴ De flesta empiriska läsforskningsstudier görs, vilket möjligen redan framgått, på grupper av läsare större än 20. I ett svenskt sammanhang har tidigare exempelvis Johansson (2015), Pettersson (2015b, 2015c, 2015d) och Wennerström Wohnr (2015a, 2015b) nämnts som exempel på forskare som på olika sätt arbetar med grupper av informanter.

¹⁸⁵ Johansson redovisar hur programtillhörighet och hur fördelningen ser ut mellan manliga och kvinnliga elever men anger att ”[b]iologiskt kön inte är en aspekt som tagits hänsyn till i analysen” (Johansson 2015, s. 41). Johansson berör inte heller genusaspekter mer än att inledningsvis hänvisa till en studie av Lena Kåreland där resultaten visar att franska elever är mer benägna

Grupperspektiv ger också gynnsamma möjligheter att belysa tendenser kopplade till tidsanda, skol- och läskulturer.¹⁸⁶ Även läsarattityder och läsarter kan behandlas i gruppstudier, vilket Torells undersökning av lärarkandidater från 2002 tydligt visar.¹⁸⁷

Jag kommer att citera ur elevmaterialet utan kodade hänvisningar när det gäller uppsatsundersökningen och enkätundersökningen.¹⁸⁸ Den fördjupande tredje undersökningen, intervjuundersökningen, genomförs med fokusgruppsintervjuer vilket innebär klart mindre elevgrupper än de tidigare studierna. Som ett led i fokusgruppsmetodikens förs därför mer individnära diskussioner och analyser parallellt med de mer övergripande. I det sammanhanget berörs även genus och identitetsperspektiv, något som återkommer i den sammanfattande didaktiska diskussionen i avhandlingens slutkapitel. I analyserna av intervjuundersökningen används fingerade namn.

Den konstellation elever som deltog i de båda studierna under läsåret 2012/13 benämns *2012-gruppen* i den löpande texten. Hur 2012-gruppens sammansättning ser ut och hur denna utformats förklaras i de båda undersökningskapitlen. Detsamma gäller för elevgrupperna från 2014/2015 som ingått i intervjuundersökningen.

Sammanfattning

I kapitlets första del har en litteraturdidaktisk översikt formad utifrån avhandlingens avgränsade problemområde presenterats. Forskningsöversikten ger bilden att unga läsare i Sverige under 2000-talet läser fiktion på ett subjektivt och okritiskt sätt. Bland dessa ungdomar, som innefattar såväl gymnasister som lärarkandidater i svenska, finns dessutom utbredda svårigheter att legitimera fiktionsläsning. Utöver detta anger litteraturdidaktisk forskning att denna grupp unga läsare har svårigheter att läsa fiktion som fiktion och har vid läsning och tolkning problem att komma bortom den direkta kopplingen mellan textinnehållet och verkligheten. En attityd där viljan att läsa ”verklighetsbaserade” texter i stället för fiktion har synliggjorts.

än svenska att beröra genusperspektiv i sina analyser av *Den lilla sjöjungfrun* än svenska (Johansson 2015, s. 28).

¹⁸⁶ Se t.ex. Wennerström Wörne 2015b.

¹⁸⁷ Jfr Torells hållning i sin studie från 2002 där just grupper av läsare jämförs med varandra. Inte heller i den analysen lyfts köns- eller genusperspektivet fram (Torell 2002).

¹⁸⁸ På ett liknande sätt, med anonyma källor utan kodbeteckningar men där gruppens köns och programrättsliga sammansättning redovisas, har Torsten Pettersson gått tillväga med studien ”Att lära sig något av det som inte är sant” där han studerar ungdomars attityder till fiktionslitteratur i förhållande till verklighetsbaserad sådan (Pettersson 2015c). När det gäller reaktioner och respons på en läst novelltext har Lena Kåreland låtit elevsvaren vara anonyma och okodade i artikeln ”Längtan efter det ouppnåeliga – så kan Andersens ’Den lilla sjöjungfrun’ läsas” (Kåreland 2009).

Översikten illustrerar även en uppdelning inom det litteraturdidaktiska forskningsområdet där olika positioner intas mellan de ytterligheter som det erfarenhetsbaserade perspektivet och det kompetenspedagogiska perspektivet innebär, något som även andra tecknare av litteraturdidaktiska ämnesöversikter konstaterat. Oavsett perspektiv tycks dock forskningen ha kommit fram till liknande resultat när det gäller unga läsares begränsning, enligt ovan. Här framträder en slags konsensus mitt i denna teorisplittning som är intressant att förhålla sig till.

I den andra delen av kapitlet har jag med syftet att utforma ett redskap för diskussion och analys av litterär kompetens skapat en modell. Denna modell har sin grund i en samsyn som jag har observerat bland läsforskare med olika bakgrund och undersökningsmetoder som rör förmågan att inta en reflekterande och kritisk distans till texten. Modellen kan i och med detta sägas ligga nära det som kallas kritiskt läsande. Dock vägs även den personliga inlevelsen och de personliga analogierna in som en viktig del av den litterära läsningen, och kärnan i kompetensen definieras som en balansakt mellan det subjektiva och det objektiva perspektivet. Modellen lyfter dessutom fram den medvetna personliga utvecklingen som en faktor i denna kompetens, vilket utöver balans mellan de båda perspektiv som nämndes ovan också förutsätter ett metaperspektiv på den egna läsningen.

I kapitlets tredje del har jag behandlat några generella frågor och perspektiv som är knutna till avhandlingens empiriska undersökningar. Det övergripande teorianslaget är induktivt i en mening där det empiriska materialet genererar undersökningarnas inriktning och är influerat av grundad teori. Perspektivet för materialbearbetningen är kvalitativt. Samtidigt balanseras dessa teoretiska och metodologiska perspektiv med en ambition att göra resultaten tydligt mätbara och att belysa vissa aspekter av ämnesområdet som är kopplade till det moderna mediasamhället. I den meningen kan perspektiven även sägas vara såväl deduktiva som kvantitativa. Avhandlingens teoretiska och metodologiska position är således inte någon renodlad sådan utan utgörs av en kombination av flera åskådningar.

Utöver detta har jag förklarat och motiverat avgränsningen att endast jämföra och analysera resultat gruppvis i de två första undersökningarna medan den fördjupande intervjuundersökningen inrymmer individuella perspektiv. I en triangulerande process syftar de metod- och materialmässigt skilda empiriska undersökningarna till att ge ett bra underlag till den avslutande didaktiska diskussionen.

3. UPPSATSUNDERSÖKNINGEN: UNGDOMARS ATTITYDER OCH MOTIV TILL FIKTIONSLÄSNING ÅR 2000 OCH ÅR 2012

INLEDNING

I den undersökning som presenteras i detta kapitel har uppsatser där gymnasieelever skriver om sitt läsande analyserats och jämförts i ett tolvårsperspektiv. Det aktuella uppsatsämnet var ett av alternativen inom det nationella provet i svenska för gymnasiet årskurs tre höstterminen år 2000. Utifrån samma instruktion som användes vid det skrivtillfället lät jag höstterminen 2012 en ny elevgrupp, i motsvarande fas av sin gymnasieutbildning, skriva uppsatser. I den aktuella provuppgiften ombeds eleven utveckla sina tankar om läsande. Instruktionen är tydlig och pekar ut vissa frågor som ska behandlas i uppsatserna, vilket möjliggör jämförande studier av hur man berör dessa. Jämförelsen får således sin validitet genom att det är uppsatser utifrån samma instruktion som skrivits med tolv års mellanrum av grupper som till sin sammansättning liknar varandra.¹⁸⁹

Uppsatsundersökningen har huvudsyftet att analysera huruvida ungdomars attityd till fiktionslitteratur har förändrats under den aktuella tolvårsperioden, mellan höstterminen 2000 och höstterminen 2012. Den avser dessutom att sätta attitydaspekten i relation till avhandlingens andra huvudområde, litterär kompetens, i den mening som utförligt beskrivits i det föregående. Under den aktuella perioden har den mediala och digitala utvecklingen varit intensiv och omfattande. Parallellt med detta har, som visats i föregående kapitel, ett flertal forskningsrapporter och avhandlingar visat att ett subjektivt, erfarenhetsbaserat förhållningssätt till fiktionsläsning varit dominerande bland ungdomar. Uppsatsundersökningen syftar till att särskilt belysa dessa aspekter med attitydfrågan i fokus.

Innan resultatet av undersökningen och de olika perspektiven på attitydfrågan redovisas görs en kort återkoppling till den litteraturdidaktiska forskning som bedrivits inom området under senare år och som sammanfattades i före-

¹⁸⁹ Hur gruppammansättningarna ser ut förklaras utförligt längre fram i denna kapitelinledning.

gående kapitel. Dessutom introduceras några kompletterande exempel på studier av ungdomars läsattityder gjorda av forskare som inte är litteraturredaktörer och som därmed inte ingick i föregående kapitelns ämnesöversikt. Därefter ges en kort bakgrund till de nationella proven och den specifika uppgiften. Jag kommer också att redogöra för några teoretiska och metodologiska överväganden innan resultaten från uppsatsundersökningen presenteras och analyseras.

Attityder och legitimeringar

Som nämnts har den så kallade *legitimeringsfrågan* varit en betydelsefull del av den litteraturredaktiska forskningen under 2000-talet.¹⁹⁰ Detta gäller särskilt efter det att Magnus Perssons bok *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisning efter den kulturella vändningen*, som är en studie av hur litteraturläsning legitimeras i svenskämnet, gavs ut år 2007. Den inom skolan tidigare så självklara litteraturläsningen framstår i det postmoderna, digitaliserade samhället som allt annat än självklar i Perssons analys. I den tidigare genomgången redovisas också hur en mer elevnära forskning, i synnerhet hos Olin-Scheller, Årheim och Mossberg Schüllerqvist men även i studier av exempelvis Thorson, Agrell, Ulfgård och Ullström pekat på hur unga läsare haft svårigheter att finna motiv till att läsa fiktionell litteratur och därmed inte heller kunnat formulera substantiella svar på den fråga som Persson explicit ställer.¹⁹¹ Detta förhållande har setts som ett stort problem för litteraturundervisningen och har ibland uppfattats som att ungdomar, i synnerhet pojkar, inte vill eller kan läsa fiktionslitteratur.¹⁹²

I detta sammanhang där attityder står i fokus vill jag lyfta fram några aktuella studier av unga läsare i Sverige som genomförts utan direkt skolanknytning eller litteraturredaktiska anspråk. De forskare som utfört dessa, Torsten Pettersson, Maria Wennerström Wohrne och Skans Kersti Nilsson, har tidigare i avhandlingen kallats empiriskt inriktade och deras resultat kan komplettera den tidigare beskrivna bilden av unga läsares attityder på intressanta sätt. I deras studier visar sig den övergripande attityden till litteraturläsning hos ungdomar inte vara negativ. Många gånger är det tvärtom. Den mer positiva attityden gäller i första hand den rena nöjesläsningen. En annan genomgående trend i deras attitydundersökningar är att avkopplingen är det stora motivet för ungdomarna som deltagit i studierna att läsa skönlitterär.¹⁹³ Det är ett viktigt

¹⁹⁰ Begreppet används som här i bestämd form av bl.a. i Degerman, i en av hans avhandlingens kapitelrubriker (Degerman 2012, s. 253f) och Dahl i inledningen till hans avhandling (Dahl 2015, s. 13).

¹⁹¹ Det ges i den aktuella genomgången ytterligare exempel på liknande forskningsresultat. Se föregående kapitel.

¹⁹² Se t.ex. Olin-Scheller 2006.

¹⁹³ Se Pettersson, 2015c; Wennerström Wohrne 2015a och 2015b; Nilsson 2015b.

resultat i sig själv som kan relateras till den bild av unga läsare som diskuterats tidigare. Utöver dessa generella intryck vill jag ge några lite mer specifika exempel som kan bidra med viktiga perspektiv innan vi går vidare.

Torsten Pettersson konstaterar i studien ”Att lära sig något av det som inte är sant” att trots en del brister i både läsförmåga och motivation finns hos den elevgrupp han undersöker, gymnasieelever inom olika yrkesförberedande program, en uttalad uppfattning om att man kan lära sig något av att läsa fiktionslitteratur när det gäller ”kunskap, förståelse och psykologisk färdighet”.¹⁹⁴ Den fiktionella litteraturen uppfattas följaktligen inte som meningslös av de blivande bilmekaniker, byggnadsarbetare, inredare och hårstylisterna som ingått i studien.¹⁹⁵ I en av Maria Wennerström Wohrnes empiriska undersökningar tycks det däremot vara så att yrkes eleverna, i synnerhet männen, finner den lästa texten oengagerande och litteraturläsning som en meningslös syssla. I hennes analys diskuteras samband mellan detta utfall och valet av text.¹⁹⁶ Hos de högskoleförberedande eleverna i studien finns däremot en tydligt positiv inställning.¹⁹⁷

Skans Kersti Nilsson har i en fokusgruppsundersökning speciellt studerat attityder bland unga läsare. Hon formulerar inledningsvis i sin studie en hypotes som utgått från bilden av ett minskat intresse för litteraturläsning bland ungdomar. Hypotesen är formulerad i fyra steg:

1. Unga vuxna i åldern 16–25 år känner inget större behov och/eller har ingen större behållning av att läsa fiktionslitteratur vare sig i böcker eller i digitalt format.
2. De ser hellre på filmatiserad fiktionslitteratur.
3. De läser hellre fiktionslitteratur i skärm än i böcker.
4. Fiktionslitteratur har ingen större betydelse för deras självinsikt och personlighetsutveckling.¹⁹⁸

Undersökningen genomförs därefter med syftet att pröva dess giltighet. I fokusgruppssamtalen framträder emellertid helt andra resultat och Nilsson kan konstatera att hypotesen inte bekräftas. Informanternas attityder till tradition-

¹⁹⁴ Pettersson 2015b, s. 77.

¹⁹⁵ Se Pettersson 2015b, s. 65. De medverkande eleverna tillhörde fordonsprogrammet (bilmekaniker, lastbilschaufförer) och frisör/stylistprogrammet (frisörer, stylisterna, inredare).

¹⁹⁶ Se Wennerström Wohrne 2015b, s. 240ff. Att attityder till läsning även kan ändras och påverkas av exempelvis relationen till litteraturläraren visar Asplunds undersökning av manliga fordons elever (Asplund 2010).

¹⁹⁷ Se Wennerström Wohrne 2015b, s. 211f.

¹⁹⁸ Nilsson 2015c, s. 246.

ell bokläsning är tvärtom tydligt positiv och de deltagande ungdomarna uttrycker även att de anser att läsning av detta slag ger större behållning än filmatiserade fiktionsberättelser och att litteraturläsande bidrar till personlighetsutvecklingen. Ungdomarna i studien föredrar dessutom att läsa fiktionslitteratur i tryckta böcker framför e-formatet.¹⁹⁹

Jag har tidigare fört fram att attitydsområdet bland unga läsare behöver undersökas vidare. I den pågående diskussionen om litteraturens plats i det digitala samhället illustrerar denna kortfattade genomgång att de olika perspektiven behöver belysas ytterligare, inte minst empiriskt och på sätt där eleverna själva ges utrymme att formulera utvecklade resonemang i frågan.

Nationella prov – en bakgrund

Nationella prov i svenska genomförs av alla svenska gymnasieelever. Då läroplanen Lpf 94 var gällande gjordes detta i årskurs 3 inom ramen för kursen Svenska B. I och med de nya läroplanerna för gymnasiet (Gy 11) har proven gjorts om och har nu ett annat upplägg. Båda elevgrupperna som ingår i uppsatsundersökningen har emellertid under sin skoltid hört till den äldre läroplanen och har således genomfört prov utformade i förhållande till kursplanerna i Lpf 94. Eleverna som avslutade gymnasiestudierna läsåret 2012/2013 var den sista kullen som genomgick sin gymnasiala utbildning inom ramen för denna läroplan.²⁰⁰

I den typ av nationellt prov som är aktuell i denna studie ingick flera delar, en eller två skriftliga och en muntlig, som hölls samman av ett övergripande tema.²⁰¹ Inom ramen för det aktuella temat utformades till varje provtillfälle ett texthäfte av Skolverket, innehållande texter och bilder som knyter an till temat på olika sätt. Eleverna bearbetade detta material under veckorna innan provet som ett led i förberedelserna. I regel gjordes de muntliga proven före de skriftliga och temaarbetet kring proven avslutades med en uppsats där eleverna formulerade en text utifrån ämnen kopplade till temat, satta i ett givet sammanhang. Uppsatsförfattarna hade då möjlighet att välja mellan sju till nio alternativa skrivämnen inom ramen för det tema som var aktuellt. Den här ifrågavarande uppgiften skrevs HT 2000 då temat för hela provet var just *Läsning*.²⁰² En viktig upplysning i sammanhanget är att samtliga uppsatsämnen behandlade läsning och litteratur vid detta skrivtillfälle. Därmed är det inte så

¹⁹⁹ Se Nilsson 2015c, s. 258. Det ska tilläggas att de medverkande i studien var ungdomar som frivilligt ville delta.

²⁰⁰ Jfr Östlund-Stjärnegårdh 2014.

²⁰¹ Fram till år VT 2007 var det två skriftliga prov. Ett kortare som ofta gjordes innan den längre uppsatsen. Efter denna förändring ändrades kraven något på den muntliga uppgiften, bl.a. vad gäller redovisning av källor och den mindre skriftliga uppgiften togs bort. Uppsatsuppgiften har dock varit sig lik under hela perioden (se Östlund-Stjärnegårdh 2014).

²⁰² Skolverket 2000a.

att alla läsintresserade elever valde just den uppgift som används i uppsatsundersökningen.²⁰³

I det riksomfattande arkivet för nationella prov vid Uppsala universitet finns från det aktuella skrivtillfället 46 uppsatser som behandlar det aktuella uppsatsämnet, skrivna av gymnasieelever födda 1982. Dessa uppsatser är inskickade av lärare från hela landet på slumpmässig basis. Eleverna som ingår i 2012-gruppen är genomgående födda 1994. Samtliga uppsatser som analyserats i undersökningen har alltså författats av elever som under skrivåret fyllt 18 år.²⁰⁴

Instruktionen till uppsatsen är formulerad så här:

B7. Läsandets hemligheter

Varför läser vi? Den frågan kan få olika svar, men för många är mötet med människor i böckernas värld viktigt. Kunskap, underhållning, spänning, avkoppling, verklighetsflykt, inspiration – allt detta kan böcker ge.

Biblioteket på din ort planerar en utställning och inbjuder besökare att skriva om vad läsandet betyder för dem. Texterna ska publiceras i en broschyr som delas ut på utställningen. Du bestämmer dig för att bidra med din personliga syn på läsandet.

Skriv ditt bidrag. Resonera om ditt läsande, t.ex. när, var, hur och varför du läser. Diskutera vad läsandet betyder för dig med hjälp av synpunkter i texthäftet.

Ge konkreta exempel på stora läsupplevelser. Dela med dig av de hemligheter du har upptäckt i böckernas värld.

*Rubrik: **Läsandets hemligheter***

Bedömningsskala: IG-MVG ²⁰⁵

Genom att låta en likartad grupp gymnasieelever göra samma provuppgift tolv år senare under liknande förutsättningar kan studiens syfte att undersöka eventuella skillnader i de deltagande ungdomarnas förhållningssätt till skönlitteratur och skönlitterär läsning uppfyllas på ett meningsfullt sätt.

Teori och metod – några förtydliganden.

För att kunna föra en komparativ diskussion är det, i enlighet med avhandlingens teoretiska inriktning, angeläget att göra denna kvalitativa studie mätbar.

²⁰³ Några exempel på andra uppsatsämnen från detta skrivtillfälle: ”Vad är god litteratur?”, ”Två dikter om...”, ”Böcker om brott” och ”Mina hjältar/hjältinnor” med syftning i instruktionen på litterära hjältar såsom Odysseus, Julia, Robinson Kruse och Pippi Långstrump (Skolverket 2000b).

²⁰⁴ Det finns dessutom ett tiotal uppsatser skrivna av komvuxelever i arkivet. Dessa är dock inte relevanta i min studie av 18-åringar och ingår således inte i materialet.

²⁰⁵ Skolverket 2000b.

Detta har åstadkommit genom en systematisk granskning av elevernas uppsatser utifrån fem undersökningsområden som inte bara innebär kvalitativ analys utan även kvantitativa sammanställningar i procenttal och diagram.²⁰⁶ Inom varje område görs en sammanställning av resultaten i de båda årsgrupperna där fördelningen mellan olika förhållningssätt redovisas. Avslutningsvis i dessa sammanställningar görs en jämförande summering mellan de olika grupperna.

Citat ur elevuppsatser är genomgående återgivna helt utan korrigeringar vad gäller stavning och språkriktighet. I fall där betydelsen blir oklar eller då andra förtydliganden behöver göras markeras detta inom hakparentes. Som nämnts i det föregående kapitlet görs alla komparativa analyser gruppvis i uppsatsundersökningen och i enkätundersökningen.

Under framställningens gång kommer metodavväganden att redovisas löpande och specifikt för varje kategori. Hur undersökningen praktiskt genomförts beskrivs nedan. Därefter följer en genomgång av några relevanta problem kopplade till detta tillvägagångssätt.

Uppsatsundersökningen: genomförande och etiska överväganden

En övergripande förutsättning för den här undersökningen, som jag vill nämna först i detta avsnitt, är det faktum att jag har undervisat i svenska i gymnasieskolan i över 10 år. Jag är insatt i och har praktisk erfarenhet av att förbereda och genomföra nationella prov av den aktuella typen. Utan den bakgrunden hade undersökningen varit svår att genomföra.

Utöver ambitionen att i möjligaste mån designa 2012-gruppen efter arkivets fördelning vad gäller utbildningsprogram och kön har en strävan att hitta elever från en slags mittfåra vad gäller skolkulturella och resultatmässiga faktorer styrt arbetet. Lämpliga grupper av ”genomsnittselever”, från skolor som inte profilerar sig vare sig åt det mest högskoleförberedande eller det tydligt yrkesinriktade hållet, har således eftersökts utifrån tanken att arkivets slumpmässigt valda uppsatser motsvarar just ett slags genomsnitt.

När de rent praktiska arrangemangen var klara och testgrupperna utvalda riktades arbetet in på att 2012-eleverna verkligen skulle göra sitt bästa när provuppgiften skrevs utanför sitt ursprungliga sammanhang. Detta åstadkoms dels genom att presentera ett engagerat deltagande i studien som ett verkningsfullt led i förberedelserna inför det verkliga provet, vilket skulle ge eleverna bättre förutsättningar att lyckas i skarpt läge. Det betonades också för dem att förberedelserna inför och skrivandet av denna uppgift ingick i elevernas ordinarie kurs och därmed skulle bedömas av deras lärare. Genom detta förfarande

²⁰⁶ Procenträkningen görs i heltal och rundas av till närmaste heltal med två decimaler.

motiverades eleverna i flera avseenden att prestera sitt bästa vid skrivtillfället. Uppsatsernas omfång och kvalitet visar att tillvägagångssättet tycks ha haft avsedd verkan.²⁰⁷

Elevergruppen 2012 tilldelades vid en första träff med mig de aktuella texthäftena. Eleverna gavs också en introduktion till temat och nödvändig information om hur studien skulle genomföras. De ombads att läsa i texthäftena inför nästa gång vi skulle ses, ungefär en vecka senare. Under detta efterföljande lektionspass arbetade eleverna under min ledning förberedande med texthäftena utifrån Skolverkets diskussionsfrågor, vilka rimligen bör ha använts i förberedelsearbetet då provet skrevs höstterminen 2000. En svensklektion några dagar senare ägnades så åt själva skrivuppgiften. Lektionen var 60 minuter lång, men det gavs möjlighet att sitta längre. Eleverna skrev sina uppsatser på sina egna bärbara datorer och mejlade in de färdiga texterna till mig i samband med skrivtillfället.²⁰⁸

Allt deltagande i studien var frivilligt. Detta gjordes klart för eleverna innan vi började.²⁰⁹ Jag redogjorde i samband med detta också för hur materialet skulle komma att användas, i anonymiserad form, enligt de etiska riktlinjer för forskning inom det humanistisk-samhällsvetenskapliga området som VR hänvisar till.²¹⁰ Till de etiska övervägandena hör också frågan om det är rättvist gentemot landets övriga gymnasister att låta eleverna i studiens undersökningsgrupp öva sig inför nationella provet på detta sätt. När det gäller detta har jag konsulterat medarbetare i provgruppen för nationella prov vid Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet. Dessa har givit klartecken bl.a. med motiveringen att det regelbundet testas nationella provuppgifter i gymnasieklasser som någon termin senare ska skriva det riktiga provet.²¹¹ Det arbetssätt som tillämpats här påminner mycket den utprovning av uppgifter som regelmässigt verkställs varje läsår.

Problem i undersökningens förutsättningar

I undersökningar där komparation mellan grupper utgör en central del finns många faktorer att överväga. För att kunna jämföras måste grupperna och

²⁰⁷ Jag återkommer till detta i nästa avsnitt.

²⁰⁸ Ett fåtal elever skrev för hand av olika skäl.

²⁰⁹ Eleverna erbjöds annat skolarbete som alternativ till att delta.

²¹⁰ Se Vetenskapsrådet 2002. Riktlinjerna är antagna av Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet i mars 1990, tillsvidare gällande även för Vetenskapsrådets ämnesråd för humaniora och samhällsvetenskap. Riktlinjerna utgavs på nytt i skrift 2002. I undersökningens initialskede tydliggjorde jag, i enlighet med dessa riktlinjer, för eleverna att de hade rätt avbryta sin medverkan under pågående arbete om de så önskade.

²¹¹ Dock inte inom samma tema de själva ska skriva provet inom. Förutsättningarna är således helt likartade. Uppgifterna gavs till mig under ett seminarium den 4 december 2012 av representanter från den i texten nämnda gruppen. Senare har jag fått detta bekräftat även skriftligen. Uppgiftslämnare: Anne Palmér, Inst. för Nordiska språk, Uppsala universitet, i mejl den 11 mars 2014.

gruppernas förutsättningar vara likvärdiga i avgörande avseenden. I detta fall då det finns skillnader mellan förutsättningarna vid de olika skrivtillfällena, är frågan om 2012-gruppens representativitet i relation till arkivmaterialet angelägen att ställa och problematisera.

Jag kommer med anledning av detta utifrån de förutsättningar som är aktuella att nämna de viktigaste problemen i punktform. Efter uppräknigen kommenteras denna problematik innan jag går vidare:

- Det empiriska materialet från 2000 är ett randomiserat urval av hela Sveriges provskrivare. Motsvarande material från 2012 består i huvudsak av uppsatser skrivna i två klasser från en och samma skola, som undervisas av samma lärare. Dessutom har en mindre grupp elever från ett praktiskt program från en annan skola, en klass som jag själv undervisat i en kortare kurs, deltagit i studien. Dessa elever fördes in i undersökningen med syftet att avseende utbildningsprogram korrelera 2012-gruppen med den sammansättning gruppen i arkivet har i möjligaste mån.
- Förberedelsetiderna 2012 var kortare än vid originaltillfället.
- Skrivtiden 2012 var kortare än vid originaltillfället.
- Eleverna som skrev 2012 fick inte välja uppgift så som eleverna vid originaltillfället fick.
- Gruppernas sammansättning är liknande, men inte helt identisk.

Kommentarer till problemen

De flesta av dessa divergenser har rent praktiska förklaringar. Det är helt enkelt inte genomförbart att låta alla Sveriges 18-åringar skriva provet igen och arrangera så att ett nationellt urval av uppsatser blir tillgängliga för forskning. Det samma gäller förberedelsetider och tid för själva uppsatsskrivandet. Det är inte möjligt för en utomstående forskare att disponera tid i den utsträckning som skulle krävas från elevernas ordinarie undervisning. Samtidigt kan det konstateras att en stor del av nationella prov-förberedelsetiden normalt vid den här typen av prov läggs på det muntliga provet och på rena skrivråd, inte minst formella sådana avseende källhänvisningar, språkriktighet etc. Den typen av förberedelse har ingen betydelse för den del av elevernas texter som jag studerar. I den komprimerade form av förberedelser som användes i studien låg fokus på temat, *Läsning*. I stället för att öva sig i referensteknik och praktisera retoriska övningar och annan talförberedelse fokuserade 2012-gruppen direkt på temat, efter att ha studerat texthäftena hemma, och belyste det från olika

håll för att bli redo för den aktuella uppsatsuppgiften. Skillnaderna i relevant förberedelsestid är i och med detta inte fullt så stora som det först verkar.

Att låta eleverna HT 2012 välja sin uppsatsuppgift var inte heller det möjligt av förklarliga skäl. Dessutom är själva valet av uppgift ofta något som tar mycket tid för eleverna vid själva skrivtillfället. Nu började de skriva direkt och det stod klart att det inte uppstod några problem för någon elev att komma igång eller förstå uppgiften vilket indikerar att eleverna var tillräckligt väl förberedda. Merparten av uppsatserna visade sig vara ungefär lika långa i de två grupperna, vilket stärker det intrycket.

När det gäller gruppernas sammansättning skiljer den sig något mellan de två tillfällena. Min sammantagna bedömning är ändå att grupperna är tillräckligt lika program- och könsmässigt för att jämförelsen ska vara meningsfull. Tabellen ger en översikt:

Skrivgruppernas sammansättning avseende år, kön och studieprogram

Skrivår	2000	2012
Antal uppsatser	46	49
Program S = Samhällsvetenskapl. program N = Naturvetenskapl. program E/M = Estetiskt program ²¹² P = Andra praktiska program	S (varav 4 H och 1 E) ²¹³ = 19 N = 13 E/M = 7 P = 7	S = 27 N = 13 P = 9
Kön	Kvinnor = 34 Män = 12	Kvinnor = 32 Män = 17

²¹² Lärarefarenheter från det estetiska programmets olika inriktningar visar att dessa vanligtvis liknade eleverna från S-programmet när det gäller svenskstudier, avseende attityder och resultat, under de år Lpf 94 var gällande. Eleverna på dessa program hade många gånger universitetsstudier i sikte och hade i detta utbildningssystem möjlighet att skaffa en liknande behörighet som eleverna på S-programmet. Detta innebär att skillnaderna mellan grupperna i praktiken är mindre än den statistiskt kan framstå. Referens: Pär Ellmin, rektor på Bolandgymnasiet i Uppsala där båda dessa program ges (uppgift lämnad per telefon 2014-04-27). Det kan även tilläggas att Maria Wennerström Wohrne i sina båda undersökningar som ingår i *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige* räknar estet-eleverna som hörande till de teoretiska programmen (Wennerström Wohrne 2015a och 2015b).

²¹³ H står för *Humanistiskt program*. Under Lpf 94, d.v.s. mellan 1994 och 2011 var detta en inriktning inom S-programmet och utgjorde inte ett eget program. Det samma gäller det *Ekonomiska programmet* (E i tabellen ovan) under samma period (se Skolverket 2000c). Efter införandet av Gy 11 är H och E åter självständiga program (se Skolverket 2011a).

Efter att ha genomfört studien har jag funnit att skillnaderna inte tycks ha haft någon avgörande roll för uppsatsernas utformning. Det viktigaste i det metodologiska sammanhanget är att det efter analysen av elevtexterna från 2012 kan konstateras att de är jämförbara och användbara för det syfte undersökningen har, d.v.s. att undersöka attityden till fiktionslitteratur. Den kortare förberedelse tiden, och även skrivtiden tycks inte ha begränsat detta. Uppsatserna var av ungefär samma längd 2000 och 2012. De hänvisningar till materialet i texthäftet som efterfrågas i uppgiften görs i en liknande utsträckning som tolv år tidigare vilket kan ses som en indikation på att eleverna satt sig in i temat och i texthäftets texter. Det framgår också att provinstruktionens tydlighet leder elevtexterna in på samma centrala frågor och därmed, vilket är allra viktigast, kan fungera som grund för jämförelser av elevernas attityder till läsning och deras läsvanor. I och med detta ges även möjligheter att relatera uppsatsernas argumentation till den modell för litterär kompetens som jag tidigare har presenterat.

Ett annat problem i sammanhanget kan möjligen vara att N- och S-eleverna i 2012-gruppen, utöver att de tillhör samma klasser (och tolkningsgemenskaper), undervisats av samma lärare i viss utsträckning, vilket innebär en skillnad i förutsättning jämfört med de arkiverade uppsatserna. Att undervisningen påverkar resultatet i någon form är självklart.²¹⁴ Mitt syfte med uppsatsundersökningen är dock inte att analysera detta samband närmare, utan att i första hand empiriskt undersöka och sammanställa gruppernas attityder till fiktionsläsning.²¹⁵

Det mest övergripande metodologiska problemet, bortom den aspekt som nämndes ovan, finns möjligen i tillvägagångssättet att jämföra en slumpvis genererad informantgrupp (2000) med en som består av relativt homogena klasser (2012).²¹⁶ Jag är medveten om detta, och om vikten av att öppet redovisa och diskutera dessa svårigheter. Skillnaderna såsom de redovisats håller sig dock inom rimliga ramar, vilket gör undersökningen meningsfull. De frågor som i och med uppsatsundersökningen är möjliga att studera i det aktuella perspektivet kan generera viktig kunskap om hur unga människor på var sin sida om internetrevolutionen förhåller sig till fiktionslitteratur.

²¹⁴ Detta visar sig i detta material bl.a. i form av exempel där elever nämner läsningen av *Hungerspelen* som genomförts inom ramen för engelskämnet.

²¹⁵ Däremot kommer en diskussion att föras i kapitel fem om hur eleverna ser på litteraturundervisningen i skolan och hur den påverkar och utvecklar dem som fiktionsläsare.

²¹⁶ Jag har trots detta valt att inte väga in svenskundervisningens betydelse för hur eleverna skrivit sina uppsatser. Den aktuella läraren var föräldraledig under elevernas gymnasietid och klasserna hade två olika lärare i svenska under sitt andra år på gymnasiet. Under grundskolan har eleverna gått i olika skolor spridda över hela den aktuella regionen, både i stad och i landsbygd. Den grupp om nio elever från praktiskt program som jag själv förde in i studien har haft olika lärare i kurserna Svenska A och B. Svenska B-kursen, inom vilken det verkliga nationella provet senare skulle skrivas, gavs således av en annan lärare än jag i helt andra gruppkonstellationer. Jag själv undervisade den aktuella gruppen av yrkesförberedande elever vid tillfället för undersökningen i kursen Svenska C. Det kan således slås fast att eleverna i studien har mött en rad olika svensklärare och lärarstilar under sin skoltid.

UNDERSÖKNING

I den sammanställning och analys av uppsatsundersökningens resultat som följer kommer elevernas attityder såsom de beskrivs i deras uppsatser att systematiskt redovisas utifrån fem områden som på olika sätt knyter an till undersökningens huvudfrågor: Skiljer sig de olika generationernas motiv för och legitimerande av fiktionsläsande åt? Vilka spår har den digitala revolutionen satt i materialet?

I anslutning till dessa båda huvudsakliga inriktningar granskas också huruvida 2010-talets mediala utveckling lett till nya sätt att läsa och nya sociala läsvanor, samt vilken litteratur som frambringat de starka läsoplevelser provinstruktionen efterlyser. För att särskilt belysa eventuella förändringar med koppling till det digitala och mediala teknikområdet har jag, som nämnts, på förhand beslutat att analysera hur ungdomarna beskriver sitt läsande i relation till detta. När det gäller elevernas argumentation för eller emot läsning har kategorisering och bearbetning i större utsträckning styrts av det empiriska materialet i enlighet med förhållningssätt inspirerade av grundad teori. Läsningen av uppsatserna har gjorts kvalitativt och alla 95 uppsatser har analyserats.²¹⁷ De fem redovisningsområden som på detta sätt har vuxit fram är:

- Traditionell bokläsning i förhållande till andra medier
- Stress och avkoppling
- Attityder: Fiktion, faktion och fakta
- Fiktionsläsningens legitimeringar
- Starka läsoplevelser

Fiktion i bokform och i andra medier

I uppsatsinstruktionen nämns ordet ”böcker” uttryckligen och ses i frågan som det medium som är kopplat till läsning. Denna formulering har säkerligen en viss betydelse och man kan se det som att den styr in uppsatsskrivarna mot den typ av traditionell läsning som är klart mest representerad i uppsatserna, d.v.s. fiktionsläsning i tryckta böcker. Men det finns även en stor öppenhet i hur provinstruktionen är formulerad och möjligheterna att ta upp andra typer av läsande, såsom faktainhämtning av olika slag, är inte begränsade av skrivningen.

²¹⁷ Summan 95 är framräknad enligt följande: 46 (år 2000) + 49 (år 2012) = 95.

Det kursiverade stycke där provinstruktionen konkretiseras inleds med meningen: ”Resonera om ditt läsande, t.ex. när, var, hur och varför du läser.”²¹⁸ Ordalydelsen ger alla möjligheter för en digitalt aktiv läsare att förklara hur 2010-talets läsning går till. Man skulle till och med kunna se det som att det inbjuds till den typen av skildringar, inte bara vad gäller i vilken medieform själva texten läses utan också exempelvis i former av interaktiv läsning i sociala medier och i olika forum på internet. Eleverna som skrev uppsats 2012 kände mycket väl till att detta var ett tolv år gammalt prov, konstruerat i en annan medial tidsepok. Som exemplifierats ger instruktionen utrymme för en nutida läsare att markera att läsning efter den digitala revolutionen är något annat än före densamma. Därtill kan nämnas att begreppet ”böcker” likaväl borde kunna åsyfta e-böcker för en läsare van att läsa på skärm.²¹⁹

I min granskning av hur 2012-eleverna berör nya sätt att läsa visar sig dock att detta görs i låg utsträckning. Den tryckta boken framhålls både som artefakt och som läsmediet framför andra.

Digital och interaktiv läsning

Höstterminen 2012 syftar 90 % av de 49 medverkande eleverna på fiktionsläsning i traditionella böcker när de tolkar provinstruktionens uppmaningar att skildra och diskutera sina läsvanor. En ännu högre andel, 94 %, är positiva till den typen av läsande, och flera uttrycker inställningen att de inte hinner läsa så mycket som de skulle vilja. Totalt 16 %, vilket motsvarar åtta elever, nämner överhuvudtaget internet, datorer och smarta telefoner i detta sammanhang. Bland dessa är det endast en elev (2 %) som driver ståndpunkten att hen hellre ägnar sig åt datorn än att läsa skönlitterära böcker.²²⁰ Eleven skriver tidigare i sin uppsats att hen mycket hellre ”föredrar en välskriven debattartikel angående polisnotorna i samband med sportevenemang än en för mig tråkig fantasybok på 586 sidor. Det tror jag sammanfattar min syn på läsning ganska bra.”²²¹

Av de övriga sju i denna grupp är det ingen som delar denna elevs syn på läsning. Någon nämner datorn som en plats där man kan ”fastna” och telefonen som ett medium att läsa nyheter i. Men tvärt emot den polisnoteintresserade eleven håller de övriga fram den skönlitterära boken som något som ger mer än andra medier. Tre exempel på detta återges nedan:

²¹⁸ Se hela provinstruktionen på s. 62.

²¹⁹ Att instruktionen även bjuder in till läsning av sakprosa och andra typer av faktatexter berörs senare i framställningen.

²²⁰ Elevens motivering lyder: ”Jag läser mycket tidningar och på internet för att det intresserar mig.”

²²¹ Intressant att notera är att eleven gärna läser tidningar, vilket i andra sammanhang visat sig vara en vikande trend bland unga läsare (Jfr not 83).

I dagens samhälle är det lätt att fastna framför exempelvis tv:n eller datorn och jag glömmer därför att en bra bok är mer rolig och lärorik.

Jag tror dock att barns läsning har avtagit under den teknologiska eran, man hittar nya sätt att läsa och bilda en vokabulär, t.ex. genom datorspel eller liknande. Jag undrar dock om detta är lika effektivt [för språkutvecklingen] som att verkligen läsa böcker.

Fantasin sätter igång och puff!! Så är man i en annan värld. Och man känner samtidigt sig fridfull, För man kan bara knuffa undan alla bekymmer och sjunka in i en annan värld. [...] Så läsandet har betytt väldigt mycket för mig. Genom läsning så har jag lyckats lärt mig ett nytt språk och förbättrat mitt skrivande.

Här lyser en välvilja gentemot bokläsning fram som möjligen är kopplad till provuppgiften och sammanhanget. Samtidigt kan det iaktas att eleven som läste "polisnotor" inte såg sig förhindrad att ta upp sin tydligt negativa syn på fiktionslitteratur.

Facebook nämns av en enda elev. Ingen nämner instagram, twitter eller andra sociala medier. Eleven som skriver om facebook är också den enda från 2012 som i sammanhanget nämner datorspel.²²² Dock handlar inte den elevens refererande till sin datoranvändning om att hen ogärna läser fiktion i bokform. Tvärtom tar eleven upp hur uttrycken påminner om varandra och hur starka läsoplevelser eleven själv har: "Till exempel när jag satt med en bra fantasi bok som heter 'Narnia'. Då satt jag och kunde absolut inte sluta läsa, jag satt med öppen mun och bara läste tills jag somnade omedvetet."

2010-talets ungdomar för ett interaktivt och socialt aktivt liv på nätet där TV-serier, filmer, musik och bilder ständigt diskuteras, gillas och kommenteras. Skönlitterär läsning i liknande former har pågått under hela 2000-talet, och säkert ännu längre.²²³ En interaktiv, social attityd till läsning skulle rimligtvis ha kunnat visa sig i detta material. Dock är den interaktiva läsningen mycket lågt representerad i uppsatserna, åtminstone vad gäller läsning kopplad till de moderna medieformerna. 2012 nämner 2 % möjligheten att få boktips via nätet. 2 % nämner helt kort ett intresse för fanfiction. Detta kan sättas i relation till en gren inom litteraturdidaktisk forskning under den senaste 10-årsperioden lyft fram digital interaktivitet som något brett förankrat bland ung-

²²² En aktivitet hen liknar vid att läsa skönlitterärt: "Ett annat exempel som jag kan ge på en typ av bok, eller snarare spel är spelet 'Skyrim' Där det handlar om en person som är utvald till 'Dovahkiin' (Dragonborn) Detta spel har en väldigt stor handling om fantasi. Där det finns med: Drakar, dvärgar, alver av olika slag. M.m. Det spelet blir som att jag läser en lång bok om och om igen."

²²³ Se Söderlund (2012) för en översikt.

domar, med tanken att detta kan fungera som en stor resurs för litteraturundervisningen.²²⁴ I detta material är det som synes ytterst få som nämner detta i samband med läsande. Till detta ska jag återkomma.

En större andel nämner tolkningspluralism och litteraturens rika möjligheter till samtal och diskussion. 16 % lyfter fram denna attityd till fiktionsläsning år 2012 medan något färre gör det 2000 (11 %). Litteraturdiskussionen är följaktligen mer framträdande i 2012-materialet än i uppsatserna från år 2000. Ändå är det alltså ingen av 2012-eleverna som överhuvudtaget nämner att litterära diskussioner och utbyte av tolkningar sker på internet.

I en summering av denna första delkategori kan konstateras att all den digitala kommunikation, allt surfande, allt dataspelande som vi vet att ungdomar ägnar sig åt knappt berörs i sammanhanget. Den läsning som görs i samband med digital medieanvändning ser inte ungdomarna som läsning i den bemärkelse uppgiften efterfrågar. Den skönlitterära läsningen upplevs heller inte kollidera, eller samspela, med datoranvändningen enligt de allra flesta. Det tycks handla om två olika universum, och de möts inte. Som exempel på att detta kan nämnas att bara 4 % av 2012-eleverna talar om pekskärmstelefoner, datorer och TV som något som tar tid från möjligheten att läsa fiktionslitteratur, vilket kan tyckas oväntat. Detta kan jämföras med skolarbetet som tas upp av långt fler i den kontexten.²²⁵

Att inte heller läsning i samband med faktasökning på nätet tas upp i någon nämnvärd utsträckning är än mer förvånande.²²⁶ Den typen av läsande ingår i moderna biblioteksmiljöer och har därmed en viss koppling till själva provuppgiften. Kunskapssökandet står dessutom först i raden av exempel på anledningar till att läsa som inleder denna provuppgifts instruktion, och att eleverna från 2012 ägnar stora delar av sina skoldagar åt just den typen av läsning kan vi vara förhållandevis säkra på.²²⁷ Resultaten indikerar att internetanvändningen är så integrerad i ungdomars liv att de inte reflekterar över den. Alla timmar som läggs på att sitta vid olika typer av skärmar tycks inte räknas när

²²⁴ Se t.ex. Olin-Scheller 2006 och 2008; Manderstedt & Palo 2009 och 2015; Olin-Scheller och Lundström 2010; Olin-Scheller & Wikström 2010; Magnusson 2014, 2015a och 2015b; Svensson 2015. Liknande perspektiv återspeglas även i antologin *Litteraturens nätverk. Berättande på internet* från 2012 (Lenemark, red.). Olin-Scheller har senare belyst att det digitala interaktiva läsandet inte är en fullt så utbredd självklarhet i artikeln "Barn och ungdom i nätskugga" (Olin-Scheller & Roos 2015).

²²⁵ Detta förhållande behandlas utförligt i det kommandet avsnittet *Stress och avkoppling*.

²²⁶ Detta var något som faktiskt gjordes av en elev redan år 2000: "Läsandet är ett måste för man ska komma någon stans i framtiden och det är ett sätt att få kunskap. Det behöver inte vara några vanliga deckare eller romaner du läser det kan vara facklitteratur och man måste inte va tvungen å läsa en bok på 300-400 sidor som du tvingar dig att läsa igenom. Det räcker om den är på 100-200 sidor för det är alltid något att lära sig även om det är enkla och tunna böcker. Se bara på mig själv, jag läser varje dag t.ex när jag är på internet och surfar, dagens tidning om man har tid och om du lettar [sic] information i böcker till arbeten, så läser du."

²²⁷ Instruktionen inleds: "Varför läser vi? Den frågan kan få olika svar, men för många är mötet med människor i böckernas värld viktigt. Kunskap, underhållning, spänning, avkoppling, verksamhetsflykt, inspiration – allt detta kan böcker ge." Instruktionen finns i sin helhet på s. 62.

det gäller att få tid till skönlitterär läsning. Att läsa på skärm räknas inte som att läsa.

Fiktionsberättelser i bok och film

Hur ungdomar ser på förhållandet mellan fiktionsberättelser i bok- respektive filmmediet är en fråga som har intresserat mig tidigare. Den gängse bilden att ungdomar dömer ut fiktionslitteratur och att de är mer intresserade av film har berörts tidigare i framställningen, senast i sammanfattningen Skans Kersti Nilssons fokusgruppsstudie. Mina tidigare undersökningar har dock visat att många av de elever som läser väldigt lite, men ser mycket på film, trots detta anser att bokläsning ändå är långt mer givande, utmanande och utvecklande. Jag har också menat att det finns en didaktisk möjlighet att utgå ifrån denna attityd.²²⁸

I det empiriska material som föreligger i avhandlingen kan konstateras att 20 % av eleverna från höstterminen 2012 i sina uppsatser sätter boken och filmen i relation till varandra.²²⁹ 14 % menar att boken och läsoplevelsen ger ett djupare intryck än vad filmmediet gör.²³⁰ Några exempel:

När man har förstått orden och uppfattat det berättaren vill förmedla så finns det alltid plats mellan raderna och där kommer läsaren in i bilden där man själv fyller på med saker och det är det som är unikt för varje människa och det är det som är det unika med just läsande. Om man jämför med att se på film till exempel så uppfattar man det man ser, det finns inga tomrum mellan raderna i samma omfattning som med böcker.²³¹

Läsning för mig är någonting personligt, det är bara jag och beskrivningar av personer, landskap och situationer. Det är upp till mig att skapa min egen tolkning av det. Att läsa en bok är att göra en egen tolkning av någon annans berättelse. Att se en filmatisering av samma bok är att ta del av någon annans tolkning av en berättelse, förstår ni skillnaden?

Jag kan leva mig in i en bok på ett sätt som inte går att förklara, det är så olikt ifrån att se en film, men ändå så ser man allt framför sig.

De övriga tre eleverna, 6 %, är inte negativa till läsning utan intar en både och-attityd. När det gäller materialet från år 2000 är det 17 % av eleverna som gör jämförelsen mellan film och bok i resonemang där de väger uttrycksformerna

²²⁸ Se Nordberg 2013, s. 47ff, 70ff.

²²⁹ Observera att här behandlas bara jämförandet, i vilken form det än har. Alltså t.ex. inte den relativt vanliga reflektionen ”det spelas upp som på film i mitt huvud”, om inte den iakttagelsen utvecklas till en diskussion om förhållandet mellan fiktionsberättande i bok respektive film.

²³⁰ D.v.s. 70 % av de som satt dessa båda uttrycksformer i relation till varandra.

²³¹ I texthäftet som användes av eleverna i samband med uppsatsskrivandet fanns ett referat av Isers appellstrukturs-teorier från Olof Lagercrantz *Om konsten att läsa och skriva* (1996). Möjligen kan elevens bruk av termen tomrum härledas dit (Skolverket 2000a).

mot varandra. Samtliga håller fram boken som det medium som ger den starkare upplevelsen.

Det som är mest relevant i detta sammanhang är att en ungefär lika stor andel från båda skrivtillfällena argumenterar kring sin läsning utifrån filmen och de gör det på ett liknande sätt. Ingen avgörande förändring i förhållnings-sätt kan spåras. Attitydyttringar av typen: ”Jag läser inte speciellt mycket, jag ser hellre film” är överhuvudtaget inte representerade materialet.

Sammanfattningsvis kan konstateras att de allra flesta kopplar instruktionens allmänna begrepp ”läsning” till skönlitterär sådan, något som utförs i traditionella böcker. I det undersökta materialet framgår att boken som artefakt inte alls upplevs som hotad eller riskerar att trängas undan av moderna medievänor, filmen inkluderad, enligt 2012-eleverna. Bokens ställning tycks tvärtom vara stark. Attityden till att läsa uttrycks i positiva ordalag. Att en undanträngning i läspraktiken har skett på olika nivåer antyder mina vidare resultat, men det är inte något som ungdomarna själva medvetet reflekterar över. Som nämnts är det försvinnande få som överhuvudtaget nämner det läsande och den sociala aktivitet på nätet som ungdomar ägnar många timmar åt dagligen som något som tar tid i anspråk och därigenom minskar möjligheterna att läsa skönlitteratur. De flesta menar att de gärna vill läsa mer, men att de inte hinner i önskad utsträckning.

Stress och avkoppling

Att kartlägga argumenten för att inte läsa skönlitteratur är en viktig infallsvinkel i den här undersökningen. Som tidigare nämnts tar inte eleverna från 2012 upp digitala aktiviteter som en faktor som tar deras tid och begränsar deras möjligheter att läsa skönlitteratur. Men de lyfter fram skolarbetet i det här sammanhanget, och detta visar sig vara mer vanligt i 2012-gruppen. I procent blir utfallet att 13 % berör frågan år 2000, att jämföra med de 33 % som gör detta år 2012.

Tittar man närmare på hur eleverna formulerar sig i uppsatserna framkommer att 20 % av den totala gruppen från 2012 uttryckligen skriver att fiktionsläsning är något som man gör enbart på semestrar och skollov. Detta gjorde inte en enda elev på samma sätt år 2000. Detta stärker möjligtvis bilden av att fiktionsläsning bland eleverna som har skrivit om sin läsning år 2012 i större utsträckning är kopplad till ren avkoppling, och inte likvärdig med mer prioriterade aktiviteter såsom läxor och prov. Några citat ur 2012-uppsatserna kan illustrera detta:

Idag läser jag bara om jag är på semester eller något liknande. Jag brukar inte ens läsa klart böcker jag läser. Ofta beror det på att jag inte har tid. Om jag åker på en solsemester t.ex. och bara ligger på stranden eller vid poolen hela dagarna så har jag tid att läsa, och då gillar jag det. Då kan det faktiskt vara skönt att bara sjunka ner i en bok. Men så fort jag kommer hem till vardagen igen har jag helt enkelt inte tid.

Jag läser så ofta jag kan nuförtiden men då jag läser just böcker är på semester.

Personligen måste jag nog erkänna att jag inte ägnar böcker särskilt mycket tid under läsåren, det finns helt enkelt inte tid för så mycket nöjesläsning då man fått i uppgift att skriva en rapport om hur vårt land styrs och hur lagar blir till. Helst av allt ska man ha tre prov och fyra andra uppsatser på sidan av också, har jag märkt. En tid då jag däremot kan tillåta mig den milda tillfredsställelsen av en bra bok är då jag har semester. Jag skulle vilja påstå att placera sig själv likväl sittandes någonstans som i något slags horisontellt läge med en bra bok att läsa är en av de saker som kan skänka mig mest ro i livet.

Att åka utomlands, oftast till ett varmt land, så finns det inget bättre än att plocka med sig en riktigt bra bok. Jag läser mest böcker när jag är utomlands, kanske för att jag verkligen slappnar av då och inte behöver tänka på så mycket annat.

Ett vanligt argument för läsning i båda grupperna är just avkoppling, men i dessa återgivna textpassager återspeglas en attityd där fiktionsläsande bara företas när ett avslappnat tillstånd redan infunnit sig. Denna attityd finns enbart representerad i 2012-materialet.

2012-eleverna tycks över lag känna sig mer stressade av skolarbetet än gruppen från 2000 och de lyfter i större utsträckning fram denna stress som en anledning att inte hinna läsa skönlitteratur under terminerna. Detta resultat skulle kunna läsas som att 2012-elevernas upplevda skolstress beror på att arbetsbördan i skolan är större hos 2010-talets elever än hos dem som tog studenten tolv år tidigare. Ingenting tyder dock på detta utifrån ett rent skol- och läroplansperspektiv. De förutsättningar som finns i bägge grupperna, där eleverna i båda fallen går sista året på gymnasiet, de flesta på teoretiska program, har en inbyggd stress i sig som rimligtvis är den samma över tid. Eleverna går vid sina respektive skrivtillfällen i exakt samma skolform med samma kurs- och ämnesplaner. Att 2012-gruppen skulle vara avsevärt mer studiemässigt ambitiös än den från 2000 och att detta skulle vara anledningen till utfallet är inte heller troligt.²³²

²³² Noterbart är att ingen av de nio eleverna från praktiska program har nämnt skolarbetet som en anledning att inte hinna läsa – även det något som ger indikationer på hur man rangordnar och prioriterar i sin tidsanvändning. Ingen av dem tar heller upp semester eller lov som den speciella tid då man läser skönlitterär fiktion. Detta gör att andelen utpräglade semesterläsare bland de teoretiska programmen är högre än tabellen visar. På samhällsvetenskapsprogrammet

Förklaringarna till att fler 2012-elever känner sig stressade tycks således härröra från faktorer utanför skolan. Här är det möjligt att se den digitala utvecklingen, och kanske även samhällsutvecklingen i stort som en viktig del. Exakt vad pressen beror på är mer ovisst.²³³ Denna undersöknings syfte är inte att utreda möjliga orsaker till stress. Det kan dock konstateras att stressen nämns av många och att den relativt ofta sätts i förhållande till skönlitterär läsning, antingen som en anledning att inte hinna läsa eller som ett skäl att faktiskt göra det just för att reducera stress. Tanken att internet-aktiviteter helt enkelt stjäl så mycket tid att det analoga livet blir stressigt bör vägas in i sammanhanget.²³⁴

Det mest frekventa argumentet i elevtexterna för att läsa skönlitteratur är avkoppling och eskapism. Ofta beskrivs läsoplevelsen som en flykt till fantasivärldar från tillvarons alla ”måsten” som finns i ungdomarnas vanliga liv. En tendens som har framgått i 2012-materialet, som visades tidigare och som kan sättas i relation till det ovan nämnda, är att fler elever beskriver att de bara unnar sig denna typ av läsoplevelse när de redan är avkopplade och avstressade, på en strand under ett skollov. Det kan också observeras i 2012-gruppen att något färre elever nämner eskapism och avkoppling som läsargument, även om det fortfarande är det klart vanligast angivna skälet. 82 % gör detta år 2012 jämfört med 93 % år 2000. Även detta kan ses som en form av glidning i attityderna till fiktionslitteratur, som möjligen hör ihop med allt färre läser under terminerna. Man behöver inte fly från verkligheten om man redan är på semester.²³⁵

Sammanfattningsvis är en viss förändring i hur 18-åringar upplever stress synlig i materialet. Den ökade stressen tycks också påverka attityderna till fiktionsläsning.

Attityder: fiktion, faktion och fakta

Det har redan visat sig att fiktionslitteraturen är den överlägset mest prefererade genren i elevernas uppsatser från båda grupperna. Attityden till traditionell läsning är övervägande positiv och begreppet läsning uppfattas av de allra

anger 33 % att de inte läser under terminerna, vilket ger indikationen att bland framtida universitetsstudenter inom det samhällsvetenskapliga området läser en av tre elever skönlitteratur enbart i solstolen eller hängmattan.

²³³ Att den ökade användningen av internet skulle påverka hjärnans utveckling och göra ungdomar mer stressade kan nämnas i detta sammanhang. Se t.ex. Nicholas Carrs *The Shallows. What the Internet is Doing to Our Brains* (2010).

²³⁴ Jfr Nordberg 2015a och 2015b.

²³⁵ Av dessa siffror kan också utläsas att eskapism och verklighetsflykt inte motsäger andra typer av läsoplevelser, utan att de processer som följer med fiktionsläsning pågår parallellt, just som Langer och andra beskriver det. Det ska visa sig längre fram i denna analys att eleverna från 2000 intar Langers hållning 3, 4 och 5 i större utsträckning än vad eleverna från 2012 gör det. Att ta sig in i föreställningsvärlden är en grundförutsättning för att kunna utveckla sin litterära kompetens.

flesta som skönlitteratur som läses i fysiska böcker av papper på fritiden. Denna attityd genomsyrar alla fem områden i sammanställningen, inte minst de nästföljande avsnitten som behandlar elevernas argumentation för läsning och deras exempel på starka läsupplevelser.

När det gäller läsning av faktatexter är situationen det rakt motsatta. Som redan har berörts är läsning av faktalitteratur oftast, och i förhållandevis få fall (12 %), nämnd i samband med skolarbete i 2012-elevernas uppsatser. När den sortens läsning berörs är det vanligen i syftet att kontrastera mot den fiktionsläsning man uppfattar vara uppsatsinstruktionens huvudfokus. Endast 4 % av eleverna skriver att de läser faktalitteratur med behållning.²³⁶ Utfallet kan förstås som att eleverna helt enkelt inte läser faktatexter, men det är knappast hela sanningen. Som jag redan har berört ryms mycket av det dagliga skolarbetet inom detta läsområde. Med tanke på tendensen att läsningen av faktaböcker och tidskrifter minskat bland unga läsare, som nämndes inledningsvis, är det rimligt att tänka sig att den typen av kunskapsinhämtning och informationssökande i stället görs på nätet. Dock är det ingen stor skillnad mellan grupperna i den här frågan. 2000-eleverna tog inte heller upp läsning av faktalitteratur mer än i enskilda fall (11 %).²³⁷ Detta resultat ser jag som ett uttryck för en attityd till vad läsande är, i förhållande till den givna instruktionen men kanske också generellt. Den egna fritidsläsningen upplevs som synonym med läsning i uppgiftens bemärkelse, och där är de flesta elever från båda grupperna helt överens. I den mån kunskapsbegreppet berörs i sammanhanget handlar det om en annan typ av kunskap än den faktabaserade, oftast en sorts livskunskap och/eller en utökad språklig kunskap som vissa av eleverna uppger att de får från fiktionell skönlitteratur. Dock finns ett antal elever från båda skrivtillfällena som lyfter fram faktionsböcker som den typ av litteratur som verkligen ger de viktiga kunskaperna. Detta vill jag beröra med viss utförlighet i nästföljande avsnitt.

Faktion på tillbakagång

Med tanke på den starka faktionstrend som varit rådande under 2000-talets inledande decennium, och den litteraturdidaktiska forskning som gjorts i Sverige på 00-talet om unga faktionsläsare och kopplingen till en reality-kultur, finns anledning att undersöka i vilken utsträckning den typen av läsning förekommer i elevernas uppsatser. Det jag har tittat särskilt på är hur och i vilken

²³⁶ Läsaren av den faktsäckade polisrapporten är här undantagen. Artiklar av det slaget räknas inte som faktalitteratur i denna sammanställning.

²³⁷ 9 % (4 elever) nämner att de läser faktatexter med behållning. Två av dessa tar upp Peter Englunds böcker *Brev från nollpunkten* och *Poltava* som möjligen kan uppfattas som att de ligger i gränslandet mellan faktabaserad skönlitteratur och essäistisk faktalitteratur. I den genomgång som görs av elevernas starka läsupplevelser sorteras Englund in bland ansedda författarskap inom en kategori som är mer skönlitterärt inriktad. De aktuella eleverna läser inte enbart faktatexter. De läser även fiktion och ger talrika exempel på det i sina uppsatser.

mån eleverna argumenterar för läsning av texter som inte är fiktionella men heller inte rena faktaböcker, såsom verklighetsbaserade romaner, biografier och faktionsromaner. I den aktuella jämförelsen mellan 2000 och 2012 framkommer inga påfallande skillnader. Med tanke på faktions aktualitet i den didaktiska forskningsdiskursen under denna period ser jag det ändå som befo- gat att redovisa resultatet.²³⁸

9 % av eleverna berör faktionslitteratur vid skrivtillfället på höstterminen 2000. De tendenser jag sett i en tidigare studie av faktionsläsare där informan- terna tar avstånd från det fiktionella uttryckssättet och ser det ”påhittade” som något som inte engagerar finns i någon mån även detta material och i uppsat- serna från 2012. Dock är formuleringarna mer nyanserade och det till antalet få elever som visar den attityden. Flertalet läser dessutom fiktion och faktion parallellt, vilket var något mer ovanligt i min tidigare undersökning.²³⁹

Samtliga faktions exempel från 2000 återges här:

Boken heter *Gömda* och är skriven av Liza Marklund. Boken är verklighetsba- serad och handlar om en kvinna som blir misshandlad, förföljd, torterad och psykiskt trakasserad av sin före detta sambo och sin dotters pappa. Boken visar hur vårt samhälle är och hur grym världen och livet är ibland. [...] Böcker som ger mig stora läsoplevelser är de böcker som är verklighetsbaserade som har ett budskap.

Under en svårare tid av mitt liv blev läsningen ett dagligt behov. Det blev en typ av verklighetsflykt för mig. Jag bröt kontakten med verkligheten och levde då i en fantasivärld. Böckerna blev en slags återspeglning av den värld jag ville finna mig i. Men efter en tid tappade jag känslan av tillfredsställelse och mitt intresse valde nu en annan väg. Nu bytte böckerna handling och tog sig i stället till verkligheten. Jag läste böcker som omfattade verkliga händelser. Händelser som liknade mina egna.

De böcker som jag tycker mest om är när det är sanna berättelser ur någons liv. Såna böcker kan man inte lägga undan, utan man sträckläser i flera timmar, de griper tag i en. En bok som verkligen fastnat i mitt huvud är ”Kirre”. Boken handlar om en pojke som får se och uppleva så mycket hemskheter så att man blir alldeles gråtfärdig, och den boken bygger på en sann berättelse.

Sedan finns ju alla de böcker som är helt eller delvis sanna. Som Liza Marklunds ”*Gömda*”. När man läser den kan man inte fly verkligheten för den är så nära. Boken är sann och man kan inte blunda för sanningen. När jag läste

²³⁸ Jfr Olin-Scheller 2006; Årheim 2007 och 2012; Mossberg Schüllerqvist 2008; Olin-Scheller & Tengberg 2012; Hedelin 2015.

²³⁹ Se Nordberg 2013, s. 37ff. I den ämnesdidaktiska bakgrunden som ges i kapitel två sammanfattas forskning som behandlar faktionsläsares identifikation och inlevelse i texten, en process som inte motsvarar ett kompetent fiktionsläsande innebär enligt den aktuella modellen. I den undersökning av faktionsläsares läsargument som jag tidigare genomfört har jag sett samma mönster. Min undersökning från 2013 indikerar att en följd av det här sättet att läsa kan bli att kompetensen att läsa fiktion försvagas och att synen på fiktionsläsning som enbart förströelse förstärks.

”Gömda” kände jag lite hopplöshet. Jag fick ett konkret bevis på hur orättvist livet kan vara. Att det är sjukt att man ska behöva leva med rädsla.

Intressant nog kan iakttas att flera av dessa läsare verkar se faktionen som nästa steg i sin läsutveckling. Från barndomens fantasiberättelser är man nu mogen att ta sig an verklighetens hårdare villkor.²⁴⁰ Sammantaget visar sig faktionen inte vara någon dominerande genre i det analyserade materialet från 2000.

År 2012 är det något fler, 14 %, som håller fram läsning av verklighetsbaserade texter. Dock är skaran mer heterogen och tydliga faktionsreferenser görs bara av två elever:

Verklighetsbaserade böcker är de jag tycker är mest intressanta, att få läsa om någon annans livssituation och faktiskt ha i bakhuvudet att detta har hänt, att så-här kan någons vardag se ut. En period läste jag en del böcker om unga tjejer som prostituerade sig, jag vet faktiskt inte varför jag fastnade så mycket för den sorts böcker men en anledning kan vara att den livssituation som många av dessa tjejer var vana vid ligger så långt ifrån sin egen. [...] Och det är just sådana böcker jag anser bra, verklighetstroga men ändå så långt bort från sin egen vardag.

Jag tycker speciellt om att läsa verklighetsbaserade böcker och deckare. Jag läser ofta väldigt sorlig [sic] och tragiska böcker, som handlar om våldtäkter mobbing m.m. Varför? Jo för att jag kan relatera mina egna upplevelser till det som står i boken. Jag känner igen mig i boken på ett eller annat sätt. Jag känner ”att jag inte är den enda som har upplevt detta”. Det finns andra som upplevt liknade saker tyvärr.

Den senare eleven syftar här på Jonas Gardells roman *Jenny* i sitt exempel och det är tydligt att hen har läst boken med den faktiva överenskommelse som Årheim behandlat i sin avhandling och benämnt ”sanningspakt”.²⁴¹ *Jenny* är dock inte en faktionsbok utan en fiktionsroman.²⁴²

Inom den grupp som lyft fram det verklighetsbaserade, utöver de exempel på faktionsläsning som visats ovan, skriver 7 % från 2012 mer allmänt att de inte gillar när det blir ”överkligt”.

²⁴⁰ Ingen av dessa 9 % är dock ”renläriga” faktionsläsare av den typ jag stött på i andra sammanhang där fiktion avfärdas som meningslöst trams (jfr Nordberg 2013, s. 39ff). Den undersökta elevgruppen i min studie från 2013 skrev på vårterminen 2008 den nationella prov-uppsatsuppgiften *Saga eller sanning*. I det uppsatsmaterialet framträdde en tydlig trend att ta avstånd från fantasy i allmänhet och *Harry Potter* i synnerhet. Just *Harry Potter*-böckerna kommer att återkomma i det avsnitt som tar upp starka läsoplevelser.

²⁴¹ Jfr Årheim 2007, s. 31. Årheim betonar att dessa pakter sluts redan i läsarens möte med paratexterna, d.v.s. omslag, baksidestexter, reklam och liknande (se Årheim 2007, s. 31ff).

²⁴² Boken ingår i trilogin som inleds med *En komikers uppväxt*, som många ungdomar – och kanske andra läsare – ser som biografisk (jfr Årheim 2007, s. 33).

Ett par elever, 4 %, tar upp biografier, något som inte görs alls 2000. En av dessa formulerar sig enligt följande i en intressant passage som sveper över flera av de kategorier som finns i undersökningen, men ser sitt största engagemang i den verklighetsbaserade läsningen:

Under den senaste tiden har jag varit väldigt inne på att läsa självbiografier. Böcker kan beröra mig så otroligt mycket, ibland mer än en film kan, och när jag läser självbiografier så känns känslan jag får mer äkta och berättigad. Jag sympatiserar med personen i boken och därför är det förståeligt att jag blir glad, ledsen, arg osv. När jag läser påhittade böcker kan jag lätt känna mig fånig när jag kommer på mig själv med att gråta till en påhittad historia. Böcker kan göra mig hopfull och glad men dessa känslor försvinner snabbt efter jag läst ut en bok och jag vet att allt som stod i boken var påhittat. Detta händer inte med verklighetsbaserade böcker och självbiografier. Då vet jag att det som gjort mig glad och hopfull [sic] hänt på riktigt och denna vetskap gör mig ännu mera glad och hoppfull. Jag gillar att läsa böcker som handlar om människor, situationer eller miljöer som är väldigt olika det jag är van vid eller den jag är. Detta tycker jag lär mig mycket om hur människor, livet och värden fungerar och ger mig olika perspektiv på saker och ting. Det kan få mig att uppskatta det jag har. Att läsa om någon som mår som jag när jag är ledsen eller gått igenom något tråkigt som jag också har kan få mig att känna mig mindre ensam och mer normal. Att böcker kan beröra mig på detta sätt är en av anledningarna till varför jag läser, men böcker kan också lära mig mycket.

I citatet framgår hur de litterära läsprocesser som handlar om inlevelse, identifikation, distans och reflektion som ingår i modellen skildras av eleven. Det som berör och utvecklar den här eleven som människa är dock enligt egen uppgift inte det ”påhittade” utan det verklighetsbaserade. Argumentationen påminner mycket om hur faktionsläsande ungdomar brukar resonera, inte minst gällande den terapeutiska funktionen och direktspieglingen av de egna känslorna med faktionens, eller självbiografins, ”sanna” känsluskildringar.

Räknar man in den ovanstående eleven bland faktionsläsarna innebär det att 6 % från undersökningen 2012 berör faktion på ett sätt där dess överlägsenhet i förhållande till fiktion lyfts fram. Detta är en låg siffra som indikerar att faktionsgenren inte är kan ses som stark i denna grupp. Den faktionstrend som rådde under 00-talet tycks utifrån detta undersökningsmaterial ha mattats av.

Vid en sammanfattning av detta attitydområde står fiktionsläsningens starka position tydligt fram. Samtidigt kan konstateras att faktaläsning är minimalt representerad i uppsatserna vilket understryker att eleverna har tolkat instruktionen som att det är fritidens läsning som åsyftas. Den faktaläsning som sker inom ramen för skolarbetet berörs i liten utsträckning i uppsatserna. När det gäller faktionen finns i det äldre materialet exempel där eleverna såg faktion som ett viktigt steg i läsutvecklingen, som något som skilde sig från det fiktionsläsande man lämnat bakom sig. Ett förhållningssätt där faktionen

upplevdes som en ny typ av läsning, som en alternativ och mer utvecklande romantyp.²⁴³ Ingen elev argumenterar på det sättet år 2012.

Efter denna mångskiftande genomgång kan det ändå klart sägas, och det är det mest centrala i denna del av analysen, att den attityd till läsning som faktionsläsare visat upp i några av 2000-talets mer uppmärksammade litteraturdidaktiska avhandlingar är lågt representerad i det uppsatsmaterial som finns att tillgå från 2000 och 2012.

Legitimering av fiktionsläsning 2000 och 2012

En central fråga i denna uppsatsundersökning är hur den litterära läsningen legitimeras av elever i det tidsperspektiv som föreligger. Som framgått i den ämnesteoritiska översikten hör frågor om legitimering och attityd ihop. I den kontext och det tidsperspektiv som är aktuella här är det intressant att se hur eleverna har berört detta område. Vilka motiv lyfts fram av ungdomarna själva? Hur argumenterar man för sin läsning? Hur legitimeras fiktionsläsning? Kan det anas någon förändring mellan de båda årskullarna? Vad är det i så fall som visar sig?

Två av de tre konkreta uppmaningarna i instruktionen riktar sig mot detta område: ”**Resonera om** ditt läsande, t.ex. när, var, hur och varför du läser. **Diskutera** vad läsandet betyder för dig med hjälp av synpunkter i texthäftet.” Att lösa uppgiften handlar alltså till stor del om att lägga fram sina skäl till varför man läser. I den typen av argumentation går följaktligen elevernas attityder till fiktionsläsning att utläsa.

Legitimeringar och litterär kompetens

Man kan ifrågasätta om det överhuvudtaget är möjligt att det utifrån en uppsats, i vilken den egna fiktionsläsningen ska beskrivas och motiveras, går att utläsa någonting alls om uppsatsförfattarens litterära kompetens. Vad som däremot helt säkert går att göra är att analysera hur eleverna skildrar sitt läsande, vad de beskriver att de upplever när de läser och hur de utifrån detta formulerar sina motiv för att läsa fiktion. I dessa redogörelser tangerar eleverna flera av de områden som receptionsteoretiker och litteraturdidaktiker

²⁴³ Se Årheim 2007, s. 5ff. Faktionen var under dessa år möjligen lockande och fräsch även för vana skönlitterära läsare i gymnasieåldern, inte bara för den typen av faktionsläsare som helt tar avstånd från fiktionslitteratur. I 2010-talets svenska medieklimat är dokusåporna och reality-vågen inte längre givet förstasidestoff, vilket möjligen kan ha spelat in när det gäller den låga andelen faktionsreferenser i resultatet från 2012. De två nedslagen som görs här tycks vara på varsin sida om faktionsläsningens kulmen bland svenska ungdomar, uppnådd i mitten av 00-talet. Faktionstrenden verkar utifrån detta ha mattats av. Å andra sidan visar det sig i intervjuundersökningen att ett antal studiemotiverade elever inom H-programmets litteraturkurs från läsåret 2014/15 gärna läser faktionslitteratur med en attityd som påminner om den sanningspakt Årheim funnit bland sina informanter (se kapitel fem).

beskriver som centrala komponenter i en litterär kompetens, och som sammanfattats av mig i det ovanstående teori- och metodkapitlet i form av en modell i fyra punkter. Det jag kommer att göra i detta avsnitt är att relatera elevernas argumentation och resonemang kring det aktuella uppsatsämnet till denna. Enligt modellen har en kompetent litteraturläsare:

1. En grundläggande förmåga att läsa och förstå fiktionstext, vilket också innebär en förståelse för den fiktionella textens egenart.
2. En förmåga att som läsare känna inlevelse i de fiktiva världarna och identifiera sig med textens karaktärer med utgångspunkt i sin egen person och sina närmaste.
3. En förmåga att höja blicken och göra reflektioner mot allmänmänskliga situationer och känslolägen samt kopplingar till andra fiktionberättelser utan att kontakten med texten förloras. Det vill säga: att anlägga ett metaperspektiv i samband med fiktionsläsning.
4. En förmåga att utifrån ett metaperspektiv på sin litterära läsning medvetet kunna resonera kring hur denna påverkar den egna personen, bl.a. i termer av personlig utveckling.

Analysen kommer med stöd i modellen att utgå från synsättet att olika delar av en läsares kompetens är balanserande och växelverkande i en meningsskapande och medveten personlighetsutvecklande process.

I uppsatsmaterialet finns ungdomarnas tankar om sin läsning uttryckta i egenförfattad text. Som nämnts ser de allra flesta det allmänna begreppet läsning som synonymt med fiktionsläsning. Redan i det förhållningssättet finns en tanke om fiktionstexternas egenart representerad. När det gäller relationen mellan modellens andra och tredje punkt framgår viktiga skillnader i hur och i vilken mån dessa processer samspelar och pågår parallellt. En avgörande skillnad mellan olika läsare är förmågan att låta den starka inlevelsen och identifikationen samexistera med en kritisk distans till det lästa. Den fjärde punkten avser förmågan att på ett medvetet sätt kunna resonera om läsningens utvecklande processer, och reflektera kring hur den kan vara en del i en personlig utveckling. Att skilja på punkt 3 och 4 kan ifrågasättas då dessa ligger väldigt nära varandra. Samtidigt har jag velat tydliggöra det medvetet personlighetsutvecklande motivet till läsning, vars betydelse flera av de läsforskare som modellen utgår från framhåller. Dessutom har detta motiv en

framskjuten plats i skolans kursplaner för svenskämnet.²⁴⁴ I den mer övergripande jämförelsen mellan grupperna är dock punkterna 3 och 4 sammanlagda.

Inlevelse – Identifikation – Distans och reflektion – Medveten personlig utveckling

Med syftet att illustrera hur dessa processer i vissa fall helt och hållet samspekar och i andra fall inte gör det har jag valt att kategorisera elevernas argumentation för läsning utifrån fyra receptionsteoretiskt anknutna motiv som förs fram i elevernas argumentation som till stor del motsvarar modellens fyra punkter.²⁴⁵ Motiven är: 1. *Inlevelse* – 2. *Identifikation* – 3. *Distans och reflektion* – 4. *Medveten personlig utveckling*.

Med *Inlevelse* menas här inlevelse i fiktionsvärlden. *Identifikation* avser identifikation med rollkaraktärer i denna fiktiva värld. I sammanhanget skiljer jag alltså på att kunna se fiktiva miljöer och personer framför sig och att kunna identifiera sig och sina närstående med de fiktiva karaktärer som finns i den. En vanligt förekommande form av identifikation hos unga läsare som blivit synlig i den litteraturdidaktiska forskningen under 2000-talet är en subjektiv sådan. Denna består av en igenkänning av det egna jaget eller någon annan närstående och kräver ingen analytisk distans eller metarefleksion. *Distans och reflektion* har redan diskuterats ingående, och den *medvetna personliga utvecklingen* och dess koppling till läroplansformuleringar berördes ovan.²⁴⁶

Redovisningen av läsargument görs genom exempel i form av citerade passager ur elevuppsatser som kategoriserats enligt den aktuella indelningen. Utfallet redovisas kategori för kategori och resultaten från de båda skrivåren sätts i relation till varandra. En summering av resultaten i procenttal och i diagramform möjliggör en tydlig jämförelse mellan grupperna. Viktigt att åter nämna är att de kompetenser som beskrivs i modellen i enlighet med de teorier de bygger på bör förstås som interagerande och överlappande, inte som steg i en linjär utveckling. I detta sammanhang kommer dock de fyra kategorier som preciserats i viss mån att ses som nivågrupperade för att de tydligt ska kunna

²⁴⁴ Det personlighetsutvecklande motivet kan ses som den allra viktigaste anledningen att läsa fiktionslitteratur i skolan enligt läroplanen för den svenska gymnasieskolan. Litteraturläsning syftar övergripande till att lära känna ”sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv”. Vidare ska undervisningen leda till att eleverna utvecklar sin förmåga att använda ”skönlitteratur och andra typer av texter samt film och andra medier som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar” (Skolverket 2011a, 160).

²⁴⁵ Dessa motiv har jag även i ett annat sammanhang använt som kategoriseringsgrund vid undersökning av nationella prov (Nordberg 2013).

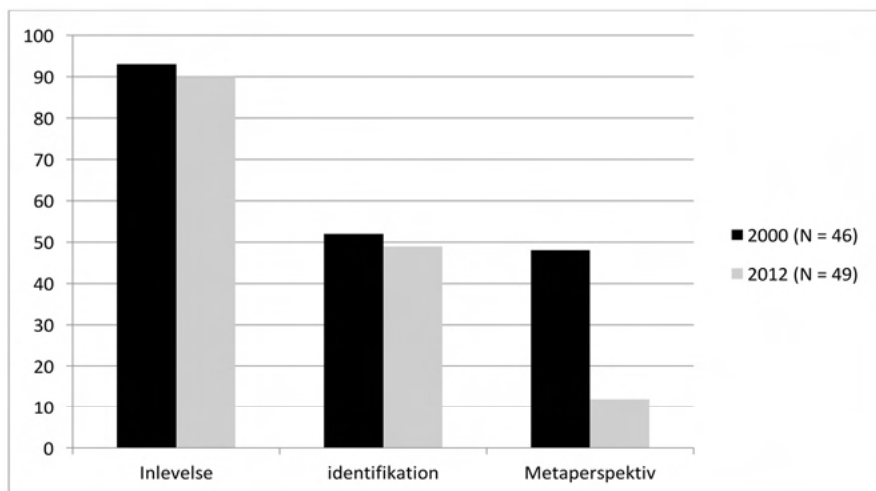
²⁴⁶ Jag vill klargöra att de elevtexter med formuleringar som ”När man läser kan man växa som person” och liknande, utan någon väsentlig argumentation eller exemplifiering, inte förs in i kategori D. Resonemangen måste vara mer underbyggda än så.

relateras till modellens olika punkter. Med detta förfaringssätt synliggörs samtidigt hur de elever som når de högre nivåerna även har berört de mer grundläggande.

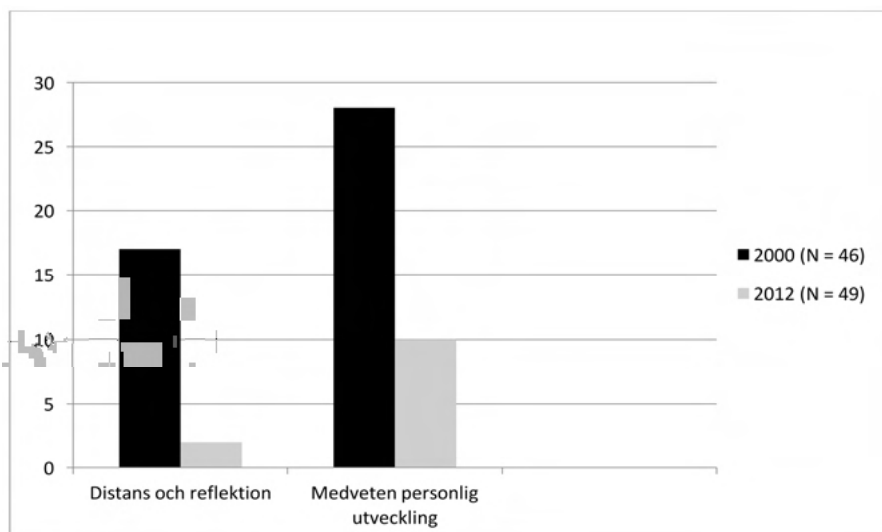
I jämförelsen mellan de två första kategorierna: 1. *Inlevelse* och 2. *Identifikation*, är skillnaderna mellan grupperna mycket små. Majoriteten vid båda skrivtillfällena inleder sina redogörelser för sitt läsande med argument där fiktionsläsningens unika sätt att ge stark inlevelse lyfts fram. Även om inlevelse kan tyckas ligga nära nästa kategori – identifikation – visar sammanställningen att avsevärt färre skildrar denna process. Procentuellt är bilden likartad mellan de två årskullarna.

I de två senare kategorierna, som båda kräver ett metaperspektiv, uppstår skillnader. I det första diagrammet nedan är dessa båda kategorier sammanslagna under rubriken *metaperspektiv*. I det andra diagrammet är kategori 3. *Distans och reflektion* och 4. *Medveten personlig utveckling* redovisade separat.

Läsargument från 2000 och 2012 i förhållande till receptionsteoretiska motiv. (Utfall i %)



Läsargument från 2000 och 2012 i förhållande till receptionsteoretiska motiv. Kategori C. och D. (Utfall i %)



Dessa skillnader är relevanta för den fortsatta analysen. I nästkommande avsnitt ges ett antal citerade exempel från respektive indelningsgrupp för att illustrera hur kategoriseringen har gjorts.

1. Inlevelse 2000–2012

Inlevelsekategorin ligger nära den rena fantasi/verklighetsflykts-kategorin som berörs i det föregående. I den här genomgången finns kategorin ändå med för att illustrera att det handlar om en gradskillnad i resonemangen där inlevelsen ges en konkretare innebörd än de rena skildringarna av flykt till fantasins världar som citerats tidigare. Några exempel från 2000:

När jag själv läser så lever jag mig verkligen in i boken. Jag ser händelsen framför mig.

Jag kan se alla karaktärerna framför mig och föreställa mig miljöerna, kläderna om frisyreerna. Det är något av det roligaste med läsning, att man kan fantisera om hur personerna ser ut.

Jag läser mer än gärna en reseskildring. Då befinner jag mig mitt i trängseln i Paris Metro, eller varhelst författaren behagar, förflyttar mig med ett rysligt högt tempo mellan alla sevärdheter och kanske slutar min vistelse på Opera Garnier där jag, likt Paris societet, skrider in i de förgyllda lokalerna och slukas av atmosfären.

Inlevelsen beskrivs som stark, men de citerade eleverna ger inte uttryck för de processer av identifikation som beskrivits tidigare. I kategorin återfinns 93 % av eleverna år 2000.

När det gäller inlevelsekategorin för 2012-gruppen är det möjligt att koppla det eleverna skriver om inlevelse till det behov att komma bort från stress och måsten med de som tidigare framkommit:

Enligt mig är det bästa med läsandets hemligheter att man är tvungen att sitta ner, ta det lugnt och bara koncentrera sig på vad de där bokstäverna på pappret säger. Man kan för en liten stund bara glömma verkligheten och all stress runtomkring och istället leva sig in i den värld som beskrivs i boken.

Så varför läser jag? Svar två lyder följande: för att fly från mitt livs alla måsten, fly in i en värld där jag endast behöver följa personer vars liv redan är regisserat av författaren, in i en värld där jag inte behöver regissera mitt eget liv, bara följa med strömmen. Att fly in i en sådan värld, utan krav och måsten, det gör att jag känner mig utvilad och avkopplad för stunden, jag skärmar bort mina krav och måsten. När jag sedan återvänder till verkligheten är jag redo för att ta tag i mina krav och måsten.

90 % tar upp känslan av inlevelse i sina argument för att läsa fiktion år 2012. Mer än hälften av dessa berör också identifikationen, vilket framgår i nästa avsnitt.

2. Identifikation 2000–2012

I den här kategorin exemplifieras identifikationsprocessen av uppsatsförfattarna. Flera av resonemangen utgår från elevernas eget jag. Några exempel från 2000:

”Molnfri bombnatt” skriven av Vibeke Olsson är en bok jag sent kommer att glömma. Man får följa en ung kvinnas liv under andra världskrigets svåra förhållanden. [...] Mycket av huvudpersonens karaktär och handlande stämde in på mig, vilket gjorde att jag reagerade starkt när något sorgligt eller lyckligt inträffade henne.

Ett exempel är ”Jag saknar dig, jag saknar dig”. Den handlar om ett tvillingpar där den ena dör. Eftersom jag själv är tvilling kände jag igen mig väldigt mycket i den boken, förutom att min syster lever och det hoppas jag att hon ska göra länge, länge, länge till för hon är den person jag älskar mest i hela världen.

Jag har alltid älskat böcker där jag kan känna igen mig.

Till slut är jag så inne i min bok att det känns som om boken handlar om mig.

De elever som citerats här skildrar kopplingen till det egna jaget som centralt. I merparten av de uppsatser som berör identifikation visar det sig dock att detta inte betyder att eleverna inte kan uppfatta och uppleva andra dimensioner av läsningen.

51 % av eleverna skildrar identifikationsprocesser år 2000. De allra flesta av dessa elever kan i interagerande processer även inta den reflekterande distans som behandlas i nästa kategori.

Från 2012 finns ett stort antal utförliga resonemang om identifikation och kopplingen mellan det egna jaget och de fiktiva romanfigurerna. Några exempel:

Har man till exempel haft en dålig dag så kan det vara otroligt skönt att leva i en annan värld för ett tag, en värld som antingen är bättre än den man lever i, sämre eller en som är helt annorlunda från ens egen. För mig händer det också att jag på något sätt kan sätta mig själv in i boken, antingen så utspelas en händelse som påminner om något som jag själv upplevt eller så kan jag till och med känna igen mig själv i huvudpersonen.

Det jag söker efter i en bok är emellertid mest den identifieringen man ibland kan uppnå med karaktärerna. Det behöver inte alltid innebära huvudkaraktären, utan kan likväl beröra någon av birollerna. Vem man kan identifiera sig med, sympatisera med eller på annat sätt förstå spelar ingen roll, det är för mig snarare själva fenomenet att man kan sätta sig in i en av karaktärernas roller som definierar en bra bok.

De böcker jag föredrar är sådana som skrivs i jag-form, för då har jag mycket lättare att komma in i boken eftersom jag oftast kan likna mig själv i huvudpersonen på ett eller annat sätt. Och då förstår jag oftast hur han eller hon tänker och lättare förstå hur allting i omgivningen fungerar. Ett exempel på detta är Twilight-böckerna. Först tyckte jag hela storyn verkade jättekonstig och överdriven. Men sedan kom jag in i boken eftersom huvudpersonen Bella var ganska lik mig på massor av olika sätt m.m. Så efter att jag kommit några kapitel in så var jag helt fast. Att lägga ifrån mig boken då var som att lägga ifrån en bit av mig själv.

Som visats liknar dessa två kategorier på många sätt varandra i en jämförelse i grupperna emellan. Från år 2012 kategoriseras 49 % av elevsvaren i denna nivågrupp 2. Klart färre av uppsatsförfattarna från detta skrivtillfälle uppfyller kriterierna för steg 3.

3. Distans och reflektion 2000–2012

Den litterära kompetens som visar sig i förmågan att skapa en distans till det lästa är enligt den modell som används i avhandlingen mycket avgörande för en utvecklad läsning. Som nämnts har de kategorier som förutsätter metaperspektiv av olika slag, kategori 3 och 4, skiljts åt för att i detalj kunna studera attityder och motiv till fiktionsläsning. De elever som berört båda kategorierna placeras i grupp 4.

I grupp 3 återfinns argumentation som beskriver distansen men inte den personliga utvecklingen. I 2000-materialet klassificeras 17 % av eleverna på denna nivå, exemplifierat genom två uppsatspassager:

En ny sorts läsupplevelse, värd att minnas hade jag när jag på originalspråket läste "beloved" av Toni Morrison. Plötsligt befann jag mig mitt i 1800-talets Amerika som sett utifrån slavarnas perspektiv var en ohyggligt påfrestande tid. Boken väckte många tankar hos mig, framförallt om mänskligheten. Det är väl precis det som tilltalar oss. Att få drömma sig bort i en annan dimension men ändå ha möjligheten till att känna distans till dessa nedskrivna personer.

Från 2012-gruppen finns bara ett liknande exempel, vilket i procentsiffror innebär 2 %. I den citerade passagen framgår hur eleven berör de olika motiven parallellt:

Läsandet har för mig blivit en form av verklighetsflykt, där jag kan oroa mig över någon annans problem och kanske även undermedvetet finna någon lösning på mina egna. När jag läser hamnar jag som på en annan "plats" och texten i boken spelas upp ungefär som en film i mitt huvud, detta är en av anledningarna till att jag föredrar böcker över filmer. På denna "plats" kan jag lättare se på problem med en distans som ofta gör dem självklara, ungefär som många kan göra precis innan de ska somna. Det händer ibland att jag nästan missar min hållplats när jag sitter på bussen och läser/tänker.

4. Medveten personlig utveckling 2000–2012

Den fjärde och sista nivån är närbesläktad med den föregående. De elevuppsatser som placerats i denna kategori innehåller, utöver förmågan att skapa analytisk distans till fiktionstexten enligt ovan, medvetna resonemangen om personlig utveckling. Detta är en attityd till fiktionsläsning som är central i min jämförelse. Några exempel från år 2000:

Detta kan förklaras med att läsning väcker hos mig frågetecken, känslor och många andra tankar. Det får mig att tänka. Dessa tankar måste jag sedan diskutera och analysera i detalj. [...] Det ger mig alltså anledningen till utbyte av värderingar, tankar och erfarenheter, men även verbal övning av största vikt. Denna diskussion leder i sin tur till nya tankar, känslor och frågetecken som måste rätas ut. På det hela kan man säga att min uppfattning om mig själv som person och den verklighet jag lever i blir klarare. Jag lär känna min värld och mig själv på det djupare planet.

Den [läsupplevelsen] följer med mig genom dagen och gör sig påmind genom att lysa genom allt jag säger och gör. Det vi läser bidrar till att göra oss till den människa som vi är [...] Att få ta del i det bästa från varje tid och varje plats och ändå utan konsekvenser kunna återvända till sitt eget liv och skapa egna erfarenheter. När man har fått en sådan upplevelse tycker man att det är enfaldigt att fråga om läsandets mening. För det är väl uppenbart!

Jag läser för att fly verkligheten och uppleva något utöver det vanliga. Fast egentligen flyr jag aldrig verkligheten. Jag bara upplever den på ett annat sätt, ser den genom en annan persons ögon och känner det någon annan känner. Läsningen vidgar den värld vi kan uppleva. Den får oss att inse saker vi inte tänkt på och den ger oss förståelse för andra människor; hur de tycker och tänker beroende på deras kultur, religion och personlighet.

Det är inte bara språket som utvecklas av läsande. Även fantasin och empatin, förmågan att sätta sig in i andra människors känslor, andra kulturers tankesätt o.s.v., gör det. [...] Så läs böcker! Du lär känna främmande människor och platser, ja kanske även dig själv? DU utvecklas och får inspiration. Du får låna världen en liten stund – det är läsandets hemlighet för mig.

Det personlighetsutvecklande motivet är tydligt och medvetet hos 28 % av eleverna i gruppen från 2000. Kategori 3 har också visats innehålla fylliga exempel där distans och reflektion leder till nya perspektiv på tillvaron. Tillammans ger en sammanslagning av kategorierna 3 och 4 resultatet att 46 % i sina legitimeringar av läsning tar upp hur en distans till den fiktionella texten kan öppna för en djupare förståelse av både sig själv och texten. Detta speglar dels ett förhållningssätt, en attityd, som håller fiktionen som något mer än bara förströelse och underhållning, dels en kompetens att läsa reflekterande och analytiskt.

När det gäller undersökningen från 2012 är bilden delvis en annan. Jag har bedömt att fem elever, 12 %, från skrivtillfället 2012 har tangerat denna modellens fjärde punkt. Tre av dessa citeras nedan.

För mig är böcker en inspirationskälla. De bidrar med nya idéer och tankar. De kan väcka nya intressen för sådant som man aldrig hört om tidigare. Dessutom sprider böcker oerhört mycket kunskap. Inte bara fakta utan kunskaper om livet. Allt detta tillsammans är de främsta anledningarna till varför jag finner nöje i att läsa.

Det är fascinerande hur en text kan påverka så mycket, sprida information och fördela känslor och upplevelser. Läsandet kan förändra så mycket, ibland när jag har läst en bra bok ändrar jag hur jag tänker och uppfattar saker, ofta vill jag ändra mig själv och hur jag ser på saker.

Jag som person är djup och fundersam, ibland kan det bli tungt och vemodigt. Formuleringar i text och bild kan då hjälpa mig att lösa mina personliga problem och konflikter, vilket ger mig ett eget lugn och perspektiv på mig själv. Under läsningen kan jag bearbeta mitt eget liv och sätta ord på mina egna känslor och tankar som annars inte är så lätt. Boken är en del av läsandet men min egen förmåga att relatera och fundera leder till helheten.

Läsandet ger mig en personlig utveckling då jag får ta ståndpunkt och reflektera över situationer som tar en framåt i livet. Här kan jag komma på saker mer konkret och sedan ha en parallell att återkoppla till vid ett kommunikationstillfälle med en annan person. Till exempel när jag har läst om hur en relation ska se ut eller hur man borde ta ställning i samhället, så är det mycket lättare att diskutera när jag har en grund att stå på som jag redan har bearbetat.

På sätt och vis ger det mig en erfarenhet om ting som jag inte skulle ha fått annars. Det får mig att känna mig större och hel som person. Läsningen hjälper mig att finna en balans i livet genom att jag tar mig tid för att skapa lugn och tid för mig själv.²⁴⁷

Vid en summering av det som analyserats i denna kategori växer några tendenser fram. Genom att argumenten relateras till modellen för litterär kompetens växer en bild fram av elevernas attityder till sitt fiktionläsande. 2012 hamnar de mest engagerade läsargumenten i identifikationskategorin, där förståelsen och behållningen av läsningen ofta ligger i en koppling till den egna personen.²⁴⁸ Få tar sig i sina uppsatser vidare till metaperspektivet inom vilket distans, reflektion och personlig utveckling beskrivs medvetet. År 2000 utvecklar nästan alla som berör identifikation också ett metaperspektiv. Den

²⁴⁷ Eleven som skrivit denna tänkvärda reflektion var elev inom det yrkesförberedande naturbruksprogrammet (inriktning lantbruk). Denna kommentar kan sättas i förhållande till t.ex. Lilja Waltås forskning om de låga förväntningarna på yrkeselever och hur dessa tar sig uttryck i läromedel (Lilja Waltå 2016. Se även Asplund 2010 och Visén 2015).

²⁴⁸ Detta ligger i linje med den bild av unga läsare som diskuterades ingående i kapitel två, baserad på forskningsstudier inom det litteraturdidaktiska området.

medvetna personlighetsutvecklingen, som är och har varit ett klassiskt sätt att legitimera läsning, har tappat mark. Möjligen kan detta resultat ses som en del av en den attitydförskjutning mot den rena nöjesläsningen som har anats i studien.

Den sammantagna bilden från analysen blir att motiven till att läsa delvis är annorlunda före och efter den digitala revolutionen. Attityden till fiktionsläsning och hur denna kan legitimeras skiljer sig i viktiga avseenden som tydligt kan kopplas till modellens tredje och fjärde punkt. Resultatet från nästa kategori, där de boktitlar eleverna i sina uppsatser nämnt som starka bokupplevelser systematiserats, kompletterar detta resultat på ett intressant sätt.

Stora läsoplevelser

I provuppgiften efterfrågas skildringar av stora läsoplevelser. Instruktionen efterlyser också, i fetstil, konkreta exempel på sådana.²⁴⁹ Alla elever anger inte specifika titlar eller författare i sina uppsatser, men flertalet gör det. I detta avslutande redovisningsområde presenteras en översikt av hur titlar och i förekommande fall författarnamn, och i något fall endast genre, fördelats inom respektive elevgrupp. Min ambition har varit att enbart kategorisera de texter eleverna uttryckligen håller fram som just stora läsoplevelser, och inte ta med verk som nämns i den löpande texten. I något fall har gränsdragningen inte varit helt oproblematisks. Jag har då valt att ta med boktiteln i redovisningen.

Titlar och författare är indelade i genregrupper för att skapa tydlighet i sammanställningen. De gränsfall avseende genrer som möjligen finns bedömer jag inte som avgörande för helhetsbilden.²⁵⁰ I de fall eleverna nämnt flera böcker och dessa inordnas inom olika genregrupper kommer båda titlarna att redovisas under respektive rubrik. Placeras titlarna i samma grupp räknas de upp efter varandra. I några fall nämns även författarna till de angivna verken i tydliggörande syfte. Det finns enstaka exempel där genreöverskridande författare placerats i flera olika kategorier.²⁵¹

Jag har valt att redovisa hur de enskilda svaren fördelat sig för att ge en tydligare närhet till det empiriska materialet. Varje punkt i redovisningen motsvarar således ett elevexempel på en eller flera stora läsoplevelser. Efter denna uppräknings följer en sammanställning av utfallet i siffror. Samma redovisningssätt används i båda grupperna och utfallet från respektive år jämförs i siffror, procenttal och diagram.

²⁴⁹ Den exakta formuleringen lyder: ”**Ge konkreta exempel** på stora läsoplevelser” (se s. 62).

²⁵⁰ Samlingsnamnet *Fantastik* används för böcker vars handling utspelar sig i miljöer som inte är verklighetstrogna (jfr Boglind & Nordenstam 2016, s. 82ff. Se även Todorov 1975).

²⁵¹ Angående kategoriseringen av Peter Englund historiska berättelser och essäer som nämns av två elever, se not 237. (*Poltava* har underrubriken: *Berättelsen om en armés undergång.*)

Elevgruppen HT 2000

Fantastik (Fantasy/vampyr/science fiction)

- *Drakkrönikan* (Sanders)
- *Det* (King) och *Psykopaten, Sekten* (Koontz)
- *Narnia* (Lewis)
- *Liftarens guide till galaxen* (Adams)

Deckare/kriminalromaner

- Eleven skriver generellt om kriminalromaner, inga titlar.
- Eleven nämner Frederic Forsyth

Faktion/verklighetsbaserat

- *Gömda* (Marklund)
- *Gömda, Jag saknar dig, jag saknar dig* (Pohl), *En blomma i Afrikas öken* (Dirie)
- *Gömda*
- *Gömda, Inte utan min dotter* (Mahmoody)
- *Kirre* (Wahlström)

Klassiker/ansedda författarskap

- *1984* (Orwell)
- *Kallocain* (Boye), eleven nämner också författaren Paul Auster
- *Röde Orm* (Bengtsson)
- *En dag i Ivan Denisovitjs liv* (Solzjenitsyn), *Beloved* (Morrison)
- *Gösta Berlings saga* (Lagerlöf). Nämner också Fritiof Nilsson Piraten
- *Raskens, Utvandrarsviten* (Moberg)

- *Förnuft och känsla* (Austen)
- *Utvandrarna*
- *Brev från nollpunkten* (Englund). Eleven nämner också Charles Bukowski
- *Familjen Mauprat* (Sand)
- *Poltava* (Englund)
- *Västerut i natten* (Markham)
- *Varghunden* (London)

Övrig skönlitteratur

- *Grottbjörnens folk* (Auel)
- Eleven nämner Sidney Sheldon
- Eleven nämner Virginia Andrews och Sidney Sheldon
- *Stjärnor utan svindel* (Boije av Genäs)
- *Molnfri bombnatt* (Olsson)
- *Molnfri bombnatt*
- *En komikers uppväxt* (Gardell)
- *Rasande Rose* (King)
- *Sofies värld* (Gaarder)
- *På stranden* (Shute)
- *High Fidelity* (Hornby)

Barn/ungdomsböcker

- *Knappt lovlig* (Wahldén)
- *Gummi-Tarzan* (Kirkegaard)
- Serietidningar, *Stålmannen*.
- *Spelkorts mysteriet* (Gaarder)

Politisk litteratur

- Antologin *Fittstim* (red. Olsson & Skugge)

Sammanställning av utfallet HT 2000 i siffror:

- Fantastik: 4 st.
- Deckare/kriminalromaner: 2 st.
- Faktion/verklighetsbaserat: 5 st (varav fyra elever nämner *Gömda*).
- Klassiker/ansedda författarskap: 13 st.
- Övrig skönlitteratur: 11 st.
- Barn/ungdomsböcker: 4 st (varav en elev tar upp serietidningar).
- Politisk litteratur: 1 st.

Sammanställningen ger en tydlig bild av att klassiker/ansedda författarskap och bredare skönlitteratur som den typ av böcker som eleverna lyft fram i samband med den i uppgiften ställda frågan. Faktionengenren är större än fan-

tastikkategorin. *Gömda* nämns av fyra elever i sammanhanget. Barn och ungdomsböcker ligger på samma nivå som fantastiken medan deckare nämns av endast två elever. Deckarläsningen som, baserat på försäljningssiffror, varit en så stark genre i Sverige sedan 1990-talet har inte lämnat något större avtryck här.²⁵²

Efter denna redovisning i punkter och siffror följer ett diagram som visar de båda grupperna i relation till varandra.

²⁵² För en översikt över deckarutgivningen i Sverige under den s.k. deckarboomen, se Berglund 2012.

Elevgruppen HT 2012

Fantastik

(Fantasy/vampyr/science fiction)

- *Harry Potter* (Rowling)
- *Harry Potter*
- *Harry Potter*
- *Harry Potter*
- *Harry Potter*
- *Harry Potter*
- *Harry Potter*
- *Harry Potter*
- *Harry Potter, Blodsugarna* (Niemi),
Sagan om ringen (Tolkien)
- *Harry Potter*
- *Harry Potter, Sagan om ringen*
- *Harry Potter*
- *Harry Potter*
- *Harry Potter*
- *Harry Potter*
- *Twilight* (Meyer)
- *Twilight*
- *Twilight*
- *Narnia*
- *Och himlens vida väv* ur serien: *Sagan om klanen Otori* (Hearn)
- *Sword of truth* (Goodkind)
- *Hunger games* (Collins)
- *Hunger games*
- *Hunger games*
- *Trollkarlen från Oz* (Baum)

Deckare/ Kriminalromaner

- *Solstorm* (Larsson)
- *Snabba Cash, Aldrig fucka upp, Livet Deluxe* (Lapidus)
- *Snabba Cash*
- Eleven nämner en icke namngiven deckare som stark läsoplevelse

Faktion/verklighetsbaserat

- *Inte utan min dotter*
- *Jenny* (Gardell)²⁵³
- *När livet stannar* (Handlar om Tsunamikatastrofen)
- Böcker av Mecka Lind (om barn som lever under hemiska förhållanden)
- Eleven nämner faktionsgenren som den som ger de stora upplevelserna
- Biografier om olika rockband
- Eleven nämner biografigenren

Klassiker/ansedda författarskap

- Eleven nämner Jane Eyre som en av sina litterära hjältar

Övrig skönlitteratur

- *Boktjuven* (Zusak)
- *Fight club* (Palahniuk)
- *Fight club*

Barn/ungdomslitteratur

- *Pippi Långstrump, Bröderna Lejonhjärta*²⁵⁴ (Lindgren)
- *The Perks of Being a Wallflower* (Chbosky)
- *Tretton skäl till varför* (Asher), *Innan jag dör* (Downham)

Sammanställning av utfallet HT 2012 i siffror:

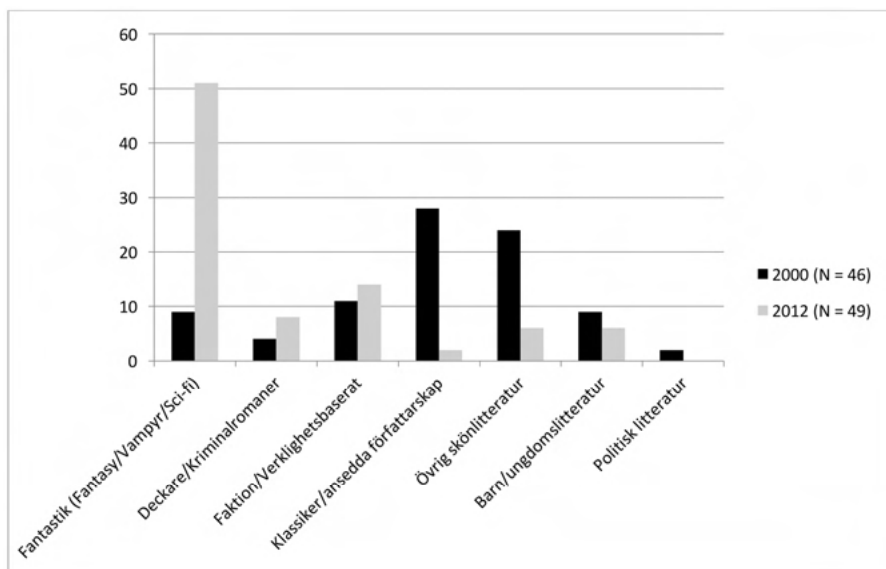
- Fantastik 25 st.
- Deckare/kriminalromaner: 4 st.
- Faktion/verklighetsbaserat: 7 st.
- Klassiker/ansedda författarskap: 1 st.
- Övrig skönlitteratur: 3 st.
- Barn/ungdomslitteratur: 3 st.

²⁵³ Som tidigare nämnts är detta inte en faktionsroman, men uppfattas så av eleven. Den upplevda verklighetskopplingen är det som gör läsoplevelsen stark.

²⁵⁴ *Bröderna Lejonhjärta* kan också klassas som fantasy. I pocketutgåvan från 2013 är det tydligt att bokens omslag signalerar den genretillhörigheten.

Resultaten från de olika generationerna av uppsatsförfattare satta i relation till varandra illustrerar ett tydligt mönster:

Exempel på stora läsupplevelser kopplade till genre: sammanställningen av utfallet 2000 och 2012 i diagramform (utfall i %)



I sammanställningen framgår hur fantastikgenren ökat explosionsartat. Över hälften (51 %) av 2012-eleverna nämner böcker inom fantastikfältet som exempel på en stor läsupplevelse. Inom fantastikgruppen är fantasy den dominerande genren, 39 procentenheter av de totalt 51 står för fantasyböcker. Bland dessa har Harry Potter-böckerna en särställning. Hela 31 % eleverna tar upp boksviten i det sammanhang som här är aktuellt.²⁵⁵

Sett i tolvårsperspektivet innebär detta en ökning av fantastikgenren från 9 % till 51 %, vilket är en anmärkningsvärd förändring. Detta resultat satt i relation till hur kategorierna klassiker/ansedda författarskap och övrig skönlitteratur under samma period gått tillbaka från att tillsammans utgöra 52 % av 2000-elevernas starka läsupplevelser till 8 % av 2012-elevernas ger en bild av någon form av förskjutning inom ungdomars fiktionsläsande. I övrigt kan en nedgång i kategorin barn/ungdomslitteratur också noteras mellan 2000 och 2012. Deckare/kriminalboks-genren är fortsatt relativt låg-representerad.

Jämförelsen av hur uppsatsförfattarnas exempel på stora läsupplevelserna fördelats ger ett klart intryck. Vad som lyfts fram som sådana har visat sig

²⁵⁵ I anslutning till den stora frammarschen för fantastik i allmänhet och *Harry Potter*-sviten i synnerhet bör nämnas att den första Harry Potter-boken kom ut på engelska 1997 och på svenska 1999. Vid skrivtillfället VT 2000 hade tre böcker kommit ut och den fjärde kom i juli samma år. *Sagan om ringen*-filmerna hade premiär under åren 2001–2003.

vara olika grupperna emellan och en avsevärd förändring framträder. I förlängningen av detta är det rimligt att anta att läsvanorna också förändrats, även om flera av dessa exempel på stora läsoplevelser är hämtade från tidigare perioder i livet. Det sistnämnda förhållandet gäller båda grupperna i lika stor grad, något som kan förhållas till forskningen om den tidiga läsningens betydelse för hur man utvecklar såväl attityd som kompetens.²⁵⁶ Detta illustreras på ett påtagligt sätt i studien av 2012-gruppen där Harry Potter-serien, som kom ut i Sverige mellan 1999 och 2007, tycks ha haft en avgörande och på många sätt positiv inverkan på gruppens syn på och attityd till litteratur och läsande.

Avslutningsvis kan sägas att motiven till att läsa i betydelsefulla avseenden är beskrivna på olika sätt hos de båda grupperna. Att en förändring över tid vad gäller attityden till fiktionslitteratur har skett går således att läsa in i resultaten från uppsatsundersökningen.²⁵⁷

SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

I den summering av uppsatsundersökningen som nu följer kommer jag att relatera resultaten från studiens olika områden till varandra i en sammanfattande diskussion. Analysen av den första kategorin *Fiktionsläsning i förhållande till andra medier* visar att ungdomarna som skrivit provet 2012 trots alla förändringar i det mediala klimatet inte beskriver den fysiska boken som hotad, undanträngd eller utkonkurrerad av andra medier. Tvärtom lyser skildringarna av digitala former av läsning, faktainsamling, e-böcker och surfplattor nästan helt med sin frånvaro. Detsamma gäller interaktivt läsande och bokprat på internet.

Aktiviteten att läsa förknippas i huvudsak med skönlitterär läsning i traditionell bokform trots att uppsatsinstruktionen öppnar för möjligheten att behandla även andra former av läsning, framför allt kunskapsinhämtning och faktainsamlande. Att ingen nämner internet i det sammanhanget är förvånande. Inte heller filmen hålls fram som något som tränger undan skönlitteraturen. Tvärtom lyfts bokläsning, i böcker av papper, fram som något som ger en rikare upplevelse än film vid båda skrivtillfällena.

Att en förändring i synen på vad läsning är – som möjligen beror på just en sådan undanträngning – har skett på olika nivåer antyder mina resultat, men

²⁵⁶ Se t.ex. Jonas Anderssons översikt över betydande faktorer för att utveckla läsförmåga och positiva attityder till litteraturläsning (Andersson 2015, s. 29ff).

²⁵⁷ Som ett komplement till detta resultat kan en jämförelse göras med en delstudie som ingår i Årheims avhandling. I denna undersöktes vilka litterära genrer en grupp om 27 gymnasieelever lyfte fram som favoriter. I hennes resultattabell återfinns fantasy på femte plats medan fiktionen ligger i topp. Resultaten bygger på en enkätundersökning utförd i en samhällsvetarklass år 2005. I jämförelsen framträder således en markant skillnad också mellan 2005 och 2012 (Årheim 2007 s. 128).

det är inte något som ungdomarna själva medvetet reflekterar över. Som visats är det förvinnande få som överhuvudtaget nämner den sociala aktiviteten på nätet som något som tar tid i anspråk och därigenom minskar möjligheterna att läsa skönlitteratur. Detta skulle kunna tolkas som att internetanvändningen är så integrerad i ungdomarnas liv att de inte ens reflekterar över att den tar tid från annat. Det kan å andra sidan läsas på ett omvänt sätt, d.v.s. att skönlitteraturen väger lättare och inte konkurrerar med internet på ett sätt såsom livets ”måsten” gör. Ett tecken på det är att fler redogörelser för hur skolarbetet tar mycket tid och omöjliggör skönlitterärt läsande på fritiden ges år 2012 än år 2000. Vid skrivtillfället 2012 berör dessutom 33 % av eleverna från S-programmet fiktionsläsning som något som uteslutande sker under semestrar och ledighet som ren avkoppling. Detta perspektiv skulle möjligen kunna ingå i den bild som framträtt under jämförelsen, där skönlitterär läsning av ungdomar 2012 alltmer ses som renodlad avkoppling och som, åtminstone i deras föreställningsvärld, egentligen inte har någon annan funktion än den avkopplande. Detta resultat står i samklang med andra undersökningar som undersökt ungdomars motiv till att läsa fiktionslitteratur under senare år och som diskuterats tidigare i avhandlingen.

Denna bild blir än tydligare vid en granskning av de två avslutande områdena, *Legitimering av fiktionsläsning 2000 och 2012* och *Stora läsupplevelser*. Anknytningen till den aktuella modellens nyckelfaktorer inom det litterära kompetensområdet i elevernas argumentation för att läsa skönlitteratur har minskat under perioden. Elever från det senare skrivtillfället tenderar att stanna på identifikationsnivån och inte i samma utsträckning hålla fram den distans till den fiktionella texten som krävs för mer generella reflektioner och analyser av det lästa när de formulerar sina motiv till varför man läser fiktionslitteratur. Ungdomarna från 2012 intar inte i sina uppsatser ett metaperspektiv till sin läsning i samma utsträckning som eleverna tolv år tidigare. I en koppling till modellen visar sig mönstret att 2012-eleverna inte uppfyller de väsentliga kompetenser som sammanfattas i punkt tre och fyra. Detta utfall samspelar på ett intressant vis med den bild eleverna ger av sina stora läsupplevelser inom de olika grupperna. Resultaten av sammanställningarna kan rimligen tolkas som att den engagerade läsningen av klassiker, ansedda författarskap och annan skönlitteratur har gått kraftigt tillbaka samtidigt som fantastiken har ökat i motsvarande grad.

En viktig iakttagelse är att trots de många hänvisningarna till fantasygenren i elevuppsatserna från 2012 är det mycket svårt att hitta exempel på när eleverna relaterar dessa fantasivärldar till den egna världen, till de livsförhållanden och referenser som finns i historisk tid eller nutid. I andra sammanhang vanliga tolkningar av *Sagan om ringen* som en gestaltning av kriget mot nazismen eller kopplingen mellan Narnia-böckerna och den kristna traditionens berättelser förekommer inte alls. Inte heller tar någon upp de många likheterna mellan Harry Potters vardagliga skoltillvaro – med elaka lärare, svåra prov, tonårsromantik och liknande – med det egna livet, eller de större motiven

kring vänskap och lojalitet, kampen mellan ont och gott, mellan tolerans och fördomsfullhet eller mellan kärlek och hat. Läsningen av fantasy och annan fantastik verkar utifrån det undersökta materialet handla om att stänga ute verkligheten, inte att relatera till den. Möjligen är det också därför som klassiker eller mer vardagsnära skönlitteratur inte tycks locka ungdomarna 2012. Jag menar naturligtvis inte att den genremässiga förändringen är det avgörande här. Fantasy-litteratur bjuder in till reflektion och tematiken ger, inte minst för litteraturläraren, gynnsamma möjligheter till diskussion där den egna existensen och den egna tillvaron kan sättas i perspektiv och i förhållande till de fiktiva världarna på de sätt som modellen för litterär kompetens beskriver. Men trots alla referenser till fantasytexter i 2012-gruppens resonemang om vilken litteratur som ger de stora läsoplevelsorna är det mycket svårt att hitta några exempel överhuvudtaget där elever relaterar de teman och situationer från den fiktiva världen till den värld de själva lever i, eller ens till det egna jaget.²⁵⁸ Detta skulle kunna ses som en aspekt av samma fenomen vi sett tidigare: att skönlitteratur läses utan distans till de fiktiva världarna. Det tycks tillräckligt att via fantasi och inlevelse ta sig in i dessa världar – utan att ta med sig något substantiellt därifrån. Läsning är avkoppling och underhållning, något man tar till för att glömma stressen för ett tag – och det tycks vara hela meningen med, och motivet till, att läsa. Modellens tredje punkt sätts inte i spel. Med den attityden till fiktionsläsning är det förstaeligt att fantasy attraherar mer än andra genrer.

Möjligen är det just detta mitt resultat visar: att synen på vad skönlitteratur kan ge, vad den har för funktion och roll i livet, har förändrats. Synen på skönlitteraturen som något som utvecklar människors tankar, utmanar invanda föreställningar, leder till nya perspektiv tycks utifrån det undersökningen visar vara på väg att bytas ut mot en rent avkopplande nöjesläsning där den eskapistiska inlevelsen och det egna jagets direkta och ganska grunda identifikation med berättelsens karaktärer är huvudmålet. I ett sådant resonemang framstår även modellens fjärde punkt, gällande en medvetenhet om fiktionsläsning som något som kan utveckla ens tankesfär och personlighet, som icke uppfyllt. Med metaperspektivet följer tankar om hur litterära upplevelser kan vidga tankehorisonten och därmed utveckla personligheten. Utan det kan inte dessa processer bli medvetna hos läsaren.

Innan jag avslutar denna jämförande diskussion vill jag åter beröra de skillnader som finns mellan de grupper som ingått i studien, i synnerhet vad gäller urval. Dessa ska vägas in i denna diskussion. Samtidigt är de stora tendenserna i undersökningen väldigt tydliga, vilket överflyglar problemet med att grupperna inte är helt jämförbara.

²⁵⁸ Den typen av direkt identifikation förekommer dock i samband med läsoplevelser inom andra genrer.

I nästföljande kapitel undersöks vidare hur 2012-gruppens attityder till litteratur och läsning kan förstås. Uppsatsundersökningens resultat och tendenser sätts där i relation till andra delar av den sammansatta helhet som studeras i avhandlingen. Kompetensaspekterna som indirekt antytts här kommer där att belysas med ett starkare och mer empiriskt läsforskningsljus då de undersökta läsarna tar sig an en faktisk text, inte bara diskuterar sitt läsande. Dessutom kommer elevernas legitimeringar av litteraturläsning att relateras till deras läs- och medievanor.

4. ENKÄTUNDERSÖKNINGEN: LÄSARATTITYDER OCH LITTERÄR KOMPETENS

INLEDNING

Den ovanstående uppsatsundersökningen bygger på elevernas självförfattade texter där de utifrån en given instruktion skriver om sina läsvanor och sina förhållningssätt till läsning. Som vi har sett visar studien att begreppet *läsning* i sammanhanget för de allra flesta eleverna är synonymt med skönlitterär läsning i tryckta böcker. Resultaten visar också, även om grupperna i flera avseenden inte kan ses som helt jämförbara, att eleverna i 2012-gruppen är positiva till att läsa, men att de tydligare än de elever som skrev uppsats utifrån samma anvisning tolv år tidigare ser fiktionsläsning som en ren nöjessyssla.

Frågan om hur de attityder som sammanfattades i det föregående kapitlets avslutning förhåller sig till elevernas faktiska läsande och deras litterära kompetens, i den mening begreppet används i avhandlingen, är angelägen att ställa. Hur representativa åsikter som förmedlas i skoluppgifter egentligen är kan och bör diskuteras. Det är inte alls ovanligt att elever mer eller mindre omedvetet skriver sådant som läraren eller uppgiftsinstruktionen efterfrågar.²⁵⁹ En annan påkallad fråga är huruvida ungdomarnas positiva inställning till litteraturläsning, i traditionella böcker av papper och kartong, motsvaras av deras faktiska mediekonsumtion.

Jag har med anledning av detta, och enlighet med avhandlingens övergripande syfte, låtit 2012-gruppen genomföra en annan typ av undersökning, *enkätundersökningen*, i vilken informanterna bl.a. läser en novell och svarar på frågor om hur de upplever texten på olika sätt. Dessutom ställs i enkätmaterialet ett antal frågor om elevernas läs- och medievanor, med avsikten att kunna relatera attityder och motiv också till verklig mediekonsumtion. Enkätundersökningen är således också en typ av attitydundersökning, med tanken att bredda den föregående, samtidigt som den tydligt syftar till att undersöka elevernas litterära kompetens. Detta genom att låta elevernas läsningar av en faktisk text sättas i förhållande till uppsatsundersökningens analyser av motiv och

²⁵⁹ Att detta inte minst gäller nationella prov i Svenska visar Eva Nilssons avhandling *Att skapa läsare. Läsararter och läsare av litterär text på gymnasiet i svenskämnet nationella examination – åren 1968 till 2013* (2017).

läsupplevelser. Genom ett sådant förfarande ges en möjlighet till komparationer och triangulering inom de centrala delarna av det område jag undersöker. En analytisk diskussion kommer liksom i föregående kapitel att föras kontinuerligt genom framställningen och samlas upp i den sammanfattande diskussionen. I denna diskussion görs även vissa kopplingar till litteraturdidaktiska frågor. Några didaktiska iakttagelser görs också i den löpande texten, men som tidigare nämnts är det framför allt i avhandlingens avslutande kapitel som resultaten från alla tre undersökningar sätts i litteraturdidaktiska perspektiv.

Enkätundersökningens förutsättningar och genomförande

Utifrån den bakgrund som beskrivits ovan genomfördes således en uppföljande studie med 2012-gruppen under vårterminen 2013. I denna studie har en novell av Werner Aspenström lästs i de aktuella klasserna och eleverna har besvarat enkätfrågor av olika slag.²⁶⁰ Utöver textanknutna frågor har eleverna svarat på frågor om läs- och medievanor.

Det praktiska tillvägagångssättet inleddes med att jag återvände till de elevgrupper som medverkat i uppsatsundersökningen en vecka innan den aktuella lässtudien skulle genomföras. Vi hade inte setts på flera månader så jag presenterade mig på nytt och återkopplade kort till den tidigare undersökningen och informerade om att nu fanns möjlighet att delta i en uppföljande studie i form av en läsundersökning som inte krävde någon speciell förberedelse. Jag förklarade också för eleverna att det var frivilligt att delta i studien.²⁶¹ I samband med detta gavs den väsentliga informationen till eleverna om sekretess enligt de etiska riktlinjerna som VR utfärdat och som tidigare har hänvisats till. Eleverna fick inte vid detta tillfälle reda på vilken text som skulle läsas eller hur undersökningen skulle gå till.

När så undersökningen genomfördes lästes texten först högt av mig efter det att alla deltagande elever fått en papperskopia av novellen. Eleverna uppmanades att hänga med i texten och fick rådet att gå tillbaka och läsa om vid behov efter avslutad högläsning. Här kan möjligen invändas att det inte är en litterär läskompetens som studeras eftersom eleverna får texten uppläst för sig. Att läsa texter högt vid läsundersökningar på det sätt som är aktuellt här kan emellertid beskrivas som en relativt ofta förekommande praxis inom svensk läsforskning och har under senare år exempelvis använts av Johansson (2015),

²⁶⁰ 45 av 49 elever från 2012-gruppen deltog även i denna undersökning (se tabell på nästa sida). Valet av novelltext diskuteras och förklaras på s. 118f.

²⁶¹ Eleverna gavs även här möjligheten att avbryta sin medverkan under pågående studie om de så önskade.

Pettersson (2015) och Wennerström Wohrne (2015).²⁶² Detta med stöd i forskning som visar att *hur* unga läsare tillägnar sig litteratur, alltså genom att lyssna eller läsa, inte spelar någon avgörande roll för deras förståelse och bearbetning av fiktionsberättelsen.²⁶³ Utöver detta finns flera praktiska skäl till förfarandet, såsom de stora spridningar i läshastighet som kan finnas i en klass. Dessutom kan problematik kring dyslexi och andra lässvårigheter överbryggas på detta enkla och handfasta sätt. Dessa två huvudskäl gör att högläsning-metoden används och går att försvara ur läsforskningsperspektiv.

Efter läsningen fick eleverna besvara en enkät innehållande tre delar:

- A) Frågor som anknyter till elevens läsning av novellen.
- B) Frågor om eleven själv som läsare av fiktionslitteratur.
- C) Frågor om elevens medievanor på fritiden.

Detta kapitel kommer huvudsakligen att behandla svaren från del A i enlighet med studiens syfte, d.v.s. att belysa litterär kompetens hos eleverna och relatera deras faktiska läsning till attityder till läsande. Även frågor från de båda andra delarna, B och C, kommer att beröras. Som nämnts har också dessa delar tydliga och betydande beröringspunkter med uppsatsundersökningen.

Enkäten, som är utformad och använd av läsforskargruppen inom det tidigare nämnda VR-projektet *Fiktionsläsning i internetsamhället*, innehåller både flervalssfrågor där svaren lämnas i form av kryss och rena fritextsvar. Kryssfrågorna har ofta utrymme för en skriftlig kommentar. I de frågor som knyter an till läsning av den aktuella novellen finns både kryssfrågor och frågor ställda till utvalda stycken ur texten. Viktigt att lyfta fram i samband med textfrågorna är att eleverna inte enbart uppmanats att svara på riktade frågor utan att enkäten inleds med en allmän och öppen fråga där eleven är fri att själv välja vad hen vill beröra. Syftet med denna variation är att frågorna ska komplettera varandra och täcka upp de luckor som kan uppstå vid en ensidig tillämpning av alltför likriktade enkätfrågor, styrda textfrågor eller enbart

²⁶² Metoden att läsa texten högt är, liksom enkätstrukturen, hämtad från VR-projektet *Fiktionsläsning i internetsamhället* och har inom detta använts av Pettersson (2015b, 2015c och 2015d), Nilsson (2015b) och Wennerström Wohrne (2015a och 2015b). I projektets problematisering av denna metod hänvisades till Jessica Moyers doktorsavhandling *Teens Today Don't Read Books Anymore: A Study of Differences in Comprehension and Interest Across Formats* (2011) i vilken hon visar att hennes respondenter inte reagerar olika på innehållet i texter beroende av format (se Pettersson 2015a, s. 34). Johansson hänvisar inte till Moyer men menar i sin inledning att den text eleverna uppfattar är det intressanta undersökningsobjektet, inte relationen mellan muntlig och skriftlig text (se Johansson 2015, s. 11). I ett senare skede i beskriver Johansson metoden att läsa högt som ett i första hand praktiskt val och att hon är medveten om att det kan "ha haft en viss påverkan på hur eleverna har uppfattat den lästa texten" (s. 43). Hon tar inte vidare ställning i frågan och nämner inte heller eventuell läs- och skrivproblematik hos eleverna.

²⁶³ Se föregående not.

öppna frågor.²⁶⁴ I övrigt kan tilläggas att det i den inledande instruktionen ges en förklaring till vad som åsyftas med termen fiktionslitteratur, en term som återkommer i flera av enkätens frågeställningar.²⁶⁵

Den elevkonstellation som genomfört denna empiriska studie är som nämnts densamma som utgjorde uppsatsundersökningens 2012-grupp. Fyra elever från denna grupp, som i uppsatsundersökningen bestod av totalt 49 elever, var dock frånvarande vid de tillfällen enkätundersökningen gjordes. Detta innebär att 45 elever har deltagit i denna undersökning.

Hur gruppens sammansättning i enkätundersökningen (EU) förhåller sig till uppsatsundersökningens motsvarighet (UU) visar följande tabell:

Gruppernas sammansättning i uppsatsundersökningen (UU) respektive enkätundersökningen (EU).

Program Kön	Naturvetenskapligt program		Samhällsvetenskapligt program		Praktiskt/yrkesförberedande program	
	UU	EU	UU	EU	UU	EU
Kvinnor	5	5	19	17	8	6
Män	8	8	8	8	1	1
Totalt	13	13	27	25	9	7

Gruppens sammansättning är således inte helt identisk. Två kvinnor från samhällsvetenskapsprogrammet och två kvinnor från det praktiska program som här är aktuellt inte är med i läsundersökningen. I det analysperspektiv som används, där grupperna ses som helheter har jag bedömt denna förändring som marginell och att resultaten mellan de olika undersökningarna kan sättas i förhållande till varandra trots detta.

Svaren har sammanställts både kvalitativt och kvantitativt genom att de kvalitativt analyserade svaren också presenteras i form av procenttal och diagram. Detta med tanken att de båda perspektiven kompletterar varandra och att resultaten ska vara tydligt åskådliggjorda och mätbara i enlighet med det empiriska förhållningssätt som förklarats tidigare. I undersökningskapitlet beskrivs mer ingående hur resultaten presenteras.

²⁶⁴ En problematiserande diskussion av hur frågor ställs i olika läsundersökningar finns i på s. 127, 159 och i not 337.

²⁶⁵ Instruktionen lyder: ”Notera genomgående: med **fiktionslitteratur** menas påhittade berättelser utan direkt verklighetsanknytning.”

UNDERSÖKNING

Denna redovisning av enkätundersökningens resultat kommer att ta sin utgångspunkt i den struktur och disposition som användes i uppsatsundersökningen, vilken framgår av punkterna nedan.²⁶⁶ Strukturen gör det möjligt att systematiskt tydliggöra likheter och skillnader inom de aktuella områdena i relation till begreppen attityd och kompetens, såsom begreppen beskrivits i kapitelinledningen. Elevernas svar på textfrågorna utgör dock ett separat område. Den indelning som används i kapitlet ser med anledning av detta ut som följer:

- Fiktions i bokform och andra medier
- Attityder: fiktion, faktion och fakta
- Skönlitterär förståelse
- Textfrågorna

Redovisningen av textfrågorna kommer att ägnas störst utrymme. Analysen görs löpande och integreras i redovisningen av utfall och resultat. Kapitlet avslutas med en sammanfattande diskussion.

Andelen elever som svarat på ett visst sätt kommer genomgående i text och i diagram att anges i procent, men i särskilda fall i texten nämns även antalet elever då det krävs förtydliganden av det slaget. I vissa kryssfrågor med fem eller sju svarsalternativ kommer ett medeltal att räknas fram som ett led i analysen. Viktigt att klargöra är att de frågor som jag bearbetar med hjälp av numerära värden i skala 1–5 alternativt 1–7 inte motsvarar numererade svarsalternativ i enkäten. Jag har i efterhand tilldelat de olika alternativen ett värde för att kunna tydliggöra utfallet i mätbara termer. I fall då medeltal räknas ut i den här typen av bearbetning baseras medelvärdet på de som har svarat och därmed angett ett värde.²⁶⁷ Hur detta görs förklaras detaljerat i respektive textavsnitt.

De olika svarskategorierna som vuxit fram inom varje textfråga kommer genomgående att redovisas med den största gruppen först och den minsta sist. Allra först redovisas emellertid alltid svar av typen ”vet inte” och ”ingen betydelse”. I det inledande sammanhanget klargörs också hur stor andel av eleverna som inte har svarat på den aktuella frågan. Dessa grupper, vars svar saknas eller inte har ett utvecklat innehåll, placeras i alla sammanställningar längst ut på X-axeln i diagrammen.

²⁶⁶ Se den övergripande teori- och metoddiskussionen i kapitel två.

²⁶⁷ Jag kommer i fotnoter även att ge medelvärdet med alla elever inräknade där ett uteblivet svar räknas som 0. Metodiken att numrera svarsalternativen i efterhand och räkna ut medeltal används även av Pettersson (jfr Pettersson 2015b och 2015d), Nilsson (Nilsson 2015b) och Wennerström Wörne (2015b). Pettersson motiverar valet av denna bearbetningsmetod med hänvisningar till de internationellt erkända empiriska läsforskarna Willie van Peer, Frank Hagemulder och Sonia Zyngier, och deras inriktning på *central tendency* i undersökningar av grupper av läsare (se Pettersson 2015b, s. 50).

Liksom i uppsatsundersökningen avrundas alla procentsatser till närmaste heltal med två decimaler. Av den anledningen blir i vissa fall summan av procentsvaren inte exakt 100. Då svarsgrupper räknas samman används det avrundade värdet.²⁶⁸ Alla procentsatser räknas ut i förhållande till den totala summan svar, även då procentsiffror används för att ange undergrupper inom en kategori. Resultaten bedöms, liksom i uppsatsundersökningen, genom hela studien såsom gruppresultat. Inga detaljerade analyser avseende studieprogram eller kön görs. I hänvisningar till elevers texter används fortsatt könsneutrala pronomen som ”eleven” eller ”hen”. När enkätfrågor i sin helhet återges i den löpande texten görs det i kursiv stil.²⁶⁹ Utfallet från varje enskild textfråga kommer att sammanfattas kort efter att de empiriska resultaten redovisats. I dessa sammanfattningar kommenteras också texttolkningarnas kvalitet.

Fiktionsläsning i bokform och i andra medier

I detta avsnitt kommer de attityder till böcker och fiktionsläsande som åskådliggjordes i uppsatsundersökningen att relateras till utfallet av enkätfrågor inom motsvarande område. I den studiens material spelade elevernas internetanvändning en mycket undanskymd roll. Detta kan möjligen ha berott på att uppsatsinstruktionen av eleverna uppfattades som att läsning i det aktuella sammanhanget inte omfattade digital sådan.²⁷⁰ I enkätundersökningen har eleverna svarat på direkta frågor om sina digitala vanor vilket ger empiriska fakta att lägga till de resonemang som fördes kring detta i det förra kapitlet.

Den traditionella boken

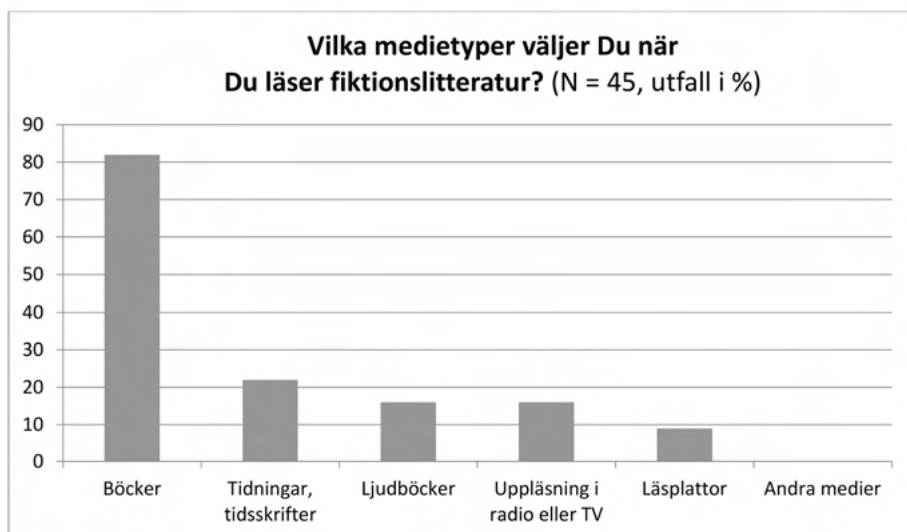
I uppsatsundersökningen står boken fram som den medieform som helst används av ungdomar vid fiktionsläsning. Enkätsvaren bekräftar den bilden. På den direkta frågan *Vilka medietyper väljer Du när Du läser fiktionslitteratur?* har eleverna haft möjlighet att svara genom att kryssa i ett eller flera alternativ.²⁷¹ 82 % har angivit böcker, 22 % tidningar och tidskrifter, medan endast 9 % kryssat i alternativet läsplatta. Diagrammet visar hela utfallet:

²⁶⁸ Detta kan leda till att två kategorier på 4 % läggs ihop till 8 % trots att deras oavrundade värde var 4,44 % från början. I en oavrundad sammanräkning blir summan 8,88 % och således mycket nära 9 %. Jag kommer genomgående att använda de avrundade värdena.

²⁶⁹ Enkätfrågorna innehåller i flera fall citat från novelltexten. Frågorna skrivs genomgående i kursiv stil i stället för med omgärdande citattecken för att undvika citat inom citaten.

²⁷⁰ Men det finns också goda skäl att tro att uppgiftsformuleringen inte nödvändigtvis måste uppfattas så. Detta diskuteras i kapitel tre.

²⁷¹ Vilket innebär att den sammanlagda summan blir långt över 100, och inte som i fallet med avrundningen som kan leda till summor som 101 och 99.



Boken har alltså en särställning, och i förhållande till uppsatsundersökningen är det intressant att se att det är så även i detta sammanhang. Om nu den nationella prov-uppgiften i någon mån kunde ses som styrande för eleverna då redan frågan pekade ut just boken som läsmédiet framför andra så kan rimligen inte enkätfrågorna uppfattas på detta sätt.

I anslutning till detta resultat kan det vara värt att notera att på den uppföljande frågan i enkäten *Tycker du att upplevelsen av berättelsen påverkas av medietypen?* har nästan en tredjedel, 29 %, svarat ”Inte alls”. Bland eleverna som svarat att mediet har betydelse lyfts just bokens mysighet fram i kommentarfältet:

det blir mysigare med böcker [...]

Att vara uppkopplad eller liknande finns många stör moment. Uppläsning/ljudböcker ger inte samma känsla.

Känns mer avkopplande o ’äkta’ med böcker!

Nja... kanske lite mysigare att läsa en bok.

Mysfaktorn är intressant att koppla till diskussionerna om skönlitteratur som ren nöjesläsning, en attityd som i uppsatsundersökningen i högre grad representerades av 2012-eleverna än 2000-gruppen. Ger vi frågans svarsalternativ motsvarigheter i siffror där 5. motsvarar *Väldigt mycket* och 1. står för *Inte alls* blir medelvärdet 2,28 vilket skulle kunna ses som lågt i förhållande till de höga siffrorna till bokens favör jämfört med övriga medier i föregående fråga.

Digitala medier och film

De ovanstående resultaten kan trots detta, tillsammans med den tidigare undersökningen, ses som belägg för att boken och kanske även fiktionsläsningen har en stark ställning i den undersökta gruppen. I relation till elevernas svar i enkäten om hur mycket de läser i förhållande till andra mediala aktiviteter kommer dock dessa siffror i ett annat ljus.

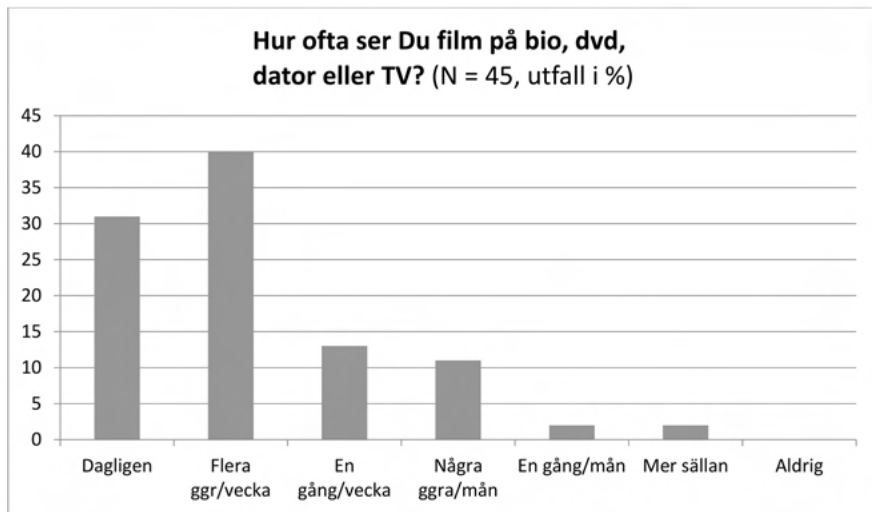
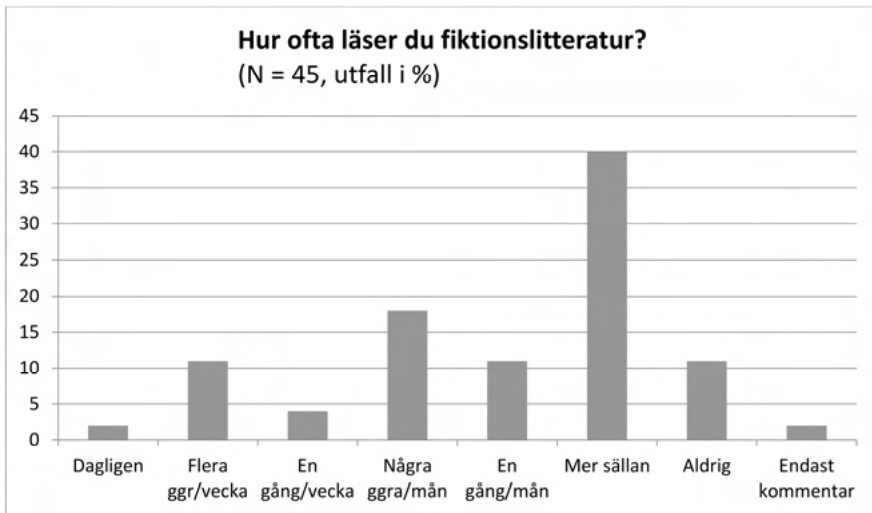
Enkätundersökningen visar att eleverna är relativt stora filmkonsumenter och mycket idoga internetanvändare, vilket alltså inte kommer fram i uppsatsundersökningens elevskrivna texter.

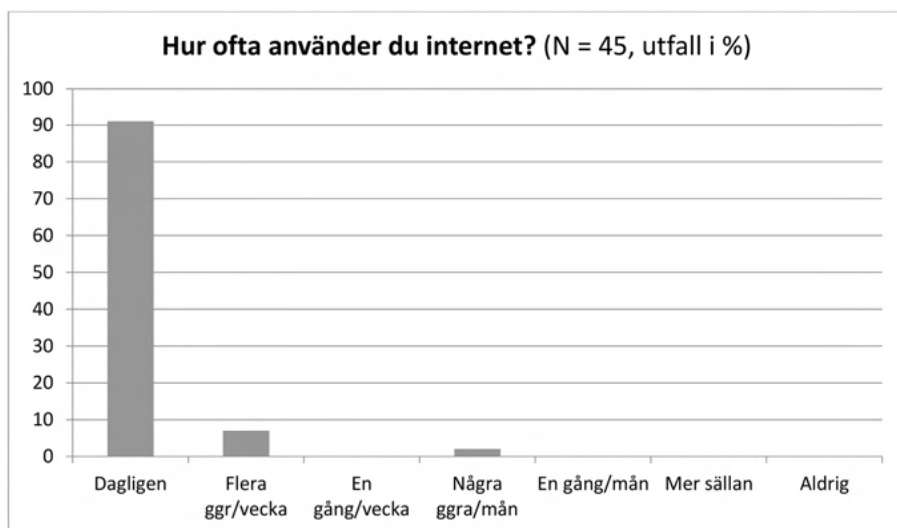
91 % av eleverna anger att de använder internet dagligen. 87 % skriver i kommentarform att de är ute på nätet två timmar eller mer per dag. 62 % har tydligt svarat att de befinner sig på internet mer än tre timmar per dag.²⁷² Att mycket av surfandet görs på den egna mobiltelefonen är tydligt i materialet.

På frågan om hur ofta eleverna ser på film ”på bio, dvd, dator eller TV” anger 31 % att de gör det dagligen och 40 % att de tittar flera gånger i veckan. Detta innebär klart lägre siffror än de som frågan om internetanvändning föranledde. Sätter man dessa resultat i relation till motsvarande fråga avseende läsning av fiktionslitteratur, blir dock siffrorna ytterligare och högst betydligt lägre. Endast 13 % har fyllt i de två alternativen som redovisades ovan och svaren fördelar sig enligt följande: dagligen 2 %, flera ggr i veckan 11 %. Det klart mest representerade svarsalternativet vad gäller fiktionsläsningen är ”Mer sällan” vilket kryssats av 40 %. Detta innebär att eleverna har svarat att de läser mer sällan än en gång i månaden.

Skönlitterär läsning som många av 2012-eleverna i uppsatsundersökningen beskrivit i passionerade ordalag som kul och viktigt, och fysiska böcker som mysiga och överlägsna andra medier i sammanhanget, framstår i enkätmaterialet som en högst perifer del av samma ungdomars liv. Detta är ett påtagligt och för analysen mycket centralt resultat. Diagrammen som följer ger en tydlig illustration av hur förhållandet mellan dessa mediala aktiviteter fördelat sig i elevsvaren:

²⁷² Här har inte elever som svarat t.ex. 2–8 timmar per dag räknats in utan enbart de som menar att det handlar om minst 3 timmar varje dag. Att använda internet tre timmar per dag eller mer gör att man klassas som högkonsument i Statens medieråds statistiska analyser av medievanor (Statens medieråd 2015).





Utfallet i sig är måhända inte speciellt förvånande. Men med det som visat sig i uppsatsundersökningen och i de resultat som följer i genomgången av detta empiriska material finns anledning att ändå stanna upp här. Den diskussion som tidigare fördes, att stressen som 2012-eleverna i högre utsträckning uttrycker sig uppleva kan vara kopplad till en ökad internetanvändning, får stöd i diagrammen ovan. Det positiva som uttryckts kring läsning och kring boken som medium får emellertid inget stöd när det gäller själva läsfrekvensen. Där emot skulle de analyser som gjordes kring en ökad nöjes- och semesterläsning kunna stå i samklang med resultaten i enkätundersökningen. Diskussionen om huruvida fiktionsläsningen har trängts undan av den ökade internetanvändningen, utan att eleverna själva beskriver en sådan process, kan föras vidare utifrån analysen av dessa enkätfrågor.²⁷³ Skönlitterär läsning för internetgenerationens ungdomar förefaller utifrån detta resultat att främst vara en avkoppling från det uppkopplade digitala livet.

Attityder: fiktion, faktion och fakta

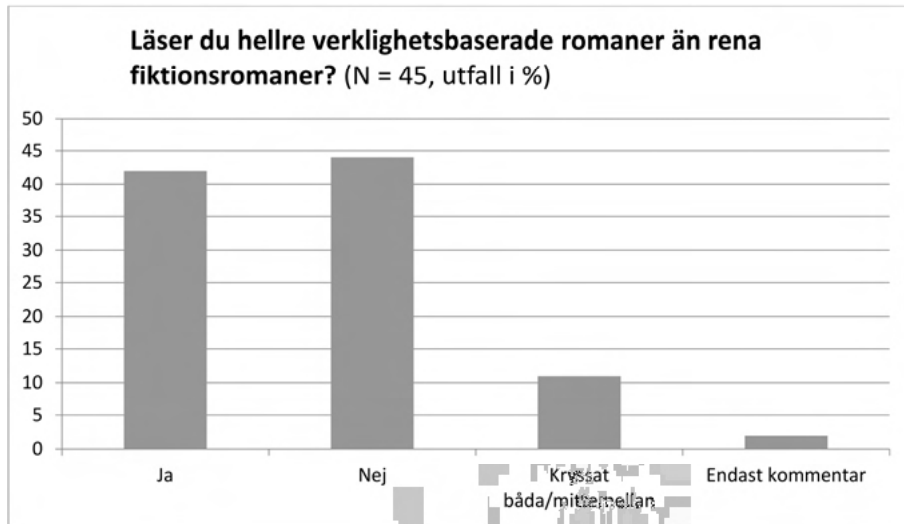
I uppsatsundersökningen spelade faktionsläsningen en förhållandevis undanskymd roll och jag drog ett antal slutsatser kring detta.²⁷⁴ I enkätundersökningen ser bilden något annorlunda ut och faktionsläsandet träder fram något

²⁷³ Att detta även gäller TV-tittandet diskuteras mer sällan. Dock kan det ses som anmärkningsvärt att endast 31 % uppger att de ser på TV dagligen i en jämförelse med tidigare ungdomsgenerationer (jfr Statens medieråd 2015, s. 9).

²⁷⁴ Se s. 79f.

mer. Även faktaläsningen spelar en större roll i enkätundersökningen. På frågan: *Läser du hellre faktalitteratur än fiktionslitteratur?* svarar 16 % ja, 71 % nej medan 9 % kryssar båda alternativen.²⁷⁵

Nästköljande fråga i enkäten berör just faktionen med ordalydelsen: *Läser du hellre verklighetsbaserade romaner än rena fiktionsromaner?* Denna har besvarats på ett sätt som indikerar att den verklighetsbaserade romanen föredras av en betydligt större andel än som framkom i analysen av uppsatsundersökningens uppsatser. Diagrammet visar utfallet:



Fiktionen är fortfarande störst, men skillnaden är marginell. Till denna fråga hade eleverna möjligheten att lämna en förklarande kommentar. Samtliga kommentarer återges i det följande:

²⁷⁵ 2 % har inte svarat på frågan. I tidigare forskning har bl.a. Torsten Pettersson undersökt attityder till dimensionen fiktionellt/dokumentärt inom yrkesförberedande program. Det visade sig då att de då undersökta eleverna föredrog det dokumentära i princip. I praktiken bedömde de däremot inte en text mer positivt då den presenterades som dokumentär än då den för en motsvarande grupp presenterades som fiktionell (Pettersson 2015c, s. 67ff).

Kommentarer till Ja-svar (13 st, 29 %):

För det är intressant att veta att det har hänt i verkligheten.

Tycker inte påhittat är så kul.

Det berör mer.

Det kan bero på vilken handling det är.

Då vet man att det har hänt på riktigt vilket gör det mer intressant.

Det motiverar mig att fortsätta.

Lättare att relatera till och leva sig in i berättelsen.

Sanna och inte en massa påhitt.

Mer intressant att läsa om verkliga berättelser än påhittade.

Det känns på något sätt mer konkret.

För att det känns mer äkta och trovärdigt. Att man kan känna igen sig.

För det är lättare att leva sig in i det scenariot då.

Har det lättare att sätta mig in i de.

Kommentarer till nej-svar (14 st, 31 %):

Jag vet inte, det beror helt på vad det är för romaner men de flesta verklighetsbaserade är så hemska att jag berörs så väldigt av dem.

läser hellre påhittat, tycker inte om att se/läsa om personer som tar skada i verkliga livet.

Samma anledning som förra. [För att läsningen blir begränsad och därmed tråkigare.]

Jag gillar påhittat – mer verklighetsflykt.

Återigen, tråkigt. [Verklighetsskildringar]

Det är mer underhållande att [läsa fiktion].

verkligheten suger.

Ju överkligare och ”coolare” ju bättre.

Har inget emot det, föredrar det bara inte.

De kan ofta bli väldigt tunga och ledsamma och när jag läser vill jag ha roligt.

Det spelar ingen roll om boken är verklighetsbaserad eller inte.

Verkligheten kan ofta inte mäta sig med lite övernaturligt.

Fly bort.

Gillar onaturliga och övernaturliga saker.

Innan jag diskuterar kommentarerna²⁷⁶ närmare vill jag beröra nästföljande fråga i enkäten som handlar om biografier: *Läser du hellre biografier, dvs böcker som skildrar en persons liv, än fiktionsromaner?* I dessa svar är skillnaden åter tydlig, 27 % svarar ja medan 60 % svarar nej. 11 % har kryssat i båda rutorna.²⁷⁷ En skillnad i attityden till biografier och verklighetsbaserade romaner framkommer alltså i svaren på dessa detaljerade frågor. Det kan vara värt att tillägga att faktionstexterna ofta har ett biografiskt anslag i form av exempelvis svåra barndomsskildringar. Hur ungdomarna sätter gränserna mellan verklighetsbaserad, sann och fiktiv är inte alldeles lätt att uttyda. Men att de själva förhåller sig till om det är verklighet eller ”påhittat” – ytterst få använder någonsin ordet fiktion – är däremot tydligt, inte minst i kommentarerna ovan.²⁷⁸

Dessa kommentarer är intressanta och ger en bild av hur argumentationen för att läsa fiktion ligger nära de attityder som framkom i uppsatsundersökningen, där 2012-gruppens argumentation för fiktionsläsande huvudsakligen speglade en ren nöjesläsning. De elever som i den här kontexten svarar att de föredrar det fiktionella berättandet har inte på något sätt berört några andra dimensioner av fiktionslitteratur än det eskapistiska och det underhållande. Nästan en tredjedel, 29 % av eleverna, har lämnat kommentarer på ja-sidan och de formulerar sig i sina kommentarer som hängivna faktionsläsare.²⁷⁹ Det är en klart större del än i uppsatsundersökningen där 14 % nämnde fiktion som en läsvärd och i någon mån prefererad genre.

Likväl kan också dessa resultat framstå i annat ljus, såsom de positiva attityderna kring fiktionsläsning tidigare, om man tittar på hur eleverna svarat på frågan om hur ofta de läser biografier eller verklighetsbaserade romaner. Här visar det sig nämligen att siffrorna är allra lägst, således lägre de som behandlar läsning av ren faktalitteratur. Vid en uträkning av svarens utfall på frågan om hur ofta eleverna läser skönlitteratur där värdet 7. står för *Dagligen* och värdet 1. för *Aldrig* blir medeltalet för fiktionslitteratur 3,07,²⁸⁰ för faktalitteratur 2,66 och för biografier och verklighetsbaserat 2,13. Ingen har fyllt i något av de tre högsta alternativen när det gäller frågan om hur ofta man verkligen läser biografier eller verklighetsbaserade romaner, vilket diagrammet visar:

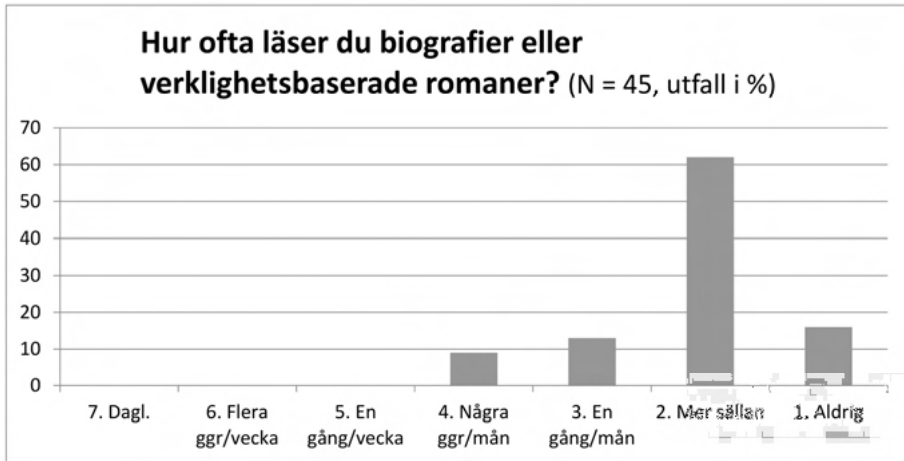
²⁷⁶ Dessa fritextsvar motsvarar i stort sett de som gavs av eleverna inom Petterssons tidigare nämnda undersökning, där alltså den dokumentära läsningen föredrogs i teorin men inte i praktiken (se Pettersson 2015c, s. 70f).

²⁷⁷ En elev, 2 %, har endast skrivit kommentar.

²⁷⁸ Senare framkommer att mer än hälften av eleverna i ett annat skede av samma undersökning uppger att det inte spelar någon roll huruvida texten är verklighetsbaserad eller fiktionell. Se s. 113f.

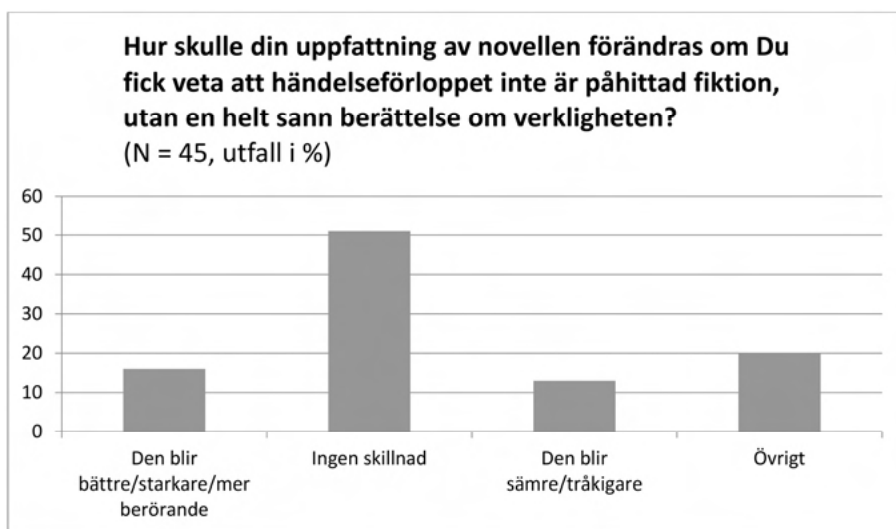
²⁷⁹ Jfr Nordberg 2013, s. 45.

²⁸⁰ Medeltalet är uträknat på de 44 elever som har markerat ett av de alternativ som motsvarar ett värde i min bearbetning. En elev har svarat med endast kommentar och har i denna har skrivit ”Läser endast under lov” vilket skulle placera den eleven i kategori 2: *Mer sällan än en gång i månaden*. Läger man in det värdet blir medeltalet i stället 3,04.



Sammanlagt tycks alltså litteratur inom fiktionsgenren vara det som eleverna läser mest, även om inte enkätresultaten helt motsvarar den starkt positiva attityd till fiktionsläsning som visades i uppsatserna. Frågorna kring det verklighetsbaserade framställningssättet kvarstår dock i viss mån. Onekligen finns en grupp elever som föredrar faktion med tanke på de lämnade kommentarerna som visats och den tidigare frågan om vilken typ av roman de helst läser, där förhållandet mellan fiktion och verklighetsbaserad text var helt jämn. Samtidigt lämnar denna tendens inget tydligt avtryck i frågan om hur ofta man i själva verket läser verklighetsbaserade texter. Möjligen kan detta bero på att biografier och verklighetsbaserade romaner i frågeställningen sammanförts under en rubrik. Det skulle också kunna vara så att faktionsläsare helt enkelt läser mindre än fiktionsläsare och att det är det resultaten visar.

Hur eleverna definierar påhitt och verklighet är inte enkelt att förstå utifrån detta. En av frågorna, knuten till den lästa texten kan komplettera, och möjligen komplicera, detta problemområde ytterligare. Den lyder: *Hur skulle din uppfattning av novellen förändras om Du fick veta att händelseförloppet inte är påhittad fiktion, utan en helt sann berättelse om verkligheten?* Svar har lämnats i form av kommentarer. Fördelningen framgår i följande diagram:



Här visar det sig att fler än hälften (51 %) inte tycker att det spelar någon roll för deras uppfattning och förståelse av texten. Detta utfall kan jämföras med Torstens Petterssons resultat från dennes undersökning av gymnasisters attityder till fiktionellt och dokumentärt berättande, där informanterna inte heller tillmäter denna skillnad så stor betydelse.²⁸¹ Ur traditionellt litteraturvetenskapliga, litteraturdidaktiska och andra läsforskningsperspektiv skulle detta kunna ses som anmärkningsvärt. Jag har i kapitel två givit talrika exempel på att förmågan att kunna skilja på fiktionstext och andra texttyper har setts som en grundläggande faktor i den litterära kompetensen, vare sig denna definieras utifrån textkritiska perspektiv eller mer erfarenhetsbaserade sådana.²⁸² Att kunna skilja på fiktion och andra texttyper är följaktligen en av grundbultarna i den utvecklade modellen för litterär kompetens och utgör innehållet i dess första punkt. De svar som sammanfattas i diagrammet skulle kunna ses som indikationer på att ungdomarna inte kan det. Samtidigt är det intressant att konstatera att denna hållning skiljer sig från de ungdomar som Årheim och Olin-Scheller studerat där skillnaden i uttrycksform däremot betonas av ungdomarna, oftast i faktionsromanens favör. Att inte se skillnaden som viktig behöver kanske inte betyda att man inte kan se den.

Viktigt att tillägga i sammanhanget är att ingen av eleverna i sina svar kring den lästa novellen berör att författaren själv skulle ha varit med om det som sker i berättelsen, alltså skildrandet av en uppslitande separation, vare sig biografiskt eller mer symboliskt. Den typ av författarbiografisk läsning som Årheim och Olin-Scheller beskriver i sina studier, där elever läser fiktionstext

²⁸¹ Pettersson 2015, s. 67ff.

²⁸² I den ämnesteorietiska översikten i kapitel två visas hur läsandet av fiktion som verklighet setts som ett av de största ”fel” ungdomar gör, och hur detta lyfts fram gång på gång i 2000-talets litteraturdidaktiska forskning (se s. 34f).

så som att det är författarens egna självupplevda erfarenheter som skildras, finns inte överhuvudtaget representerad i undersökningsmaterialet.²⁸³

Dessutom visar det sig att flertalet av de elever som deltagit i den här studien innehar en förhållandevis stor litterär kompetens enligt den modell som utarbetats i avhandlingen, något som framkommer senare i undersökningen. Här framträder olika facetter av ett komplicerat problem där elevernas förmåga att förstå och tolka fiktion inte får de receptionestetiska konsekvenser som man kanske skulle vänta sig.

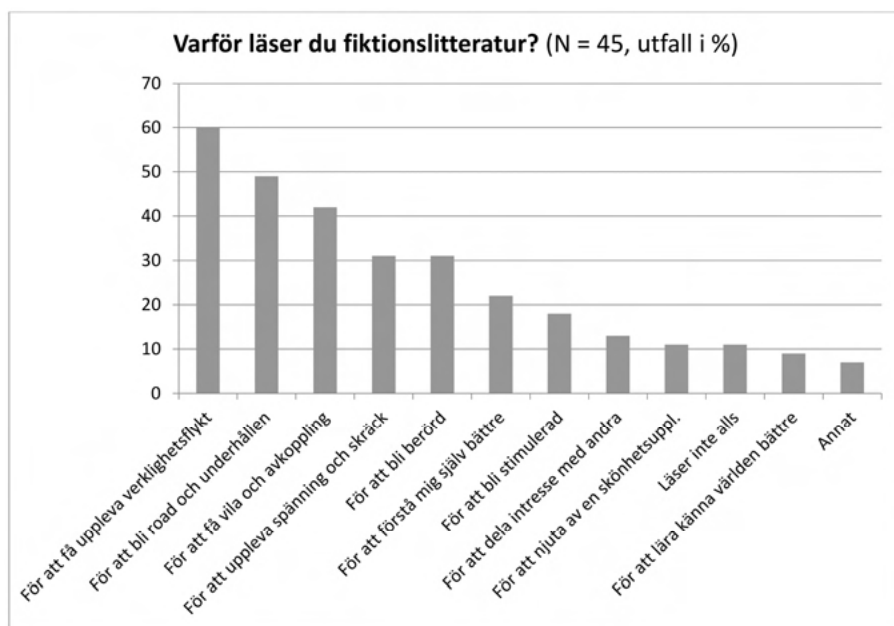
Attityder till fiktionslitteratur och fiktionsläsning

När det gäller motiv till fiktionsläsande gjordes i uppsatsundersökningen en genomgång av elevernas argumentation för eller emot skönlitterär läsning i vilken den avkopplande, underhållande läsningen var vanligast hos båda grupperna. Det har i det föregående givits exempel på att den attityden finns representerad av 2012-eleverna också i enkätundersökningen. I intervjuundersökningens enkätmaterial ställs frågan *Varför läser du fiktionslitteratur?* Analysen av utfallet möjliggör en fördjupad diskussion kring de förhållningssätt som tidigare visat sig.

Eleverna har haft möjligheter att kryssa i flera svarsalternativ. De eskapistiska och nöjesläsande argumenten har fått flest kryss.²⁸⁴

²⁸³ Se Olin-Scheller 2006, s. 201ff; Årheim 2007, s.195.

²⁸⁴ Alla alternativ finns återgivna i diagrammets X-axel. Då eleverna har möjlighet att kryssa fler än ett alternativ blir totalsumman långt över 100.



Som framgår är svarsalternativet ”För att uppleva verklighetsflykt” allra vanligast, 60 % av eleverna har angivit det. 49 % har kryssat ”För att bli road och underhållen” och tätt därefter kommer ”För att få vila och avkoppling” som har fått 42 % av kryssen.²⁸⁵ De mer personlighetsutvecklande och estetiskt färgade legitimeringarna av fiktionsläsande hamnar i motsatt position, även om 22 % fyllde i ”För att förstå mig själv bättre”, vilket kan ses som en ökning i jämförelse med uppsatsundersökningen.

Samstämmigheten är ändå relativt stor mellan de båda undersökningarna vad det gäller allmänt hållna attityder till fiktionslitteratur. Samtidigt kan man konstatera andelen elever från uppsatsundersökningen som berör eskapism i sina uppsatser är klart högre (83 %). Detta skulle kunna förklaras med att flera av svarsalternativen ligger nära varandra. Att tonvikten ligger vid de eskapistiska motiven och den avkopplande nöjesläsningen kan hur som helst slås fast.

I uppsatsundersökningen gjordes kartlades även ur vilka litterära verk eleverna hämtat sina exempel på stora läsoplevelser. Utifrån de stora skillnaderna mellan de två gruppernas exempel, där fantasygenren stigit fram markant och klassiker och annan skönlitteratur fallit tillbaka, fördes en diskussion där en tanke om att de ändrade motiven till att läsa också påverkat vilken lit-

²⁸⁵ Den undersökning av gymnasieelevers motiv till läsande som genomförts av Pettersson leder till liknande resultat (se Pettersson 2015c, s. 74. Se även Wennerström Wohrne 2015a, s.131f). Som nämnts i kapitlet inledningen har jag använt samma enkätfrågor som Pettersson (2015b, 2015c) och Wennerström Wohrne (2015a; 2015b) när det gäller de frågor som inte är kopplade direkt till novelltexten. Eleverna har således haft exakt samma alternativ här som i deras undersökningar och har svarat på ungefär samma sätt.

teratur som lästes fördes fram. I sammanhanget kan det konstateras att på uppmaningen *Nämn några böcker, eller författare, som betytt något särskilt för Dig i olika åldrar sedan barndomen* som finns i enkäten så är utfallet likartat med det som kom fram i uppsatsundersökningen, d.v.s. med fantasy som dominerande genre.²⁸⁶

I ljuset av denna komplexa bild av 2012-ungdomarnas förhållande till själva fiktionsbegreppet bör möjligen resultatet ses som en återspeglning av en växelverkande process snarare än ett tydligt orsakssamband. Möjligen kan det vara så att fantasyboomen, som exploderat parallellt med realitytrender och digital revolution, har inneburit ett förändrat sätt att se på fiktion och verklighet. Att begreppen om vad som är verkligt och vad som är fiktion har varit i gungning hos ungdomar under en tioårsperiod har framhållits av litteraturdidaktiska forskare.²⁸⁷ Diskussionen om hur ungdomar förhåller sig till fiktionsbegreppet som fördes tidigare inom detta avsnitt kan knytas an till dessa resultat. Flera indikationer i avhandlingens undersökningar tyder också på att det hos ungdomar finns sätt att se på förhållandet mellan det fiktionella och det verkliga, som varken motsvaras av den traditionellt litteraturvetenskapligt medvetet uppdelade kategoriseringen, eller den typ av uppdelning mellan fiktion och verklighetsbaserat som också faktionsläsares litteratursyn innebär.

I det följande avsnittet behandlas 2012-gruppens reaktioner på den lästa novellen. Det är väsentligt att ta med sig det som avhandlats ovan kring ungdomarna fiktionsuppfattningen in i det avsnittet.

Skönlitterär förståelse

Att läsa, ta till sig, tolka, förstå fiktionstext innebär en process som inte så lätt låter sig beskrivas. I avhandlingens inledande teoridel ges en översikt där olika perspektiv och teorier kring reception och textförståelse presenteras. Den precisering av vad som menas med litterär kompetens, som konkretiserats i en modell där förmågan att balansera mellan inlevelse och distans betonas, är utgångspunkt för analysen. För att aktualisera både modellen och den bredare och generellt syftande teoridiskussion som genererade denna återges de fyra punkterna nedan. Enligt modellen har den kompetente läsaren:

²⁸⁶ Alla elever har inte fyllt i denna fråga. 67 % har svarat. 43 % (av den totala gruppen) nämner fantasytitlar.

²⁸⁷ Årheim summerar sin avhandling bl.a. med följande passage: ”Studiens didaktiska relevans förklaras utifrån de allvarliga problem som kan bli följden av att vi lever i en mediekultur där gränserna mellan fiktion och fakta i allt högre grad hölls i dimma eller rent av är stadda i upplösning.” (Årheim 2007, s. 191.) Se även Mossberg Schüllerqvist 2008, s. 88f. Pettersson har delvis nått andra resultat i sin attitydundersökning i vilken informanterna uppger att de ser ett visst värde i att läsa fiktionstexter och att man kan lära sig något av detta (Pettersson 2015c, s. 63ff).

1. En grundläggande förmåga att läsa och förstå fiktionstext, vilket också innebär en förståelse för den fiktionella textens egenart.
2. En förmåga att som läsare känna inlevelse i de fiktiva världarna och identifiera sig med textens karaktärer med utgångspunkt i sin egen person och sina närmaste.
3. En förmåga att höja blicken och göra reflektioner mot allmänmänskliga situationer och känslolägen samt kopplingar till andra fiktionberättelser utan att kontakten med texten förloras. Det vill säga: att anlägga ett metaperspektiv i samband med fiktionläsning.
4. En förmåga att utifrån ett metaperspektiv på sin litterära läsning medvetet kunna resonera kring hur denna påverkar den egna personen, bl.a. i termer av personlig utveckling.

Som tidigare nämnts överlappar, interagerar och berikar dessa förmågor varandra. Med anledning av detta har jag också påpekat att punktformen kan ifrågasättas, men att jag ändå valt att tillämpa den för att på ett överskådligt sätt kunna diskutera utfallet i de empiriska undersökningarna i den löpande framställningen.²⁸⁸ I uppsatsundersökningen aktualiserades och accentuerades kärnan i modellen och de teorier som ligger bakom den främst i den tredje punkten. Förmågan att skapa kritisk distans och balansera denna mot den personliga inlevelsen kommer att spela en huvudroll även i detta kapitel.²⁸⁹

I den resultatsammanställning som görs i det följande kommer textreception och nivåer av förståelse att belysas i enlighet med hur enkätens frågor är upplagda, från en enklare typ av grundförståelse till en djupare. Vad som avses med grundförståelse och djupare förståelse kommer att förklaras i samband med respektive avsnitt. Efter detta följer en mer ingående och ganska omfattande analys av elevernas textsvar att göras. Med textsvar menas här svar som formulerats i fritext på frågor kring utvalda stycken i texten samt svaren på en inledande, öppen fråga. Hur elevernas texttolkningar behandlas och bedöms återkommer jag till i anslutning till de textanknutna frågorna. Efter genomgången av dessa frågor förs i en kapitelsammanfattning en samlande diskussion om hur kompetenser och attitydperspektiv kan läsas in i de olika typer av svar som eleverna har lämnat.

Allra först ges en redogörelse för hur den aktuella novellen valts ut. Därefter följer en resumé av dess innehåll.

²⁸⁸ Jfr diskussionen om lässtrategier där de olika strategierna är uppdelade med det didaktiska syftet att synliggöra dem (se t.ex. Olin-Scheller, Tengberg & Lindholm 2015; Graeske 2015a). Begreppet lässtrategier förklaras i kapitel två.

²⁸⁹ I uppsatsundersökningen spelade även punkt fyra en stor roll. Den punkten berörs mer indirekt i enkätundersökningen.

Valet av text

Aspenströmnovellen ”När trädet svävar är du ensam”²⁹⁰ handlar om en 19-årig pojke som i sin första kärleksrelation blir abrupt lämnad av sin flickvän. Flickan avslöjar att hon ska gifta sig med en annan och läsaren får följa den inre kris som pojken går igenom efter detta besked. Novellen är vald med syftet att utmana läsarens litterära kompetens såsom denna definierats tidigare i avhandlingen, och detta inom ramen för det begränsade textformat som här var aktuellt.²⁹¹ I urvalsprocessen har, utöver modellen för litterär kompetens, olika kriterier baserade på litteraturdidaktiskt anknyten receptionsteori fungerat som urvalsinstrument för att uppnå detta. Sammantaget handlar det om sex faktorer vilka görs överskådliga i punktform nedan:

1. Att textens format är lämpligt.
2. Att texten ger tolkningsmöjligheter och rymmer symbolik.
3. Att texten har ”luckor”.
4. Att texten erbjuder såväl matchning som utmanande olikheter.
5. Att texten ger möjlighet att läsa både kontextuellt, d.v.s. i berättelsens samtid, och utifrån elevens nutida livserfarenheter och värderingar.
6. Att en viss svårighetsgrad föreligger vad gäller textens struktur och berättarteknik.

Det första kriteriet gäller formatet och har redan berörts. Det andra kriteriet innebär att det i texten måste erbjudas intressanta tolkningsmöjligheter som utmanar läsarnas textanalytiska förståelse och förmåga. Den valda novellen innehåller metaforer och andra sorters bildspråk som går att tolka symboliskt. Texten har dessutom ”luckor” som i enlighet med Iers appellstruktur-teori kan indikera hur kompetent läsaren är. Kapaciteten hos eleven för denna typ av meningsskapande, ifyllande, läsning har fungerat som det tredje textvalskriteriet.

Det fjärde kriteriet utgår från McCormicks teser om att en text både behöver utmana läsarna och samtidigt matcha deras litterära repertoarer för att utveckla läsaren och maximera läsoplevelsen. Det bör i enlighet med detta synsätt finnas både möjlighet till igenkänning när det gäller tematiken och berättandet i novellen liksom viss innehållslig koppling till ungdomarnas egna liv. Lika centralt i textvalsprocessen är det som inte känns igen, det som bryter mot och utmanar den egna världsbilden.²⁹² Som exempel på detta kan nämnas att huvudpersonerna är ungefär lika gamla som eleverna i studien, och att den svåra situationen kring ett sprucket förhållande rimligen kan kännas igen av

²⁹⁰ Aspenström 1975.

²⁹¹ Texter som är längre än 5–6 sidor är inte möjliga att använda då undersökningen ska kunna genomföras på 60–80 minuter. Jfr Pettersson 2015a, s. 28f.

²⁹² Jfr McCormick 1994, s. 87f; Molloy 2003 s. 54ff; Mossberg Schüllerqvist 2008, s. 27.

många ungdomar. Samtidigt är det uppenbart att texten utspelar sig i äldre tid och att andra faktorer än de nutida spelar in när det gäller unga människors kärleksrelationer. Denna motsättning mellan igenkänning och otidsenligheter finns även i textens språk och stil. Språket är förhållandevis enkelt och rakt, men det förekommer också ålderdomliga uttryck och symboliskt laddade språkliga bilder.

Möjligheten att kunna läsa texten kontextuellt, d.v.s. i sitt tidsmässiga och rumsliga sammanhang, och samtidigt kunna relatera till erfarenheter och referenser från annat fiktionsberättande som eleverna inhämtat både inom och utanför skolan är ytterligare en faktor som har vägts in.²⁹³ Detsamma kan sägas gälla även själva uppbyggnaden av berättelsen. Narratologiskt och språkligt valdes därför en text med en komplexitet utöver den rena budskapsnivån. Berättarperspektivet är i tredje person och fokaliserat på pojken, men ibland även mer allmänt utblickande.

Novellens handling

Werner Aspenströms novell ”När trädet svävar är du ensam” handlar närmare bestämt om en 19-årig pojke och en två år äldre flicka som har en kärleksrelation.²⁹⁴ För pojken är det den första kärleken. Flickan är två år äldre och även mer erfaren. Den kvällen som historien utspelas vill hon plötsligt inte kyssas med honom som hon brukar i samband med deras återkommande balansgångspromenader på järnvägsrälsen, och hon förklarar att hon tillhör en annan. Det visar sig att hon ska gifta sig med en rik bondson från Skåne. Pojkens värld rämnar och ingen av dem förmår att prata om den uppkomna situationen när de går tillbaka hemåt genom gränderna i Gamla stan i Stockholm. På väg mot det sista avskedet försöker pojken i desperation få ett träd som står vid Tyska kyrkan att sväva upp i luften. Trädet skälver möjligen till, men ingenting mer händer. När han lämnat flickan och ensam går hem genom stockholmsnatten samma väg ser han trädet lämna sin plats och fritt sväva runt i luften under flera minuter. Han kan inte berätta för någon om detta, inte ens för sin egen mor som undrar vad som hänt under natten när hennes upprörde son högljutt sjunger i köket mycket tidigt på morgonen efter de omskakande händelserna. Novellens avslutas med meningen: *När trädet svävar är du ensam.*

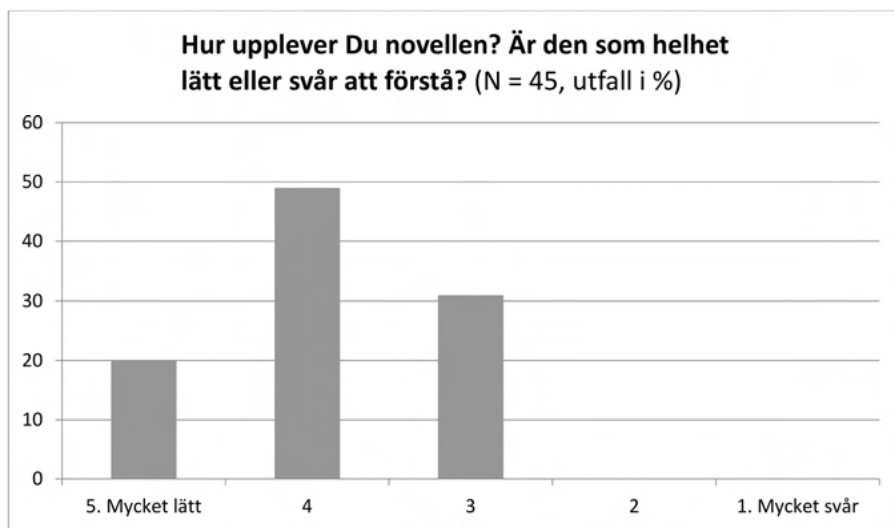
²⁹³ Jfr Torell 2002, s. 24.

²⁹⁴ Att uttrycken *pojke* och *flicka* används här och i samband med novellen i stället för *man* respektive *kvinn*a, såsom i övrigt görs i avhandlingen för att könsmässigt benämna ungdomar i övre tonåren, beror på att Aspenström gör det i novellen. Flickan i novellen är 21 år gammal.

Grundförståelse

Analysdiskussioner av frågor som berör den basala förståelsen av språkliga och innehållsliga aspekter av novelltexten har jag valt att kalla för grundförståelse. Den synen motsvarar hur enkäten är upplagd där ett antal frågor rörande denna typ av förståelse inledningsvis ställs. Eleverna uppmanas i dessa att svara med ett kryss bland fem alternativ som fördelar sig mellan motsatspar såsom lätt eller svårt, positivt eller negativt. Fyra enkätfrågor redovisas och diskuteras inom denna grundnivå. Jag vill påpeka att tonvikten i analyserna ligger på hur eleverna verkligen har svarat, inte vad de eventuellt borde ha kryssat eller skrivit.²⁹⁵ Ett diagram ges inledningsvis i samband med redovisningen av varje enskild fråga.

Den första av dessa frågor riktar in sig på om eleven upplever novellen såsom lätt eller svår att förstå. Som nämnts är svarsalternativen inte numrerade i elevenkäten. I en av mig applicerad skala där värdet 5. motsvarar alternativet *Mycket lätt* och värdet 1. står för *Mycket svår* ger en sammanställning av elevsvaren medeltalet 3,9. Ingen har kryssat i något av de två lägsta alternativen:

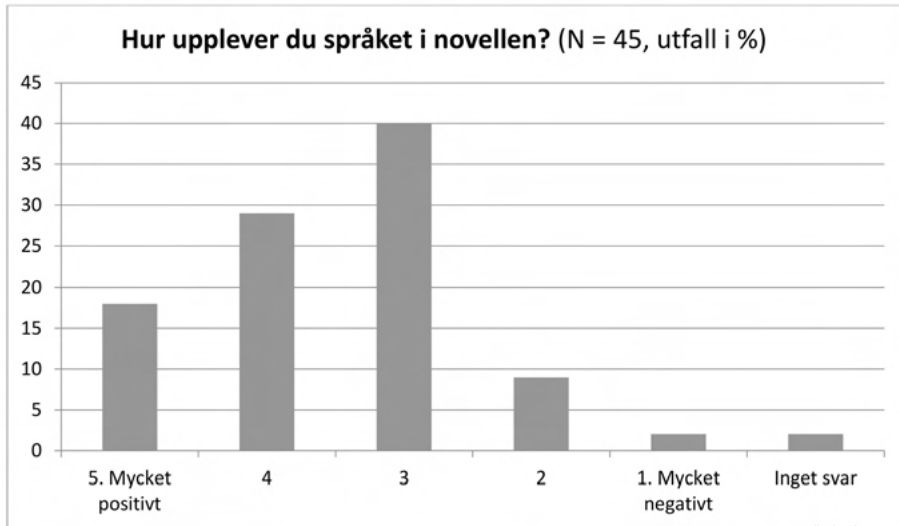


Bilden som svarsutfallet ger är att eleverna tycker att detta är en text som är lätt att förstå. Det bör möjligen vägas in att frågan är ställd på ett sådant sätt att eleverna genom att svara att novellen upplevs som svår kan känna sig dumma och vill undvika det. Dock är helhetsbilden av enkätsvaren att eleverna svarar ärligt och rakt. Senare i enkäten ställs frågan *Har du lätt eller svårt att leva Dig in i fiktlitteratur?* Frågan besvaras på samma sätt, d.v.s. med ett

²⁹⁵ Jämför diskussionen mellan Bergenmar och Thorson som redogjordes för i kapitel två. Det ovan beskrivna förhållningssättet ligger i linje med GT och med den empiriska läsforskningen (jfr Pettersson 2015a, s. 34f). Dock kommenterar jag i ett fall hur eleverna möjligen kan ha uppfattat en frågeformulering, men i övrigt inte.

kryss bland fem onummerade alternativ. I min bearbetning har svarsalternativet *Mycket lätt* fått värdet 5. och alternativet *Mycket svårt* har fått värdet 1. Medelvärde är även i den sammanställningen 3,9 och ger bilden att ungdomarna ser sig själva som läsare som lätt kan förstå och leva sig in i fiktionstext i allmänhet, inte bara i samband med just denna undersökning och denna novell.

Nästa fråga behandlar språkdräkt och lyder *Hur upplever du språket i novellen?*

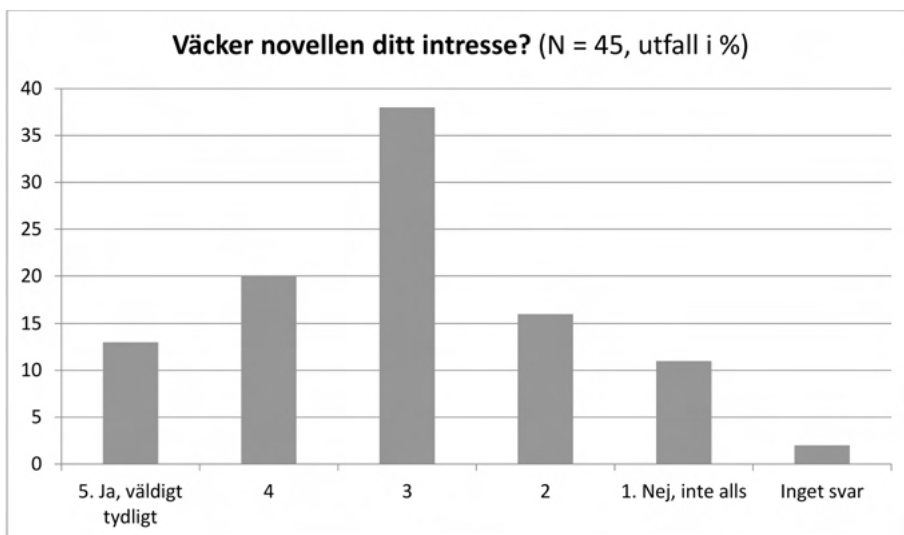


Här har elevernas svar givit medeltalet 3,52 där värdet 5. motsvarar *Mycket positivt* och värdet 1. representerar svaret *Mycket negativt*.²⁹⁶ Även om detta inte är en lika hög siffra som i den föregående frågan är den att betrakta som hög. Många av elevkommentarerna understryker att de gillar språkets enkelhet och tydlighet. Jag bedömer inte att problematiken som eventuellt bör räknas in i den föregående frågan, risken att framstå som dum, finns här. Synpunkter på en författares språk innebär inte per automatik att man inte förstått texten.

Att finna ett intresse för texten är inte nödvändigt för att förstå och tolka den. Men när det gäller ungdomsläsare kan denna faktor många gånger spela en stor roll för hur det litterära arbetet med texten fortsätter.²⁹⁷ Frågan *Väcker novellen ditt intresse?* är med tanke på detta betydelsefull på flera sätt.

²⁹⁶ En elev har inte svarat. Medelvärde som anges i texten har beräknats bland dem som har svarat. Räkningar som inte svarande elevens värde som 0 blir medeltalet 3,44

²⁹⁷ Jfr Smidt 2004, s. 244. Se även Boglind & Nordenstam 2016, s. 126.



I en sammanställning av frågan där värdet 5. motsvarar *Ja, väldigt mycket* och 1. *Nej inte alls* blir medeltalet 3,1.²⁹⁸ Låga siffror här hade kunnat ses som ett stort problem för validiteten av undersökningen och jag bedömer detta förhållandevis höga värde som relevant att väga in i analysen av materialet, och även i en diskussion om valet av text. Samtidigt kan det konstateras att ett antal elever, som tycks uttråkade av novelltexten och oengagerade i sina tidiga svar, senare i undersökningen, framför allt i de direkta texttolkningsfrågorna, formulerar fullödiga och innehållsrika reflektioner. Detta kan sättas i relation till den kritik som ibland väckts mot riktade frågor i läsundersökningar.²⁹⁹

Sista frågan på grundnivån lyder *Tycker du att novellen har en grundidé eller huvudpoäng?* Frågan ger tillsammans med de övriga som redovisats en bra bild av hur eleverna upplever sig ha förstått det centrala i novellen.

²⁹⁸ En elev har inte svarat. Medelvärdet som anges i texten har beräknats på de som har svarat. Räkna man den inte svarande elevens värde som 0 blir medeltalet 3,02

²⁹⁹ Se t.ex. Torell 2002, s. 14ff.



Eleverna har här haft två alternativ: *Ja, och jag tycker poängen är...* och *Nej, jag ser ingen poäng*. 84 % svarar ja på frågan och de flesta av dem har också skrivit kommentarer till sina svar. 13 % svarar nej, 2 % har inte svarat på frågan. I kommentarerna förekommer olika motiv där olycklig kärlek belyst från olika vinklar är det vanligaste. Det förekommer också reflektion kring sociala skillnader och kring varje människas utsatthet och ensamhet.

Sammanfattningsvis kan sägas att grundförståelsen av novellen tycks vara god. Eleverna har kryssat i att novellen är lätt att förstå, att den har en huvudpoäng, att den hos flertalet väcker ett intresse och att språket upplevs som positivt. De flesta eleverna förmedlar därmed att de tagit till sig novellen och förstått den.

Djupare förståelse

Att ta sig in i en föreställningsvärld, att känna inlevelse och identifikation är viktiga delar i en skönlitterär förståelse, något som har diskuterats i teoriavsnittet och i samband med den modell som utvecklats och använts vid analys av empiriskt material tidigare i avhandlingen.³⁰⁰ Dessa processer har sannolikt redan spelat en avgörande roll i samband med de svar som i det ovanstående benämnts *grundförståelse*. I det följande granskas emellertid explicit hur eleverna svarar på frågor som är inriktade mot denna del av den litterära förståelsen. Därefter kommer frågor som berör den vidare utblick och det metaperspektiv som svarar mot modellens tredje och fjärde punkt.

I uppsatsundersökningen framkom att 2012-eleverna på ett liknande sätt och i liknande omfattning som eleverna från 2000 hänvisade till inlevelsen

³⁰⁰ Se kapitel två. Se även Öhman 2015a.

och identifikationen med fiktiva personer och miljöer som en av fiktionsläsningens stora behållningar, och framhöll detta som något som legitimerar läsning av skönlitterär text. Det som skilde grupperna åt var nästa steg i den kategorisering som gjordes i samband med den analysen, de två kategorier som innefattade metarefleksion och som motsvaras av modellens tredje och fjärde punkt.

På frågan *Kan du identifiera Dig med någon eller några av personerna i novellen?* svarar totalt 47 % ja. De flesta av dessa elever har lämnat kommentarer som fördelar sig på följande vis: 31 % identifierar sig med pojken som i novellen blir lämnad. 9 % identifierar sig med flickan och 4 % med båda huvudpersonerna. 51 % svarar nej på frågan, 2 % har inte svarat. Detta motsvarar ganska väl andra svar i undersökningen där flickans perspektiv inte intas av mer än en handfull elever. Här spelar troligen berättarperspektivet en stor roll då texten har fokus på pojken och pojkens känslor, men kanske också igenkänningen i själva göra slut-ögonblicket. Att kunna sätta sig in i den bortlovade flickans situation kan med Nussbaums terminologi ses som något som kräver mer narrativ fantasi av läsaren.³⁰¹

När det gäller inlevelse i miljöer och situationer ställs i enkäten frågan: *Känner du igen Dig i någon situation eller miljö i novellen?* Här svarar 64 % ja och 36 % nej. 56 % av eleverna ger också en kommentar till sitt svar, vilket motsvarar 86 % av de som svarat ja.³⁰² Kommentarererna vittnar om egna erfarenheter av balansgång, festnätter och kärleksproblem men också av att behöva bli vuxen fort, att ta risker och att få sin framtid och framtidssyn plötsligt förändrade:

Jag kan känna igen mig i slutet av novellen. Just det där att komma hem efter en lång och ganska dålig natt.

Den då man vet att någon gillar en fast man ej besvarar känslorna.

Stelheten när man gjort slut.

att snabbt gå från att vara ett fnissigt barn till att "bli vuxen".

Man gör sitt bästa men ändå finns det någon som är bättre.

I situationer när de undviker varandra.

jag har själv fått ändra min framtidssyn rejält vid ett tillfälle

Här framgår att frågans personliga tilltal styr svaren till direkta kopplingar till den egna personen. Detta resultat är intressant att relatera till de svar som ges

³⁰¹ Se tidigare diskussion i kapitel två. Se även Nussbaum 1997.

³⁰² Ingen elev som svarat nej på frågan har lämnat kommentar.

på textfrågorna, som är mer allmänt hållna. De här svaren visar att den personliga inlevelsen och identifikationen finns i ungdomarnas läsning av texten och att en överensstämmelse föreligger med den identifikationsläsning som visar sig i uppsatsundersökningen. Siffran 64 % från ovanstående fråga kan jämföras med motsvarande andel i uppsatsundersökningen som var 49 %.³⁰³

I den höjda blicken, där den personliga inlevelsen kan gå över i mer allmänmänskliga reflektioner, ingår som en viktig del kopplingar till andra berättelser, böcker och filmer. Enkäten som använts i undersökningen innehåller en fråga som orienterar sig åt det hållet: *Kommer du att tänka på andra berättelser Du läst eller filmer Du sett när Du läser den här novellen?*

47 % svarar ja på frågan och alla dessa har också i kommentar utvecklat sina tankar. 16 % tar upp själva temat och ingen specifik berättelse. Några exempel:

Typ alla som handlar om olycklig kärlek/att bara den ena är kär och inte den andra.

alla filmer som handlar om olycklig kärlek.

Massa historier och filmer där folks rädsla för att säga vad de tycker hindrar dem.

Ingen specifik, temat är mycket vanligt förekommande dock. Ex Titanic

De flesta filmerna är uppbyggda på det här sättet tycker jag.

Hos dem som tar upp specifika verk, 31 % av hela gruppen, är bilden ganska spridd. Inom fältet omöjlig, olycklig kärlek kan iakttas att *Twilight* förekommer två gånger, *Romeo och Julia* och den närbesläktade *Shakespeare in Love* nämns också varsin gång. Två elever berör det magiska inslaget med exempel ur *Sagan om ringen* och *Beautiful Creatures*. Andra exempel på titlar är *Den fula ankungen*, *Fotspår i sanden*, *Gömda*, TV-serien *Scrubs* och filmerna *Eat, Pray, Love* och *The Golden Pin*. En elev hänvisar till ett TV/datorspel som heter *Braid*.³⁰⁴

Svaren på den här frågan ger bilden att nära hälften av eleverna i samband med läsningen av Aspenströms novell gör kopplingar till berättelser i olika media som de tidigare stött på, eller till själva tematiken. Ungdomarna har ett kulturellt kapital från andra medier än de litterära som de kan använda sig av i bearbetningen av den text de möter i undersökningen. Det är en relevant del

³⁰³ Se diagram på s. 84.

³⁰⁴ Spelet är uppbyggt som en komplex variant på ett klassiskt tema där det onda står mot det goda, och det innebär ett visst mått av interaktivt tolkande av fiktionstext. När spelaren klarat alla nivåer (spelet går ut på att rädda en prinsessa) följer flera texter som spelaren kan läsa. Slutet av spelet är medvetet mångtydigt och har varit föremål för flera olika tolkningar. Rollerna har bytts om och det blir oklart vem som är hjälte och vem som är monster.

av förståelsen och tolkningen av fiktionstexten som måste ingå i en analys av det slag som jag genomför här. Processen där en text som eleverna med stor sannolikhet uppfattar som en typisk ”skoltext” ändå kan sätta igång deras tankar och associationsbanor i en populärkulturell riktning och knyta an till sådant de själva har närmare till är intressant ur flera perspektiv.³⁰⁵ Samtidigt har jag tidigare i analysen anat ett mönster där man skiljer på fritidsläsande och skolläsande, eller uttryckt med de begrepp som användes i den ämne-teoretiska översikten: nöjesläsning och kritisk läsning. Utfallet i denna fråga visar att det även finns en överbryggnings och att eleverna kan bli medvetna om den beroende på hur frågan ställs. I ljuset av detta kan också konstateras att modellens tredje punkt i detta sammanhang aktualiseras och att elevernas intertextuella läsningar kan kopplas till den.

Två andra frågor från det utblickande förhållningssättet behandlar samtiden, generellt och specifikt. Den generella frågan lyder: *Tycker du novellen berättar något om vår samtid?* Där har eleverna haft fem alternativ. Värdet 5 innebär i min bearbetning *Väldigt mycket* medan alternativet *Inget alls* har värdet 1. Medelvärdet av elevernas svar är 2,98. Senare i enkäten, efter de textfrågor som innebär att eleverna återvänder till texten och tolkar vissa situationer och stämningar i den, ställs en liknande fråga igen: *Kommer du att tänka på någon liknande situation eller händelse i dagens värld?* 16 % av eleverna har valt att inte svara på frågan och 2 % har svarat på ett öppet sätt utan att ta ställning. 47 % har svarat nej vilket ger 36 % ja-svar. Bland dessa har alla utom en skrivit en kommentar till sitt svar. Det vanligaste ämnet i kommentarerna är att sådant här förekommer i vardagen, bland ungdomar och generellt i dagens värld, något som 16 % har svarat. 4 % tar upp motivet arrangerade äktenskap vilket kan vara intressant att relatera till det relativa fåtal som identifierat sig med flickan i en tidigare redovisad fråga. En elev, vilket motsvarar 2 %, hänvisar till egna erfarenheter: ”Jag har varit med om liknande, ja.” Utöver dessa exempel finns tankar kopplade till det klassiska temat ”olycklig kärlek”, till en film och några mer löst formulerade kommentarer kring nu- och dåtid.³⁰⁶ I en jämförelse med uppsatsundersökningen är dessa siffror en indikation på en något större grad av ett mer objektiva utblickande för 2012-gruppen än i det sammanhanget.

Vad gäller novellens tematik och kopplingen till det egna livet har två frågor ställts till eleverna: *Har novellen förmedlat något som Du kan tillämpa på Ditt eget liv?* och *Tycker Du att läsningen av novellen påverkar Din egen syn på kärlek och relationer?* där den senare frågan i enkäten kommer efter de rena textfrågorna och den djupare bearbetning av novellens innehåll dessa möjligen för med sig. Här är bilden en annan och färre relaterar det lästa till sig själva. I frågan om tillämpningen på det egna livet hade eleverna fem svarsalternativ, som jag givit värden från 5. *Väldigt mycket* till 1. *Inget alls*.

³⁰⁵ Jfr Olin-Scheller 2006, s. 222ff.

³⁰⁶ Filmen är den redan nämnda *Eat, Pray, Love* från 2010 med Julia Roberts i huvudrollen.

Svaret *Inget alls* är det klart vanligaste, 51 % av eleverna har svarat det. Medelvärde för frågan är 1,88 att jämföra med 2,98 på frågan om kopplingar till omvärlden. 4 % har inte svarat alls på frågan. Det framgår tydligt att eleverna i mötet med den här sortens frågor kring den här typen av text kopplar novellen till sin omvärld, och till mer allmänna mänskliga känslor och teman för berättande, i en större utsträckning än till sig själva och sin egen erfarenhet. Det är en intressant tendens som delvis avviker från resultatet i uppsatsundersökningen, och som behöver belysas från flera håll. Som nästa steg i analysen företas en sådan belysning då elevernas i kommentarform givna svar på textfrågorna behandlas i det följande avsnittet. Därefter förs en vidare diskussion om denna tendens i avsnittet som behandlar litterär kompetens.

Textfrågorna

Efter tolv inledande mer allmänna frågor i enkäten följer sju riktade textfrågor. De har utformats så att en textpassage har lyfts ur texten, eller hänvisas till, och att elevens tankar om och tolkningar av dess betydelser och innebörder efterfrågats. I avsnittet ges en redovisning av svaren på dessa frågor. Eleverna har i sammanhanget svarat i fritext. Svaren har analyserats kvalitativt och tolkningarna indelats i kategorier. Hur kategorierna fördelar sig redovisas i procenttal och diagram.

Medvetenheten om att färdiga, detaljerade frågor styr elevernas tolkningar i någon mån är central i sammanhanget. Denna problematik har tidigare tangerats. Samtidigt ser jag metoden som ett viktigt sätt att kunna inrikta eleverna på vissa textpassager för att på detaljnivå komma åt hur de resonerar, tolkar och analyserar skönlitterära uttryckssätt. Svaren från de riktade textfrågorna sätts dessutom i relation till den medvetet mycket öppna fråga som inleder hela enkäten med ambitionen att låta de olika frågetyperna komplettera varandra med syftet att bredda studien.³⁰⁷ I en jämförelse med Torells och Thorsons undersökningar är detta en viktig skillnad. De båda har enbart använt en mer allmän öppen fråga.³⁰⁸ Johansson använder sig av en liknande, till stor del öppen modell, där eleverna uppmanas att skriva ner tre saker de särskilt lägger märke till i den text som hon använt i sin undersökning.³⁰⁹

Varje textfråga redovisas under den beteckning frågan har i enkäten. De specifika textfrågorna är numrerade A13-A19, den öppna inledningsfrågan A1. Varje fråga återges i sin helhet inom respektive avsnitt. Direkt efter frågan

³⁰⁷ Hur den öppna frågan formulerats återges i sin helhet i nästa avsnitt under rubriken *A1 – Den öppna inledningsfrågan*,

³⁰⁸ Torells öppna fråga, som även Bäckman använder sig av, lyder: ”Vad skulle du vilja att dina elever såg i denna text?” (Torell 2002, s. 20; Bäckman 2002, s. 106). Thorsons fråga är formulerad: ”Tänk dig att du skall göra en presentation av novellen på ett seminarium med studenter som går motsvarande kurs du går. Vad skulle du vilja att seminariedeltagarna med hjälp av din presentation såg i novellen?” (Thorson, 2009a, s. 150f).

³⁰⁹ Johansson 2015, s. 45. Novellen i fråga är ”Bansheen” av Joyce Carol Oates.

följer ett diagram som visar utfallet. Efter diagrammet förklaras och förtydligas hur svarskategorierna har indelats. Varje redovisning av en textfråga avslutas, som tidigare nämnts, med en kortare sammanfattning inom vilken tolkningarnas rimlighet och giltighet kommenteras. Som utgångspunkt för den bedömningen använder jag Torsten Petterssons fyra kriterier för acceptabla tolkningar, hämtade från hans bok *Literary Interpretations: Current Models and a New Departure* (1988): 1. Coherence, 2. Interest, 3. Correspondence, 4. Comprehensiveness.³¹⁰ Petterssons utgångspunkter kan sammanfattas som följer: För att en tolkning ska kunna ses som rimlig bör den vara sammanhängande och ha sitt stöd i texten. Tolkningen måste dessutom förklara eller lyfta fram något av vedertaget litterärt intresse ur texten: "[I]t must be the kind of serious statement about human psychology, society, moral or metaphysical questions which is considered worthy of literary treatment."³¹¹ En giltig tolkning måste också överensstämma med gällande konventioner för språk och litteratur samt med vår kunskap om världen. Dessutom menar Pettersson att en acceptabel tolkning inte får utelämnas alltför mycket.³¹²

A1 – Den öppna inledningsfrågan

Det allra första som möter eleverna efter det att novelltexten lästs upp för dem är uppmaningen: *Skriv ner de viktigaste känslor, tankar, associationer och reflektioner som novellen väcker hos dig.*³¹³

³¹⁰ Pettersson 1988, s. 26f.

³¹¹ Ibid. s. 27.

³¹² Ibid.

³¹³ Eleverna har haft gott om utrymme att skriva sina svar på denna fråga. I enkäten stavades reflektioner med x: *reflexioner*. Jag har ändrat här för konsekvensens skull.



Alla deltagare i studien har följt denna uppmaning. 4 % har svarat att novellen inte väcker några andra känslor än tristess. 2 % har formulerat svaret ”Vad fan är det som händer?” och även om det är en reflektion som kan ses som en adekvat reaktion på ett svävande träd räknar jag det inte i sammanställningen som ett seriöst försök att följa den instruktion som ges i frågan. Totalt 6 % av gruppen har således lämnat vad man kan kalla för icke-svar. 93 % har däremot följt instruktionen och samlat sina intryck av läsningen på ett mer genomarbetat sätt.³¹⁴

Att systematiskt analysera dessa fritextsvar, som i många fall är längre och spretigare än de tidigare kompletterande kommentarerna, är inte okomplicerat. Med den bearbetningsmetod från *grundad teori* som tidigare förklarats, där empirin, d.v.s. det som framkommer i svaren, genererar kategorier har emellertid ett antal huvudtendenser kunnat utläsas. Bland dessa har, som jag tidigare framhållit, en avgörande skiljelinje i förhållandet mellan de rent subjektiva och de mer allmänt hållna reflektionerna framträtt fullt skönjbar. Det visar sig dessutom klart och tydligt i detta material att de vanligaste tolkningskategorierna uppstår just när större, allmänmänskliga innebörder i texten lyfts fram. I de flesta fall då mer personliga kopplingar görs till texten, med nära utgångspunkt i situationer eller den relation som skildras, mynnar elevernas textsvar ut i tankar om allmänmänskliga känslotillstånd.

³¹⁴ Denna höga siffra, 93 %, indikerar att eleverna har en seriös inställning till att svara på frågorna. Att inte summan blir exakt hundra utan 99 (93 + 6=99) beror, som nämnts, på avrundning av decimaler i bearbetningen. Detta gäller genomgående.

Det vanligaste temat är naturligt nog *kärlek* och de problem som kan följa med ett starkt engagemang. Men också andra känslolägen och situationer berörs såsom ensamhet, brustna drömmar, oförmågan att lyckas med det du verkligen vill när det verkligen behövs, en symbolik för det svåra i att bli vuxen, sorg, svek, ilska, svartsjuka, hat och frustration. Även hopp och lycka tas upp i några fall. Den ovan nämnda och på flera sätt mest relevanta skillnaden är den mellan subjektiva svar, reflektioner och tolkningar som görs utifrån det egna jaget och svar som behandlar novellens innehåll som överförbart på större mänskliga sammanhang utifrån ett metaperspektiv. Denna skillnad visar sig alltså vara mycket tydlig och möjlig att observera och analysera utifrån den modell för litterär kompetens som tillämpas i avhandlingen.

I ett försök att göra svaren överskådliga och mätbara har jag utifrån empirin skapat större kategorier som rymmer ett antal underavdelningar. Här liksom tidigare finns en förankring i induktiva förhållningssätt och grundad teori där informanternas svar får utforma kategorierna. Många av svaren tangerar varandra och berör känslolägen som är närbesläktade. Dock har jag valt att skilja på svar där eleven berör fler känslor och känslolägen än enbart kärlek. Redovisningen av svar görs som tidigare med den största kategorin först och den minsta sist.

Reflektioner om kärlek och relationer

Den största svars-kategorin utgörs av reflektioner som kretsar kring kärlek, i form av olycklig kärlek och obesvarad kärlek. Resonemangen utgår ibland från en personlig reflektion men utvecklar sig vidare till mer allmänmänskliga sådana utifrån de karaktärer som finns i novellen. Denna svarstyp utgör 44 % av det totala antalet svar.

Det som slår mig är hur de verkar vara så unga i början men som i ett trollslag är de vuxna. Novellen är sorglig, kärlek kan skada och såra så oerhört mycket, och det är ett tema som aldrig blir urtvättat och gammalt.

Novellen väcker blandade känslor hos mig, men främst kärleks relaterade känslor. Redan i början visar det sig att kärleken inte är ömsesidig, vilket gör att novellen även känns aningens sorgsen. Eftersom Killen fått upp sina förväntningar och känslor av tjejen, blir man ledsen för hans skull.

Novellen väcker en sorgsen känsla i mig. Jag får känslan att det är en outtalad kärlek från flickan till pojken. Flickan har en annan men samtidigt vill hon umgås med pojken. Pojken däremot tycker jag verkar väldigt säker på att han vill tills att han får reda på att flickan har en annan. Han ändrar då sin attityd, vilket kan vara förståeligt. Hon har burit på en hemlighet samtidigt som hon fått pojken att blivit kär i henne.

Novellen får mig att tänka på ung kärlek, och alla känslor o dilemman den kan medföra hos folk. Såsom avundsjuka, förälskelse o orealistiska verklighetsuppfattningar.

Ett panorama av känslor

I denna kategori samlas 36 % av svaren från de elever som bokstavligen hör-sammat frågans inledande uppmaning om att skriva ner de känslor som väcks. Här finns svar där elever räknat upp olika känslolägen rakt upp och ner men också mer utförliga sådana kring olika sinnesstämningar som väckts vid läsningen. I uppradandet av känslor är det i något fall inte helt lätt att bedöma om de emotioner som nämns återspeglar ett renodlat subjektivt perspektiv, t.ex. i passager som: ”Minnen, Glädje, Förälskelse, Första kärlek, Svek, Ilska, Hat, Svartsjuka, Tomhet.” De exempel som inte är tydligt subjektiva har placerats i denna kategori. Kärlek berörs här tillsammans med andra känslor och jag har som nämnts skiljt den sortens svar från den föregående kategorin där de mer renodlade kärlekssvaren placerats.

Ensamhet är den vanligaste känslan som förekommer i denna svarskategori, men också ilska, sorg, glädje, hat, tomhet. Några exempel:

I början positiva känslor, hopp och en slags barnlig lycka, sedan mer hopp-löshet och melankoli. I slutet blir det som att huvudpersonen har förlorat det som fäste honom vid verkligheten och han känner sig hjälplös och förvirrad, som ett träd vars rötter inte längre har något som drar det till jorden.

Den väcker en kombination utav sorg skämt lycka samtidigt. Den väcker dessutom en stark känsla av äkta kärlek. En utav de starkaste, underbaraste men också farligaste känslan som man kan känna eller lida utav. Det är en sorgsen novell som både beskriver kärleks känslor, hur en sådan lycka bara under några timmar kan leda till sorg och ensamhet.

Novellen väcker sorgliga känslor och att ingen borde vara ensam. Bara för att man har pengar så ska man inte få allt.

Jag fick direkt känslan av en ledsam å nedstämd pojke där han insåg att flickan han tyckte om inte visade en ömsesidig känsla. Jag målade upp en mörk bild – typ grå svart, lite som man kan tänka industrialiseringen efter efterkrigstiden – i huvudet. Den rostiga järnvägen som inte har någon vidare säkerhet som exempelvis ett stängsel å liknande. En ”äldre” bild helt enkelt med dystra färgasociationer.

Ett subjektivt perspektiv

Nästa kategori utgörs av de elevsvar där en uttalat subjektiv läsning och tolkning framkommer. Som tidigare nämnts är det flera elever som resonerar kring ett ”man” där den egna personen kan läsas in, men som möjligen också kan stå för någonting bortom det egna jaget. Reflektionerna görs även i viss mån

på ett mer allmänt plan vilket leder de svaren bort från den grupp som ska urskiljas här. Egentligen är det bara en elev, 2 %, som uteslutande svarar i det subjektiva jag-perspektivet. Eleven skriver: ”Jag antar att jag kopplar det till en liknande situation jag varit i.”

Utöver detta exempel finns ytterligare ett antal reflektioner som jag sorterar in i denna kategori av subjektiva svar:

Frustration över att ej kunna dela med sig av händelser som bara en själv har upplevt. Jag känner igen mig i novellens handling. Hur man är maktlös inför något och hur man istället för att försöka göra något för att förändra istället gör ingenting.

Jag tänker mycket på frustrationen som uppstår när saker inte blir som man tänkt sig. Den uppgivna känslan man får när ens drömmar går i kras och man hoppas på att ett mirakel ska ställa allt tillrätta igen.

Den väcker en sorts obesvarad kärlek/förälskelse. Att man inte kan få allt här i livet. Tjejen som väljer att gå till en rik bondpojke, för att kanske få en tryggare framtid. Där kanske hon har det ”bättre” ställt med pengar, mat osv. Att känna hunger efter kärlek och lycka kan jag göra ibland. Man vill bli omtyckt och älskad av människor även fast alla inte tycker om en så är det alltid någon som jag är betydelsefull för.

Som framgår av citaten innebär dessa svar ändå en tendens till att ta den subjektiva upplevelsen av texten vidare till något som kan gälla för andra människor i liknande lägen. Ordet ”jag” används sparsamt och glider i resonemangen över mot ett mera allmänt ”man”. I sammanställningen skulle det därför kunna finnas anledning att skilja dessa svar från den helt subjektiva tolkningsgång som endast en elevkommentar representerar. Dock har jag valt att samla dessa fyra svar i en kategori som utgör 9 % av hela svarsbilden.

Vid en koppling till den modell som i avhandlingen används för att studera elevernas litterära kompetens framgår här en annan bild av 2012-gruppens läsare än vad som visade sig i uppsatsundersökningen. I detta sammanhang framstår samma elevgrupp som klart bättre läsare och uppfyller den centrala tredje punkten i modellens kriterier i denna öppna fråga. Detta intressanta förhållande kommer jag att återkomma till flera gånger i den fortsatta framställningen.

Om tolkningsperspektiv och författarintention

4 % av eleverna har fört resonemang om olika sätt att tolka texten, varav ett är ifrågasättande och kritiskt. Båda svaren berör även författarintentionen:

Jag tycker att novellen är sorglig och fin. Den går att tolka på många olika sätt. Jag tror att de författaren menar med ”När trädet svävar är du ensam” är att

flickan pojken i novellen älskar svävar i väg till ett nytt liv, medan han blir lämnad kvar ensam.

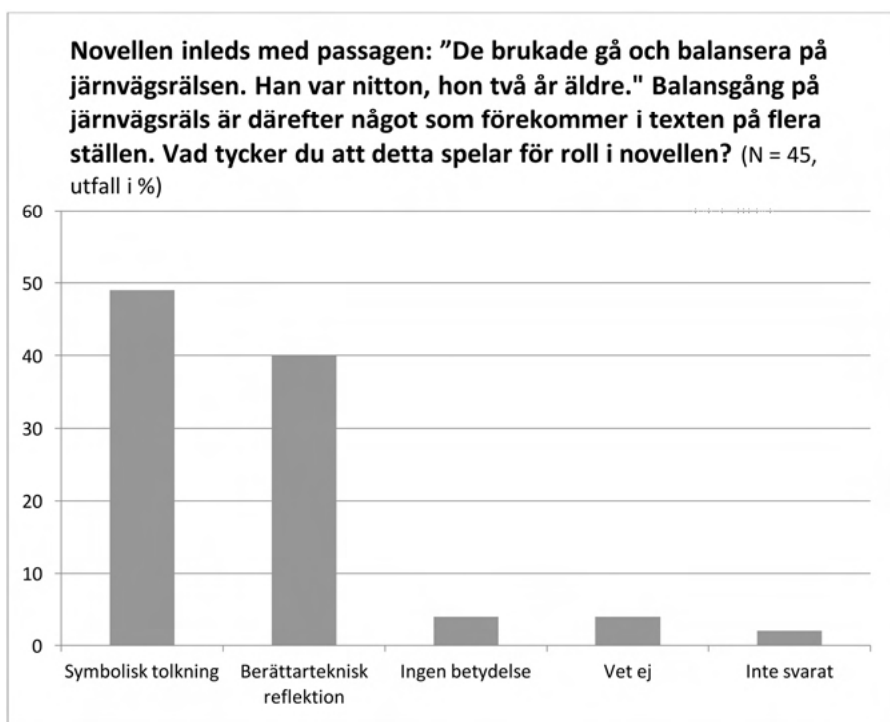
Jag tycker den känns ganska barnslig, det verkar snarare som två barn än som två vuxna, mogna människor. Åtminstone verkar killen rätt fånig, men å andra sidan kanske vi alla skulle det ifall utomstående fick en direkt insyn i vad vi tänker. Jag förstår inte riktigt grejen med trädet. Visst, det är någon slags spontan fantasi vilket man kan känna igen sig i, men jag förstår inte riktigt symboliken så här vid första anblicken.

De rent subjektiva reflektionerna och tolkningarna är således anmärkningsvärt få. I de flesta fall där det egna jaget och egna upplevelser berörs i reflektionerna görs även en vidare utblick och en koppling till allmänmänskliga erfarenheter och känslolågen. Dessa resultat skiljer sig på flera sätt mot resultaten inom uppsatsundersökningen. När det gäller de tolkande resonemang som eleverna gör motsvarar de gott och väl Petterssons kriterier för vad som måste ingå i en acceptabel tolkning. Reflektionerna är sammanhängande och utgår från texten, samtidigt som de teman och innebörder som lyfts fram har ett litterärt intresse. De språkliga och litterära konventionerna följs och det utelämnas inte för mycket.³¹⁵

Textfråga A13

Den första riktade textfrågan lyder: *Novellen inleds med passagen: "De brukade gå och balansera på järnvägsrälsen. Han var nitton, hon två år äldre." Balansgång på järnvägsräls är därefter något som förekommer i texten på flera ställen. Vad tycker du att detta spelar för roll i novellen?*

³¹⁵ Det ska tilläggas att t.ex. ett rent upprädnade av känslor inte räknas som en tolkning.



De allra flesta närmar sig frågan ur antingen ett symboliskt, tolkande perspektiv eller ett berättartekniskt sådant. Endast 4 % av eleverna svarar att detta inte har någon betydelse alls, och 4 % skriver att de inte vet. 2 %, vilket motsvarar en elev, har inte svarat på frågan. 49 %, har tolkat textpassagen symboliskt eller på andra sätt lyft fram att där finns en symbolik, medan 40 % har lämnat ett svar inom det berättartekniska fältet.

Vid en närmare analys av svaren är det möjligt att dela upp dessa kategorier i underkategorier även om svaren på denna fråga är mer sammanhållna än flera av de som följer. I den största gruppen, de symboliskt inriktade svaren, berör de flesta en symbolik där själva balansakten hänvisas till på olika sätt. Några exempel:

Dom är unga och just nu är deras liv inte i balans. Allt kan gå fel om man bara råkar ta ett steg utanför.

Att livet är en balansgång, vid minsta felsteg kan allt hamna upp och ned.

Det kan vara en metafor för någonting som exempelvis att balansera i livet.

Kärlek är som balansgång på järnvägsräls.

Det symboliserar att de är på gränsen mellan att vara barn och vuxna, vänner och något mer och det kan symbolisera något farligt, en avsats [...]

Kanske försöker de hålla fast i barndomen.

7 % av eleverna uttrycker en medvetenhet om att det nog ligger en symbolik i den inledande balansgången och skriver att man kan tolka detta på olika sätt, men de gör egentligen inga egna försök. Dock har de räknats in i denna grupp då deras sätt att närma sig textpassagen var att beröra symbolisk tolkning. De övriga 42 % formulerar självständiga tolkningsförslag.

Bland de narratologiskt inriktade svaren, 40 % av det totala antalet svar, behandlar de flesta elever författargreppet att skapa en stämning genom att etablera en miljö och huvudpersonerna i denna. Ett fåtal, 7 %, har inte utvecklat sina tankar vidare, men de flesta, 33 %, har gjort det i termer av hur författaren bjuder in läsaren till att känna inlevelse och hur detta kan fungera som en väg till djupare förståelse. Även om reflektionerna är förhållandevis grunda är det intressant att se att eleverna ändå besvarat frågan utifrån ett berättartekniskt perspektiv. Några exempel:

Det ger oss en miljöbild och man kan även förstå att det är något som de brukar göra.

Det ger oss en bild av hur det ser ut för dem, man kan leva sig in i berättelsen.

Det hjälper läsaren att tydligt se framför sig hur scenen spelas upp. De flesta kan förmodligen associera något personligt minne till just balansgång.

Ett smart sätt att få något att relatera till, smart sätt att kunna berätta om personerna och ett sätt att ta berättelsen dit man vill.

Det framgår således tydligt att merparten av eleverna har svarat på frågan på ett traditionellt litteraturvetenskapligt sätt där tolkandet av texten och ett medvetet förhållningssätt till berättartekniska aspekters betydelse utgör de dominerande svarskategorierna. De flesta elever intar en typ av analytisk distans till textpassagen och tycks ha använt sig av en kompetent fiktionsläsning i förhållande till den aktuella modellen. Ingen elev anlägger ett rent subjektivt perspektiv. Alla elevtolkningar har en tydlig koppling till texten och inga orimliga slutledningar av ordens betydelser och syftningar görs. Vad gäller tolkningarnas kvalitet kan utifrån detta sägas att samtliga håller sig inom de kriterier för rimliga tolkningar som tillämpas i bearbetningen av materialet. I de narratologiskt inriktade analyserna används inte litteraturvetenskapliga termer i någon större utsträckning. Ändå vittnar den typen av svar om en viss medvetenhet om berättandets och berättarperspektivets betydelse för hur en fiktionell text uppfattas.³¹⁶

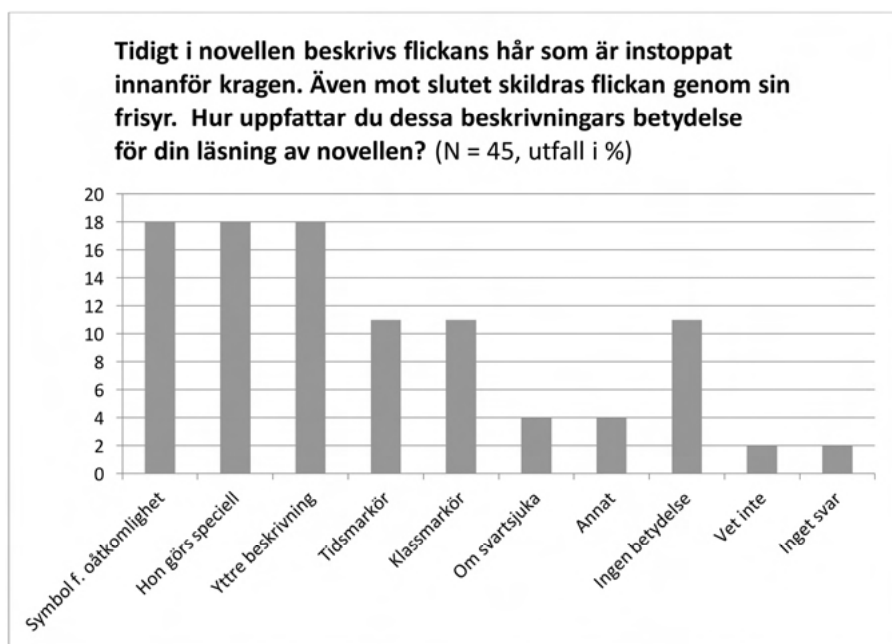
³¹⁶ Här bör möjligen även det större begreppet narrativ kompetens vägas in. Att eleverna för med sig tolkningsförmåga som de tränat upp i kontakt med andra medier än litteraturen in i mötet med den litterära texten är rimligt att tänka sig men svårare att bevisa (jfr Olin-Scheller

Textfråga A14

I fråga A14 ligger fokus på vilken betydelse eleven läser in i hur flickans hår och frisyr gestaltas av författaren. Här finns rika möjligheter till tolkning, men det går också att läsa passagen utan att tolka den symboliskt.³¹⁷

Inledande resonemang kring att en beskrivning av personerna gör det lättare att leva sig in i texten är i kategoriseringen underordnade försök att tolka en symbolisk innebörd i fall där båda dessa saker förkommer i svaren.³¹⁸

Frågan i sin helhet är formulerad på följande vis: *Tidigt i novellen beskrivs flickans hår som är instoppat innanför kragen. Även mot slutet skildras flickan genom sin frisyr. Hur uppfattar du dessa beskrivningars betydelse för din läsning av novellen?*



11 %, har skrivit i sina svar att detaljen med håret inte har någon betydelse. Utöver dessa har 2 % svarat ”vet inte” och 2 % har inte svarat alls. Resterande 85 % har formulerat svar på frågan som antingen behandlar berättarteknik eller innebär en litterär tolkning av en i texten inneboende symbolik.

& Lundström 2010). I den fördjupande intervjuundersökningen kommer jag att undersöka vidare i vilken utsträckning denna konvergerande kompetens visar sig och om den i så fall är medveten hos ungdomarna. Det finns dock inga direkta kommentarer i anslutning till textfrågorna eller enkätundersökningen i stort där eleverna anger att de har lärt sig tolka litteratur genom att se film.

³¹⁷ Något som skiljer den från fråga A15, A16 och A18

³¹⁸ Här som på andra ställen är min ambition att låta den dominerande tanken styra kategoriseringen i de fall då svaren sveper över flera kategorier.

Utvecklade resonemang kring varför flickans utseende skildras noggrant och upprepat av författaren finns i en typ av svar där eleverna lyfter fram att tillvägagångssättet är en strategi författaren använder för att markera något med det frihetsberövade hårsvallet. 18 % av eleverna tolkar flickans instängda hår som en signal till pojken som markerar att hon inte vill ha någon relation till honom, att hon inte är tillgänglig utan avhållsam, upptagen och oåtkomlig.³¹⁹ I elevernas fria textsvar visar sig här flera ganska avancerade tolkningar:

att hon inte vill ha någon kärlek alls med pojken, hon vill visa honom att hon inte är ett dugg intresserad att ha någon kärleksrelation med pojken.

Det kanske kan betyda att hon är upptagen eller liknande.

Hon visar att hon är avhållsam mot honom.

Det gör att flickan känns mindre fri, som att hon blir tvingad till att gifta sig med den andre mot sin vilja.

Att pojken kanske vill se henne i utsläppt hår. Det kan vara något speciellt med hennes hår, han kanske vill känna på det men får inte av någon anledning, som vi inte vet.

Nästa kategori, som även denna omfattar 18 % av svaren, utgörs av reflektioner som lyfter fram hur pojken verkligen ser flickan som något speciellt, hur håret spelar in i hans bild av henne och i hans kärlek till henne. Svaren ger i mer eller mindre hög grad intryck av att eleverna är medvetna om att karaktärsskildringar kan förstås som berättartekniska grepp från författaren. Att det fokaliserande berättarperspektivet har en stark inverkan på att berättelsen uppfattas ur pojkens perspektiv är möjligt att utläsa i några av de citerade exemplen:

Man får en tydligare bild av hur flickan ser ut vilket gör det lättare att leva sig in i historien. Att han uppmärksammat och tänkt så mycket på hur hon ser ut kan visa på att hon är speciell.

Det ger intrycket av att pojken i berättelsen lägger märke till sådana detaljer vilket får en att inse att han tycker väldigt mycket om henne.

Det visar att det är ur den här pojkens synvinkel som novellen berättas. Jag tror att det är ett sätt att visa att han har känslor för henne och beundrar henne.

³¹⁹ Denna fördelning av mer avancerade tolkningar kan jämföras med den som legat till grund för urvalsproceduren av intervjuundersökningens grupp S1 och Y1, där denna fråga har använts. Procentuellt är det ungefär lika många elever som gjort den här typen av analytisk läsning i de båda undersökningarna, 18 % respektive 19 % (jfr s. 172).

Följande svarskategori består av elever som ser detta som en yttre beskrivning och inte så mycket mer. Det handlar om flickans yttre och i några fall hur detta kan förbättra läsarens möjligheter till inlevelse. 18 % av svaren finns i denna kategori:

man får en bild av flickan, hon blir mer personlig.

Det är bra eftersom att man då kan fantisera/göra sin egna bild av hur flickan ser ut, utifrån hennes frisyr.

Man förstår vad hon har för frisyr inget mer.

Att frisyren kan ses som ett sätt för författaren att markera vilken tid novellen utspelar sig i, respektive vilken samhällsklass hon tillhör, och därmed också säga något om hennes personlighet har berörts av ett antal elever som i det följande delas upp i två lika stora grupper. Vad gäller frisyren som tidsmarkör har 11 % av eleverna formulerat sina svar med den innebörden, varav en avser årstid:

Får en uppfattning om när den utspelar sig.

Det får berättelsen att kännas äldre.

För mig så dras mina tankar till att detta skedde på en äldre tid, då tjejer skulle klä sig strikt och fint och ha håret fint uppsatt och inte ha det slarvigt hängande framför ansiktet.

Hon kanske måste gömma sitt hår.³²⁰ Jag får känslan av att håret är instoppat i en halsduk eftersom det är höst och kallt.

Det är det enda signum hon har och därför blir det viktigt. Det är verkligen att överdriva med att säga att man "lär känna" karaktären men en liten beskrivning vill man allt ha. Vet inte om det är speciellt för den tiden eller något sånt.

En tanke om att flickans sätt att ha sitt hår är kopplat till personlighet och samhällsklass uttrycks av lika många elever, 11 %. I deras svar finns precis som i de ovanstående ett analytiskt sökande efter mening i denna detalj:

Hon kanske skulle visa en mer vårdad person. Håret är fixat istället för någonting slarvigt.

Att flickan är väldigt proper och elegant utav sig.

Hon känns lite stel och pryd

³²⁰ Denna första reflektion kan ses som sammanhörande med de kommentarer som berör att det finns en djupare bakgrund än kyligt höstväder som föranleder att flickan gömmer undan håret.

Beskrivningarna gör att jag uppfattar flickan som en väldigt ordentlig flicka. Hennes familj kanske har mycket pengar. Hon känns ”finare” på något sätt.

Att flickan är strikt.

Utöver detta finns fyra svar som spretar åt lite olika håll. 4 % berör pojken svartsjuka. En elev, 2 %, uttrycker att hen får mer förståelse för flickans agerande. Ett annat svar, 2 %, uttrycker att flickan av författaren enbart ges en utsida och ingenting av hennes inre: ”Jag tycker att flickan får en väldigt ytlig beskrivning och att pojken bara ser hennes utsida, inte hennes personlighet.” De två sistnämnda svaren har placerats i gruppen ”Annat”.

Frågan om flickans hår är ingen enkel fråga. För att kunna ge sig in i en diskussion om hur denna detalj kan vara betydelsebärande behövs någon form av förtrogenhet med fiktionslitteratur och litterär framställning, och även ett självförtroende när det gäller tolkning och annan form av litterär analys. I denna sammanställning framgår att en klar majoritet ger sina svar på ett sätt som vittnar om performanskompetens och förmåga att tolka skönlitterär text. De kriterier som modellen för litterär tolkning ställer upp uppfylls till stor del. Ingen elev stannar vid det subjektiva perspektivet och ”jag känner igen mig själv-tolkningarna”. De tycks koppla på en helt annan typ av analys på denna text än det som de beskriver kring sin egen nöjesläsning i uppsatserna.

Beträffande tolkningarnas validitet kan sägas att den tolkning där frisyren uppfattas som något som kan ge förståelse för flickans agerande inte har fullt stöd i texten. Att frisyren uttrycker attityd eller personlighetsdrag är mera rimligt även om även detta möjligen kan ifrågasättas. I övrigt ser jag de tolkningar som eleverna utvecklat såsom giltiga.

Textfråga A15

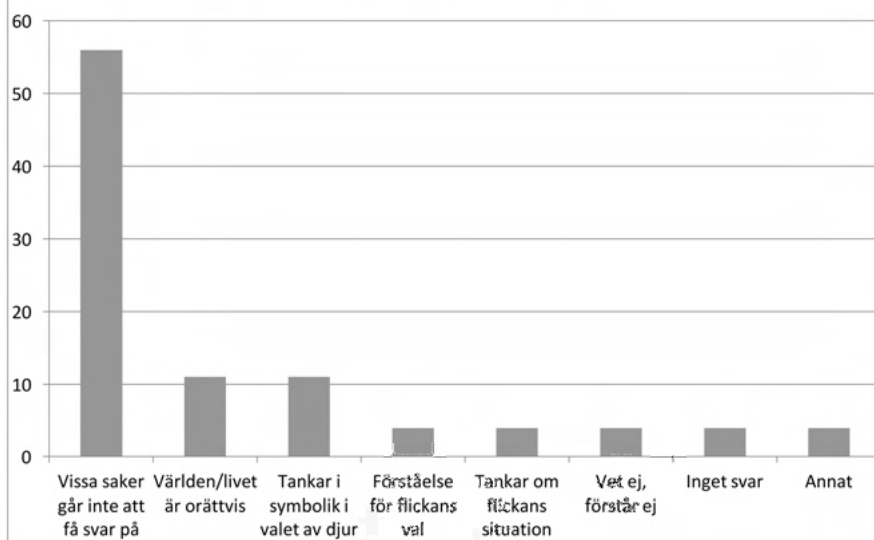
I fråga A15 citeras en textpassage innehållande ett antal konkreta frågor som ställs av berättaren, men som är präglade av pojken upplevelser i det aktuella berättarperspektivet. Frågorna är formulerade som reaktioner på flickans agerande innan och i samband med själva uppbrottet. I ett direkt efterföljande stycke i texten följs dessa frågor upp med en ny fråga, nu av metaforisk karaktär. Textfrågan till eleverna ställs på följande sätt: *När pojken fått veta om bondpojken från Skåne ställs en rad frågor: ”Hur länge hade hon vetat det? Varför berättade hon det först nu? Och varför gick hon med honom sent en försommarkväll längs en kaj, om hon nu tillhörde en annan?*

Ja varför har trollsländan fyra vingar och gråsparven bara två?” Vad tycker du den allra sista frågan uttrycker?

När pojken fått veta om bondpojken från Skåne ställs en rad frågor: "Hur länge hade hon vetat det? Varför berättade hon det först nu? Och varför gick hon med honom sent en försommarkväll längs en kaj, om hon nu tillhörde en annan?"

Ja varför har trollsländan fyra vingar och gråsparven bara två?"

Vad tycker du den allra sista frågan uttrycker? (N = 45, utfall i %)



Precis som tidigare är det ett fåtal som inte besvarar frågan på ett sätt där någon form av textanalytisk bearbetning förs fram. 4 % har inte svarat alls, lika många har svarat att de inte förstår innebörden. 2 % har försökt skämta lite i sitt svar och 2 % har bara skrivit "Förvirring", vilket gör det svårt att förstå om eleven menar sin egen förvirring eller pojkens i novellen. Sammantaget utgör denna svarsgrupp 13 % av svaren. Övriga 87 % i elevgruppen har tolkat textpassagens frågor så som att de utgör symboliska uttryck för ett känslotillstånd eller situation.

Den vanligaste tolkningen är den av typen "Vissa saker går inte att ändra på, det är som det är, hopplöshet" o.s.v. Inom detta område återfinns 56 % av svaren. Här några exempel på hur resonemangen förs:

Han kommer aldrig att få svar på dem. Livet bara är så.

Det känns som en retorisk fråga, eller som att det bara är de "högre makterna" som vet.

jag tycker den uttrycker hans förvirring och hans egna oförmåga att svara på frågorna innan, han känner sig lite hopplös eftersom han inte själv kan få fram ett svar på frågorna.

Det går inte att svara på, det bara är så.

En närbesläktad svarsgrupp, som jag ändå valt att hålla isär från den förra gruppen är reflektioner kring temat ”livet är orättvist, världen är orättvis”. Gruppen utgör 11 % av den totala mängden svar. Några av eleverna i denna grupp har svarat med egna frågor:

Jag kan inte riktigt säga vad som uttrycks i den frågan, men om jag skulle relatera till något så kan det handla om att livet inte alltid är så rättvist.

Varför är världen orättvis?

Varför världen ser ut som den gör, har det någon innebörd?

Det är orättvist.

En annan grupp, omfattande 11 %, har i sina svar uttryckt tankar kring författarens val av djur och försökt hitta en mening i detta:

Trollsländor är finare.

Att han ser sig själv i den situationen att han bara har 2 vingar medan bondpojken har 4 vingar.

Den sista frågan uttrycker kanske en saknad eller hur mkt tid ska man lägga ner. Om han är trollsländan kanske han ger dubbelt så mkt, mens tjejen gråsparven lägger mindre tid på han.

Varför är två varelser så lika men ändå så olika. Man kan tolka det på många olika sätt.

4 % har tolkat textutdraget som att pojken insett det självklara i att flickan väljer bondpojken även om det andra svaret nedan är en aning svårtolkat och otydligt formulerat:

För att han tycker att såklart hon väljer en bondkille för att han är mycket mer intressant och kanske har mycket pengar.

Att den flickan skulle gifta sig med uttryckte sig enligt pojken verka så mycket bättre.

Slutligen, 4 % har i sina svar på olika sätt visat en förståelse för flickans situation och agerande:

Hon kanske var tvungen att gifta sig med honom, eller så är hon en Golddigger
© Att hon är 2 år äldre än honom eller att hon har mer pengar än honom. För båda flyger lika bra.

Det låter som en självklarhet att hon ville vara där med honom som en vän eller att hon ville ha ett speciellt tillfälle att förmedla hennes val.

Författarens grepp med ett antal uppradade frågor har fått de allra flesta att försöka hitta en högre, närmast existentiell mening i det som uttrycks. Eleverna lyfter fram hur svårt det är att vara människa, att det finns många faktorer som vi inte kan påverka hur orättvisa de än må vara. Värt att lägga märke till här är också att det inte finns några direkta hänvisningar till berättartekniska detaljer, eller reflektioner kring författarens sätt att beskriva skeendet för att skapa möjligheter till inlevelse etcetera, som förekommit i de tidigare frågorna. Den typen av svar skulle man kunna tänka sig som en utväg för elever som inte hittar symbolik eller tolkningsmöjligheter i textinnehållet.³²¹ Detta är intressant då denna fråga, liksom två av de andra A16 och A19, på ett annat sätt än några av de övriga kräver en tolkning. Dessa frågor måste tolkas för att en förståelse av passagen, och i förlängningen av hela novellen, ska kunna uppstå. Frågorna om järnvägsrälsen och frisyren, senare också om en sångfågel, är inte i samma utsträckning beroende av metaforisk läsning.

Sammantaget visar det sig tydligt att de allra flesta läser in en symbolisk betydelse i textpassagen och förmår att uttrycka hur de uppfattar den i sitt svar. Precis som i de andra textfrågorna är det objektifierande, allmänna resonemang som förs även om kvaliteten på tolkningarna varierar. Dessa läsningar motsvarar en litterär kompetens enligt den modell som används i avhandlingen. Vad avser tolkningskvaliteten kan tolkningar som berör de båda djuren i den symboliska frågan ifrågasättas. De har sin förankring i texten, men några av dem hamnar i en svårkategoriserad gråzon. Exempelvis svaret ”Trollsländor är finare” hade behövt utvecklas mer för att bli begripligt enligt Petterssons fjärde kriterium om fullständighet.³²² Tolknningar som behandlar djuren såsom speglingar av pojkens underläge är svårare att direkt avfärda, även om de kanske hamnar utanför de litterära konventionerna.³²³ I övrigt är andelen acceptabla tolkningar hög.

Textfråga A16

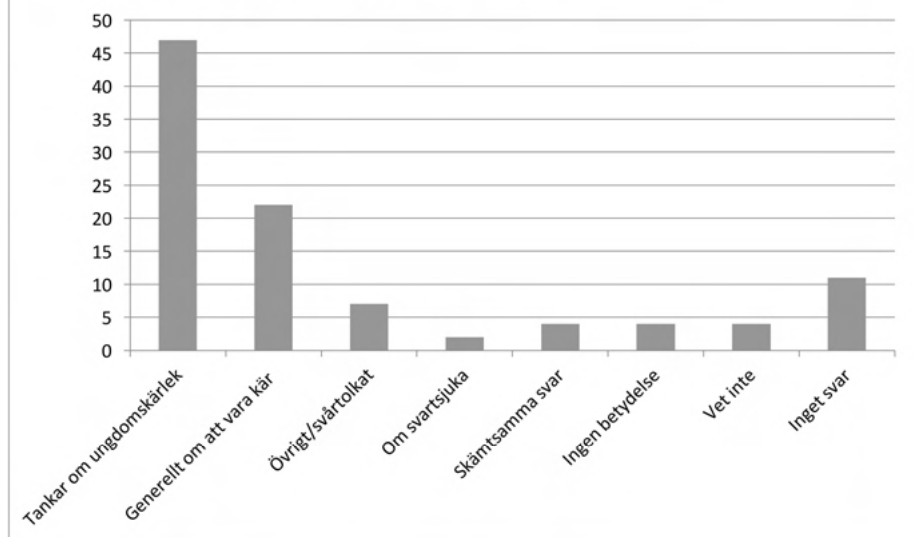
Fråga A16 bygger på en textpassage där pojken i novellen efter att ha nåtts av beskedet att han är utkonkurrerad utvecklar sin svartsjuka. Berättarrösten speglar detta känsloläge i termer av kroppsdelar och funktioner. Delar av denna metaforiska passage finns återgiven i frågan: *”Nitton år och kär för första gången har man inget hjärta.” Så inleds ett stycke mitt i texten. Lite senare i samma stycke beskrivs att man i stället ”har en enda inälva”. Hur tänker du kring detta?*

³²¹ Däremot kan kommentaren om den retoriska frågan ses som en berättarteknisk iakttagelse.

³²² Detta, och andra elevsvar som påstår mer än tolkar, räknas inte som tolkningar.

³²³ Elevtolkningen som diskuterar ”hur mkt tid ska man lägga ner” och som även kommer in på djuren i samband med detta är för osammanhängande för att räknas som acceptabel.

"Nitton år och kär för första gången har man inget hjärta." Så inleds ett stycke mitt i texten. Lite senare i samma stycke beskrivs att man i stället "har en enda inälva". Hur tänker du kring detta? (N = 45, utfall i %)



Här har 11 % valt att inte svara på frågan alls, och det är en högre andel än i tidigare frågor.

4 % skriver uttryckligen i sina svar att det inte har någon speciell betydelse, och lika många (4 %) skriver att de inte vet. Ett par elever, 4 %, gör sig lite lustiga över författarens stilgrepp och kommenterar att pojken är missbildad respektive lyfter fram det opraktiska i att vara skapad på det sättet. Sammantaget är det 23 % som av olika skäl inte redogör för några utvecklade tankar om hur man kan förstå och tänka kring Aspenströms formuleringar.

Bland de övriga 77 % har svaren fallit ut så att kategorin som berör ungdomskärlek, starka känslor, stor smärta, lite erfarenhet och liknande är störst. 47 % har svarat inom det området. Några exempel:

Att man är naiv och enspårig fram tills att man lär sig livets gång.

Att när man är 19 år så kanske man tror att man vet var kärlek är, men man är så ung och oerfaren att man egentligen inte är kär, man tror att man är kär i den första person man får lite starkare känslor för.

Att man som yngre påverkas mycket mer av känslor. Man är mer sårbar.

Att man inte vet vad man gör eller hur man själv fungerar. Att det gör ont överallt när man gör slut, som att världen går under, allt är överdrivet, man har inte utvecklats klart än.

En relativt stor grupp, 22 %, har svarat mer generellt om tillståndet som kroppen och själen hamnar i när man är kär, utan att hänvisa speciellt till ung kärlek. Jag har valt att göra detta till en egen kategori då åldern hos huvudpersonen är 19 år, vilket motsvarar elevernas egen ålder och är något som faktiskt nämns i frågan. I och med denna uppdelning finns en möjlighet att se i vilken utsträckning informanterna väger in denna åldersangivelse i det känslotillstånd som skildras i novellen. Några citat får illustrera hur resonemangen förts i den grupp som inte lyft fram att bildspråket gestaltar just ung kärlek, utan kärlek i allmänhet:

Att magen verkligen känns som ett enda organ när man är kär.

Att när man är kär så känns det i HELA kroppen.

Att hela kroppen känner av det, det märks inte bara på pulsen.

man tänker inte på konsekvenserna, man agerar på hur man känner i ögonblicket.

Utöver detta har 7 % lämnat svar som inte är alldeles lätta att förstå och kategorisera. Dessa tre utgör i min indelning en egen grupp.³²⁴ 2 % berör svart-sjuka.

I en sammanfattning av utfallet kan det konstateras att även i denna fråga dominerar den svarstyp där eleverna berör det symboliska, tolkar textinnehållet och försöker föra fram sina tankar om hur texten kan förstås på sätt som utifrån modellen kan kallas litterärt kompetenta i enlighet med modellens viktiga tredje punkt. Det är möjligt och även högst troligt att eleverna i någon mån använder sin egen erfarenhet i sina svar, men det är inte någon elev som uttryckligen skriver att de känner igen sig från sitt eget liv. Det kan ha att göra med många saker, inte minst att ämnet kan vara känsligt och privat. Dock finns andra exempel från enkätfrågor som inte är direkta textfrågor där sådana analogier görs. Kanske har detta att göra med attityden till den text som läses och den upplevda skillnaden mellan skolläsning och fritidsläsning hos eleverna som blir allt tydligare i denna analys.

Som framgått av citaten är antalet orimliga tolkningar lågt. Svaret ”Men han kanske tänkte om!?” är svårt att få till en tolkning överhuvudtaget. Övriga

³²⁴ Denna grupp benämns *Övrigt/svårtolkat* i diagrammet. De tre svaren återges i sin helhet nedan:

”Jag tror att han menar att man har ett hjärta och att det är den enda inälvan, bara att man inte tänker på det. Känslorna spirar ändå. Positiva som negativa.”

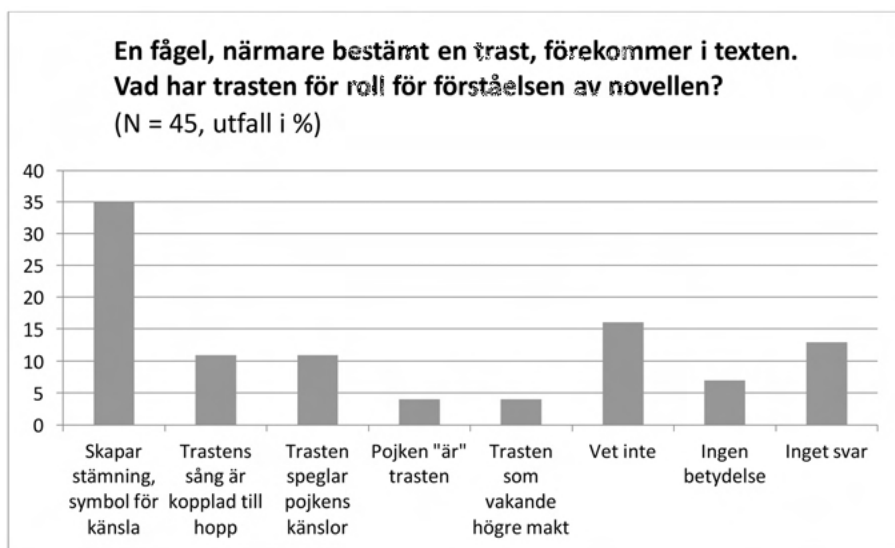
”Att man enbart blir kär en gång. Försvinner inälvan så dör man. Liksom man gör inombords ifall ens kärlek försvinner.”

”Men han kanske tänkte om!?”

konstateranden av det slaget har kategoriserats i gruppen skämtsamma svar och bedöms inte som giltiga tolkningar.³²⁵

Textfråga A17

I novellen sjunger en trast i sommarnatten då de båda ungdomarna efter flickans besked tysta går genom Gamla stan. Detta är innan pojakens försök att få trädet att sväva. Senare, efter det misslyckade försöket, när pojken lämnar flickan vid hennes port får läsaren reda på att trasten har tystnat. Fråga A17 knyter an till detta och är formulerad så här: *”En fågel, närmare bestämt en trast, förekommer i texten. Vad har trasten för roll för förståelsen av novellen?”*



13 % har inte svarat alls på frågan. 16 % har svarat ”Vet inte” och 7 % skriver i sina svar att det inte har någon betydelse. Tillsammans utgör denna kategori elever som inte formulerat någon tolkning av trastens betydelse 36 %. Andelen symboliskt eller berättartekniskt inriktade svar är således 64 %. Det är aningen lägre än vid tidigare frågor, vilket jag ser som något förvånande. Jag trodde inför undersökningens genomförande att trastens symboliska innebörd i en närmare läsning av texten skulle kunna ses som självklar för en någorlunda van läsare, eller för en ung person van att ta del av fiktionsberättelser i andra medieformer där ljud och ljud effekter ofta används för att skapa stämningar och symbolik.

Berättartekniska och symboliska aspekter hakar ibland i varandra i elevernas fritextsvar. Ett försök att kategorisera svaren har ändå gjorts enligt den

³²⁵ Dessa elever har skrivit ”Han är extremt missbildad” och ”Det skulle vara opraktiskt”.

tidigare nämnda principen att den dominerande tankegången i svaret är det som styr hur svaren kategoriserats. Den första kategorin elevsvar, som fokuserar på det stämningsskapande och lyfter fram trasten som en detalj som skapar sorgsenhet, kan ses som ett exempel på detta. 18 % har svarat på det viset:

En trast står för sorg och dysterhet.

Sent på sommaren, halvt mörker + fågel sång. Börjar lida mot sitt slut.

Den visar hur stämningen ändras.

Att i kärlek kommer smärta.

En till antalet lika stor svarsgrupp tolkar trastens betydelse så som att den symboliserar en känsla eller stämning. Sammantaget 17 % har svarat på det sättet och dessa elever har sett olika innebörder i symboliken. Ensamhet (4 %), lugn (7 %), frihet (4 %) och tröst (2 %) är de känslor som tas upp i sammanhanget:

Den är ensam och gestaltar därför ensamhet.

Allt är tyst, musiken har tystnat.

Ett täcken på att han lugnar ner sig.

Fåglar är fria och flyger vidare.

Den är vacker och sjunger vackert som i mörka stunder kan värma och trygga någon som vandrar med ett dystert hjärta.

Dessa båda närbesläktade grupper slås samman i en kategori i sammanställningen och utgör då 35 %. Viktigt att förtydliga här är att ingen av dessa elever explicit berör sambandet mellan trastens sång och det hopp som ännu lever hos pojken. Den iakttagelsen placeras i en egen kategori nedan.

11 % av eleverna har i sina svar fört fram tanken att trasten återspeglar/symboliserar pojkens, och i något fall ”personernas” känslor. Det finns en nyansskillnad i jämförelse med tidigare svar där fågeln och dess sång nu tydligt kopplas till pojken, men inte uttryckligen berör det ännu levande hoppet:

Den återskapar killens känslor, sätter tonen för dialogerna o det som händer.

Trastens sång ska nog beskriva hans känslor, riktigt hur vet jag dock inte.

den kanske representerar personernas känsla och stämning i novellen.

Trasten är som pojken en ensam sorglig figur.

Följande grupp, om 11 %, har noterat att när pojken är med flickan sjunger trasten, när han har lämnat henne tystnar den, och resonerar om denna iakttagelse i sina svar. Några av dem kopplar detta till pojkens hopp tydligare än andra. Dock placeras de i samma kategori:

När han är med henne sjunger trasten när han lämnat henne tystnar den.

När man först läser om trasten så sjunger den och dem stannar upp och tittar på den samtidigt som han hoppas att trädet ska lyfta sig så hon ska bli imponerad och vilja ha honom, då har han alltså fortfarande hopp och han vill kämpa, det finns kanske fortfarande en chans för dem. När dem går hem så tystnar trasten vilket kan symbolisera att där tog deras relation slut och där försvann hoppet och det finns inte längre nån chans att dem blir tillsammans.

Trasten gör ljud till en början, men ljuden försvinner när flickan går.

Den gör stämningen allvarligare och hopplös när den tystnar.

I anslutning till den förra svarkategorin finns två elever, 4 %, som har skrivit att pojken ser sig själv som trasten, eller att han ”är” trasten. I någon mening skulle man kunna se även dessa tolkningar som kopplade till pojkens hopp. Jag har dock inte gjort det här.

Jag tror han menar att det är han som är trasten.

Att han ser sig själv som trasten.³²⁶

Slutligen har 4 % tolkat trasten som en symbol för någon som ser händelserna ovanifrån, någon som ser ner på människorna från ett högre perspektiv:

Någon som ser ner på människorna ovanifrån.

Någon som vakar över dem, något ont.

I en sammanfattning av utfallet framgår att andelen ”Vet inte”, 16 %, och uteblivna svar, 13 %, är högre här än i någon annan textfråga. I en jämförelse med fråga A14 som kretsade kring skildringarna av flickans sätt att ha sitt hår kan vi dock se att det är fler där som svarat att detta inte hade någon betydelse, 11 %, än när det gäller trasten, 7 %.

³²⁶ Svaret: ”Att han ser sig själv som trasten” har strukits över av eleven, men inget annat svar har angivits. Jag har valt att ta med det i denna sammanställning då det uttrycker en tanke som uppstått i elevens möte med texten.

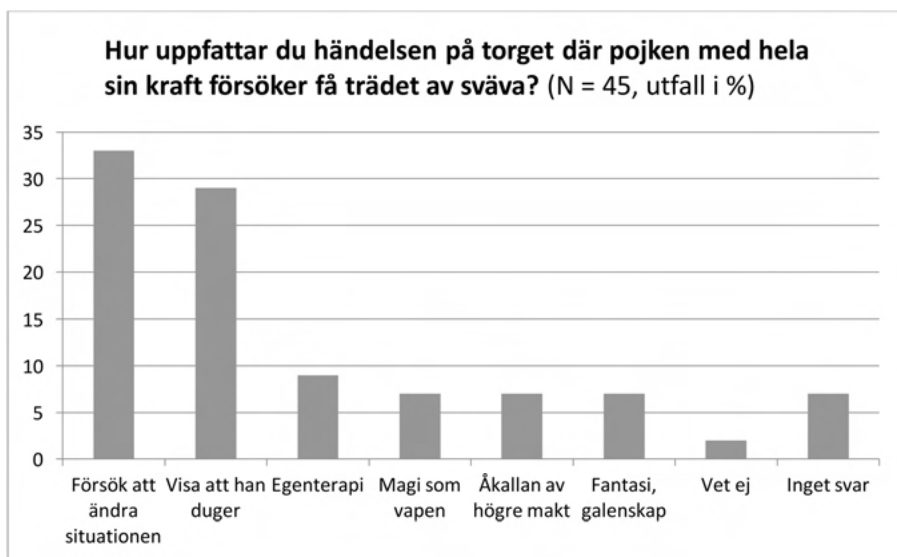
Intressant att konstatera är hur uppfattningarna av trastens betydelse går isär och att tolkningarna skiljer sig åt t.ex. när det gäller vad trasten symboliserar. Den för ett mer tränat öga kanske mest självklara tolkningen, om hur trastens tystnande symboliserar det utsläckta hoppet hos pojken, förs fram av blott 11 %. Dock gör fler elever, totalt 35 %, kopplingen mellan trasten och dess stämningsskapande effekt. Det blir tydligt att en viss typ av symbolik ger mer likriktade tolkningar än annan. I den fråga som följer är spännvidden än större.

Flertalet tolkningar kan ändå räknas som acceptabla enligt den bedömningsskala som används i analysen. De två tolkningar som utvecklat tankar om att pojken ser sig själv som trasten kan vid en första anblick kännas orimliga. Men vid en närmare analys är det kanske just hoppet hos pojken som speglas av eleverna i dessa tolkningar? Det vill säga att den tystnande fågeln i symbolisk mening är synonym med pojken och pojkens hopp. I en fördjupad läsning kan denna tystnade sång kopplas till hur pojken högljutt börjar sjunga igen i slutet av novellen klockan fem på morgonen i familjens kök. Sången återupptas, han tar sig vidare. Med en sådan analys, som jag ser som möjlig att göra, kan inte heller dessa elevtolkningar förklaras som ogiltiga.³²⁷

Textfråga A18

Denna textfråga är inriktad på elevernas uppfattning av situationen då pojken försöker lyfta den stora kastanjen. Frågan eleverna mötte i enkäten lyder: *"Hur uppfattar du händelsen på torget där pojken med hela sin kraft försöker få trädet att sväva?"*

³²⁷ Svaren som berör ovanifrånperspektivet är mer tveksamma, även om pojkens plågsamma situation möjligen skulle kunna ses som en prövning utsänd av en ond högre makt, representerad av fågeln.



I en jämförelse med den förra frågan, A17, där den konventionella symbolen känslöförstärkande sångfågel förekom, är detta med att få ett träd att sväva mer komplext. Dock har det inte visat sig i elevernas svar. Kanske är de unga läsare som deltar i studien mer vana vid den här typen av motiv i sin läsning av fiktionstexter som utspelar sig i fantasyvärldar fulla av magi och där träd som svävar inte är särskilt ovanligt? Mer troligt är att novellens titel förberett eleverna på att ett svävande träd ingår i berättelsen och att det också fått dem att ställa in sig på att symboliska innebörder och budskap är att vänta.

I alla händelser, den grupp av elever som inte formulerar något förklarande eller tolkande svar är klart lägre än i den föregående frågan. 7 % har inte svarat och 2 %, vilket motsvarar en elev, har svarat att hen inte vet. Resterande 91 % har formulerat svar och även om det förekommer dominerande svarstyper finns också en stor variation i hur eleverna har besvarat frågan och hur de har uppfattat händelsen på torget.

Den vanligaste typen av svar kretsar kring pojken kamp, hans sista försök att ändra på den situation som har uppstått. 33 % har i sina textsvar rört sig kring hur han innerligt vill åstadkomma en förändring i ett sista försök – även om detta, vilket några elever tolkar in att han själv egentligen redan vet, är omöjligt:

han vill göra allt för att förändra ödet men det är omöjligt.

Ibland vill man något så HIMLA HIMLA gärna i hela kroppen men ändå går det inte. Fast man tror att det ska gå för man vill det så brutalt mycket.

Symboliskt, han försöker få deras kärlek att sväva men skåningen trycker ner det.

Han försöker att få det omöjliga att hända, precis som han vill att hon ska välja honom istället för den andra, han vet att det inte kommer hända men han vill.

Den näst vanligaste svarstypen, som är närbesläktad med den ovanstående, behandlar motivet att pojken desperat vill visa att han duger i förhållande till bondsonen. Eleverna i den här gruppen nämner inte att läget är hopplöst så som några i den förra gruppen gjorde. 29 % har svarat på det sättet:

Det känns gulligt men samtidigt lite patetiskt. Han vill verkligen visa sig värdig henne.

Som att det är hans sista försök till att få henne, som att han är desperat och vill verkligen göra vad som helst för att visa att han är bra nog.

Han försöker göra allt för att få henne att förstå att han är lika bra som den andra mannen även om det är så att han inte äger en egen gård.

Han vill kanske att hon ska SE honom för den han är och inte gå till bondpojkens.³²⁸

Utöver dessa två dominerande tolkningstyper finns ett antal andra som inte går att samla i större svarsgrupper. En svarsgrupp omfattande 9 % har det gemensamma draget att händelsen med trädet ses som något pojken gör, eller måste göra, för att lindra sin egen smärta:

Som ett sätt för pojken att distrahera sig själv från den smärta han känner och som ett bevis på att han är värdig hennes kärlek.

kanske att han vill få något annat att tänka på i stället för att tänka på att han precis blivit sviken.

Han vill få ett slut på lidandet

Han vill bevisa för henne att de är lika när han egentligen måste bevisa det för sig själv.

Jag har samlat dessa svar inom gruppen ”Egenterapi” i det diagram som sammanfattade utfallet ovan. En grupp om 7 % har svarat att pojken i sin starka vilja att behålla flickan förstår att han behöver ett mirakel:

Han vill tro att han ska kunna få tillbaka henne men inser att han behöver ett mirakel.

³²⁸ Några svar som kategoriserats i denna grupp vittnar möjligen om ett fantasyperspektiv: ”Att han vill bevisa att han är bättre och att hon ska välja honom. Han har inget annat att erbjuda än ”magiska krafter”; ”Han vill visa att han är mäktig.”; ”Att han vill bevisa att han duger. Att han vill visa att han är mäktigare än vad hon vet.”

Han ville verkligen ha henne men visste inte hur han ska visa det. Han ville att någon skulle hjälpa honom att skaffa mod.

Tja... han ber till högre makter efter nått som kan få henne att ändra sig. Kanske ett tecken från gud att de hör ihop.

Liknande svar har avgivits av en lika stor grupp, 7 %, men där har det speciella, de ovanliga och magiska egenskaperna, lyfts fram som något som ska komma inifrån honom själv och som han ska kunna använda i maktkampen med skånerivalen:

Han ville visa henne att han också hade något att visa henne, något speciellt som ingen annan hade.

Väldigt udda. Men det visar även att pojken försöker med allting för att flickan ska välja honom istället. Han försöker överglänsa den andra pojkens ägo [sic] med någonting ovanligt.

Han försöker göra övernaturliga saker för att få henne.

Mer eller mindre tydligt går det att härleda totalt sett 20 % av svaren till fantasytematik genom ordval och uttryck inom de redovisade kategorierna ovan. I anslutning till detta kan tilläggas att ytterligare en elev kommenterar det magiska inslaget på ett skeptiskt sätt: ”Tragisk, tror han att han kan trolla? Ingen logik.” En annan elev uttrycker: ”Han [pojken] har tappat det helt.” Ytterligare en menar att pojken hallucinerar: ”Som om han fantiserar eller som om trädet egentligen är något annat.” Dessa svar som behandlar pojkens fantasier och eventuella galenskap utgör en egen svarskategori i sammanställningen och utgör 7 % av helheten.

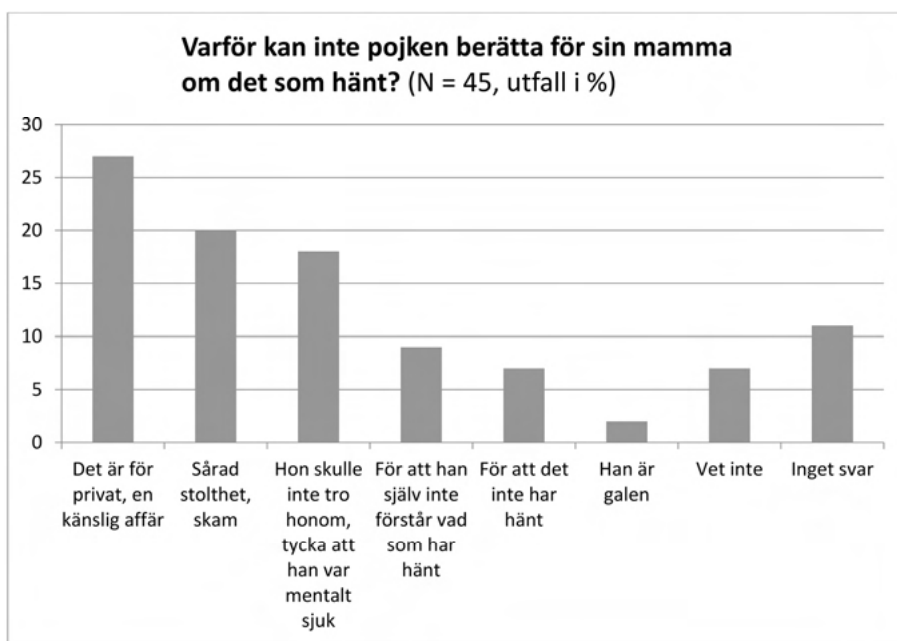
I en sammanfattande jämförelse med den från en traditionell synvinkel enklare symboliken med den tystnande trasten kan det konstateras att en större andel gör tolkningsförsök kring händelsen med trädet. Om detta beror på att eleverna, genom novellens titel, var förberedda på denna metafor eller om detta kan förklaras med en vana att läsa fantasy har redan berörts. Tolkningarna görs fortsatt med ett perspektiv där den analytiska distansen är tydlig och som kan kopplas till den aktuella kompetensmodellens betonande av detta. Enligt min bedömning faller inte heller de här givna läsningarna utanför de rāmärken som tidigare satts upp för att en tolkning ska kunna bedömas som en giltig sådan. Att tolka pojkens ansträngning som att han försöker imponera på flickan med sina magiska krafter kan möjligen tyckas vara utan förankring i kontext och rimlighet. Å andra sidan är det inte felaktigt att läsa in att pojken försöker göra ett starkt intryck på flickan med sin dramatiska ansats. De tolkningar som lyft fram det egenterapeutiska kan möjligen också ifrågasättas. Dock tycker jag att den typen av handlande för att bearbeta en frustration inte

är inadekvat i sammanhanget. Dessa tolkningar med självläkande motiv är således enligt min bedömning acceptabla.

Textfråga A19

Den sista frågan utgår från en textpassage som är hämtad från novellens avslutande del. Pojken har kommit hem på morgonen, efter det svåra avskedet och incidenten med trädet. Han börjar plötsligt sjunga högt, han känner sig vrålhungrig och börjar koka kaffe. När pojkens mamma kommer ner i köket och undrar vad som står på och vad som har hänt får han inte fram ett ord, han förmår inte att berätta. Aspenströms novell avslutas med meningen ”När trädet svävar är du ensam.”

Frågan som ställdes till eleverna är enkelt och direkt formulerad: *Varför kan inte pojken berätta för sin mamma om det som hänt?*



Här har 11 % inte svarat alls på frågan medan 7 % skriver att de inte vet. Totalt utgör den grupp som inte svarat i form av en tolkande kommentar 18 % av hela gruppen. Resterande 82 % besvarar varför-frågan i förklarande ordalag, ofta med meningar som inleds med ”För att...”.³²⁹

Den största svarsgruppen utgörs av utsagor som förklarar varför pojken inte vill prata om det inträffade på grund av att det tillhör hans privatliv. Sådana

³²⁹ Som tidigare gäller när ett svar berör flera kategorier att det dominerande i resonemangen är det som styr hur svaret kategoriseras. Jag kommenterar vid behov särskilda fall i noter.

här saker vill man inte tala med sina föräldrar om, menar flera av de som besvarat frågan. Ett antal elever inom denna kategori skriver dessutom att det som skildras möjligen var slutet på en känslig och rentav olämplig kärleksaffär, vilket gör det hela ännu svårare att tala om. Denna kategori utgörs av 27 % av elevsvaren. Några exempel:

För att han är olycklig. Eller så kanske det är en tjej som han inte "borde" vara kär i.

Han börjar bli galen? Nej men det ligger antagligen för nära för att han skulle vilja eller kunna prata om det. Dessutom är det nog inte alltid så att man vill prata med sina föräldrar om sina kärleksproblem.³³⁰

Han kanske inte vill att mamman skulle veta att han är kär i den äldre flickan.

För att han kanske skäms, eller så kanske mamman inte skulle godkänna att han var tillsammans med den där flickan.³³¹

Den näst största kategorin, 20 % av svaren, berör den sårade stoltheten som eleverna upplever att pojken känner. Pojken vill inte visa sig besegrad eller att han är skakad av det som skett. Några skriver att han skäms:

För att han skäms. Han har blivit sårad efter att ha vågat öppna upp sig och min chansning är att han nu sluter sig – helt.

Han känner sig sårad och vill inte berätta om händelsen.

Han tycker väl att det som har hänt är för jobbigt och skamligt för att tala om.

För att han kanske skäms för att hon hade hittat någon annan. Han skäms för att han inte sagt något och det är hans barndomsvän.

18 % svarar att pojken inte berättar för sin mamma på grund av att hon ändå inte skulle förstå eller tro honom. Hon skulle tycka att han var knäpp eller mentalt sjuk:

För att det han varit med om är både smärtsamt och överkligt. Ingen skulle tro honom.

hon skulle tycka han var störd, mentalt sjuk.

Det skulle låta knäppt. Hon kanske inte känner till flickan.

³³⁰ Här finns galen-motivet representerat men det står i underordnad ställning i förhållande till det resonemang som följer.

³³¹ Skämmas-motivet förekommer som synes i kommentaren, men svaret sorteras i denna kategori med tanke på passagen om mammans eventuella godkännande.

Därför att hon skulle nog ha svårt att förstå.

9 % av eleverna har svarat att han inte kan berätta något för sin mor på grund av att han själv inte riktigt fattar vad som har hänt. Han har inte hunnit bearbeta det inträffade:

Kanske för att han är blyg och kanske inte själv uppfattade vad som hände.

För att han själv inte fattar.

Eftersom han inte förstår att det har hänt, han känner sig som ett bortblåst träd och allt är fel, han kan inte säga det för då blir det sannt.

För han har nog inte hunnit bearbetat det själv än.

En annan intressant svarstyp, som i någon mån hör ihop med den ovan anförda, bygger på tanken att pojken inte berättar för att händelsen med trädet egentligen inte har hänt. Det inträffade har ägt rum blott i hans eget medvetande, och i detta skede av novellen blir han medveten om det. 7 % har lämnat svar i den riktningen:

För att det nog egentligen ej har hänt. Det har endast skett i pojken medvetande.

Det hände bara för honom!

För att i andras ögon är det inget som har hänt. Att bli lämnad är inget man vill erkänna.³³²

En elev, 2 %, skriver: ”Ty han är galen” utan att utveckla detta mer. Svaret skiljer sig i det avseendet från de övriga och får således utgöra en egen kategori.

I denna avslutande fråga finns några exempel på att eleverna, om än fortfarande med användningen av ”man” i stället för ”jag”, tydligare än i andra tidigare frågor kopplar situationen i texten till något självupplevt. Svar av typen ”man vill inte tala med sina föräldrar om sådana här saker” utgör 4 % av det totala antalet svar. Detta är en låg siffra, i synnerhet i relation till den bild av unga läsare som definierats i litteraturdidaktisk forskning. Situationen som skildras i texten bjuder verkligen in till den typen av igenkänning. Frågan uppkommer: varför är det inte fler som skriver så? Huvudintrycket här och genomgående för alla textfrågor är att elevernas reflektioner är gjorda utifrån en

³³² Denna kommentar är inte lätt att kategorisera då det består av två svar som i min uppdelning hamnar i olika grupper. Dock har jag sett det inledande ”För att i andras ögon är det inget som har hänt” som överordnat den efterföljande meningen.

annan textuell attityd och en annan läskompetens än den som blir synlig i uppsatsundersökningen. Sätts dessa svar i relation till den modell för litterär kompetens som är aktuell i avhandlingen bekräftas detta intryck. Med Torells terminologi skulle man kunna säga att tolkandet i sig själv tyder på en relativt utvecklad performansnivå, samtidigt som den litterära transferkompetensen tycks balansera denna i merparten av textsvaren. Det handlar som exemplen visar inte om något upprådande av termer och begrepp utifrån litterära konventioner, något som det funnits exempel på i aktuella läsundersökningar av franska eller franskspråkiga gymnasieelever,³³³ utan om förhållandevis litterärt kompetenta läsningar givet att denna kompetens består av både personligt engagemang och inlevelse och en utblickande analys som rör sig kring mer allmänmänskliga frågor.

De allra flesta tolkningar håller även här en acceptabel nivå. Tankar om att det inträffade ”bara hände honom” bedömer jag som giltiga i sammanhanget. Att händelsen med det svävande trädet kan ses på det sättet är rimligt och har stöd i vad vi får reda på i texten och vad vi vet om hur verkligheten är beskaffad. Möjligen skulle svaren inom den kategorin kunna betraktas mer som påstående än tolkningar, men i sammanhanget är enligt min mening den symboliska innebörd som åsyftas tillräckligt tydlig för att de ska kunna förstås som resultat av en tolkande process och därmed räknas som tolkningar.

SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

I detta kapitel har jag redovisat resultat från avhandlingens andra empiriska undersökning, benämnd *enkätundersökningen*. Denna har genomförts med syftet att studera 2012-gruppens attityder och kompetens från nya infallsvinklar och med nytt empiriskt material i förhållande till den tidigare genomförda *uppsatsundersökningen*. Inom ramen för studien har de deltagande ungdomarna dels svarat på frågor om läs- och medievanor och dels har de behandlat en läst novell. Dispositionen för enkätundersökningens resultatredovisning har utgått från den struktur som växte fram i uppsatsundersökningen. Hur resultaten förhåller sig sinsemellan och hur de kan relateras till modellen för litterär kompetens har berörts löpande i texten. I denna kapitelsammanfattning kommer huvudsakligen resultaten från enkätundersökningen att beröras och relateras till modellens fyra punkter. Ett antal förtydligande exempel på hur resultaten förhåller sig mellan de båda undersökningarna kommer också att

³³³ De studier av franska eller franskspråkiga elever som åsyftas är i första hand Wennerström Wohnes (2015b) och Johanssons (2015). Båda dessa forskare diskuterar ingående hur de elever skolade enligt fransk läroplan behärskar det som Torell benämner performanskompetens mycket väl, men att det lyser igenom att det ibland mer handlar om ett metodologiskt rabblande än analys baserad på en djup och engagerad läsning. Även Lutas (2011) och Englund (1997) berör förhållandet mellan svenska och franska elever och har nått liknande resultat vad gäller förhållandet mellan performans- och literary transferkompetens.

ges. Denna växelverkande diskussion kommer att utvidgas i det avslutande kapitlet efter det att analysen av den tredje undersökningen är genomförd och kan vägas in i helhetsbilden.

Det första området som analyserades i enkätundersökningen var hur fiktionsberättande i bokform står i förhållande till andra medietyper i ungdomarnas liv. Boken som medium vid fiktionsläsning visade sig enligt enkätsvaren vara det överlägset mest prefererade sättet att tillägna sig fiktionsberättelser. Detta skulle kunna tolkas som en indikation på bokens popularitet och ett engagemang för fiktionsläsande i 2012-gruppen, med stöd i uppsatsundersökningens resultat. Dock åskådliggjorde enkätens frågor rörande medievanor att internetaktiviteter är det som ungdomar ägnar en stor del av sin disponibla tid åt. Analysen av de aktuella enkätfrågorna visar tydligt att fiktionsläsning i böcker, i alla fall tidsmässigt, spelar en mycket undanskymd roll bland dessa ungdomars fritidsaktiviteter.

Det andra området inom enkätundersökningen handlade om attityder till olika typer av läsning och litteratur. Här framträdde en relativt stor överensstämmelse med uppsatsundersökningens legitimeringar av fiktionsläsning som underhållande, avslappnande och förknippad med eskapism. Andra likheter kunde iaktas i form av det låga intresset för faktalitteratur och exempel på litteratur som haft stor betydelse och givit starka läsupplevelser där fantasy åter var den vanligaste texttypen. Dock uppenbarades också viktiga skillnader. De verklighetsbaserade texterna hölls fram av fler i frågor om vilka texter som föredrogs av eleverna och nådde nästan lika hög andel som den rena fiktionslitteraturen. Samtidigt motsvarades inte denna höga andel svar av resultaten från läsvanefrågorna. En möjlig slutledning är att faktionsläsare läser mindre än de som föredrar fiktion. Resultatet kan också indikera att gränsen mellan fiktion och det verklighetsbaserade inte är absolut för eleverna, något som också lyfts fram av andra litteraturdidaktiker. Det finns även tecken i materialet på att den gränsen inte upplevs som viktig. På den direkta frågan om ifall elevernas uppfattning av novellen skulle förändras om de fick veta att historien inte var fiktiv utan ”en helt sann berättelse om verkligheten” svarar över hälften av eleverna att det inte skulle göra någon skillnad. Detta resultat sattes i analysen i relation till ämnesdidaktiska teorier och min fyrapunktsmodell för litterär kompetens där just förmågan att skilja på fiktion och andra texttyper ses som grundläggande och av stor betydelse. Även om frågan i sig själv behöver problematiseras i den föreliggande kontexten, där ett svävande träd finns i novellens titel, kan utfallet sättas i samband med de resultat som diskuterats ovan kring den alltmer flytande gräns mellan verklighet, reality, faktion, biografier, fantasy och mer realistisk fiktion som iakttagits under 2000-talet.

I anknytning till elevernas läsning av novellen ställdes i enkätundersökningen olika typer av frågor och eleverna fick svara i fritext, med kryss – ofta med möjlighet till kommentar – och på riktade textfrågor till utvalda passager i novellen. I resultatanalysen behandlades först det jag kallar grundförståelse

och därefter den djupare förståelsen. Under egen rubrik redovisades därefter de riktade textfrågorna, d.v.s. frågor som utgår från en specifik textpassage. Ungdomarnas grundförståelse av novellen och av fiktionslitteratur i allmänhet är enligt deras egen uppfattning god. De allra flesta eleverna har svarat att de tycker novellen var lätt att förstå. De hade en positiv bild av språket och upplever att de har uppfattat novellens huvudpoäng. Flertalet har också kryssat i att den väcker ett intresse. De frågor som berör en djupare form av förståelse kan tydligare relateras till modellen för litterär kompetens. Där visar det sig att 2012-eleverna i högre utsträckning än i uppsatsundersökningen kopplar Aspenströms novell till sin omvärld och till mer allmänna mänskliga känslor och teman än till sin egen person. Frågor som inriktade sig på den mer jag-nära läsningen fick klart lägre utfall av ja-svar än de som hade ett utblickande fokus. Här skiljer sig enkätundersökningens utfall från uppsatsundersökningens resultat.

Analysen av textfrågorna utgör den dominerande delen av kapitlet. I denna analys framgår några genomgående linjer. Den som jag bedömer som viktigast, och som är möjlig att relatera till den ganska dystra bild av unga läsare i Sverige som visades i forskningsöversikten, är att oavsett om frågan är öppen, som den inledande frågan A1, eller tydligt inriktad på en specifik textpassage så är de litterärt kompetenta tolkningarna och reflektionerna i klar majoritet. De subjektiva och jag-begränsade perspektiven som var vanliga i uppsatsundersökningen och som skiljde 2012-gruppen från 2000-gruppen förekommer i mycket liten utsträckning i detta material. Samtidigt visar det sig i några av frågorna som inte är riktade textfrågor att en personlig identifikation finns, men att denna del av läsoplevelsen inte begränsar möjligheten att senare i undersökningen kunna läsa och tolka de textpassager som valts ut på ett litterärt kompetent sätt, såsom detta begrepp används i avhandlingen med utgångspunkt i den modell som tillämpas genom analyserna.

Texttolkningarnas kvalitet har berörts i samband med summeringen av respektive fråga och det är tydligt att de flesta tolkningar bör ses som rimliga och uppfyller de krav som använts i bedömningen. Andelen tolkande svar är störst i de frågor där en kompetent läsning kräver en tolkning för att textpassagen ska kunna förstås. Resultaten tyder på att elevgruppen från 2012 består av betydligt fler kompetenta läsare än vad som var möjligt att utläsa av resultaten från uppsatsundersökningen.

Låt oss efter denna sammanfattning återgå till frågorna om attityd och kompetens: Hur framstår de undersökta ungdomarnas attityder till fiktionsläsning? Vad går att utläsa om dessa ungdomars litterära kompetens? Som jag ser det visar de båda undersökningarnas resultat att dessa båda frågor hör nära samman. Den fortsatta diskussionen kommer med anledning av detta att föras på

ett sätt där frågorna delvis överlappar varandra och som även i viss mån blickar framåt mot intervjuundersökningen och det litteraturdidaktiskt inriktade slutkapitlet.

I anslutning till den första frågan vill jag allra först kort beröra två enkätfrågor där eleverna fått svara på hur de upplever att skolans litteraturundervisning påverkat deras läsning på fritiden. Min bedömning är att detta är relevant i sammanhanget, även om fokus så här långt inte har legat på hur undervisningen influerat de elever som deltog i undersökningarna. Frågan om dessa ungdomars attityd till litteraturundervisningen och hur denna eventuellt har haft en inverkan på deras läsande är dessutom möjlig att koppla samman med den närbesläktade diskussionen om kritisk läsning kontra nöjesläsning. Båda dessa delar har stor betydelse för de didaktiska aspekterna av de tre empiriska undersökningarna i avhandlingen.

Det är rimligt att anta att de i studien deltagande eleverna, på sitt tolfte skolår, har tagit intryck av skolans litteraturundervisning med tanke på hur textsvaren utformats. Eleverna framstår som förtrogna med att textavsnitten ska analyseras. De tycks tränade i detta och vet att en tolkande läsning eller en berättarteknisk iakttagelse är det som förväntas av dem. Vad som framgår i det föregående kapitlet är att de allra flesta eleverna inte bara tolkar texten utan gör det på ett relativt kompetent sätt som når bortom den egna personen och de rent subjektiva perspektiven. Elevernas läsförmåga motsvarar således den punkt i modellen för litterär kompetens som i uppsatsundersökningen, tillsammans med den närbesläktade fjärde punkten, var den avgörande vattendelaren, d.v.s. punkt tre. Som nämnts kan en övervägande andel av tolkningarna dessutom ses som rimliga utifrån den tagna utgångspunkten i Petterssons kriterier. Men även utan kvalitetsaspekten är det viktigt att peka på det faktum att en så stor andel av eleverna överhuvudtaget tolkar och söker en mening i texten som inte är direkt knuten till dem själva. I själva tolkningsansatsen blir sannolikt undervisningens effekter synliga. Det sätt på vilket elevtolkningarna görs vittnar inte om någon begränsande jagcentrerad pedagogik av påfallande erfarenhetspedagogisk karaktär.

När det gäller hur eleverna uppfattar just litteraturundervisningens påverkan ställs två frågor i enkäten: *Har skolans litteraturundervisning påverkat vad Du själv väljer att läsa på Din fritid?* och *Har skolans litteraturundervisning påverkat Ditt sätt att läsa den litteratur som Du själv väljer att läsa på fritiden?* Alternativen sträcker sig från ”Väldigt mycket” till ”Inte alls”. Svarsbilden ser liknande ut från båda frågorna. Det vanligaste svaret är ”Inte alls”, som 42 % respektive 38 % har svarat. Medeltalen, uträknade med samma metod som tidigare, är 2,27 och 2,24. Bland svaren finns kommentarer som tydligt markerar avståndet mellan skolläsning och fritidsläsning.³³⁴ Detta utfall

³³⁴ Några exempel: ”Gjort mig anti alla böcker dom [skolan, svenskläraren] väljer och fått mig att undvika liknande. På tvingad läsning dödar ens intresse. Ett undantag, Hungerspelen”; ”Man orkar inte läsa lika mycket. Men om de [skolan, svenskläraren] väljer bok åt en så är man inte

korrelerar med relationen mellan avhandlingens båda undersökningar: fritidsläsningen skildras i uppsatsundersökningen och den kritiska läsningen blir synlig i läsundersökningen. Det ena sättet att läsa förhindrar inte det andra, men de tycks helt separerade från varandra. Många elever förefaller inte ens förknippa den analytiska läsningen med begreppet läsning, vilket relationen mellan uppsatsundersökningen och enkätstudien visar. Uppdelningen mellan kritiskt läsande och nöjesläsande som berörs i kapitel två är således tydlig i de båda studierna. Närmandet mellan dessa båda läsarter, som exempelvis Felski, Persson och Bergenmar sett som en litteraturredaktisk möjlighet lyser med sin frånvaro i elevernas svar.³³⁵ Det är texttypen och situationen som avgör hur man läser, analytiskt kritiskt eller avslappnat passionerat. Men, det tycks inte finnas någon motsättning däremellan i meningen att det ena sättet hämmar det andra. Eleverna i studien klarar uppenbarligen av att läsa på flera olika sätt.

Detta är ett tydligt och mycket viktigt resultat, inte minst med tanke på hur stor betydelse kvantitativa läsundersökningar har fått i debatter och diskussioner. Den ganska dystra bild som PISA-resultaten av svenska tonåringars läsande visat upp motsvaras inte av de resultat som framträtt här, vare sig när det gäller litterär kompetens eller attityder till fiktionsläsning.³³⁶ Den litteraturredaktiska forskningens samstämmiga beskrivning av unga läsare visar sig inte heller spegla resultaten från de båda undersökningar som genomförts så här långt i avhandlingen när dessa läggs samman. Detta trots att den subjektivt okritiska läsaren som motiverar fiktionsläsning med nöje och verklighetsflykt som finns i uppsatsundersökningen skulle kunna ses som ett forskningsresultat i raden som bekräftar den etablerade bilden av den okritiske nöjesläsaren. I enkätundersökningen framträder dock, ur samma informantgrupp, en helt annan typ av läsare med helt andra förmågor.³³⁷ Den avgörande fördelen i att

lika motiverad.”; ”Det är mer kompisar och filmer som har påverkat mig.”; ”Nej, helt olik!”; ”Vi lever på 2010-talet”. ”Med allt läsande i skolan blir man sugen på att läsa INTRESSANTA saker.” Det ska tilläggas att det även finns svar som är mer positiva till litteraturundervisningens påverkan. 16 % av gruppen har lämnat den typen av svar. Det motsvarar tämligen väl andelen elever ur 2012-gruppen som visade förmågan att inta metaperspektiv i uppsatsundersökningen.

³³⁵ Se Persson 2007; Felski 2008; Bergenmar 2010.

³³⁶ Ses resultatet i enlighet med det perspektiv som lyftes fram i avhandlingens inledning: att PISA inte är designad för eller har avsikten att mäta litterär läsförmåga är detta dock inte så förvånande (jfr Torell 2002; Penne 2013; Olin-Scheller 2014).

³³⁷ Vid en jämförelse med Torells (2002), Bäckmans (2002) och Thorsons (2009a) metod att ställa en enda öppen fråga kan detta ses som ett exempel på hur frågor inriktade på ett tolkningsproblem kan ge läsarna andra möjligheter att ge uttryck för mer kompetenta läsningar än vad som framkommit i deras undersökningar. Som tidigare nämnts använder även Johansson öppna frågor där eleven själv väljer tre saker som hen vill ta upp i den lästa texten. Till detta kan tilläggas att flera av de andra undersökningarna av lärarkandidater och gymnasieelever som hänvisats till tidigare i avhandlingen, vars resultat medverkar i formandet av bilden av de begränsade unga fiktionsläsarna, empiriskt grundats på enkätundersökningar, t.ex. Torell 2000 och flera av artiklarna ur antologin *Läsa bör man ...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning* (Persson 2009, Brink 2009, Ärheim 2009, Thorson 2009b, Ulfgard 2009). Mot hållningen jag har valt, d.v.s. att ställa konkreta frågor kring textavsnitt kan man komma

studera det aktuella problemområdet från flera infallsvinklar blir i det perspektivet mycket påtaglig.

Löpande genom analyserna har återkopplingar gjorts till den modell för litterär kompetens som utvecklades ur teoriavsnittet och som upprepades i kapitelinledningen. Går man tillbaka till de fyra punkterna förstärks det ovan sagda. Den första punkten behandlar förmågan att läsa och förstå fiktionstext samt en förståelse för den fiktionella textens egenart. I didaktisk forskning har det perspektivet ofta setts som ett problem hos unga läsare. I de genomförda undersökningarna visar sig dock fiktionsförståelsen vara en förmåga som är väl utvecklad hos den aktuella elevgruppen, även om en majoritet inte tycks se gränsen mellan fiktion och verklighet som så skarp och avgörande som det ofta gjorts inom litteraturvetenskapen. Den andra punkten behandlar förmågan att känna inlevelse och identifikation. Inom det området visar uppsatsundersökningen att den förmågan är god och närmast identisk med jämförelsegruppen från 2000. I enkätundersökningen syns inte den förmågan lika direkt, men i sammankopplingen mellan enkätens kryssfrågor och textfrågor framgår detta även där. Däremot visar det sig mycket tydligt i enkätundersökningens textfrågor att den tredje punkten i modellen, förmågan att kunna höja blicken och göra reflektioner kring allmänmänskliga situationer och känslolägen och relatera till andra fiktionsberättelser, uppfylls av flertalet elever. Det resultatet var inte möjligt att förutse utifrån uppsatsundersökningen. När det gäller punkt fyra, som består i förmågan att kunna resonera på ett medvetet sätt om personlighetsutvecklande processer som en följd av fiktionsläsande, är det tydligt i uppsatsundersökningen att gruppen från 2012 gör detta i klart mindre utsträckning än den från 2000. Några av enkätfrågorna i undersökningen indikerar att även detta är högre representerat i enkätundersökningen än vad som framkom i uppsatsundersökningen. Det är möjligt att de motiv eleverna från 2012-gruppen har till fiktionsläsning inte har samma anknytning till denna fjärde punkt i modellen, något som kan relateras till uppsatsundersökningens resultat. Måhända avspeglar den minskade kopplingen till personlighetsutvecklande processer den vacklande legitimeringen av litteraturläsning i kursplaner, bland lärarutbildare och verksamma lärare. Samtidigt är den aspekten svår att dra slutsatser om utifrån enkätens frågor. Generellt sett framstår ändå 18-åringarna från läsåret 2012/13 som deltagit i de båda undersökningarna utifrån modellen som förhållandevis litterärt kompetenta.

med invändningar av typen ”Som man frågar får man svar”. Ett sådant påstående ligger dock i linje med min poäng. Jag anser att man måste fråga på flera olika sätt för att kunna få fram ett representativt resultat bl.a. avseende litterär kompetens. Mina undersökningar visar att eleverna inte ”kopplar på” den litterära kompetensen, så som denna beskrivs i modellen, förrän de möter skönlitterära textställen att tillämpa denna på. Att de kan tillämpa den måste ändå betyda att de har den. Vill man veta mer om litterär kompetens måste man bl.a. ställa just den typen av frågor. Pettersson, Nilsson och Wennerström Wohnr har i stor utsträckning arbetat på det sättet i de empiriska läsundersökningar som presenteras i *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige* (2015).

Ur detta kan utläsas att den verkliga tonårsläsarens läsning, i alla fall inom den grupp som deltar i denna studie, inte riktigt överensstämmer med de mätmetoder, modeller och föreställningar som vanligen används för att mäta och diskutera hur svenska och övriga nordiska ungdomar förhåller sig till fiktionslitteratur. De farhågor som flera litteraturdidaktiker fört fram angående elevernas ovilja eller oförmåga att skilja på verkligt och fiktionellt framstår inte som ett problem i sammanhanget.³³⁸ Möjligen anger detta att det finns skäl att utmana stelnade former av synen på unga läsare.

Att dra slutsatser om ungdomars attityder till fiktionsläsning utifrån kvantitativa sammanställningar av mediekonsumtion kan tyckas vara helt rimligt. Dessa slutsatser består vanligen i att inställningen till att läsa fiktion hos ungdomar är negativ då det statistiska utfallet visar att de sällan läser.³³⁹ De resultat som visats i avhandlingen så här långt pekar på att det finns anledning att ifrågasätta även denna ganska grundmurade ”sanning”. Det framstår klart i analyserna av uppsatsundersökningen och enkätundersökningen att eleverna inte räknar in all den läsning som görs inom skolarbetet eller på digitala skärmar när de skriver om läsning och fyller i uppgifter om sina medievanor. Dessa två undersökningar visar också att det inte är riktigt rättvisande att utifrån studier av medievanor slå fast att attityden till skönlitteratur är negativ. Till detta kan tilläggas att även all den fiktionslitteratur som läses inom skolans verksamhet eller konsumeras på andra sätt hamnar utanför ungdomarnas upplevelse av att de har ”läst”. Att per automatik slå fast att den som läser lite har en negativ attityd till fiktionsläsning är inte heller korrekt.³⁴⁰ Detta visar sig tydligt i det empiriska material som är aktuellt här. Helt klart är att attityden till att läsa fiktionslitteratur över lag är positiv i den elevgrupp från läsåret 2012/13 jag har undersökt i två olika studier.

Satta i relation till varandra visar de båda undersökningarna en komplex och motsägelsefull bild i förhållande till avhandlingens två problemområden, attityd och kompetens. En sammanfattning i punktform visar några av de viktigaste slutsatserna:

- Eleverna beskriver i uppsatsundersökningen att de gillar att läsa. De allra flesta har en positiv attityd till fiktionsläsning. De tycks vara ganska bra på att läsa, tolka och förstå skönlitterär text. Samtidigt uppger de i enkätundersökningen att de läser väldigt lite, de flesta färre än en gång i månaden.
- Uppsatsundersökningen anger att 2012-eleverna till stor del är nöjesläsare som gillar att fly verkligheten och njuta av böcker på ett sätt

³³⁸ Jfr tidigare diskussion i kapitel två.

³³⁹ Något som har berörts i kapitel ett och två (jfr Statens medieråd 2015, s. 9).

³⁴⁰ Jfr Andersson 2015. Se även Nordberg 2013 och 2014.

som innebär en ganska grund inlevelse och identifikation, nära kopplad till det egna jaget. Samtidigt visar enkätundersökningen att flertalet förhåller sig analytiskt till novellen vilket framträder i form av texttolkande reflektioner och iakttagelser av berättarteknisk art. Eleverna uppvisar därmed en litterär kompetens på ett sätt som ligger långt bortom det rent subjektiva perspektivet. I enlighet med den modell som utarbetats i avhandlingen kan denna kompetens ses som relativt hög. De allra flesta tolkningarna är rimliga.

- Eleverna tycks kunna resonera och reflektera runt fiktionstext på ett litterärt kompetent sätt samtidigt som över hälften av dem inte ser det som viktigt om texten är fiktionell eller verklighetsbaserad. Detta står i motsats till modellens första punkt.
- Eleverna verkar vara vana, tränade i, och ha en tro på sin förmåga att tolka och diskutera skönlitterär text. Samtidigt är det vanligaste svaret, 42 % respektive 38 %, på frågan om de tycker att de påverkats av skolans litteraturundervisning ”Inte alls”. (Frågan syftar på elevernas fritidsläsning. 42 % står för påverkan av *vad* de läser, 38 % för *hur* de läser.)
- Det som framkommer om medievanor i den aktuella gruppen stämmer väl överens med kvantitativa medieundersökningar. Ungdomarna svarar på båda ställena att de tillbringar många timmar varje dag framför skärmar, men att de sällan läser fiktionslitteratur. Samtidigt är det rimligt att anta att de läser också vid skärmarna och att de även där tar del av fiktion på olika sätt och möjligen utvecklar sin narrativa kompetens genom detta. Själva ser de dock inte skärmaktiviteter som läsande.

Jag tror inte att man ska se dessa delvis motsägelsefulla slutsatser som förvillande paradoxer, utan i stället som en rättvisande bild av komplexiteten i ungdomars läsattityder och litterära kompetens i den digitala tidsepoken.

Sammanfattningsvis kan konstateras att de redovisade studierna exemplifierar att ungdomars attityder till läsning är positiva och att deras litterära kompetens är relativt god. Samtidigt visar de båda undersökningarnas resultat att den analytiska och i vissa fall kritiska läsningen tycks vara begränsad till skolans område och att fritidsläsningen mest fungerar som något avkopplande från det uppkopplade livet. Det är rimligt att utifrån detta anta att attityden till fiktionsläsning som något utvecklande i någon mån har trängts undan av de

nya medierna och påverkats av litteraturläsningens svaga legitimering i samtiden.³⁴¹ Detta förhållande, och de frågor som väcks i punkterna ovan, undersöks vidare i nästa kapitel.

³⁴¹ I anslutning till detta kan åter nämnas att det möjligen skulle kunna gå att läsa in i de förhållandevis goda tolkningsresultaten att den mediala aktivitet som ungdomar ägnar sig åt på fritiden, i stället för att läsa, utvecklar deras narrativa och även litterära kompetens (jfr Carlquist 2007; Olin-Scheller & Lundström 2010; Mehrstam 2010). Att dra säkra slutsatser om detta är dock mycket svårt (se Öhman 2015a). Eleverna själva lyfter som nämnts inte fram detta konvergensperspektiv i sina svar. En fördjupad belysning av frågan görs i intervjuundersökningen.

5. INTERVJUUNDERSÖKNINGEN: BREDD OCH FÖRDJUPNING – UNGDOMAR I SAMTAL OM FIKTIONSLÄSNING

I det föregående kapitlets slutdiskussion sammanfattas och sammanlänkas två läsarundersökningar. Detta kapitel lägger fram en tredje undersökning, intervjuundersökningen, med utgångspunkten tagen i ett antal övergripande problemområden som genererats av de två tidigare. Metoden som använts vid materialinsamlingen till denna tredje undersökning är fokusgruppsintervjuer där nya elevgrupper från gymnasiet sista årskurs deltagit. Tanken och ambitionen med detta tillvägagångssätt är att nå ner djupare och ta reda på mer om de ibland ganska komplexa huvudlinjer som växt fram så här långt i forskningsarbetet, utifrån de resultat som sammanställs och diskuterats ovan. Komplexiteten motiverar att dessa linjer undersöks vidare. Min förhoppning är i enlighet med detta att det tydligt ska framgå hur denna tredje fas i undersökningen är central i förhållande till avhandlingens övergripande syfte: att på empirisk grund öka kunskaperna om attityder och kompetens i samband litteraturläsning hos 2010-talets ungdomar.

Kopplingen till de två tidigare studierna ligger inte enbart i att de problemområden som vuxit fram i dessa undersöks vidare. Även metodologiska samband föreligger, då jag utgått från samma läsundersökningsmaterial som använts i enkätundersökningen i mötet med de nya klasser som deltagit i denna tredje undersökning. Huvudtanken med detta har varit att skapa ett urvalsinstrument för att forma lämpliga fokusgrupper att intervjua.³⁴² Resultaten av hela denna undersökning redovisas inte i sig i avhandlingen.

Werner Aspenströms novell ”När trädet svävar är du ensam” har följaktligen lästs med nya elevgrupper under läsåret 2014/2015 och läs- och medieva-neundersökningen i enkätform har genomförts på samma sätt som tidigare i hela klasser. Ett antal särskilda frågor och variabler från enkätmaterialen har analyserats och fått utgöra grund för hur fokusgrupperna i studien utformades. 29 elever valdes ut av de totalt 108 som deltog. Hur och på vilka grunder gruppurvalet genomförts redovisas i detalj senare i detta inledningsavsnitt.

³⁴² Även motivet att bredda enkätundersökningen för framtida möjligheter att utförligt analysera resultaten har spelat in i metodvalet.

De huvudområden som presenterats i det närmast föregående är alltså basen för den fördjupning och breddning som intervjuundersökningen syftar till. Som diskuterats finns flera motsägelsefulla faktorer inom olika delområden som genererats ur de föregående undersökningarna. Några exempel:

- a) Attityden till litteraturläsning är ofta positiv och läslusten tydligt uttryckt hos ungdomar, samtidigt som man uppger att man läser väldigt sällan och surfar på internet en stor del av sin vakna tid.
- b) Element som tidigare setts som de avgörande för att kunna vara litterärt kompetent kan tyckas saknas hos en ung läsare, samtidigt som denna kan lyckas bra med såväl narratologiska som symboliska analyser av fiktionstext.
- c) Skolläsning och fritidsläsning tycks hållas isär på ett inte helt förutsägbart sätt. Med läsning i allmänhet avser ungdomarna fritidsläsning, vilket lätt kan leda till intrycket att den unga läsaren inte förmår att läsa analytiskt.
- d) Den analytiska läsningen kan vara en utvecklad färdighet hos en ung läsare, samtidigt som denne inte värderar skolans undervisning som något som påverkar ens egen läsning särskilt mycket.
- e) Ungdomarna tycks göra en skarp uppdelning mellan den digitala världen och den analoga läsningen trots samtidens rika möjligheter till sammankoppling.

Punkterna anger ett behov av fördjupade kunskaper inom detta sammansatta område. I den avslutande delen av kapitlet kommer jag därför att sätta intervjuundersökningens resultat i relation till dessa exempel.

Varför fokusgrupper?

En bärande idé genom avhandlingen är att undersökningarna ska relateras till och komplettera varandra. I inledningskapitlet formuleras tanken om att tre olika empiriska studier med olika metoder kan bidra till ett bredare perspektiv, en bättre resultatkontroll och en mer substantiell fördjupning genom triangulering, jämfört med breddningar som görs enligt principen ”mer av samma”.

En potential som till stor del saknats i de tidigare undersökningarna, även om möjligheterna i någon mån funnits i uppsatsundersökningens elevtexter, är utrymmet för utvecklade resonemang och fördjupade följdfrågor. Inte heller har det material och den metodik som tidigare använts möjliggjort diskussioner ungdomar emellan. Fokusgruppsintervjuer är ett sätt att få detta till

stånd, för att systematiskt kunna analysera dessa fördjupade processer och för att studera hur samtal kring ett ämne gestaltar sig.³⁴³ Fokusgruppsforskaren David Morgan lyfter särskilt fram hur metoden ger det djup och det sammanhang som behövs för en förståelse av vad som ligger bakom människors tankar och erfarenheter, inte minst genom den utvecklande process som en aktiv medverkan i ett samtal innebär. Han menar att deltagarna får syn på nya saker och utvecklar, djuplodar och speglar sina åsikter i samspel med det som kommer upp i diskussionen.³⁴⁴ Morgan har i olika sammanhang fört fram att resultatet av en gruppintervju kan sägas vara mer innehållsrikt än motsvarande antal individuella intervjuer på grund av att deltagarna både ifrågasätter varandras åsikter och förklarar och motiverar sina egna. En dynamik i behandlingen av ämnet blir möjlig att studera på ett sätt som, enligt Morgan, inte kan motsvaras av andra metoder.³⁴⁵ Eller med den svenska fokusgruppspecialisten Victoria Wibecks ord: ”Med hjälp av fokusgrupper kan forskaren få syn på hur de dynamiska processer ser ut genom vilka människors åsikter demonstreras, förhandlas, omformuleras etc. En enkätundersökning ’fryser’ åsikter och framställer dem som mer fasta än vad de är.”³⁴⁶

I översikter som behandlar fokusgruppsmetodik finns i regel ett avsnitt där fokusgruppen sätts i relation till andra gruppsammansättningar med en avgränsande syftning.³⁴⁷ Morgan har en mer inkluderande approach än en del andra inom fältet och menar att fokusgruppsbegreppet bör användas som ett paraplybegrepp under vilket det ryms en rik variation. Dock är han tydlig med att det är just fokuseringen på ett ämne, behandlat i noga utvalda grupper, som är det avgörande. Från denna bredare ingång definierar Morgan fokusgrupper “as a research technique that collects data through group interaction on a topic determined by the researcher. In essence, it is the researcher’s interest that provides the focus, whereas the data themselves come from the group interaction.”³⁴⁸ På detta sätt skiljer sig alltså fokusgrupper från friare samtal, brainstorming, konsensusgrupper, teambuilding-grupper, fältstudiegrupper o.s.v. De elevgrupper som studerats med etnografiska metoder inom litteraturdidaktiken kan inte heller sägas vara fokusgrupper.³⁴⁹

Från att främst ha använts inom marknadsundersökningar har ett allt bredare intresse för fokusgruppsmetoden vuxit fram sedan 1980-talet. Under de senaste 20 åren har den använts frekvent inom många olika vetenskapsområ-

³⁴³ Wibeck 2010, s. 149.

³⁴⁴ Morgan 1998a, s. 9ff. Se även Wibeck 2010, s. 149.

³⁴⁵ Se t.ex. Morgan 1996, s. 136ff.

³⁴⁶ Wibeck 2010, s. 151. Det finns också andra svenska forskare som skrivit om metoden som vetenskapligt verktyg, t.ex. Ingrid Hylander (Hylander 1998; Guvå & Hylander 2003).

³⁴⁷ Se t.ex. Hylander 1998, s. 6; Morgan 1998a, s. 29ff; Krueger 2009, s. 6ff.

³⁴⁸ Morgan 1997, s. 6.

³⁴⁹ Jfr Wibeck 2010, s. 26.

den såsom sociologi, antropologi, pedagogik och medie- och kommunikationsvetenskap.³⁵⁰ Även inom läsforskningsområdet finns exempel från biblioteksvetenskapen där fokusgrupper använts som metod.³⁵¹ Litteraturdidaktiska forskare har mig veterligt inte använt metoden. Däremot är den relativt vanligt förekommande i olika typer av elevundersökningar inom skolrelaterade ämnen.³⁵² Min sammantagna bedömning är att fokusgruppsintervjuer är en lämplig metod för denna tredje undersökningsdel och att det dessutom bidrar med nya metodologiska infallsvinklar på insamling av empiriska data inom det litteraturdidaktiska fältet.

Detta kapitel kommer att vara längre än de föregående. Det beror delvis på det fördjupande syftet och på att metodvalet kräver en mer omfattande genomgång här än i de två föregående undersökningarna, men framför allt på samtalsprocessens karaktär. Denna förutsätter en viss utförlighet i redovisningen för att det ovan beskrivna idealet om fokusgruppernas levande, snarare än ”frysta”, positioner ska kunna förverkligas. Det i denna mening mest väsentliga i de uppemot timslånga samtalen framträder endast genom relativt omfattande referat av och citat ur det transkriberade materialet. Min förhoppning är alltså att detta förfarande ska ge läsaren en direkt inblick i samtalen och förmedla inte bara åsikter och argumentation utan även stämningar och attityder allt eftersom de växer fram.

Avvägningar och urval

I arbetet med uppsatsundersökningen och enkätundersökningen valdes medvetet informantelever ur en ”mittfåra”, vilket tidigare har redovisats i kap tre. De elevgrupper som har deltagit i studien som presenteras i detta kapitel har i stället valts från ytterkanterna, det vill säga från studiemiljöer med verkligt stark studiekultur och från yrkesförberedande program där tradition och mentalitet i stället är tydligt inriktade på arbetslivet.³⁵³ Det finns flera syften med detta tillvägagångssätt. Det mest självklara och övergripande är att en bredare bas av informanter, från olika miljöer, ger en mer heltäckande bild av undersökningsområdet. Jag vill också framhålla det angelägna i att särskilt studera

³⁵⁰ Wibeck 2010, s. 20ff.

³⁵¹ Se Aleman 2009 för en översikt. Se även Nilsson 2015c. Nilsson är verksam inom biblioteksvetenskapen på Högskolan i Borås.

³⁵² Inte minst inom pedagogisk forskning. Se t.ex. Lotta Johanssons inledning på artikeln ”Röster och rörelse. Fokusgruppen som postkvalitativ metod” i *Pedagogisk forskning i Sverige* (2014). Johansson är verksam vid Sociologiska institutionen, Avdelningen för Pedagogik, Lunds universitet.

³⁵³ I de tidigare undersökningarna, och i referensgruppen i arkivet över nationella prov, har eleverna genomgått sin utbildning inom en äldre läroplan, Lpf 94. I denna var inte skillnaderna mellan de teoretiska och de yrkesförberedande eleverna lika accentuerad som i Gy11. De tillval som nu måste göras för att få allmän behörighet inrymdes då i yrkesprogrammets grundstruktur.

hur inställningar till och argument för fiktionsläsning uttrycks i grupper med olika förutsättningar, förväntningar, varierande läsfrekvens och skilda attityder till litteratur. Med den valda metoden följer också möjligheten att relatera grupperna till varandra och kunna se såväl det avvikande som det förenande, både i enskildheter och i de stora linjerna.

Yrkes eleverna kommer från tre olika skolor medan de elever som deltagit från högskoleförberedande program är från samma gymnasieskola. Två av fokusgrupperna från de högskoleförberedande programmen kommer dessutom från samma klass. Den aktuella skolan har en utpräglad skolkultur där intellektuell framtoning och strävan efter höga betyg inför kommande universitetsstudier är en självklarhet för många ungdomar. Ur dessa klasser, eller i vissa fall studiegrupper sammansatta av elever från olika klasser och program, har sex stycken fokusgrupper hämtats: tre från de högskoleförberedande klasserna och tre från de yrkesförberedande. I den vidare framställningen benämns de högskoleförberedande grupperna H1, H2, H3 och de yrkesförberedande grupperna Y1, Y2, Y3.

Innan jag redogör för hur dessa grupper satts samman behöver en läroplansrelaterad fråga beröras. Detta har att göra med en viktig förutsättning i sammanhanget, nämligen den att jag i enlighet med tidigare undersökningar även i intervjuundersökningen studerar elever i gymnasiets sista årskurs.³⁵⁴ Till skillnad från tidigare undersökta grupper genomgick de ungdomar som deltagit i intervjuundersökningen sin utbildning inom den nya läroplanen för gymnasiet, *Gy 11*. I denna skolform har svenskämnet tre huvudkurser, Svenska 1, 2 och 3, att jämföra med den tidigare modellen med två kurser, Svenska A och B. För de flesta elever inom de yrkesförberedande programmen är endast Svenska 1 obligatorisk. Dock har de möjlighet att välja till Svenska 2 och 3 och genom att kombinera detta med andra valbara kurser få en allmän högskolebehörighet.³⁵⁵ De elever på yrkesförberedande program som deltagit i intervjuundersökningen har alltså valt att läsa Svenska 3 av egen fri vilja. Y-elever som beslutat sig för att inte att läsa mer än en kurs i svenska, hamnar således utanför denna undersökning.³⁵⁶ Detta är också något som högst sannolikt påverkar resultaten. Min bedömning har trots det varit att det är av överordnad betydelse att det är just 18-åringar eller sistaårselever som deltar även i denna tredje fas av de empiriska studierna. Den åldersmässiga samstämmigheten är en grundförutsättning för den mer övergripande didaktiska diskussion

³⁵⁴ De flesta elever är just 18 år i detta skede av sin skolgång, även om eleverna fyller år olika tider under året vilket skapar en viss variation. Därav det återkommande användandet av ”18-åringar” (se kapitel ett).

³⁵⁵ Inom vissa yrkesförberedande program är också Svenska 2 obligatorisk. Detta gäller för vård- och omsorgsprogrammet och har därmed en betydelse för min undersökning då eleverna i grupp Y1 kommer från det programmet.

³⁵⁶ Några av undersökningarna i *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige* har studerat den här elevkategorin (se Pettersson 2015b och 2015c; Wennerström Wohnr 2015a och 2015b).

som sammanfattar och behandlar tendenser och resultat från alla tre undersökningar. Tidigare forskning kan tas som stöd för att kontrasterna, såväl reella som de som har med förväntningar att göra, mellan yrkesförberedande elever och högskoleförberedande i den mening som är aktuell här är tillräckligt stora även utan den grupp yrkeselever som valt att inte läsa Svenska 3.³⁵⁷ Utöver detta kan nämnas att den skolkulturella skillnaden sannolikt har störst inverkan på självbild och identitetskonstruktion hos elever som är inne på sitt avslutande skolår och har nära till antingen yrkeslivet eller högre studier.

När det gäller själva valet av de klasser och studiegrupper som ingår i intervjuundersökningen har detta flera bevekelsegrunder, utöver den rörelse mot ytterkanterna som redan nämnts. I de tidigare undersökningarna har den givna köns- och programfördelningen bland de arkiverade nationella proven styrt gruppernas utformning, och alla jämförelser och analyser har genomförts gruppvis. I ambitionen att fördjupa tidigare resultat och även belysa individperspektivet har jag i intervjuundersökningen strävat efter att mer aktivt styra gruppernas sammansättning för att bland annat uppnå en mer jämlik könsfördelning. Den traditionellt sett tydliga könsmissiga profilen inom olika yrkesprogram har därför spelat en central roll initialt. Mönstret är väl känt inom litteraturredaktiken och bland andra grupper som ägnat sig åt skolforskning.³⁵⁸ Valet av klasser till enkätundersökningen bland de yrkesförberedande programmen har därför gjorts utifrån grundidén: en klass med övervägande kvinnor, en klass med övervägande män och en blandad klass. Även om verkligheten inte alltid är fullt så stereotyp tog jag kontakt med skolor som ger den typ av utbildningar där en könsuppdelning vanligen förekommer, då detta var det enklaste sättet att finna lämpliga informanter.

Som angetts ovan sker vanligen inte Svenska 3-studier på yrkesförberedande program i homogena klasser utan i elevgrupper där de studerande själva har valt att gå, och där följaktligen elever från flera olika program blandas. Gruppen med övervägande kvinnor i min studie kommer dock från samma klass inom vård- och omsorgsprogrammet, där flertalet valt att läsa Svenska 3.³⁵⁹ I den aktuella skolan ges även högskoleförberedande program. Gruppen med övervägande män valdes från en Svenska 3-grupp där elever från traditionellt manliga utbildningar som byggprogrammet och fordonsprogrammet läser kursen. Skolan har en tydlig manligt präglad tradition, även om den tidigare också varit förknippad med andra typer av utbildningar, såsom det este-

³⁵⁷ Se t.ex. G. Malmgren 1992, Olin-Scheller 2006; Bergman 2007; Hultin 2012; Wennerström Wohrne 2015b; Johansson 2015. Det finns även forskningsresultat som visar på fungerande litteraturundervisning inom yrkesförberedande program, och att de låga förväntningarna på yrkeseleverna är en avgörande faktor i den etablerade negativa bilden (Asplund 2010; Visén 2015; Lilja Waltå 2016).

³⁵⁸ Se ovanstående not. Se även Sandell 2007.

³⁵⁹ Svenska 2 är som nämnts obligatoriskt inom vård- och omsorgsprogrammet. Kursen har inordnats i de programgemensamma kurserna med tanke på att programmet ska ge behörighet till sjuksköterskeutbildningen (se Skolverket 2011b).

tiska programmet. Den blandade gruppen bland de yrkesförberedande eleverna hämtades från en studiegrupp bestående av studerande från elprogrammet och olika grenar av restaurang- och livsmedelsprogrammet. Även denna skola har sedan ett tiotal år en påtaglig yrkesprofil men är inte lika tydligt förknippad med traditionellt manliga respektive kvinnliga yrken som den föregående.

De högskoleförberedande klasserna valdes med utgångspunkt i den specifika skolan, vars profil och skolkultur tidigare beskrivits. I den inledande kontakten med både administrativ och undervisande personal uttryckte jag en önskan att få tillgång till de generellt sett allra mest ambitiösa och betygsmedvetna eleverna och till de elever som allra tydligast valt att inrikta sig mot litteratur och litteraturläsning. Att betygsambitioner och litterärt intresse är synonymt är inte självklart. Tvärtom har ju tendensen varit att litteraturens värde alltmer har ifrågasatts och underminerats både i skolan och i samhället enligt bland annat litteraturdidaktisk forskning, vilket gör denna uppdelning av de högskoleförberedande eleverna motiverad.³⁶⁰ De mest ambitiösa och betygsmedvetna eleverna hamnar många gånger långt från humanistiska och litterära utbildningsvägar då de når högskolenivå.

Två naturvetarklasser inom den första kategorin och en humanistisk klass inom den andra blev så småningom tillgängliga för mig som informanter. I humanistklassen hade omkring hälften av eleverna valt att fördjupa sig inom litteratur och kultur, vilket bl.a. innebär mer avancerade litteraturstudier i form av en hundra timmars litteraturkurs utöver de ordinarie svenskkurserna.³⁶¹ I naturvetarklasserna, som alltså beskrevs som skolans allra mest ambitiösa och mycket målmedvetna, hade ingen elev nyttjat den möjligheten.³⁶² Hur fokusgrupperna sedan valdes ut redogörs för senare i detta kapitel, men det kan redan här sägas att den jämlika könsfördelning som på förhand präglade urvalsproceduren från yrkesutbildningarna inom H-grupperna i stället växte fram ur och i samspel med det empiriska materialet.

I anknytning till detta vill jag ytterligare klargöra hur könsaspekter och genusperspektiv kommer att behandlas i kapitlet. Analysen av de tidigare undersökningarna har som nämnts endast varit inriktad på hela grupper. Följaktligen har inga genusperspektiv eller skolkulturella perspektiv kopplade till socialgrupp anlagts. I analysen av intervjumaterialet från fokusgrupperna kommer detta att göras i viss mån genom att tydliga tendenser som framträder kring de frågor som står i fokus lyfts fram som ett led i bearbetningen. Genus- och

³⁶⁰ Jfr Persson 2007 och 2012; Penne 2013; Ulfgard 2015.

³⁶¹ N-eleverna var de som en samfäll skara av röster pekade ut som det lämpligaste undersökningsobjektet utifrån ambition och studieresultat. Som tidigare används förkortningarna N för Naturvetenskapligt program och H för Humanistiskt program. (I Gy 11 heter programmen *Naturvetenskapsprogrammet* och *Humanistiska programmet*. Beteckningarna ovan ser jag som möjliga att använda för elever från båda läroplansperioderna.)

³⁶² Denna möjlighet finns alltså även för N-elever. Jfr med resonemanget ovan angående de ambitiösa och framgångsrika elevernas studieval.

andra identitetskonstruerande perspektiv, såsom yrkesidentitet, intellektuell identitet och liknande, kommer även i viss mån att beröras i den övergripande litteraturdidaktiska diskussionen i kapitel sex. Dock är det viktigt att påpeka att resultaten endast kan ses som just tendenser då antalet deltagare i undersökningen är för få för att säkerställa statistiska fördelningar. Tanken är i stället att diskussionen kring dessa viktiga frågor kan ta avstamp från och utvecklas ur de kvalitativa analyser som läggs fram i kapitlet. Min uppfattning är att det utifrån de resultat som framträder finns stora möjligheter att formulera litteraturdidaktiska frågor och initiera en vidare diskussion. I denna diskussion är genusfrågor och sociala perspektiv centrala faktorer. Förhållningssättet är liknande det som intagits av de medverkande i den flera gånger nämnda forskningsrapporten *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige*.³⁶³

Enkätstudien: grund för gruppurvalet

Inledningsvis i kapitlet förklarades ambitionen att både bredda och fördjupa analysen genom att söka sig bort från mittfårans medelever för att genomföra nya enkätundersökningar med nya elevgrupper från andra gymnasieskolor, sammantaget 108 elever. Denna enkätundersökning redovisas som nämnts inte i avhandlingen, men resultaten har använts som urvalsinstrument. Fokusgrupperna, med sammanlagt 29 deltagare, har närmare bestämt valts utifrån olika variabler som går att utläsa i enkätsvaren, i synnerhet gällande a) tolkningsförmåga, b) läsfrekvens kopplad till litterär och eventuell annan typ av narrativ kompetens och c) förhållandet mellan attityd till litteraturläsning och identitetskonstruktion. Valen är gjorda med utgångspunkt tagen i avhandlingens syfte och i de tidigare resultaten.³⁶⁴

I föregående undersökningar har förhållningssättet att empirin ska generera de kategorier som använts för vidare analys, hämtat från grundad teori, tillämpats i olika utsträckning. Så har huvudsakligen skett även i samband med den aktuella gruppindelningen genom att jag låtit enkätsvaren peka ut hur fokusgrupperna skulle formas inom ramen för de tre huvudområdena ovan, även om det i det praktiska förfarandet också funnits andra faktorer att väga in. Processen att välja ut lämpliga grupper måste alltid göras med hänsyn till de omständigheter som råder i det faktiska mötet med klasserna och med ett helhetsperspektiv som ibland innebär vissa avsteg från ursprungsplanen.³⁶⁵ Sammantaget har dock de krav jag hade på fokusgruppernas utformning uppfyllts: Grupperna är utformade efter enkätutfallet och de står i relation till varandra

³⁶³ Jfr s. 55f.

³⁶⁴ Dessa urvalsgrupper kan ses som ett teoretiskt urval inom grundad teori. Se diskussion i kapitel två.

³⁶⁵ Jfr Wibeck 2010, s. 67.

på ett intressant sätt i förhållande till de tre teman som nämnts ovan: tolkningskompetens – läsfrekvens/litterär och narrativ kompetens – attityd/identitet.

Det enkätmaterial som tidigare introducerats och tillämpats i samband med läsningen av novellen ”När trädet svävar är du ensam” har som nämnts använts på samma sätt i de nya studiegrupperna. Förfarandet kring novellläsningen har också det varit identiskt med tidigare, vilket innebär att jag läst texten högt i helklass.³⁶⁶ Vid sammanställningen av resultaten har jag i det inledande urvalsskedet särskilt granskat hur elevsvaren på de frågor som inefattar tolkande resonemang, fråga A10-A19, fallit ut. Syftet med detta har varit att få fram grupper med de mest utvecklade tolkarna från respektive sida. Det övergripande intrycket är att de flesta elever försöker sig på tolkningar, och att många lyckas relativt bra, men att resonemangen ändå har varierande kvalitet och att vissa frågor är svårare än andra.

Som ett sätt att skilja ut de mest kompetenta tolkarna har fråga A 14, den som behandlar flickans hår, fått fungera som en form av vattendelare, framför allt inom H-grupperna.³⁶⁷ Den frågan har allra flest H-elever från 2014/15 lämnat blank eller inte kunnat formulera relevanta textförankrade svar på. De informanter på högskoleförberedande program som över lag har presenterat goda och intressanta tolkningar på alla tolkningsfrågorna, och i synnerhet på fråga A14 har kvalificerat sig till gruppen H1. Urvalet gjordes på samma sätt också i Y1, även om det där i några fall var en helhetsbedömning som fällde avgörandet. I denna samlade bedömning spelade den fria reflektionen kring novellen en avgörande roll.³⁶⁸ Det mest avgörande i sammanhanget är att de bästa tolkarna från respektive grupp valdes ut, och så har utan tvekan skett. Antalet elever som utmärkte sig tolkningsmässigt i Vård- och omsorgsklassen och i den ena N-klassen var överensstämmande med lämplig fokusgruppstorlek, sex elever.³⁶⁹ Utformningen av 1-grupperna växte följaktligen tämligen naturligt fram ur empirin både i förhållande till den urskiljande frågan och till helhetsbilden.³⁷⁰ I dessa 1-grupper ingår enbart kvinnor. Inga manliga elever svarade på ett sätt som kvalificerade dem till att ingå i 1-grupperna, trots att de manliga eleverna är i majoritet i den N-klass H1-gruppen valdes från.³⁷¹

³⁶⁶ Se diskussion i kapitel fyra.

³⁶⁷ Se avsnittet ”Textfrågorna” i kapitel tre. Frågans formulering lyder: *Tidigt i novellen beskrivs flickans hår som är instoppat innanför kragen. Även mot slutet skildras flickan genom sin frisyr. Hur uppfattar du dessa beskrivningars betydelse för din läsning av novellen?*

³⁶⁸ Det är intressant att konstatera att Y1-eleverna utmärkte sig i den fria reflektionen med tanke på den diskussion om undervisningsmetoder som följer senare i kapitlet.

³⁶⁹ Wibeck har angett det lämpliga antalet till 4-6 personer (Wibeck 2010, s. 60f). Procentuellt är det ungefär samma andel elever som tolkat frågan på detta sätt i enkätundersökningen som i den enkätstudie som genomfördes i intervjuundersökningens urvalsprocess (18 % respektive 19 %).

³⁷⁰ Det fanns elever från andra grupper som också presenterade relativt goda tolkningar på den frågan. H3-eleverna gjorde så i ganska stor utsträckning, men den gruppen är som nämnts utformad utifrån attityds- och identitetsaspekter.

³⁷¹ I N-klassen hade deltagarna könsfördelningen 8 kvinnor och 11 män. I Vård- och omsorgsgruppen ingick enbart kvinnor.

I valet av 2-grupperna, H2 och Y2, var ambitionen att hitta elever som förmått att tolka på ett relativt kompetent sätt samtidigt som de angav att de läste mycket sällan eller inte alls med syftet att belysa frågor om förhållandet mellan läsfrekvens och litterär kompetens. Att undersöka möjligheten att dessa elever utvecklat en förmåga att tolka och förstå litteratur via andra fiktionella intryck, såsom film och datorspel var också det en relevant faktor att studera.

I sammanställningen av enkätsvaren visade det sig att det bland N-eleverna fanns en lämplig grupp med manliga elever som motsvarade idén om den kompetente läsaren som sällan eller aldrig läser skönlitteratur, och som i enkäten svarat på ett sätt som visar att eleverna inte identifierar sig själva som litteraturläsare. Denna grupp, benämnd H2, valdes ut från samma klass som H1. Detta dels av praktiska skäl, och dels för att det skulle möjliggöra att i analyserna väga in att eleverna undervisats av samma lärare i samma studiegrupp. Möjligheten att anlägga genusperspektiv spelade också in i beslutet att välja enbart manliga elever i H2, liksom ambitionen att uppnå jämn könsfördelning totalt sett. Gruppen Y2 valdes utifrån samma grundpremiss, d.v.s. relativt goda tolkare som uppger att de sällan eller aldrig läser. Eleverna i gruppen kom från restaurang- och livsmedelsprogrammet respektive el- och energiprogrammet. Den grupp som kallades till intervju från denna yrkesförberedande skola var jämnt fördelad könsmässigt, men vid intervjutillfället fattades två kvinnor. Tre män och en kvinna deltog.³⁷²

Den tredje indelningen utgår från attityds- och identitetsparametern och skiljer sig från de två andra gruppkategorierna. Grupperna H3 och Y3 är inte varandras motsvarighet på det sätt som de två tidigare. Eleverna står, i ett traditionellt perspektiv, i stället i tydligast motsatsförhållande till varandra vad gäller utbildningsval. Detta val omfattar i hög grad även vilken roll litteraturen spelar i deras utbildning och deras identitetskonstruktion. Jag har dessutom försökt att vidga spannet ytterligare genom att från humanistklassen välja elever som har valt att fördjupa sig inom litteraturstudier såsom tidigare beskrivits och som dessutom i enkätsvaren har skrivit att litteraturläsning betyder mycket för dem.³⁷³ I möjligaste mån har jag också vägt in tolkningskompetensen och valt ut de som presterat goda tolkningar enligt tidigare redovisad metod. Denna grupp har fått utgöra grupp H3, bestående av en man och fyra kvinnor. När det gäller sammansättningen av gruppen Y3 bestämdes denna till stor del av vilka elever som var närvarande vid tillfället för enkätundersökningen i den studiegrupp jag hade valt ut. Den dagen var det flera kvinnliga elever frånvarande. När intervjun sedan skulle genomföras någon månad senare hade dessutom ett antal elever som genomfört enkäten valt att avsluta

³⁷² Tyvärr fanns två av de kallade eleverna inte med då intervjun gjordes och den svagaste kandidaten på min lista över möjliga informanter fick kallas in (Helena). De svagheter som framträtt i enkätsvaren visade sig också i intervjusituationen. Ett parallellfall till detta är Juan Pablo i H-gruppen.

³⁷³ Frågeformuleringen lyder: *Vilken betydelse har fiktionsläsning för Dig?* Denna fråga fick tyvärr strykas i enkätundersökningen p.g.a. ett fel smugit sig in i enkäten vid det tillfället.

kursen.³⁷⁴ Detta begränsade urvalsmöjligheterna ytterligare, men den grupp som till slut fanns att tillgå var enligt min bedömning både representativ och lagom stor. Fem män och en kvinna deltog. Elevernas programtillhörigheter var blandade från bygg, fordons- och elprogrammen.³⁷⁵

Sammanfattningsvis innebär denna gruppindelning reella möjligheter till fördjupning av tidigare resultat. Detta dels genom studiet av grupper som liknar varandra i avgörande avseenden men som befinner sig i olika studiemiljö (H1-Y1, H2-Y2), dels genom möjligheten att undersöka hur det som på förhand kan ses som identitetsmässiga ytterligheter i förhållande till litteratur och läsning tar sig uttryck i gruppdiskussioner om detta ämne (H3-Y3). De tre parvisa grupperingarna är inte direkt jämförbara och möjliggör inte någon strikt systematisk och millimeterprecis kvantitativ komparation. Det är heller inte syftet.³⁷⁶ I stället har grupperna, utifrån en tydligt kvalitativ ansats, delats in tematiskt med utgångspunkt i frågor om kompetens, läsfrekvens och attityd. Med den utgångspunkten blir den jämförande diskussionen utifrån kvalitativa resultat ändå i hög grad meningsfull och belysande för de frågor som avhandlingen undersöker. En närmare presentation av grupperna ges i detta inledningskapitels sista avsnitt.

Genomförandet av fokusgruppsintervjuerna

Utgångspunkten för fokusgruppsintervjuernas genomförande har tagits i Victoria Wibecks bok *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*.³⁷⁷ Wibecks teoretiska hemvist finns i amerikansk forskning och hennes bok bygger huvudsakligen på Richard Kruegers *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research* och David Morgans *Focus Groups as Qualitative Research*.³⁷⁸ Jag har i början av detta kapitel redovisat mina tankar kring valet av fokusgruppsmetoden. Härnäst följer en redogörelse för hur jag praktiskt har gått till väga.

Studien inleddes med att enkätundersökningarna genomfördes av de aktuella elevgrupperna under första halvan av höstterminen 2014. Vid den introducerande kontakten med de undervisande lärarna berättade jag om upplägget som utöver studiegruppernas deltagande i enkätundersökningen också innebar att jag skulle komma tillbaka vid ett senare tillfälle och intervjua mindre konstellationer av elever. Jag nämnde också i det sammanhanget att dessa grupper skulle väljas ut av mig utifrån hur enkätsvaren såg ut. Enkätundersökningarna

³⁷⁴ Kursen är som nämnts frivillig och ingår inte i det ordinarie programmet.

³⁷⁵ I grupppresentationen längre fram i denna inledning visas hur fördelningen ser ut.

³⁷⁶ De tabeller som kommer att presenteras har en rent heuristisk funktion.

³⁷⁷ Wibeck 2010. Detta är en utgångspunkt som också Nilsson använt (Nilsson 2015c).

³⁷⁸ Morgan 1997; Krueger 2009.

genomfördes under perioden september – oktober 2014 och intervjuerna mellan november 2014 och januari 2015.³⁷⁹ Fokusgruppsintervjuerna ägde rum i respektive skolas lokaler, i angränsande grupp- eller klassrum till ordinarie lektionssal. Ljudupptagningar gjordes av alla samtal.³⁸⁰

Det bör i sammanhanget nämnas att intervjusituationer där ljudupptagningar görs är speciella och att detta kan påverka samtalen.³⁸¹ Att jag som läsforskare från universitetet kommer och besöker skolan skapar möjligen också förväntningar och har påverkan på hur eleverna svarar. Samtidigt har min förtrogenhet med situationen, att sitta och samtala om läsning med gymnasister, avdramatiserat det hela på ett som jag tror effektivt sätt. Eleverna har uppträtt avslappnat och har som jag upplevt det vågat uttrycka sina tankar och åsikter. Likväl har de hållit fokus och inte alls avvikit från ämnet. Men något enstaka undantag har seriösa och ärliga svar lämnats på mina frågor och jag har upplevt det som att eleverna känt ett förtroende för mig. Att jag träffat eleverna innan intervjuerna genomfördes i samband med enkätundersökningen kan ha haft betydelse i det sammanhanget. Mitt helhetsintryck är, i motsats till den stela och konstlade situation som ibland målas upp som en fara vid intervjuer, att eleverna varit nyfikna på och intresserade av forskningsprojektet.³⁸²

Att fokusgrupperna består av klasskamrater eller kurskamrater aktualiserar frågan om vilken betydelse det har att gruppmedlemmarna känner varandra. I teoretisk litteratur talas det om homogena eller heterogena grupper. Då alla gruppmedlemmarna i mina undersökningar känner varandra, och är gymnasister inom samma klass eller studiegrupp, kan de fokusgrupper som valts i den meningen ses som homogena.³⁸³ Homogena grupper är det vanligaste inom den här intervjumetodiken och den största fördelen med homogenitet som hålls fram av Wibeck är att gruppdeltagarna blir mer avslappnade och öppna.³⁸⁴ En central sak för intervjuledaren, relaterat till detta avslappnade tillstånd, anses därför vara att inte sträva efter konsensus i gruppen utan i stället verka för att deltagarna känner sig uppmuntrade att argumentera för sin egen

³⁷⁹ Intervjudatum för respektive grupp: Y1–27/11, 2014; Y2–18/12, 2014; Y3–2/12, 2014; H1–16/12, 2014; H2–16/12, 2014; H3–26/1, 2015.

³⁸⁰ Det inspelningstekniska skötte jag själv med en mikrofon kopplad till en bärbar dator. En reservinspelning gjordes parallellt med en digital diktafon.

³⁸¹ Här råder stora variationer när det gäller synen på hur stor påverkan detta har. Crafoord (2005, s. 14) och Trost (2010, s. 74ff.) menar att ljudinspelning kan ha en stor och verkligt hämmande roll, medan Wibeck anser att ljudupptagningen oftast inte har någon som helst betydelse (Wibeck 2010, s. 91). Jfr även Lantz och Kvale & Brinkmann som inte ens berör att ljudinspelningar skulle kunna vara ett problem (Lantz 2013, s. 144 f; Kvale & Brinkmann 2013, s. 218).

³⁸² Grupp Y3 var i vissa skeden av intervjun tystlåtna, men enligt min bedömning hade det ingenting att göra med att samtalet spelades in. Det handlade mer om en ovana att samtala om läsning på det sätt som gjordes kring vissa av frågorna. Mer om detta i avsnittet *Presentation av fokusgrupperna* som är det närmast följande. I sammanhanget ska även nämnas att eleverna fick varsin biocheck för sin medverkan i intervjuerna.

³⁸³ Se Wibeck 2010, s. 63f.

³⁸⁴ Wibeck 2010, s. 63 f. med referenser.

åsiikt, skapa motargument till det som sägs av andra gruppdeltagare och liknande.³⁸⁵ Min ambition har varit att fungera på det viset i min roll som moderator. Jag har därför i det inledande skedet av intervjuerna betonat att vi inte strävar efter att nå enighet i gruppen utan att diskussionen är det centrala. I intervjusituationen upplevde jag att det fungerade på det sättet och att eleverna inte undvek att diskutera och argumentera.

Det gruppurval som redogjorts för ovan är vad som inom fokusgruppsteori kallas ett *strategiskt urval*.³⁸⁶ Detta innebär att gruppdeltagarna väljs ut i enlighet med projektets syften och mål i sammanhang där forskaren vill veta mer om hur en viss grupp människor förhåller sig till ett helt ämnesområde eller en viss fråga.³⁸⁷ Att kombinera fokusgruppsundersökningar med enkäter, och som jag gjort använda enkäterna som ett urvalsinstrument är ett vedertaget arbetssätt inom metodområdet. Syftet är då vanligen att förtydliga och fördjupa de resultat som enkätundersökningen visat, något som jag redan berört i inledningen av detta kapitel.³⁸⁸ Valet av både Y- och H-elever möjliggör även en jämförelse mellan dessa båda grupp typer, som bland annat i en studie av Maria Wennerström Wohrne har uppvisat olika profiler i sina attityder till läsning och litteratur.³⁸⁹

Till detta sammanhang hör frågan om hur mycket intervjuledaren ska styra samtalen. Begreppen strukturerade och ostrukturerade fokusgruppsintervjuer används för att diskutera detta förhållande. Även begreppet semistrukturerade intervjuer förekommer i den teoretiska litteraturen som en benämning för och ett förtydligande av att det finns mellanlägen. Fokusgruppsintervjuer har ofta en tydlig struktur för vad som ska behandlas, men det finns också utrymme för ett friare samtal inom denna ram.³⁹⁰ Min undersökning som djuplodar inom ett avgränsat ämnesområde är således mer strukturerad än ostrukturerad. Då friare diskussioner ändå givits plats är benämningen semistrukturerad den lämpligaste för att beskriva mitt förhållningssätt.³⁹¹

En genomgående tanke i intervjusituationen har varit att inte styra samtalen för mycket och därmed riskera att föra över mina egna föreställningar på gruppen. Jag har därför ställt så öppna frågor som möjligt med ambitionen att inte värdera eller väga åt något specifikt håll. Samtidigt har jag velat ställa exakt samma huvudfrågor till alla grupper och jag har tydligt tagit rollen att leda samtalen med syftet att verkligen belysa just de områden som jag undersöker. Att fördela ordet, ställa motfrågor, stimulera de tystlåtna och föra tillbaka det

³⁸⁵ Se t.ex. Kitzinger 1994; Wibeck hänvisar till Michael Billigs uttryck ”spirit of contradiction” som en stämning att eftersträva i intervjusituationen (Wibeck 2010, s. 64).

³⁸⁶ Wibeck 2010, s. 66. ”Purposive samples” är den ursprungliga termen (Morgan 1998a, s. 30 och 1998b, s. 56).

³⁸⁷ Ibid.

³⁸⁸ Jfr Hylander 1998, s. 8.

³⁸⁹ Wennerström Wohrne 2015b, s. 221ff.

³⁹⁰ Se Wibeck 2010, s. 58; Morgan 1998a, s. 10.

³⁹¹ Wibeck använder dock inte termen semistrukturerad utan talar i stället om ”mellanlägen” (Wibeck 2010, s. 58).

friare samtalet till de områden som är de mest relevanta för undersökningen är moderatorns roll och möjlighet i det semistrukturerade intervjusamtalet. Dessa redskap har jag använt mig av och strävat efter att göra balanserade avvägningar rörande när man ska bryta av och när man ska elda på diskussionen.

En och samma intervjuguide har använts i samtliga sex intervjuer. Syftet med utformandet av denna har varit, med de tidigare givna exemplen som en av utgångspunkterna, att ta reda på mer om ungdomarnas tankar och åsikter kring de forskningsfrågor som listas i punktform nedan.³⁹²

- Vad räknar ungdomarna som ”läsning”?
- Vilka genrer är populära i de olika grupperna?
- Har bokmediet en särställning? Och i så fall, vad i upplevelsen är anorlunda jämfört med läsning i andra medier?
- Är fiktionsläsning, som ofta tycks kopplat till bokmediet, en ”avkoppling från uppkoppling” eller en integrerad del av annan läsning på nätet?
- Finns förmågan att växla mellan olika sätt att läsa? Och i så fall, är den medveten?
- Ses fiktionslitteraturläsning som enbart underhållning eller om det finns andra värden också? Vilka motiv att läsa lyfts fram? Vilka legitimeringar?
- Vilka tankar har eleverna om hur fiktionsförståelse utvecklas? Och hur ser de på narrativ kompetens kopplad till film och digitala medier?
- Hur ser ungdomarna på förhållandet mellan verklighetsbaserat respektive fiktion?
- Vilka attityder till fiktionsläsande har eleverna? Skulle de t.ex. vilja läsa mer om det fanns tid till detta?

Dessa forskningsfrågor, med olika grad av kopplingar till modellen för litterär kompetens, har omvandlats till en gemensam intervjuguide.

³⁹² Notera att dessa frågor inte är de som ingår i intervjuguiden, utan är de bakomliggande för utformandet av den.

Wibeck utgår från Krueger i sin framställning av hur intervjuguider bör utformas i samband med strukturerade eller halvstrukturerade fokusgruppsintervjuer.³⁹³ Fem typer av frågor ska enligt Krueger ingå: öppningsfrågor, introduktionsfrågor, övergångsfrågor, nyckelfrågor samt avslutande frågor. Frågetyperna har olika syften och de inledande öppningsfrågornas funktion är främst att intervjun kommer igång, att deltagarna känner sig bekväma, att alla ska få säga något. Introduktionsfrågorna leder in samtalen på det aktuella ämnet medan övergångsfrågorna ska fördjupa diskussionerna på olika sätt inför de viktigaste frågorna, *nyckelfrågorna*. Dessa ska inte vara fler än fem till antalet enligt Krueger.³⁹⁴ Därefter följer avslutande, summerande frågor och vad Wibeck kallar ”slutfrågan”.³⁹⁵

I utformandet av den intervjuguide som jag har tillämpat i undersökningen har jag använt mig av denna struktur, men i några avseenden minskat antalet frågor. Jag har pratat med eleverna innan intervjun började, först helt vardagligt en stund, och sedan gått igenom vissa formella saker som forskningsetiska aspekter såsom anonymitet och kodning, talat om urvalsprocessen och projektets syfte.³⁹⁶ Dessa inledande samtal har enligt min bedömning brutit isen och fått igång samtalet på ett sätt där alla kommer till tals, vilket minskat behovet av antalet inledande frågor. Jag har också inledningsvis läst upp en förklarande textpassage som handlar om användning av termer kring fiktionsläsning.³⁹⁷ Först därefter har intervjun startat med några inledande frågor kring läsvanor och populära genrer. Efter detta har ett antal övergångsfrågor som berört läsning i skolan och på fritiden, vad som menas med läsning och om hur eleverna upplever läsning i bok respektive på skärm lett in mot fem nyckelfrågor. Nyckelfrågorna behandlar upplevelser av fiktionsberättelser i olika medier, motiv till att läsa, skolläsning och fritidsläsning, verklighet och fiktion, tolkningskompetens och förhållandet mellan analog läsning och det digitala samhället. Som avslutning har jag ställt frågan om eleverna skulle läsa mer i en värld utan tidspress och skolstress. Samtliga nyckelfrågor och i vissa fall även övergångsfrågor återges i sin helhet i samband med analysen av respektive undersökningsområde. Hela intervjuguiden finns i avhandlingens appendix.

³⁹³ Se Krueger 1998, s. 21ff.

³⁹⁴ Ibid.

³⁹⁵ Wibeck 2010, s. 74.

³⁹⁶ I samband med detta gavs även information om forskningsetik i enlighet med VR:s föreskrifter.

³⁹⁷ Passagen som lästes upp lyder: ”Som ni vet är jag läsforskare. Det jag undersöker är framför allt fiktionsläsning hos ungdomar. Med fiktionsläsning menas läsning av påhittade berättelser. Många gånger kallas detta för skönlitteratur och man syftar då vanligen på romaner och noveller. Jag kommer att använda båda begreppen, alltså både fiktionsläsning och skönlitteratur, när vi samtalar. Hänger ni med på det? Är ni osäkra vad som menas så tveka inte att fråga mig. Ok? Då kör vi.”

Presentation av fokusgrupperna

Totalt ingår, som redan nämnts, 29 elever i intervjuundersökningen, 14 från H-sidan och 15 från Y-sidan. Den könsrämsiga fördelningen är inom H-grupperna sex män och åtta kvinnor och inom Y-grupperna åtta män och sju kvinnor. Sammantaget ger det en fördelning med 15 kvinnor och 14 män. Detta överensstämmer med den ursprungliga ansatsen, att få ett könsrämsigt jämligt urval. I de följande tabellerna visas könsfördelning, programfördelning samt vilka namn som återfinns i respektive grupp.

Fördelningen av elever i grupperna baserad på kön och studieinriktning

	<i>Män</i>	<i>Kvinnor</i>
<i>H-elever</i>	6	8
<i>Y-elever</i>	8	7
<i>Totalt</i>	14	15

För att möjliggöra en smidig och systematisk hantering av namn i analysarbetet har jag utformat ett alfabetiskt namnkodningssystem. Anonymiseringen av informanternas namn har gått till så att eleverna har fått välja ett fingerat namn utifrån en given bokstav där grupp 1 från respektive sida börjat på A, och därefter har eleverna följt på i bokstavsföljd. Förfarandet med H-grupperna får illustrera detta tillvägagångssätt: I grupp H1 kom fyra elever till intervjun och dessa fick då namnge sig själva som de satt runt bordet och i medsols ordning då följaktligen A, B, C, D var de aktuella bokstäverna. Grupp H2, bestående av fem elever tog sedan vid med namn på E, F, G, H, I och grupp H3 fortsatte med J, K, L, M, N. Samma procedur har använts i Y-grupperna där Y1 består av namn på A–E. Y2 är namngivna enligt F–I och Y3 har namn som inleds med bokstäverna J–O. Några av eleverna har valt att ta ett namn som traditionellt sett inte är förknippat med deras biologiska kön. Detta finns markerat i den löpande texten i aktuella fall. När mina egna frågor och kommentarer finns med i citat från transkriberingar föregås dessa av mitt ordinarie förnamn *Olle*. Då längre passager från det transkriberade intervju-materialet återgivs i noter används kursiv stil.

Gruppkonstellationerna i tabellform ordnad efter gruppkategorierna 1, 2 och 3:

GRUPP	KÖN	<i>Män</i>	<i>Kvinnor</i>
H1 <i>Goda tolkare</i>			Alex, Bella, Cecilia, Daniel
Y1 <i>Goda tolkare</i>			Anna, Barbro, Carin, Denise, Elina
H2 <i>Lågfrekventa läsare, relativt goda tolkare</i>		Enrique, Frans, Gabriel, Hubert, Ingrid	
Y2 <i>Lågfrekventa läsare, relativt goda tolkare</i>		Fred, Gavin, Helena	Isa
H3 <i>Litterär attityd/identitet</i>		Juan Pablo	Katniss, Linda, Malin, Nina
Y3 <i>Ej litterär attityd/identitet</i>		Konrad, Lasse, Magnus, Nils, Odd	Janice

Allt intervjumaterial är transkriberat på en detaljerad nivå. Inpass, reaktioner, skratt, mm-ljud vid bifall, stakningar och liknande finns med. I citeringen ur materialet är detta bortstädat i viss mån, men inte alls språknormerat. Inpass och liknande markeras med vanliga parenteser, förtydliganden har gjorts med hakparenteser.³⁹⁸

Innan resultat och analys redovisas ges nedan en kort presentation av de sex fokusgrupperna:

Grupp H1 består av Alex, Bella, Cecilia och Daniel.³⁹⁹ Alla fyra eleverna är kvinnor och utgör som tidigare redovisats de allra bästa texttolkarna i den ambitiösa N-klass de är hämtade från. Eleverna är litteraturintresserade och uppger att de läser en del skönlitteratur på sin fritid. Tre av fyra elever har i enkäten svarat att litteratur betyder mycket för dem. H1 är en grupp där samtalet hela tiden är engagerat och där ämnet belyses i olika infallsvinklar, inte sällan med normkritisk udd och genusperspektivet medvetet, samtidigt som humor och skratt är återkommande inslag.

Grupp H2 består av Enrique, Frans, Gabriel, Hubert och Ingrid. Samtliga elever är män. Som tidigare nämnts har dessa elever i enkäten visat upp en relativt god tolkningsförmåga, samtidigt som de har kryssat i att

³⁹⁸ Jfr Wibeck 2010, s. 93ff.

³⁹⁹ Namnet Alex kan syfta på både män och kvinnor. I texten kommer därför inte något förtydligande att göras av att detta fingerade namn anger en kvinnlig elev. Däremot görs detta i fallet Daniel i samma grupp och med Ingrid (H2) och Helena (Y2).

de sällan eller aldrig läser skönlitteratur.⁴⁰⁰ Eleverna går på N-programmet, i samma klass som kvinnorna i H1. Flertalet har kryssat att litteratur har liten eller ingen betydelse för dem. I intervjusamtalet är ungdomarna aktiva och framstår liksom sina klasskamrater som vana att diskutera och argumentera.

Grupp H3 består av Juan Pablo, Katniss, Linda, Malin och Nina. Dessa elever går på humanistiskt program och har valt att fördjupa sig inom litteraturområdet med en utökad svenskurs inriktad på fiktionsläsning. Det viktigaste urvalskriteriet för denna grupp är att de har svarat att litteratur betyder mycket för dem och de ser sig själva som läsande personer med humanistiska – och kritiska – perspektiv. De är goda texttolkare, om än som grupp något svagare än eleverna i H1. Det bör nämnas att Juan Pablo var mindre aktiv än de andra och framstod inte helt seriös i de få inlägg han gjorde. Flera av H3-eleverna, även bland de som inte valdes ut till fokusgruppen, har i enkäterna uttryckt ett engagemang för faktion verklighetsbaserade texter något som tydligt visar sig också i intervjun.

Grupp Y1 består av Anna, Barbro, Carin, Denise och Elina. Eleverna tillhör Vård- och omsorgsprogrammet och har i enkäten visat upp en god tolkningsförmåga och tydligt engagemang i novelltexten, tydligast uttryckt i den inledande fria reflektionen. Dessa elever var de bästa tolkarna bland Y-grupperna, vilket som nämnts varit huvudkriteriet för urvalet.⁴⁰¹ Enkätsvaren visar att de har haft favoritböcker och författarskap under uppväxten som betytt mycket för dem, vilket indikerar en barndom av läsande. Det finns vissa likheter med H-grupperna i detta avseende, framför allt H1 och H3, men också stora och didaktiskt intressanta skillnader som framträder under samtalet. I enkätfrågor som rör läsvanor och litteraturens betydelse varierar svaren och ingen samlad bild framträder. Flera av informanterna hamnar långt ner på skalan i båda frågorna. Samtliga elever var aktiva i diskussionerna.

Grupp Y2 består av Fred, Gavin, Helena och Isa. Helena är en manlig elev. Eleverna, som kommer från restaurang- och livsmedelsprogrammet och från el- och energiprogrammet, har presterat relativt goda texttolkningar samtidigt som de har kryssat i att de sällan eller aldrig läser. Två av de kallade eleverna var frånvarande vid intervjutillfället. Det bör nämnas att Helena fanns på reservlistan och var ett gränsfall när det gäller tolkningsförmågan. Det var också Helena som var den klart minst

⁴⁰⁰ Med sällan menas ”Mer sällan än en gång i månaden” enligt enkätens svarsalternativ.

⁴⁰¹ Enstaka elever från de andra studiegrupperna med Y-elever gjorde också bra tolkningar, även på fråga A14. Dock fanns ingen samlad grupp med goda tolkare såsom i Y1 i någon av dessa urvalsgrupper. En kallad elev som i enkäten framstod som en duktig tolkare, dök inte upp vid intervjutillfället.

aktiva i den här gruppen även om han inte var oseriös. När det gäller litteraturens betydelse har Fred fyllt i att den är stor, samtidigt som han senare i enkäten kryssar att han aldrig läser. De övriga har kryssat alternativet ”ganska liten” eller ”ingen alls.

Grupp Y3 består av Janice, Konrad, Lasse, Magnus, Nils och Odd. Dessa elever har sin hemvist på olika yrkesförberedande program som el- och energi, bygg med olika inriktningar och fordonsteknik.⁴⁰² Den här elevgruppen är den allra mest tystlåtna och den där samtalet går trögast. Samtidigt är eleverna verkligen inte oseriösa eller ofokuserade, de försöker sitt bästa och svarar så utförligt det går på mina frågor. När vi summerar kan det konstateras att alla elever gjort inlägg och deltagit i diskussionen. Eleverna framstår dock som mycket ovana att prata om sitt läsande och i den meningen är de H3-gruppens raka motsats. Viktigt att tillägga är att samtliga Y3-elever i enkäten har gjort seriösa försök att tolka texten och gjort det med jämförbar kvalitet med många av de andra eleverna i denna studie. Det bör också nämnas att eleverna i denna grupp i praktiken inte står i rakt motsatt ställning när det gäller deras svar på frågan om vad litteraturen betyder för dem. Tre av sex har kryssat mittenalternativet ”viss betydelse”, en elev ”stor betydelse” och två ”ganska liten betydelse”. Ingen kryssar det allra lägsta alternativet ”ingen alls”. När det gäller läsfrekvensen anger däremot flertalet elever något av de två lägsta alternativen.

Att välja intervjugrupper är en grannliga uppgift. Vissa beslut måste tas innan man inleder processen, andra i samklang med praktiska förutsättningar som inte går att förutse. Elever blir sjuka, byter kurs eller är lediga – sådan är verkligheten. Innan redovisandet av intervjuundersökningens resultat inleds kan det ändå konstateras att de deltagande grupperna och deras förhållande till varandra innebär den typ av bredd som jag eftersträvat inom ramen för de tre kategoriseringsgrunder som tidigare beskrivits.

UNDERSÖKNING

I denna redovisning av intervjuundersökningens resultat kommer jag att presentera fyra sammanlänkande teman inom vilka frågor och diskussioner berör och berikar varandra. Jag har i hanteringen av de transkriberade intervjuerna strukturerat materialet i följande huvudområden:

⁴⁰² Två av byggeleverna, Konrad och Janice, är maskinförare medan Odd går ventilationsinriktningen.

- Attityder till fiktionläsning och till dess utvecklande potential
- Att uppleva fiktionsberättelser i bokform och i andra medier
- Verklighet och fiktion
- Skolläsning och fritidsläsning – litteraturundervisning – tolkningskompetens

I inledningen av varje delområde förklaras hur jag med utgångspunkt i det empiriska materialet sammanfört olika frågor och infallsvinklar inom ett tematiskt övergripande ramverk med avsikten att skapa möjligheter för en systematisk överblick. Inom varje sådant område redovisas hur diskussionerna förts i grupperna och de viktigaste resultaten lyfts fram i en kortare sammanfattning i slutet av respektive avsnitt.

I kapitlet framhävs vid några tillfällen didaktiska perspektiv. Några fördjupade diskussioner förs dock inte, utan de frågor som introduceras följs upp i det avslutande kapitlet. Avslutningsvis summeras hela kapitlet i en sammanfattande diskussion i vilken kopplingar görs till de tidigare undersökningarna. I denna diskussion finns även en framåtsyftning till det didaktiska slutkapitlet.

Attityder till fiktionläsning och till dess utvecklande potential

Som visats i tidigare undersökningar, och inte minst i relationen dem emellan, kvarstår många frågetecken kring hur unga människor i det digitala mediasamhället motiverar läsning av skönlitteratur. En av många intressanta aspekter är om den historiskt sett vedertagna synen på litteraturläsning som något gott, något som vidgar perspektiv, ger bildning och utvecklar personligheter i empatisk riktning, finns representerad hos de 2010-talsungdomar i övre tonåren som ingår i fokusgrupperna och som är generationskamrater med de elever som utgör 2012-gruppen.⁴⁰³ De senare har i de två föregående undersökningarna visat sig ha en syn på fiktionläsning som är positiv men tämligen uttalat förknippad med nöje och avkoppling. En direkt fråga om man kan utvecklas eller lära sig något genom att läsa skönlitterär fiktion ställdes därför till de olika fokusgrupperna en bit in i samtalen. Som tidigare berörts är detta en av nyckelfrågorna enligt intervjumanualen, men det är också på många sätt en slags nyckelfråga vad gäller identitet och elevernas syn på vad kunskap och personlig utveckling egentligen innebär och vilken roll läsningen spelar i denna.

⁴⁰³ Jfr Persson 2007. Relevant i sammanhanget är också Torsten Petterssons forskningsresultat i vilka gymnasisters attityder till fiktionslitteratur framstår som tämligen positiva och innefattar synen att man kan lära sig något av påhittade berättelser (se Pettersson 2015c).

Tonvikten läggs i avsnittet på de diskussioner som följde på denna fråga. Valda delar av gruppernas inledande samtal om genrer och fritidsläsning berörs också med syftet att ge en bredare bild av problemområdet. Den avslutande frågan berör övergripande attityder och huruvida eleverna skulle vilja läsa mer skönlitteratur om tid fanns. Även utfallet av denna fråga sammanfattas kort i avsnittet.

Att samspela med ett annat medvetande

Den ovan nämnda nyckelfrågan ställdes med följande formulering: *Är fiktionsläsning en rent avkopplande aktivitet eller kan man lära sig något, eller utvecklas, av att läsa skönlitterär fiktion?* I alla grupper svarar eleverna att man absolut kan lära sig saker och utvecklas av ett sådant läsande och att det således innebär något mer än avkoppling. Ingen elev i intervjuundersökningen hävdar att fiktionsläsning är en renodlat avkopplande aktivitet. Detta övergripande resultat bör sättas i relation till att just avkopplingsmotivet genomgående hålls fram som det absolut starkaste skälet att läsa i avhandlingens två föregående undersökningar.⁴⁰⁴

I min kompetensmodell betonas att fiktionsläsning kräver och utvecklar förmågan att kunna se saker i andra perspektiv än ens eget. Genom att se den skönlitterära läsningen på det sättet kan man som läsare inträda i situationer som man själv aldrig skulle kunna eller vilja hamna i, men likafullt förhålla sig till och resonera kring dem så att säga inifrån sin egen tankevärld. Samtliga H-grupper berör denna dimension, liksom två av Y-grupperna.

Exemplet Raskolnikov har ibland av litteraturvetare och andra använts för att illustrera dessa processer,⁴⁰⁵ och i grupperna H2 och H3 förs liknande resonemang. Frans (H2) berättar om sin läsning av *Brott och straff*:

Frans: Eh, jag läste den och tyckte den var väldigt nyttig. T.ex. tidigare när man tänkte på att om man mördade en person, då liksom det som avskräckte mest var kanske själva straffet. Liksom fängelse eller nåt annat straff. Men efter att ha läst den boken då tänker man liksom, fan det är liksom, man lider intuiti. Det är nästan det värsta straffet, om man begår nåt sånt brott.

I sammanhanget berör samtalet också *Doktor Glas* och Frans visar förståelse för att doktorn genomför dådet, trots att det handlar om ett mord. Även Katniss (H3) tar Tyko Glas moraliska grubblande som exempel på hur man kring människors handlande kan lära sig ”typ så här psykologiska anledningar utan att ha läst psykologi, utan man har fått lära sig det i skönlitteratur.”⁴⁰⁶ Daniel

⁴⁰⁴ Jfr Pettersson 2015c. Bella och Daniel i H1 menar att det är både avkopplande och utvecklande, i övrigt diskuteras inte avkoppling i samband med att denna fråga ställts.

⁴⁰⁵ T.ex. Wikström 1982; Pettersson 2009.

⁴⁰⁶ Detta är en kort passage ur ett ganska långt anförande från Katniss, nedan återgivet i sin helhet: *Ja men typ så här etik och moral. Om man läser redan från när man är liten så får man ju oftast uppleva situationer man kanske inte har hunnit uppleva än. Och sen när man kanske*

(kvinna, H1) uttalar en liknande tanke där hon menar att ”man kan sätta sig in i andra personer”. Malin (H3) lyfter särskilt fram det empatiutvecklande:

Malin: Det är väl att böcker är lite så att dom ska hjälpa oss själva och andra liksom. Sen tror jag att böcker kan göra en mer, alltså mer empatisk också för att man får läsa om människor som kanske har helt annorlunda liv och situationer än en själv också. Och då liksom kanske man känner att man har lättare att förstå dom som har det så, i verkligheten liksom.

Också i Y-grupperna Y1 och Y2 förekommer den här typen av argumentation för skönlitterär läsning, vilket ett uttalande från Anna i Y1 vittnar om: ”Det känns som att vara inne i en annan persons hjärna”. Denise (Y1) förklarar att om hon läser om en individ som är helt olik henne själv så börjar man tänka på ett helt annat sätt än man gjort förut för att man har fått den ”delningen” från den fiktionella karaktären. Hon utvecklar: ”hur man kanske skulle kunna tänka som människa och hur man skulle kunna agera eller på hur eh, rent allmänt på hur man tänker och hur andra människor fungerar.”

Eleverna i Y2 är inte på långt när lika explicita i sina uttryck för de processer som diskuterats utförligt i H-grupperna och i Y1. Fred (Y2) berör frågan på ett koncist sätt: ”Det får en att tänka och att se andra vyer.” Han har strax innan också nämnt ”andras upplevelser” som en sak man kan lära sig av genom att läsa skönlitteratur. Trots följdfrågor från mig utvecklas dock inte dessa tankar vidare av någon i Y2-gruppen. I Y3 omnämns inte vidgade perspektiv eller personlighetsutvecklande motiv överhuvudtaget.

I det som sammanfattats så här långt framträder ett förhållandevis stort antal utförliga tankegångar som ligger helt i linje med det som litteraturteoretiker som Nussbaum, Zunshine och inte minst läroplanernas svenskämnesbeskrivning fört fram såsom litteraturläsningens stora förtjänst.⁴⁰⁷ Dessa motiv har också lämnat tydliga avtryck i den aktuella modellen för litterär kompetens. Grupperna H2 och H3 behandlar uteslutande i de resonemang som följer på den ställda frågan läsandets empatiska dimensioner, utvecklandet av perspektiv, förståelse för hur människor fungerar och liknande. Också i H1 och Y1 är dessa teman de klart dominerande, även om grupperna också nämner andra aspekter. H-eleverna förmår uppenbarligen att prata om sitt läsande på ett reflekterande sätt och framstår som vana vid det i intervjusituationen. Det är

möter den situationen senare i livet så kan man ändå ha nån slags, då har man typ en grund av alternativen av vad man kan göra för att man har läst en bok om hur den här personen har resonerat. Förstår ni vad jag menar? Jag tänker typ, ja om man tar nåt drastiskt, Doktor Glas eller nåt. Typ så här, hur han resonerar hela boken ut. Liksom vad som är rätt och vad som är fel. Ja. Nej men det kan ju vara så här alltifrån små kärleksproblem till mycket större etiska frågor. Och det känns som att, man får ett lite bredare perspektiv och man är inte så svart och vit.

⁴⁰⁷ Se kapitel två. Se även Skolverket 2011a, s.160.

kanske inte heller särskilt förvånande med tanke på den inriktning deras studieprogram har. Att dessutom Y1-gruppen och i någon mån även Y2 berör dessa motiv är mer intressant att konstatera.

Att de elever som talar om litteraturläsning på detta sätt i skolan med sina lärare har diskuterat vad skönlitterär läsning kan leda till i form av utvecklande av perspektiv och liknande, är en rimlig slutsats att dra. Som ett konkret exempel på detta kan Ingrids (man, H2) redogörelse för hur läsning ”verkligen hjälper en att utveckla empati för alla personer i, alltså i verkligheten” tas. Efter att han har sagt detta mynnar svaret nämligen ut i att han hört detta men egentligen inte upplevt det själv. Ingrid är dock inte representativ i det avseendet. Övriga elever som beskriver dessa processer tycks ha erfarit dem och ger exempel på detta. Det gäller även grupper som i andra delar av diskussionerna inte ger uttryck för att fiktionsläsning kan ge något mer än underhållning och avkoppling. Eleverna i H2 utgör det tydligaste exemplet på den typen av motsägelsefullt förhållningssätt.

Estetik och ordkunskap

Att den som läser skönlitteratur utökar sitt ordförråd och blir en bättre språkbrukare är ett klassiskt och handfast argument för litteraturläsande, både bland elever och lärare. Intressant i det här sammanhanget, och ett förhållande som möjligen kan ses som ytterligare stöd för att de flesta av ungdomarna som deltar i studien upplever skönlitteraturens perspektivvidgande och personlighetsutvecklande möjligheter som läsningens största förtjänst, är att den typen av konkret språkutveckling inte nämns i särskilt stor utsträckning i mitt material.

Grupperna H2 och H3 tar inte upp språkliga aspekter överhuvudtaget. H1 berör detta område men lyfter enbart fram språkets konstnärliga dimension. Alex (H1) och Bella (H1) beskriver sin syn på saken på följande sätt:

Alex: Jag älskar när man läser och det är så målande och vackert (Daniel: Mm). Det är så himla bildligt, man kan verkligen se såhär, meningar. Man kan beskriva saker på så olika sätt. En beskrivning kan vara så klockren, man verkligen... Jag älskar ord. Jag älskar språk (Fniss).

Bella: Man kan verkligen föreställa sig det dom (Alex: Det är typ det bästa jag vet.) beskriver alltså. Det är liksom så underbart.

Språkets estetiska betydelse, som stilmedel och metod att gestalta berörs här tydligt. Att språket upplevs spela roll för inlevelsen och därmed för möjligheterna att uppleva de processer och perspektiv som det tidigare talats om är också det uppenbart. Betydelsefullt är att ingen H-elev nämner att man lär sig nya ord, berikar sitt ordförråd och liknande utan det är det litterära språkets stilistiska sidor och de effekter det har på en som läsare som lyfts fram.

I Y-grupperna är den mer konkreta språkutvecklingen i form av utökat ordförråd närvarande, men även en något mer abstrakt språkkänsla diskuteras. Barbro (Y1) berättar vilken segerrusig känsla ett nyvunnit ord kan framkalla: ”Och då är jag så här: Yes! Jag vet vad det ordet betyder. För det lärde jag mig idag.” Isa (Y2) menar att läsning per definition innebär ett ökat ordförråd, det kommer på köpet. Janice (Y3) utvecklar det hela något när jag ber henne förtydliga sitt svar i vilket hon kort och gott svarat att ”man lär sig”:

Janice: Det är allt från stavning och meningsuppbyggnad och alltihopa. Man tar till sig det utan att tänka på det.

Olle: Nån slags språkkänsla som man bygger upp?

Janice: Ja man läser och så känner man igen det i huvudet automatiskt. Hur orden är skrivna, hur dom står i meningen.

Janice beskriver här hur läsning av litterär text utöver ren ordkunskap och stavningsfärdigheter också ger en övergripande förståelse för språk, syntax och stil. Fred (Y2) nämner ordförrådet i ett sammanhang, och Konrad (Y3) håller med om den bild Janice ger. I övrigt uttalar sig de manliga eleverna i Y-grupperna inte alls när det gäller språket. Männen i Y3 är de som är allra mest tystlåtna när den aktuella frågan behandlas. Ett konkret lärandemotiv som till slut tas upp av dem är att fiktionsläsning kan leda till historiekunskaper.

Att lära sig något om verkligheten

Få elever berör att litteraturläsning kan ge en direkt och konkret kunskap om verkligheten i sammanhanget, och det synsätt som innebär direkta biografiska kopplingar mellan text och verklighet är generellt sett mycket lågt representerat i materialet.⁴⁰⁸ Att den fråga om litteraturläsningens legitimeringar som ställs är tydligt inriktad mot fiktionslitteratur kan vara en del av förklaringen till detta.

Vård- och omsorg-eleven Elina (Y1) återkommer ofta under intervjun till att hon vill starta ett behandlingshem. Hon ser ett mer direkt samband mellan det hon läser och verkligheten än många andra elever i studien, oavsett om det är fiktionslitteratur eller verklighetsbaserat. Elina föredrar faktionella självbiografier ”framför allt när det är dåliga förhållanden” men läser även inom andra genrer och upplever att hon genom läsningen kan berika sina perspektiv. Hon ger ett exempel med en parallell till vårdpraktiken: ”då tänker jag också vad patienten visste, vad kan jag göra för att förändra dom. Och nu lär jag mig av den här personens liv i [den skönlitterära] boken också.”

⁴⁰⁸ Detta skiljer sig från flera stora undersökningar av unga läsare från 2000-talets första decennium där förhållandet snarast var det omvända (jfr Olin-Scheller 2006, s. 201ff; Ärheim 2007, 127ff. Se även Schmildt 2008, s. 301f., 321).

På samma direkta och kanske ännu mer konkreta sätt resonerar Konrad i en diskussion om huruvida man skulle kunna lära sig något bortom ordförståelsen och språkkänslan. Jag frågar eleverna i Y3, som alla läst *Kejsarn av Portugallien*, om de upplever att man kan få nya perspektiv eller lära sig något av den, bortom den handfasta språkutvecklingen som redan berörts i diskussionerna. Konrad svarar: ”Ja då lär man sig historia i stället. Också då. Hur det var förr och så där.” Jag försöker därefter att föra in samtalet på mer allmänmänniska teman som kan rymmas i själva berättelsen och tar det berömda öppningskapitlet som exempel. Alla i gruppen minns kapitlet och nickar och instämmer när jag pratar om att detta möjligen kan säga något om en förälders kärlek till ett barn även i andra tider och kulturer än den där den fiktionella berättelsen utspelar sig. Ingen av eleverna tar dock några egna initiativ. De framstår som helt obekanta med det sättet att se.

Detta motiv, att man som läsare lär sig något om historia, finns i någon mån representerat även i Y2 som en del av Freds kärnfulla sammanfattning vars avslutande mening redan citerats: ”Mm ordförråd, andras upplevelser, historia och... Det får en att tänka och se andra vyer”. Min uppfattning är att de historiekunskaper som åsyftas här, likt de utökade språkkunskaperna är direkta och konkreta följder av fiktionsläsande som inte i samma utsträckning kräver reflekterande processer eller metakognition.⁴⁰⁹ Det snävare perspektivet visar på en begränsad litterär kompetens i relation till den aktuella modellen. Det gör även oförmågan att utveckla sina tankar kring de processer som följer med litteraturläsning. Elevernas svar aktualiserar den ganska omfattande forskning som lyft fram att svenskämnet många gånger ses som ett rent färdighetsämne inom de yrkesförberedande programmen.⁴¹⁰ Att detta påverkar synen på vad litteratur och läsande kan leda till förtydligas i nästa stycke.

Fantasyläsning och metaperspektiv

I uppsatsundersökningen visade sig en tydlig tendens där fantasyläsning motiverades med den stora upplevelsen som det innebär att kliva in i fiktionella världar och miljöer. Väldigt få elever gjorde i det sammanhanget några reflektioner kopplade till verklighetens förhållanden eller diskuterade motiv från fantasy litteraturen som symboliskt skulle kunna kopplas till faktiska skeenden i historien eller i samtiden. Innan den fråga som är avsnittets huvudfokus ställdes, om litteraturläsning kan vara utvecklande, behandlades i de inledande diskussionerna om genrer följdfrågor som berör detta område. Det visade sig återigen att fantasy var mycket populärt, men nästan uteslutande bland H-eleverna. Ytterst få Y-elever gav exempel på att de hade erfarenhet

⁴⁰⁹ Jfr Eagelton 2013.

⁴¹⁰ Se t.ex. Hultin 2006 och 2012, Bergman 2007; Lilja Waltå 2016

av genren.⁴¹¹ Efter frågan om genrer berörde jag litteraturens verklighetsorienterande perspektiv och ställde följdfrågor i den riktningen. Hos H-grupperna handlade dessa om huruvida fantasytexter kunde säga något om verkligheten. I den situationen hade de frekventa fiktionsläsarna i H1 och H3 inga som helst problem att dra den typen av paralleller.

Hos grupperna H1 och H3 är samhällsanalys och referenser till historiska skeenden vid fantasyläsning någonting självklart. Diskussionen från H1 kan illustrera detta:

Cecilia: Det finns ju många asså, som är fantasyböcker fast dom har inslag från nutiden eller från historien. Eh som man verkligen kan så hära, kanske typ relatera till sin egen situation. Och till saker som har hänt förut.

Daniel: Framför allt sci-fi kanske också då rå?

Cecilia: Ja jag tänker typ på Harry Potter.

Daniel: Ja, ja Harry Potter. Det är väl ett praktexempel typ (Cecilia: Ja.) Tolkien, Tolkien också. (Cecilia: ja men exakt) Där finns mycket sånt där.

Olle: Att man läser in då?

Daniel: Historia.

Olle: Ja.

Daniel Och typ, sam, samhällsanalys.

Cecilia: Ja det är samma samhälle som oss.

Här finns tydligt uttalat att det egentligen är samma samhälle som vi själva lever i som speglas i fantasyberättelser, även om den eskapistiska förflyttningen in i dessa fiktionsvärldar är huvudskälet till läsningen. Katniss (H3) tänker på ett liknande sätt och förklarar att man kan se symboliken, men att man ibland måste få slippa all denna analys och få slappna av och ”trollas bort av en bra historia”. Linda (H3) fortsätter:

Linda: Alltså främst så läser man ju böcker för att alltså komma bort, tror jag men sätter man sig ner och analyserar efter hand, då kan man koppla.

Malin: Ja men Harry Potter är ju jättelätt, det här med främlingsfientlighet

⁴¹¹ Denna markanta skillnad är ett exempel på hur trender som lätt uppfattas allmänt omfattande hela gruppen ungdomar i själva verket inte ser ut så vid en närmare granskning. Jfr diskussionen om fanfiction på s. 198ff. och i not 426. I Y-grupperna nämndes däremot annan skönlitteratur och något fall också mangaserier.

Linda: Ja jättemycket, liksom så här, rasism...

Malin (H3) utvecklar vidare och förklarar att inte heller hon läser för att göra kopplingarna, men att hon givetvis kan se dem:

Malin: Ja, men det är ju inte därför jag läser det. [...] Men jag kan absolut se det. Sagan om Ringen är ju också så här att väldigt många tycker det är klart liksom, referenser till första och andra världskriget. (Flera: Mm.) Och sånt där liksom. Det är ju inte därför man tycker det är bra men man kan ju fortfarande se det liksom. Om man tänker efter.

Det visar sig alltså tidigt i diskussionerna att eleverna i H1 och H3 kan prata om sin fritidsläsning utifrån ett metaperspektiv, och att deras litterära kompetens därmed klart motsvarar modellens mest avgörande delar. Redan i denna tidiga fas av intervjun går också att se hur analytisk läsning och lustfylld fritidsläsning hålls isär. Det analytiska perspektivet kan kopplas både av och på. När det är påkopplat blir det uppenbart att H1- och H3-eleverna genom fiktionläsningen bearbetar sina kunskaper om t.ex. människans civilisationsbyggen och konflikter.

När jag däremot frågar i H2 om hur de bearbetar den fantasy de läser, om de t.ex. drar paralleller till verkligheten, är inte svaren alls lika självklara som i grupp H1 eller H3. Ingen i H2 nämner temamässiga paralleller till historien eller nutiden, såsom kampen mot nazismen, främlingsfientlighet, genusperspektiv eller liknande. Enrique har en utläggning om hur han ser sig själv i huvudrollen i de fantasyverk han läser och att detta sedan går att koppla till hans verklighet i skolan, men detta har ingenting gemensamt med det som sagts i de andra H-grupperna.⁴¹² Det förefaller tydligt att synen på litteraturläsning står i en direkt relation till tillämpandet av metaperspektiv och förmågan att göra mer utblickande analyser av det lästa. I ett annat skede av intervjun visar det sig att H2-eleverna är förmögna att tolka och analysera litteratur och även koppla reflektionerna till allmänmänskliga och existentiella teman (dock inte till historiska händelser eller samhällsfrågor).⁴¹³ Men när det gäller fantasyläsningen gör de alltså inte några sådana reflektioner. Möjligen har detta ett samband med H2-elevernas syn på fiktionlitteratur som en fritidssyssla kopplad till underhållning och nöje, en attityd som är framträdande genom hela samtalet. De verk kring vilka de utvecklar sina tankar på ett analytiskt sätt är främst böcker de läst inom skolarbetet.

⁴¹² Så här uttrycker sig Enrique i sammanhanget: *Jag vill ju koppla det till verkligheten för alltså det, jag är ganska optimistisk när det gäller sånt så det känns såhär skönt att om nåt, om man kan hitta nån koppling till verkligheten. Då tänker man: ja det finns där i boken, det kan finnas i verkligheten också* (Olle: *Ja just det*) *Ja. Sen så, jag läser en bok och om det är en bra karaktär då gillar jag att tänka mig att det är jag. Och så har dom gjort nån filmatisering av boken, så ser hela skolan den och jag tänker: Jäklar!*

⁴¹³ Se t.ex. s. 183.

I Y1-gruppen finns relativt goda läsare som vuxit upp med litteratur och böcker. Det finns även elever i gruppen som anger att de läser en del på fritiden, främst Anna (Y1) och Elina (Y1). Det är tydligt att trots att denna grupp är förhållandevis bra tolkare, så skiljer sig sättet att tala om läsning och läsande i jämförelse med H-grupperna. Även läsvanorna skiljer sig åt och förhållandet till fantasy är det mest tydliga exemplet. Synnerligen relevant i detta sammanhang är att ingen elev i Y1 talar om att man kan läsa in symbolik i fiktionen som något speglar verklighetens villkor och dilemman i de mer samhällsövergripande perspektiven. Detta görs inte heller i de andra Y-grupperna. Denna skillnad är grundläggande och mycket betydelsefull i en didaktiskt inriktad analys av detta material.

Viljan att läsa mer

Allra sist i intervjuerna ställdes frågan: *Tänk er en värld utan tidspress och skolstress. Skulle ni läsa mer då? Skulle ni vilja läsa mer än vad ni gör?* Oavsett de skillnader som redovisats ovan är attityden att vilja läsa mer påfallande samstämmigt representerad i fokusgrupperna, i såväl H- som Y-grupper. Precis som i de tidigare undersökningarna uppges tidsbristen och skolarbetet vara det som förhindrar det ökade läsande eleverna uttrycker att de vill få till stånd. I samband med denna avslutande fråga nämns inte internetbaserade digitala aktiviteter som något som förhindrar läsmöjligheterna.⁴¹⁴ Helhetsbilden är alltså även i detta sammanhang att eleverna uttrycker en positiv inställning till skönlitterärt läsande samt att de skulle vilja läsa mer om det fanns tid.

Den uttryckta hållningen kan ses som samspelande med föreställningen om den goda boken och det goda läsandet som uppenbarligen finns hos de informanter som ingått i undersökningen. Att den attityden är så starkt representerad bland 18-åringar i mitten av 2010-talet är intressant att konstatera, och det finns många andra ställen i analyserna där denna attityd träder fram. Frågan om huruvida detta resultat kan ses som en exotisering av litteraturläsning och en kulturförklaring av den fysiska boken som artefakt i den digitala tidseran är intressant att ställa. Möjligen kan denna fråga ha en koppling till den tidigare diskussionen om litteraturläsning som uppskattad bisyssla till det digitala livet.

Sammanfattning och diskussion

Elevdiskussionerna kring frågan om man kan lära sig något av att läsa skönlitteratur, eller om läsningen enbart har en avkopplande funktion är betydelsefulla inom det område avhandlingen behandlar. Att ungdomarna *de facto* ser läsning som avkopplande, framför allt från det uppkopplade, har berörts ett flertal gånger. Inför den direkta frågeställningen svarar dock alla grupper ja

⁴¹⁴ Jfr tidigare diskussion i kapitel tre och fyra.

på frågan om att man kan lära sig något. Ingen säger nej. Tanken på att litteraturen kan ge personlig utveckling och kunskaper tycks sträcka sig från ytterkant till ytterkant. Synen på vad skönlitteratur kan innebära för en läsares utveckling går däremot på ett ganska tydligt sätt isär. Den ena hållningen innebär *metakognitiva perspektiv* och i den aktuella modellens mening en litterärt kompetent syn på läsprocessen. Det andra förhållningssättet speglar i stället en mer direkt syn på vad läsning kan ge i form av *handfasta kunskaper*, vilket kan ses som sammanhörande med synen på svenska som ett färdighetsämne.

De båda huvudspåren är dock inte alls representerade i samma utsträckning. I fyra av de sex grupperna diskuteras hur fiktionsläsning kan fungera personlighetsutvecklande på ett sätt som står i samklang med både läroplaner och de perspektiv inom läsforskningen som ligger till grund för min kompetensmodell. I en ytterligare grupp, Y2, nämns om än väldigt kortfattat en liknande hållning. I Y3 framträder inte metaperspektivet alls när det gäller att tala om det egna läsandet i samband med denna fråga. Det andra huvudspåret som framträder är att läsning ger konkreta kunskaper i form av språkutveckling och historiekunskap, eller direkta kopplingar till vardagsverkligheten. Det finns enbart representerat i Y-grupperna. Det ska dock poängteras att den hållningen inte var den som ensamt dominerade diskussionen i Y1. I Y2 berördes båda perspektiven medan det i Y3 var uteslutande praktiskt.

Mönstret som växt fram här är delvis studieprogramanknutet, men är också kopplat till kön, genus och yrkesidentitet. De allra mest tystlåtna eller frågande inför den fråga jag ställde är männen i Y3. Männen i H2 har i enkäterna uppgett att de sällan eller aldrig läser skönlitteratur, men diskuterar läsningens utvecklande förtjänster på ett sätt som kan kopplas till modellen för litterär kompetens. Det är, utöver detta, mycket intressant att konstatera att varken de eller några andra H-elever tar upp den rena språkutvecklingen överhuvudtaget. Även om H2-eleverna inte själva läser eller ser sig själva som läsare av fiktionslitteratur så kan de tydligt resonera kring vad läsning av den typen kan leda till, också utifrån egna exempel. Dessa elever från högskoleförberedande program ser skönlitterär läsning som en del av något som de tillhör, även om de enligt sina enkätsvar och i stora delar av samtalet inte identifierar sig som litteraturläsare.

Den identitetskonstruktion som är rådande i grupp Y3 tycks inte omfatta frågan om de reflekterande processerna kring litteraturläsning kan *utveckla personligheten*. Detta gäller inte heller hos Janice (Y3) som i andra delar av diskussionen framstår som en reflekterande läsare. Den tendensen skulle möjligen kunna tyda på att olika typer av identitetskonstruktioner kopplade till yrkesidentitet har manliga eller kvinnliga förtecken och att detta styr utfallet mer än det biologiska könet.⁴¹⁵ Det kan tilläggas att H- och Y1-eleverna i mötet

⁴¹⁵ Jfr Asplund 2010.

med den här frågan framstår som vana att prata om litteraturläsning i metaperspektiv. Att det påverkar hur de förhåller sig till fiktionsläsande är uppenbart, och angeläget att sätta i ett didaktiskt perspektiv. Utfallet understryker vikten av den fjärde punkten i modellen som pekar på en medvetenhet hos läsaren om hur litteraturläsning kan utveckla ens person.⁴¹⁶

Viljan att läsa mer om det fanns tid till detta är tydligt uttryckt i samtliga fokusgrupper. Denna attityd samklingar med den som 2012-gruppen formulerat både i uppsatsundersökningen och i enkätundersökningen. Liksom i de tidigare undersökningarna lyfts även här skolarbetet fram som den stora anledningen till att denna utökade läsning inte kommer till stånd. Att den positiva hållningen är så tydlig är intressant att notera. Hur den ska förstås är dock inte självklart. Jag har tidigare i avhandlingen diskuterat att en möjlig koppling kan finnas till ungdomarnas uppdelning mellan den digitala och den analoga världen. Hur eleverna i intervjuundersökningen ser på den frågan behandlas i kommande avsnitt.

Att uppleva fiktionsberättelser i bokform och i andra medier

Frågan om hur de grupper av ungdomar jag studerat uppfattar läsmidiet betydelse vid fiktionsläsning, liksom den om hur bokens ställning i förhållande till digitala läsmidier upplevs har följt med genom avhandlingen. I de tidigare undersökningarna har de unga läsarnas hållning varit väldigt tydlig. 2012-eleverna föredrar att läsa skönlitterärt i bokform trots de många möjligheter till digitalt läsande som föreligger i deras samtid. Det digitala läsandet, rimligen för dessa gymnasister vanligt förekommande i samband med faktasökning och liknande, berörs inte i uppsatsundersökningens uppsatser och tycks inte räknas som att läsa enligt denna grupp. Att läsa innebär för ungdomarna att läsa skönlitteratur i bok, ofta under semestrar och lov. Dessa resultat får ytterligare stöd i enkätundersökningen.

I enlighet med avhandlingens triangulerande metodinriktning är det angeläget att relatera de attitydanknutna resultaten till uppfattningar hos eleverna i fokusgrupperna. De likheter och skillnader gentemot tidigare resultat som visar sig i dessa grupper, som befinner sig på var sin sida om 2012-eleverna vad gäller synen på studier och blivande yrkesval, är viktiga att analysera.⁴¹⁷ Ämnesområdet kring mediets betydelse har därför behandlats även i intervjuerna,

⁴¹⁶ Formuleringen i modellen lyder: ”En förmåga att utifrån ett metaperspektiv på sin litterära läsning medvetet kunna resonera kring hur denna påverkar den egna personen, bl.a. i termer av personlig utveckling”.

⁴¹⁷ En annan viktig aspekt av denna breddning är att sådant som möjligen kan uppfattas som styrande i skriftliga formuleringar och som något som leder in svaren på traditionell läsning i den nationella provuppgiften (se diskussion i kapitel tre) berörs i intervjuundersökningen från andra håll med andra typer av frågor.

där frågan om eleverna helst läser skönlitterär fiktion på skärm eller i bok fungerat som övergångsfråga. Hur eleverna förhållit sig till de olika läsmedierna redovisas här tillsammans med frågan om vad eleverna menar med läsning.⁴¹⁸

Den nyckelfråga som berör synen på hur och om litteratur och läsning är en del av den digitala världen eller avskild från denna redovisas också inom detta avsnitt. Svaren och diskussionerna kring den frågeställningen visade sig i många fall bli väldigt liknande de som gavs på frågan om eleverna helst läser i bok eller på skärm. Detta utfall kan ses som en förstärkning av den bild som utkristalliserats i fokusgrupperna och i avhandlingens tidigare undersökningar. Uppdelningen av dessa båda världar, den digitala och den litterära, tycks innebära att boken föredras som läsmedium för skönlitteratur.

En besläktad nyckelfråga behandlar hur eleverna upplever skillnader mellan att ta del av fiktionella berättelser i bokform jämfört med i TV-serier och genom filmmediet. I uppsatsundersökningen framkommer att den grupp elever som uttalar sig om detta förhållande håller fram boken som något som kan ge en rikare upplevelse. Hur eleverna i fokusgrupperna har behandlat den frågan kommer att analyseras i avsnittet.

Läsmediets betydelse

Samstämmigheten i svaren på frågan om eleverna föredrar att läsa i bok eller på skärm är i de intervjuade grupperna mycket stor. Svaren går i bokens favör med något enstaka undantag.⁴¹⁹ De levereras utan tvekan och med emphasis vilket Ninas (H3) kommentar: ”Den där jävla skärmen alltså” illustrerar. Många elever lyfter fram att de digitala och de analoga läsoplevelsorna inte alls är jämförbara. Bella (H1) säger uttryckligen just detta och förtydligar att det handlar om att man inte kopplar av på samma sätt när man läser på skärm. Hon får medhåll i gruppen. Janice (Y3) formulerar sig på ett liknande sätt: ”Man får en helt annan avkoppling när man läser en bok.” Avkopplingen och den speciella sinnesstämning bokläsning ger tas upp även av Malin (H3) och Nina (H3):

Malin: Ja man vill slappna av liksom. Det gör man inte med en skärm på samma sätt. Det är nånting med att bara kolla på en skärm, swipa med, som liksom är lite uppstressande i sig själv (Flera: Ja).

Nina: Det är just den där känslan med en bok i handen. Och så lukten av en bok. (Skratt.)

⁴¹⁸ Även detta är en övergångsfråga i intervjumanualen.

⁴¹⁹ Två elever av sammanlagt 29 (7 %) uttrycker att de föredrar skärm. Den ena, Odd (Y3) är dyslektiker och behöver skärmen som hjälpmedel. Den andre Juan Pablo (H3) menar att det beror på att han inte har någon lampa i sitt rum. Att det senare svaret inte är seriöst lämnat blev tydligt i den uppföljande diskussionen.

Barbro (Y1) är inne på samma linje och berör även hon den fysiska känslan av en bok: ”Det är väl känslan att ta i bladen och gå vidare till nästa sida”. Carin (Y1) och Elina (Y1) fyller i och lyfter fram det rofyllda som förknippas med läsning i traditionell bok. Isa (Y2) berör det avkopplande i att skapa ett avstånd till sådant som pressar på: ”Det känns avslappnat. Det känns som man kan koppla ifrån allting annat.” Fred (Y2) som strax innan har hållit fram bokläsningen som ”mer levande” än den digitala motsvarigheten gör efter Isas uttalande en intressant inbrytning och säger att han ”kommer ifrån det sociala” när han läser i traditionell bok. När jag frågar vidare om detta framgår att det som åsyftas är just det rogivande i att koppla bort den digitala världen, en tematik som behandlas separat under nästkommande underrubrik.

Även de rent fysiologiska följderna av läsning på skärm, i en underförstådd jämförelse med boken, behandlas inom temat avkoppling. Eleverna från Vård- och omsorgsprogrammet återkommer till detta område och berör flera gånger hur trött man blir i ögonen av att läsa på skärm, hur man får värk i händerna och nacken, om strålningsrisken, att det känns sundare att läsa i bok och liknande.⁴²⁰ Också eleverna i Y2 tar upp trötta ögon, bland annat i form av Gavins (Y2) redogörelser för hur han erfarit detta.

En annan central sak som eleverna lyfter fram och som enligt dem gör dessa båda former av läsning olika, ja närmast väsensskilda, är typen av texter som läses i respektive läsmedium. Hubert (H2) ger sin syn på detta:

Hubert: Men det är lite det där att när man läser på skärm så gör man kanske det för ett annat syfte på nåt sätt. När man läser bok, då kanske man läser lite för läsningens skull och lite för, kanske inte lika mycket just för berättelsen som för läsningen skull. Medans när man läser t.ex. artiklar på internet och så, då läser man ju för informationens skull liksom.

I Huberts redogörelse tycks alltså till och med själva berättelsen vara underordnad upplevelsen av att läsa i bok. Lässtunden i sig själv är skäl nog att ägna sig åt litteraturläsning, även om man inte är engagerad i handling och intrig. Är det information som eftersöks då väljer Hubert och de andra i H2 andra medier än böcker. Praktiken att skilja på medietyp beroende på vad som ska läsas finns representerad i samtliga grupper. Cecilia (H1) förklarar ”jag läser inte samma typ av texter på en skärm som jag gör i en bok” och övriga i gruppen håller med. Carin (Y1) och Denise (Y1) väljer skärmen när det är informationssökande läsning, *efferent* med Rosenblatts terminologi, men böcker i samband med ett mer estetiskt läsande. Carin antyder att hon skulle kunna läsa på skärm om det var en skönlitterär text som lästes inom ramen för skolundervisningen, men inte när det gäller fritidsläsning av fiktionslitteratur under le-

⁴²⁰ Exemplet från Barbro (Y1) kan illustrera detta ytterligare: *Jag är lite rädd för den här strålningen som kommer från alla tekniska apparater, så då känner jag att jag föredrar hellre att läsa en bok då. Det känns nyttigt på nåt sätt, och det är härligt.*

diga dagar. Detta tangerar frågan om skillnader mellan skolläsning och fritidsläsning på ett intressant sätt. Det visar också att avkoppling i samband med fiktionsläsning verkligen, enligt Carin, kräver en traditionell bok.

Magnus (Y3) säger att han väljer bok eller skärm ”efter behov”. Det visar sig senare att det vid skönlitterär läsning innebär boken, inte skärmen. I samma grupp, Y3, uttrycker även Konrad att han läser olika sorts texter i olika medier. Det avgörande är inställningen, attityden, till det som ska läsas:

Konrad: Jag skulle aldrig kunna läsa nånting på en platta eller TV eller dator så här som en bokform utan...

Olle: Varför inte då?

Konrad: Eh, det är, man är inne i ett annat mode [engelskt uttal] när man går till datorn eller har en platta i handen. Då är det som inte att man ska läsa.

Olle: Det är en annan påställning?

Konrad: Ja om man säger så.

Olle: Mm. Känner ni igen det?

Nils: Ja det håller jag med om. (Lasse: Ja.)

Olle: Nils håller med.

Janice: Man läser typ mindre texter, eller kortare så, man läser aldrig dom här långa grejerna

Konrad: Det blir artiklar (Janice: Ja.) eller nyheter eller vad det nu kan vara.

Som framgår delar flertalet i Y3-gruppen Konrads synsätt. Idén om att välja läsmedium efter vad som ska läsas är som visats utbredd i alla sex grupperna.⁴²¹

Ett annat återkommande tema i sammanhanget är den distraktionsfaktor som eleverna samstämmigt upplever följer med skärmläsning. När jag frågar om digital läsning eller läsning på skärm tänker de på datorer, telefoner eller surfplattor. Inte en enda elev, varken här eller i de andra undersökningarna omtalar ändamålsenliga läsplattor av Amazon Kindle-typ i redogörelserna för sina läsvanor.⁴²² De allra flesta berör däremot problemet med att bli distraherad av annat som lockar ett knapptryck bort eller via ljudsignaler och ljusblink.

⁴²¹ Jfr Konrads uttalande med Öhmans tankar om det fragmentariska läsandet som läsning i de nya medierna innebär (Öhman 2015a, s. 147ff).

⁴²² 9 % har dock fyllt i att de gärna läser på läsplatta i enkätundersökningen, och det är svårt att veta vilken typ av platta som åsyftas i det sammanhanget. Dock är det ingen av 2012-eleverna som tar upp detta läsmedium i sina uppsatser.

Ungdomarna tycks sakna erfarenhet av den störningsfria e-bokläsningen, även om de rimligtvis borde känna till att funktionella läsplattor existerar.⁴²³ Att skärmläsning, så som eleverna uppfattar den, leder till problem att fokusera nämns i samtliga grupper.

Frågan om vad som menas med läsning är nära kopplad till de elevkommentarer som sammanfattats ovan. Fiktionsläsning framstår för ungdomarna i fokusgrupperna, liksom i de föregående studierna, som starkt förknippat med traditionell bokläsning. På frågan om vad eleverna associerade till för typ av läsande i samband med meningen *Nu ska jag gå och läsa en stund* svarade samtliga fokusgrupper med stort eftertryck att det var läsning i bok som gällde. Att läsa innebär inte för de 2010-talsungdomar som deltagit i de två föregående undersökningarna att läsa statusuppdateringar eller att inhämta fakta i textform över nätet. Det innefattar inte heller e-bokläsning eller liknande. Läsning är utan tvekan för också de ungdomar som deltagit i intervjuundersökningen synonymt med att läsa skönlitterär text i bokform.

Avkoppling från uppkoppling

I de tidigare analyserna har ungdomarna förmedlat att de gör en uppdelning mellan traditionell läsning och de nya medietyperna. Trots rika möjligheter till interaktiva läsningar och digitala samtalsrum som nätet innebär har inte dessa ungdomar tillhörande en av de allra flitigaste internetanvändargenerationerna i samhället sett detta som något som hör ihop. Fiktionsläsningen har i stället framstått som en uppskattad form av avkoppling från det uppkopplade.

I fokusgrupperna har jag ställt följande fråga för att få en mer fördjupad bild av hur ungdomar från olika delar av utbildningssystemet ser på detta förhållande: *Vad tycker ni att fiktionsläsning har för plats i det digitala mediasamhället som vi har idag, med ständig uppkoppling mot datorer, telefoner, plattor, osv. Ingår läsning i allt det här? Eller ser ni det mer som ett sätt att koppla av från det?*

I de efterföljande diskussionerna känns en hel del igen från svaren kring enkätundersökningens frågor om användningen av olika läsmedier, där den dominerande tendensen är att eleverna delar upp det digitala och det analoga på ett sätt som berörts tidigare. Några nya mönster framträder emellertid som jag uppfattar som intressanta. Konrad (Y3) säger att bokläsningens viktigaste funktion är att man ”kopplar bort IT:n liksom”. Liknande uttryck finns från alla de övriga grupperna. Följande diskussion i H1 kan belysa detta:

Cecilia: Att man, att man kopplar bort. Och att jag tycker det ofta kan vara syftet med att läsa. Att koppla ifrån liksom. Ja men om man kommer hem från skolan. Att man liksom vill koppla ifrån (Bella: Sin verklighet) sin verklighet eller ja men alltså min egen verklighet. (Bella: Ja.) Även om jag inte vill koppla ifrån hela verkligheten så vill jag ändå koppla ifrån

⁴²³ Odd (Y3) och Juan Pablo (H3) nämner att de läser på datorskärm, inte på plattor.

Daniel: Menar du att kopplar ifrån din telefon då eller? (Skratt.)

Behovet att koppla bort och koppla av är genomgående starkt. Friheten och lugnet beskrivs som något viktigt och åtråvärt i en hektisk tillvaro präglad av nya medier. I vissa av elevernas uttalanden målas till och med en sorts hotbild upp där faran består i att bli uppslukad av den nya tekniken. I gruppen H2, där deltagarna uppger att de läser fiktionslitteratur i väldigt låg utsträckning är tongångarna skarpast. Frans (H2) säger: ”Alltså vi har så mycket digitalt idag. Jag tror det går, det ockuperar majoriteten av vår tid så fiktionsläsningen det, det är ett sätt att koppla av från det.” Gabriel (H2) fyller på och berättar att det digitala har ”tagit över” hans liv. Det tycks som att dessa elever upplever sig vara närmast gisslantagna av det digitala flödet, och att litteraturen utgör ett slags motgift som i H2-elevernas fall dock sällan används. Även Enrique (H2) berättar om hur han upplever att den så frekventa datoranvändningen leder till en lust att ta sig därifrån med hjälp av litteraturläsning:

Det är väldigt ironiskt. Förut så alltså tyckte jag inte om att läsa alls så, och då var jag väldigt mycket inne på datorn och så där. Men nu är man inne på datorn så ofta att man vill, alltså, läsa i stället.

Nina (H3) uttrycker sig i liknande ordalag där bokläsning närmast beskrivs som en motståndsrörelse till den digitala ockupationsmakten:

Nina: Alltså teknologin har typ tagit över hela våra liv. Alltså vi kollar på film, vi typ sitter och pratar med folk över halva jordklotet, och vad fan nu håller vi på med telefonerna. Alltså ska det ta över litteraturen också?

Att dela upp läsning och de digitala aktiviteterna handlar alltså inte enbart om rent lästekniska eller avstressande faktorer för eleverna. Detta är tydligast uttryckt i H-grupperna, men finns även representerat i Y1, Y2 och Y3. Det tycks där finnas ett behov av att läsa på ett annat sätt, med en annan inställning och sinnesstämning, som en form av motreaktion till det som sker i det digitala universumets livstempo och uttrycksformer.

Det är också i H-grupperna som erfarenheter av att diskutera litteratur eller andra typer av texter över nätet finns. I Y-grupperna tycks ingen ha ägnat sig åt detta. Grupp H1 talar i sammanhanget om vad internet har betytt för tillgängligheten vad gäller litteratur. Detta ses som någonting positivt. Vad gäller aktivitet på fansiter och liknande berättar kvinnorna i H1 att de ibland kan tycka att det är spännande att läsa vad andra tycker, men markerar samtidigt att det var något som de mest sysslade med i ett tidigare skede av livet. Ändå visar diskussionen på ett tydligt och levande engagemang:

Daniel (kvinna): Jag har väl läst, man läser lite såna där grejer att, analyser så här. Smågrejer alltså som kommer förbi på typ. Liksom att folk har tänkt på

vissa saker som man inte har tänkt på. Just i Harry Potter är det så här i sista boken nån som refererar (Alex: Mm) till tillbaka till första (Bella: Mm).

Alex: Och det är såhär jättedjupa grejer. Man ba wow.

Daniel (kvinna): Det är, man ba wow wow wow såhär. (Skratt.) Så liksom hela ens bild av boken förändras. Det tycker jag är kul.

I H3 finns också exempel på att eleverna berättar att de tidigare i livet tagit del av fanfiction men att de numera inte har det behovet. I stället berättar de om hur de behöver paus från litteraturdiskussionerna som ständigt pågår i skolan på ett sätt som påminner om och utgör en omvänd version av hur H2-eleverna uttryckte sitt behov av paus från internet:

Katniss: Jag känner att jag pratar tillräckligt med litteratur och kultur överlag just (Linda: Ja) med klassen. Jag känner när jag kommer hem då ba: ohh, nu får jag paus.

Nina: Vi har liksom inget behov av att gå på nätet [för att diskutera litteratur].⁴²⁴

Männen i H2 läser och diskuterar texter på nätet, men det rör sig då inte om skönlitterära texter. Hubert och Gabriel förtydligar att det som diskuteras är artiklar och liknande där olika åsikter förs fram.⁴²⁵ Det verkar i diskussionerna med H2 som att eleverna i den digitala kontexten inte ser på skönlitteratur på samma sätt som nyhetsartiklar och annat, d.v.s. som något som är meningsfullt att diskutera och belysa i många olika perspektiv.

Som nämnts har inte några elever från Y-grupperna, varken män eller kvinnor, berättat om att de ägnat sig åt litterära diskussioner eller tagit del av fanfiction eller tolkningar över nätet. I Y-grupperna kommer inte heller nätdiskussioner kring artiklar och liknande upp i diskussionen, vilket möjligen kan höra samman med att intervjufrågorna i första hand kretsar kring fiktionläsning och inte tar upp delande och tyckande på internet inom andra ämnesområden med tillhörande texttyper. Y3-eleverna berättar dock att de läser artiklar och nyheter över nätet men nämner alltså inte att de deltar i eller tar del av diskussionsforumens debatter. Det finns således en tydlig tendens här där kvinnor från studievana miljöer är de som har erfarenhet av fanfiction och litterära diskussioner över nätet. Inga andra. Här träder ett intressant mönster

⁴²⁴ Mitt förtydligande inom parentes.

⁴²⁵ Attityden framgår av följande passage:

Hubert (H2): *Men det är inte så mycket, man pratar inte så mycket skönlitterära böcker, gör inte jag.*

Gabriel (H2): *Nej, nej, nej.*

fram som kan sättas i förhållande till multimedial litteraturredidaktisk forskning.⁴²⁶

I utfallet, där synen på fiktionslitteratur bland studievana elever från samma N-klass visar sig vara divergerande, går det att läsa in vilken stor roll genuskonstruktionen tycks spela i sammanhanget. Resultatet innebär en närmast övertydlig tendens att detta är en starkt påverkande faktor för vilken betydelse de unga läsarna tillskriver litterära texter i den aktuella gruppmiljön. Den attityden tycks även ha betydelse för hur de uppfattar, tolkar och diskuterar skönlitteratur. Kvinnorna i H1 anser att litteraturläsning är en viktig och utvecklande del av livet medan männen i H2 framför allt ser läsningen som något avkopplande.

Sammanfattningsvis är den allra tydligaste linjen i diskussionerna kring denna fråga att eleverna delar upp den litterära läsningen och de digitala aktiviteterna och det tycks finnas ett starkt behov att göra det. Detta gäller i alla grupper oavsett studieprogram, läsvanor, attityder eller litterär kompetens. Uppdelningen som i de två tidigare undersökningarna observerats som en tendens visar sig i den fördjupande fokusgruppsstudien vara helt otvivelaktig och synnerligen medveten hos de aktuella ungdomarna.

Att skapa sin egen bild

En jämförelse mellan att uppleva fiktionsberättelser som läsare av böcker eller genom att se film brukar ofta innebära att själva adaptationsprocessen är det som egentligen diskuteras. En filmatisering av en känd bok jämförs med boken och i det sammanhanget leder många gånger filmatiseringen till en besvikelse.⁴²⁷ När jag i intervjuerna har ställt frågor kring det här området har jag därför inte frågat om filmatiseringar av böcker och liknande utan med en mer öppen ingång undrat om det finns några skillnader i att uppleva fiktionsberättelser i bokmediet respektive filmmediet. Frågan är formulerad: *Är det någon skillnad mellan att uppleva fiktionsberättelser i bokform jämfört med t.ex. film och TV-serier?*

Det finns många gemensamma nämnare i gruppernas svar, men också skillnader. Den allra tydligaste gemensamma faktorn finns i beskrivningen av de receptiva upplevelserna. Vid läsning förklarar eleverna att de skapar sina egna bilder, medan de i mötet med filmmediet upplever att de presenteras för ett färdigt koncept, med färdiga bilder genom en redan fullbordad tolkning av verket. Daniel (kvinna, H1) säger ”man får liksom regissörens bild av den här boken” och reflekterar vidare kring att det blir problematiskt i mötet med den

⁴²⁶ Jfr t.ex. Olin-Scheller & Wikströms benämning av genren som ”[e]n okänd folkrörelse” inom vilken ”mängder av unga människor ägnar sig åt att skriva, läsa och kommentera fanfiction” (Olin-Scheller & Wikström, 2010 s. 7). 2 % av eleverna i uppsatsundersökningen nämner fanfiction.

⁴²⁷ Se t.ex. Hedling 2002, s. 229ff.

egna friare tolkningen. Övriga i H1 håller med och Cecilia jämför med läsoplevelsen:

Cecilia: Att eh, det, nej men jag tycker att en del av läsoplevelsen är verkligen när man får så här tänka själv och man får verkligen vidga sin fantasi och sina vyer när man läser. Det är på något sätt en av poängerna med att läsa, och hela den delen tycker jag klipps bort när man ser en film. Då får man allting liksom bara färdigt.

I H2 finns liknande tankegångar och Gabriel säger att en film är ”diregörens” bild av en historia.⁴²⁸ Hubert fyller i och menar att det i en jämförelse med en läst bok och en film kan bli ”skevt” och förtydligar: ”diregören, eller alltså den som har gjort filmens bild var, var inte alls som min.”

Motivet *Att skapa sin egen bild* är något som kommer igen i samtliga grupper. Janice (Y3) är aktiv i diskussionerna kring frågan och skiljer på upplevelserna:

Janice: Man bygger upp typ en egen värld i huvudet. Som när dom säger: Där står ett träd och det ser ut så här då bygger man upp trädet i huvudet, så gör man en egen miljö runt om det. Då blir det en helt annan värld, mot när man ser det på TV. Man får tänka mer själv. [...] Man bygger upp det som man själv (Konrad: Juh⁴²⁹) gillar. När man kollar på film då är det ju som dom vill ha det. Då blir det inte samma grej.

De manliga kamraterna i Y3 håller med om detta och om Janice ståndpunkt att litteraturläsning ger ”en starkare inlevelse” än filmtittande. Även i Y1 diskuteras skillnaderna i upplevelse utifrån detta att läsningen innebär att skapa sina egna bilder. Ser man filmen först ”fastnar man för det boken har bestämt” som Carin (Y1) uttrycker det. Hon belyser även hur läsning ger en annan möjlighet till reflektion i kommentaren: ”Man kan stanna upp lite själv liksom också och tänka igenom.”

Gavin i Y2 upplever också att läsning innebär att ”man lever sig in mer” vid läsning. Han säger att han berättar på sitt sätt när han läser, inne i huvudet. Fred (Y2) och Isa (Y2) diskuterar detta vidare:

Fred: Man bygger sin bild i huvudet

Isa: Ja. [...] Det blir liksom tanke. Ett annat sätt att tänka.

⁴²⁸ Detta uttryck är sannolikt en blandning av det engelska ordet ”director” och svenskans ”regissör” som flyter ihop. Jag har inte agerat språkpolis utan låtit eleverna prata på. Uttrycket används senare också av Hubert (se brödtexten).

⁴²⁹ Sägs på inandning.

I diskussionerna hos H3 berörs också detta med att filmens färdiga bilder i någon mening begränsar och låser fast den upplevelse som vid läsning är friare. Malins uttalande kan tas som ett exempel: ”Det är ju lite intressant för jag läste ju Harry Potter första boken innan jag hade sett nån film. Och då måste jag ju haft ett eget intryck av hur dom såg ut och allting men det har ju sen dess fullständigt raderats av filmerna.”

Samtalen i de flesta grupperna hamnar trots den öppna ingången snart i jämförelser mellan lästa litterära verk och filmversioner av dessa.⁴³⁰ I diskussioner om skillnader mellan uttryckssätten behandlas problemet att filmerna inte rymmer allt det som utgör romanen. Det kan vara karaktärernas komplexitet, miljöerna eller delar av handlingen som klipps bort. Även här är grupperna mycket samstämmiga, och i olika utsträckning berör samtliga grupper detta som en negativ följd av adaptationen. I H1 problematiseras detta ytterligare när eleverna kritiskt reflekterar kring vad som klipps bort:

Cecilia: Nästan alltid så är det kvinnliga karaktärer som klipps bort. Eller deras karaktär, även om själva personen är med, så finns inte själva karaktärsdragen med. Alltså man missar otroligt mycket av att bara se en film.

Ett konkret exempel på hur kvinnliga karaktärers komplexitet förminskas som lyfts fram här är Hermione från Harry Potter-filmatiseringarna. Detta exempel återkommer även senare i diskussionen. Som nämnts i gruppresentationen finns en typ av normkritisk inställning och ett genusperspektiv närvarande hos H1-eleverna genom hela intervjun.⁴³¹

I samtliga grupper tas exempel upp på filmatiseringar som inte fungerat. Känslorna är ibland ganska upprörda när eleverna berättar om sitt missnöje. Hubert (H2) och Enrique (H2) är mycket förargade över filmatiseringen av boken *Eragon*. Gavin (Y2) och Elina (Y1) har erfarenheter från grundskolan där deras respektive klasser har läst *Ondskan* och sedan sett filmen. Båda minns tydligt sin besvikelse och Elina berättar att hon inte var ensam om den:

Elina: Det var som, vi läste *Ondskan* i 9:an, sen så skulle vi kolla på den filmen. Och vi: ”Gud var kort filmen var, gud var mycket dom har tagit bort och gjort annorlunda.” Så då tyckte hela klassen att boken var mycket bättre.

I Y3 redogör Janice för hur mycket som saknas i filmatiseringarna av *Hungerspelen* och beskriver engagerat att det är olyckligt och synd. Ingvar (Y3) håller med och Konrad (Y3) konstaterar att ”ofta fattas det ju mycket.”

⁴³⁰ I vissa fall har även mina följdfrågor styrt samtalen i den riktningen då jag upplevt att diskussionen behöver mer syre.

⁴³¹ Följande resonemang från Daniel (H3) kan illustrera detta: *Men jag tänker att det där som du [Cecilia] sa med att man skapar sin egen bild av sin karaktär också, det skulle man kunna använda i filmer för att liksom ifrågasätta våra slags fördomar om hur personer är. Att liksom använda lite, ja men icke-normativa personer som skådespelare skulle ju vara jättebra men sen är det ju såklart att dom gör inte det.*

Hos den på förhand mest litterära gruppen, H3, väcker emellertid inte frågan lika starka känslor, eller väldigt få känslor överhuvudtaget. När jag med anledning av detta, med syftet att elda på diskussionen, ställde frågan om eleverna hade erfårit upplevelsen av att ha läst boken först och därefter sett filmen följde heller inga tydliga uttalanden i bokens favör. Denna uteblivna reaktion skiljer H3 från i första hand H1, men även från H2 och från alla Y-grupperna. Argumentationen i dessa grupper påminde om varandra och kretsade kring inlevelse, bortklippta detaljer, grunda karaktärer och liknande. Ingen i H3 svarade ens på den direkta frågan. Först efter att jag har tagit exempel från hur elever i andra sammanhang reagerat kraftigt på filmatiseringar av olika ungdomsböcker följde i stället några inpass kring hur negativt *Twilight*, inte filmatiseringen utan boken, upplevs. Malin säger: ”Du får inte ens nämna *Twilight*, det är en katastrof (Skratt)”.

När jag byter exempel till Harry Potter blir följden likväl uteblivna reaktioner. Inga uppvällande känslor eller intensiva diskussioner uppstår. Detta skiljer H3 väldigt mycket från H1 där den andra gruppen Harry Potter-läsare finns, men också från eleverna i H2, Y1, Y2 och Y3. Den enda som delar med sig av en upplevelse av det slaget där filmen inneburit en besvikelse är Nina (H3) som utbrister: ”Oh gud, Da Vinci-koden. Fy fan.” Utöver den slående skillnaden mellan hur man förhåller sig till Harry Potter-filmatiseringarna i H3 och H1 finns alltså även en skillnad gentemot alla andra grupper i detta att missnöjet kring filmatiseringar av böcker i väldigt låg utsträckning är representerat i H3.⁴³²

Att filmen är ett annat uttryckssätt som har sina styrkor och fungerar på ett annat vis än litteratur förs fram på flera håll och exempel förekommer där eleverna inte ser på förhållandet mellan de båda medierna enbart utifrån ett adaptionsperspektiv. Det synsättet kommer till uttryck i samtliga H-grupper, och i olika utsträckning också hos Y-grupperna. Resonemangen kan dels vara av enklare slag, som i fallet där Linda (H3) argumenterar utförligt kring hur skildringen av en överdådig fest i *Den store Gatsby* blir ”häftigare” på film. Men det kan också handla om, vilket Odd (Y3) och Daniel (kvinnor, H1) för fram att även filmen – inte bara litteraturen – kan vara mycket rikt detaljerad och nyanserad och ha ett konstnärligt värde som också kan leda till inre processer hos åskådaren. I likhet med tidigare diskussioner om hur litteraturläsning och digital läsning innebär skillnader i attityd och förhållningssätt nämns även här av några elever att film och läsning kräver olika mycket insats, men att den mer krävande läsningen kan ge mer tillbaka.

⁴³² Det är inte helt lätt att säga vad detta beror på. Möjligen finns en koppling till att H3-eleverna inte heller lika tydligt beskrivit filmen som en gestaltning av någon annans upplevelse, någon annans tolkning av en fiktionell berättelse. Kanske ser de filmen som ett eget medium som inte ska jämföras med litteratur på det direkta sättet? Eller så ser de helt enkelt inte processen av skapande av egna, unika, inre bilder vid läsning som något som står i konflikt med filmens rörliga och allmänt tillgängliga motsvarighet.

Sammantaget är den allra tydligaste tendensen inom detta frågeområde att elever från samtliga grupper är förmögna att tala om och beskriva hur de upplever att de receptionsprocesser som hör till filmmediet respektive litteraturläsningen skiljer sig åt. Jag vill påpeka att skillnaderna mellan H- och Y-grupper är klart mindre i den här kontexten när det gäller metakognitiv analysförmåga jämfört med andra områden som berörs i intervjuerna. Y-grupperna förmår, i de diskussioner som uppstått kring denna fråga, att i stor utsträckning och med en reflekterande distans förklara vad läsupplevelsen innebär och tydligt förmedla hur de uppfattar att den skiljer sig från filmkonsumtion. I detta sammanhang, där medier ställs mot varandra, motsvarar alltså Y-elevernas resonemang om sin läsning i långt större utsträckning de förmågor som beskrivs i modellens fyra punkter.

Sammanfattning och diskussion

Det mest framträdande resultatet i den här delen av undersökningen är att ungdomarna i fokusgrupperna tydligt delar upp den skönlitterära läsningen och de digitala näaktiviteterna. Ännu tydligare är deras val att läsa fiktionslitteratur i det traditionella bokmediet och inte på skärmar. Att dessa båda resultat har med varandra att göra ser jag som högst sannolikt. Sammanhörande med detta är den utbredda attityden att läsning av skönlitterära verk fungerar som en avkoppling från det uppkopplade, inte minst från det hetsiga tempot och snabba informationsflödet. Ungdomarna väljer digitala medier för att söka information och fakta, traditionella böcker då de ska läsa fiktionella berättelser.

I fokusgrupperna, liksom i de tidigare undersökningarna i avhandlingen, visar sig boken på attitydplanet stå synnerligen stark i konkurrensen från film och digitala media.⁴³³ Att detta sedan i praktiken inte nödvändigtvis innebär att ungdomar läser speciellt mycket, utan i stället surfar på nätet klargörs i enkätundersökningen. Det framkommer på olika sätt i gruppernas samtal att detta gäller även de ungdomar som deltagit i intervjuerna.

Vid en djupare analys av intervjumaterialet står det dock klart att bokläsning inte bara handlar om avkoppling för de flesta eleverna. Det framkommer i fokusgrupperna hur läsprocessen också innebär ett aktivt skapande av mening och förståelse. Medvetenheten om att man vid fiktionsläsning bygger upp en inlevelse och en fiktionsvärld som är både starkare och mer levande än vid filmreception finns representerad i samtliga grupper. Att skapa sin egen bild är något som kräver en egen insats, men som också ger något väldigt speciellt tillbaka i form av den starka upplevelsen av att vara i berättelsen och samtidigt kunna backa ur och reflektera så som punkten tre i modellen anger. I diskussionen förmår Y-grupperna, från studieprogram där litteraturläsning många

⁴³³ Något som också andra undersökningar genomförda under samma tidsperiod indikerar (se t.ex. Nilsson 2015c, s. 245ff; Andersson 2015, s. 24).

gångar inte anses ingå i elevernas identitetskonstruktion,⁴³⁴ att sätta ord på de processer som hör till en litterär läsoplevelse. Metaperspektivet berörs på ett sätt som inte görs i samband med någon annan fråga. Detta gäller även för de manliga elever inom det högskoleförberedande urvalet (H2) som i alla fall inte genomgående anför litteraturläsningens möjligheter. Detta är intressant att iaktta, inte minst i relation till den ovan nämnda modellen.

Jag vill även peka på några tendenser som visar sig då man betraktar dessa resultat i genus- och identitetsperspektiv. Erfarenheter av litterära diskussioner via fansiter och liknande beskrivs enbart av kvinnor inom H1 och H3. I identitetskonstruktionen hos en Y-elev eller en man inom H2 tycks inte detta beteende ingå. De kvinnor som nämner deltagande i denna typ av diskussion markerar dock att de inte är aktiva längre, utan att detta var något som de ägnat sig åt tidigare.

Slutligen vill jag nämna att ungdomarnas tydliga uppdelning mellan det digitala livet och den traditionella läsningen kan uppfattas som en styrka för läsningen och boken, och det kan vara lockande att göra så för en litterärt engagerad person. Men det går även att se denna attityd som en stor fara där fiktionsläsning reduceras till en sällan prioriterad bisyssla, tillämpad för nöjes skull några få gånger per år på en strand eller i en sommarstuga utan WiFi. De empiriska resultaten kring medievanor pekar tydligt i den riktningen även om ungdomarna i studien är både positivt inställda till fiktionsläsning och tycks relativt kompetenta inom området. Att motarbeta detta scenario att litteraturen kan marginaliseras är för litteraturdidaktiker och litteraturlärare mycket angeläget, och jag kommer att beröra även den diskussionen i det didaktiskt inriktade slutkapitlet.⁴³⁵

Verklighet eller fiktion

Unga läsares uppfattningar om vilken betydelse det har vid en läsoplevelse om texten är verklighetsbaserad eller fiktionell har behandlats i olika omgångar i avhandlingen. Dels mot en bakgrund av tidigare litteraturdidaktisk och annan empirisk läsforskning, dels utifrån resultaten från de undersökningar som redovisats i de föregående kapitlen.

I enkätundersökningen visar det sig att en stor andel elever (51 %) uppger att de inte ser det som en avgörande förutsättning för läsningen av den aktuella novellen om den är fiktionell eller baserad på verkliga händelser. Inom delar av en litteraturdidaktisk och litteraturvetenskaplig tradition, och enligt den modell för litterär kompetens som tillämpas i avhandlingen, skulle detta inne-

⁴³⁴ Jfr Asplund 2010; Lilja Waltå 2016.

⁴³⁵ Se Nordberg 2015e, s. 277ff.

bära ett tydligt tecken på låg litterär kompetens oförenlig med att vara en kompetent och kritisk läsare.⁴³⁶ I förhållandevis stor utsträckning klarar ändå samma ungdomar av att tolka symbolik och bildspråk i texten. De gör även narratologiska iakttagelser och diskuterar hur olika berättargrepp får effekt för hur texten uppfattas. I enkätundersökningens resultat framgår således att man kan vara litterärt kompetent i enlighet med centrala delar av den aktuella modellen, utan att lägga så stor vikt vid textens bakgrundshistoria, och att gränserna mellan det fiktionella och det verkliga för många ungdomar är både suddiga och oviktiga. När det gäller det sista förhållandet är det ena rimligtvis en följd av det andra. Uppfattas skillnaden inte som viktig blir gränsen inte heller skarp.

I diskussionen mellan hur det fiktionella och det verkliga upplevs av unga läsargrupper spelar fiktionsgenren en central roll. Som tidigare nämnts har detta område inom svensk litteraturdidaktik i första hand studerats av Årheim och Olin-Scheller.⁴³⁷ I en kort återkoppling till den diskussionen kan nämnas att framför allt Årheims forskning visar att fiktionsläsarens hållning innebär en slags överenskommelse som läsaren ingår med texten och författaren om att det som skildras är direkt hämtat från verkliga förhållanden i författarens liv.⁴³⁸ Olin-Scheller och Årheim har i sina studier funnit att den attityden är vanlig hos ungdomar även när de läser annan typ av skönlitteratur. Båda menar att detta kan innebära ett problem vid litteraturundervisningen då eleverna generellt tenderar att läsa skönlitterära texter som om författaren verkligen har upplevt det som står i texten, något som också deras studier exemplifierar. Textens förhållande till det verkliga blir enligt Årheim och Olin-Scheller hos många unga läsare avgörande för om boken är värd att läsa.⁴³⁹

Det ovan beskrivna förhållandet disharmonierar med intrycket från enkätundersökningen, där många av informanterna menar att huruvida det lästa är verklighet eller fiktion inte spelar någon roll. I uppsatsundersökningen skildras erfarenheter av fiktionsläsning i liten utsträckning. Den ganska entydiga bild av en utbredd fiktionsläsning som har etablerats i litteraturdidaktiska undersökningar av unga läsare under 00-talet har alltså inte framträtt i mitt material. För att få en djupare förståelse av hur ungdomar ser på förhållandet mellan verklighetsbaserat och fiktionellt har jag i fokusgruppsintervjuerna gjort detta till en av nyckelfrågorna, med formuleringen: *Är det viktigt för er*

⁴³⁶ Även om synsättet där nöjesläsande och det kritiska läsandet betraktas som motpoler ibland har ifrågasatts av t.ex. Warner (2004), Littau (2006), Felski (2008) och Bergenmar (2010). Se kapitel två för en mer utförlig diskussion. Att fiktionsromaner kan baseras på verkliga händelser är en annan faktor att väga in här, såsom t.ex. i Per-Olov Enquists författarskap. Dock ser jag inte den aspekten som något som påverkat elevernas svar på denna fråga.

⁴³⁷ Se kapitel två och tre.

⁴³⁸ Denna överenskommelse, eller sanningspakt som Årheim benämner den, kan gälla även då läsaren vid en djupare reflektion förstår att så egentligen inte är fallet (se Årheim 2007, s. 143ff).

⁴³⁹ Olin-Scheller 2006, s. 201ff; Årheim 2007, s. 127ff; Olin-Scheller & Tengberg 2012, s. 153ff.

att hålla i tankarna när ni läser om boken är verklighetsbaserad eller fiktion?
Svaren redovisas som tidigare tematiskt utifrån gruppernas diskussioner.

Att inte bry sig

Alex (H1) svarar: ”Jag bryr mig inte”, på frågan om vilken betydelse det har för läsoplevelsen om texten är verklighetsbaserad eller fiktionell. I fokusgruppsmaterialet är denna inställning utbredd på ett motsvarande sätt som i enkätundersökningen och finns representerad i alla grupper utom H2.

Nina och Malin, båda från H3, framstår genom hela intervjun inte bara som goda läsare och tolkare utan även som kritiskt medvetna. De båda svarar likafullt på den aktuella frågan att huruvida texten är fiktionell eller verklighets-skildrande inte spelar någon roll för läsningen.⁴⁴⁰ Elina (Y1) ser inte heller det som viktigt att skilja på textens förutsättningar, hon läser likadant ändå.⁴⁴¹ Ingvar i Y3 säger att det är ”ingen skillnad, lägger inte märke till om det är verklighet eller inte.” Hans uttalande kan tolkas som att han uttrycker att han inte förmår att se skillnaden. Dock uppfattar jag det inte så sammanhanget, utan i enlighet med det han själv säger strax efter: ”Jag bara läser”, det vill säga utan att bry sig om textens bakgrund eller tillkomsthistoria.

De svar som sammanfattats ovan har lämnats som en direkt respons på frågan. I några fall utvecklas diskussionen därefter, framför allt i grupp H3. I flertalet grupper stannar den dock av nästan direkt, vilket skulle kunna tyda på att frågan inte engagerar eller väcker tankar. I fallet H3, där diskussionen utvecklats mest, har den gjort det med avstamp i uttalanden där intervjudeltagare tagit ställning för att det verklighetsbaserade kan ge något mer än fiktionen. Temat berörs således i olika utsträckning i grupperna, men helhetsintrycket är att detta inte upplevs som en särskilt komplex eller viktig fråga. Mitt intryck är att eleverna inte har ägnat sig åt diskussioner av det här slaget tidigare.

Det givande, det verkliga och det hemska

I fokusgrupperna diskuterar eleverna om och hur vetenskapen om att det man läser är baserat på verkligheten kan göra läsoplevelsen rikare, eller innebära andra perspektiv. Svaren formuleras på lite olika sätt i grupperna. Några talar om att vetenskapen om att boken är verklighetsbaserad kan ändra uppfattningen om innehållet och ge en annan bild, eller en ”intressant dimension” som Daniel (kvinna, H1) uttrycker det. Anna (Y1) är också inne på det spåret och

⁴⁴⁰ Här återges passagen med Malins och Ninas omedelbara svar på frågan: *Är det viktigt för er att hålla i tanken när ni läser om boken är verklighetsbaserad eller fiktion?*

Nina: *Inte för mig.*

Malin: *Inte för mig heller. Bara ifall det typ är nåt jättehemska som händer för då blir det lite såhär, då känner jag mig bekvämare om jag vet att det inte har hänt på riktigt men...*

⁴⁴¹ Även om hon i ett annat skede av samtalet framstår som en ganska typisk fiktionsläsare.

menar att man ibland vill veta och ibland inte. Gemensamt för dessa lite mer glidande svar är att berättelsens tema inte nämns som den avgörande faktor som frambringar den där extra dimensionen. I sammanhang då eleverna lyfter fram ”hemska” verklighetsbaserade texter blir däremot tonläget mer direkt. Här finns en tydlig koppling mellan ämnet och upplevelsen.

Att det är just inom de hemska ämnena som texter med verklighetsbakgrund framhålls kan ses som typiskt för faktionsgenren och dess läsare.⁴⁴² Som nämnts har förekomsten av faktionsläsare i avhandlingens tidigare undersökningar varit liten, i synnerhet i uppsatsundersökningen. I fokusgrupperna visar sig ett antal faktionsläsare och deras tankar kring den här frågan innebär intressanta perspektiv. Det är företrädesvis i grupperna H3 och Y2 som dessa läsare finns, även om faktionsläsning berörs också i Y1 och i någon mån i H1. Totalt sett är det fortfarande en relativt låg andel, åtta elever av tjugonio (27 %) med könsfördelningen sex kvinnor och två män, som överhuvudtaget nämner att de har läserfarenhet från faktionsgenren.

I förhållande till den huvuduppdelning som gjorts i studien är det alltså inte renodlat Y- eller H-elever som berättar om faktionslitteraturens förtjänster. Däremot kan man se att det inom det naturvetenskapliga programmet knappt görs alls. Endast en elev, Bella (H1), nämner faktionsläsning, och då i en bisats.⁴⁴³ Ingen gör det i H2. I gruppen Y3 där eleverna går fordons- och byggprogram med olika inriktningar görs heller ingen koppling till verklighetsbaserade texter i form av faktion eller biografier.

I en grupp som jobbar så mycket med skönlitteratur och med kopplingar mellan fiktion och filosofiska frågor och existentiella perspektiv som H3, tänkte jag mig att den här frågan skulle föranleda en engagerad diskussion där betydelsen av att förstå skillnader mellan det fiktionella och verklighetsbaserade skulle vara i centrum. Jag antog dessutom att fiktionen skulle ses som ”finare” än faktionen av den humanistiska elevgruppens medlemmar. Dock visade det sig snart att en majoritet i H3-gruppen ser det verklighetsbaserade, i form av faktion, som det allra starkast engagerande.⁴⁴⁴ Katniss (H3) sammanfattar sin läsupplevelse av faktionsgenrens kanske mest kända verk, Dave Pelzers *Pojken som kallades Det* enligt följande: ”Jag har läst den. Jag tyckte den var fantastisk. Den var hemska och den var brutal. Men man fick ett nytt perspektiv om, asså, hur det är för andra.” Hon säger tydligt i samma passage att vetskapen om att boken är baserad på verklighet gör den så mycket ”mer effektfull”.

⁴⁴² Jfr Årheim 2012.

⁴⁴³ Bella (H1) nämner mycket kortfattat att hon har läst faktion tidigare och att det kan vara ”våldigt intressant”.

⁴⁴⁴ Något som även enkätsammanställningen från urvalsprocessen 2014/15 indikerar. Inom hela den klass från vilken grupp H3 valdes ut är andelen som föredrar verklighetsbaserade texter klart högre än i de andra grupperna.

Linda (H3) och Juan Pablo (H3) har dessförinnan redogjort för att de föredrar det verklighetsbaserade framför fiktionen. Den typen av texter ger en starkare läsoplevelse och Juan Pablo berättar att han efter läsningen går in på Wikipedia och kollar vidare. Jag följer upp med ännu en fråga kring faktionsläsning och diskussionen blir livlig. Åsikterna går isär och Nina (H3) menar att det är onödigt att läsa verklighetsbaserade böcker. Syftet med läsning, menar hon, är ju att ”försvinna från vardagen” även om också hon i ett senare skede menar att vetskapen om att författaren har upplevt det som skrivs ger en unik upplevelse.⁴⁴⁵ Nina säger bl.a. att författaren måste ha upplevt vissa saker för att kunna skriva om dem: ”Vissa känslor går inte att hitta på. [...] och då kan man veta ibland, det här måste vara verkligt.”

Linda och Katniss vidhåller, som en reaktion mot Ninas inledande resonemang om det onödiga i att läsa faktionslitteratur, att det verklighetsbaserade är ”mycket bättre”. Att det kritiska perspektivet i någon mån saknas visar följande passage:

Katniss: Ja, men jag tycker just när det handlar om hemska saker då tycker jag att dom här verklighetsgrejerna är mycket bättre i stället för den vanliga thriller som är påhittad.

Olle: Hur vet du att den är verklig då?

Katniss: Nej men det, det vet man ju inte om det, förns om det är typ såhär en biografi eller nånting.

Linda: Fast även då jag menar då är det ju influerat av (Katniss: Ja.) antagligen influerat av personen själv som liksom: Ah ja men såhär var det. Precis så här, och så bara skrivit författarens ord.

Här skiljer sig de humanistiska eleverna Linda och Katniss, som tidigare pläderat så utförligt för fiktionläsningens unika möjligheter under samma samtal, inte nämnvärt från de faktionsläsare som jag och andra litteraturdidaktiker mött i andra sammanhang där sanningen i faktionsböckerna inte ifrågasätts och där det hävdas att det hemska i sig självt är det som ger de starka läsoplevelsena.⁴⁴⁶

Liknande motiv förekommer också i grupp Y2 där Isa berättar:

Isa: Jag tycker det är lättare att läsa när jag vet att det är sant.

⁴⁴⁵ Nina (H3) tycks också ha läst *Pojken som kallades Det* och reagerar på att titeln nämns på ett sätt som antyder att hon blivit berörd av läsningen då hon utbrister: ”Ja Gud”. Hon antyder senare att det som bygger på författarens egna upplevelser innebär något extra för läsningen: *Ja, asså det blir bara. Det kanske inte riktigt så här nytt perspektiv, men det är liksom nånting nytt som man aldrig ha hört förut.*

⁴⁴⁶ Se Olin-Scheller 2006; Årheim 2007 och 2012; Nordberg 2013; Hedelin 2015.

Olle: Så du har det liksom medvetet då när du sitter och läser? (Isa: Ja.) Det här har hänt liksom?

Isa: Ja, och det är hemskt! (Skratt.)

Att Isa skrattar till efter att hon har sagt att det är hemskt skulle kunna tolkas som att hon egentligen är medveten om att det som skildras inte är direkt överförd verklighet. Det skulle också kunna tyda på att hon sätter sin läsning av dessa hemska saker i perspektiv och känner att det är lite märkligt att man läser om svår misär som en form av underhållning. Även Gavin (Y2) har erfarenhet av faktionsläsning. Han har läst hela Pelzers trilogi om pojken som kallades *Det* och den har gjort intryck på honom. Han nämner också en annan bokserie av samma typ som heter *Snälla pappa, nej*.⁴⁴⁷ Isa (Y2), och även Helena (man, Y2), känner igen dessa verk och åtminstone Isa har läst och berörts känslomässigt av dem.⁴⁴⁸

Gavin lyfter senare i intervjun fram att det viktigaste för honom inte är om texten är verklighetsbaserad eller inte, utan om den engagerar honom. En liknande inställning finns hos Alex (H1) som i det inledande har angivit att hon inte bryr sig om verkets bakgrund men att hon helst läser sagor och äventyr om ”hjältar och hjältinnor liksom”. I de fortsatta diskussionerna om det verklighetsbaserade minns hon sedan ganska plötsligt och med stor entusiasm en biografi om Ulrike Meinhof och utbrister att det är den mest intressanta bok hon har läst. Trots att kombinationen av dessa inlägg till en början kan te sig paradoxal är en förhållandevis logisk slutledning möjlig. Mitt intryck är att det är berättelsen om den unga kvinnliga terroristen som får henne att känna starkt för boken, inte att den bygger på fakta och verkliga händelser. Hon läser för storyn, för hjältarna och för den inlevelse och fascination hon kan bygga upp kring dessa. Fiktion eller biografi spelar då ingen roll.

I övrigt tas biografigenren upp sparsamt. Denise (Y1) nämner att hon läst Martin Luther Kings biografi och Anna (Y1) har nyligen läst Morgan Allings *Kriget är slut*. Denise berättar att hon kan inspireras av biografiska berättelser genom att bli medveten om att ”allt är möjligt, att man skapar sin egen verklighet”. Att hålla fram dessa motiv till biografiläsning, som inspiration till att själv utträta något, är hon ensam om bland de 29 elever som finns med i undersökningen. I H1 antyder Cecilia med sitt uttalande ”beror på vems [biografi] det är” att hon också har erfarenheter av biografiläsning. Dock följs inte detta upp och hon ger inga exempel. Hon framstår i sammanhanget som ganska ljumt intresserad av biografigenren jämfört med hur hon resonerar kring sitt fiktionsläsande.

⁴⁴⁷ Författaren heter Stuart Howarth.

⁴⁴⁸ Det är oklart om Helena har läst dessa böcker, men han menar att verklighetsbaserade självbiografier är en favoritgenre.

Kritiska perspektiv och litterära identiteter

Malin (H3) intar efter att ha lyssnat på hur diskussionerna om faktionslitteratur förts i H3-gruppen ett kritiskt perspektiv och ställer sig uttalat emot att läsa verklighetsbaserade böcker: ”För att för mig känns det bara som att det kommer vara väldigt såhär sensationellt liksom. Det känns som att jag sätter mig och läser Aftonbladet fast bok liksom”. Hennes inlägg lockar H3-kamraterna till skratt, trots att flertalet just innan detta sägs talat utförligt om hur starkt intryck faktionsläsning gjort på dem. I och med detta inträffar något spännande i samtalet. De identitetskonstruerande mekanismerna blir synliga och Katniss (H3) tar upp hur den språkliga stilen inom faktionen tillsammans med den biografiska anslaget kan tilltala ovana läsare. Hon utvecklar: ”Författarskapet kan ofta vara lite sämre när det är verklighetsbaserat för då är det kanske nån som inte egentligen passar, alltså är lämplig som författare som skrivit den.”⁴⁴⁹ Hon funderar sedan kring den raka stilnivån och det direkta tonläget som en förklaring till det starka engagemang som texterna kan skapa hos faktionsläsare. Det är dock inte längre lika självklart att hon själv är en av dessa. Malin (H3) punkterar så ballongen helt med följande uttalande:

Malin: Såna böcker kan ju vara bra för det öppnar dörrarna för folk som inte har jättelätt att läsa jättetjusa böcker. Men som typ den här Zlatan-boken och sånt. Men jag menar jag skulle aldrig läsa något sånt i hela mitt liv men det är ju asbra om den får upp liksom människors ögon hos dom som inte brukar läsa så mycket litteratur.

I passagen distanserar sig Malin igen från den läsargrupp som helst läser faktion och biografier som inte handlar om kulturpersonligheter, även om hon ser stora fördelar och potential i genren för icke-litterära läsare. Tidigare har hon också uttalat distanserat sig från *Twilight*-böckerna och från svenska deckare. Hennes identitet som kulturell litteraturläsare visar sig tydligt i denna hållning. När detta är sagt tycks ämnet vara uttömt i H3, och inga fler kommentarer görs. Möjligen inser eleverna som alldeles nyss lyft fram faktionens alla starka sidor innan Malin presenterat sin ståndpunkt att det egentligen inte är sådant de borde läsa och ännu mindre tycka om, och tystnar på grund av detta.⁴⁵⁰ Jag vill tillägga att Malin generellt sett inte är dominerande i samtalen eller den som styr diskussionernas riktning. Oavsett vad som orsakar denna scenförändring bland de litterärt inriktade humansisteleverna i grupp H3 så är det tydligt att faktionsläsning och läsning av verklighetsbaserade texter uppskattas och är långt vanligare hos dem än i N-klassens båda grupper, H1 och H2.⁴⁵¹

Hos männen i H2 är hela saken en icke-fråga. Att de upplever en tydlig skillnad mellan verklighetsbaserad läsning och fiktionell sådan är klart genom

⁴⁴⁹ Jfr Nordberg 2013, s. 41 ff.

⁴⁵⁰ Det finns inga liknande tendenser i någon av de andra grupperna att ”lågkultur” sätts mot ”högkultur”.

⁴⁵¹ Detta är något som även enkätresultaten i urvalsprocessen från hela dessa klasser visar.

hela intervjun och av den tidigare diskussionen framgår att männen i H2 med fokus och skärpa söker verkligheten i artiklar och genom annat faktasökande över internet. Deras intryck och tankar kring detta faktabaserade nyhets- och informationsstoff diskuterar de sedan ibland över nätet. Litteraturläsningen är däremot i det givna sammanhanget synonym med en stund av avkoppling, av renodlad inlevelse, av njutning, och det är också just den sortens njutning som eftersöks i en läsoplevelse. Denna typ av läsning förknippas helt med det fiktionella uttrycket och frågan om verklighet och fiktion blir därför inte komplicerad för H2-eleverna. De utgår helt enkelt från att litteraturläsning inte har någonting med verkligheten att göra. Enriques tankar om och hur han i sammanhanget ser på skillnaderna mellan verklighetsbaserat och fiktionellt kan fungera som exempel:

Enrique: Jag gör det absolut. Så fort man ser nåt konstigt namn som inte har någon lingvistisk alltså koppling till nåt språk i världen tänker jag, ja det här är nåt fuffens, det här är nåt påhittat. Jag kan inte ta det här på allvar längre, utan nu är det bara för njutningens skull.⁴⁵²

Exemplet illustrerar att den attityd till skönlitteratur som finns hos kvinnorna i H1 saknas i H2. Denna hållning, som kan kallas *litterär identitet*, innebär att läsning av skönlitteratur och litterära diskussioner är en betydelsefull del av tankevärld, personlighet och verklighet. Med litterär identitet avses, med den betydelse jag ger begreppet, alltså något mer än att se sig som en person som läser. Det innefattar också inställningen att läsningen och litteraturen ges en betydelse för den egna personliga utvecklingen inte minst genom diskussioner och bearbetning av det lästa. Den litterära identiteten har således en tydlig koppling till modellens fjärde punkt.

Förhållandet mellan verklighetsbaserat och fiktionellt tycks inte vara problematiskt eller komplicerat i varken H1- eller H2-gruppen så som den upplevdes i H3. Detta verkar ha olika anledningar i H1 jämfört med H2. Det handlar i H1-gruppens fall inte om att litteraturen har ett lägre värde än faktatexter och liknande. Tvärtom håller de fram skönlitteraturens speciella möjligheter på olika sätt genom hela intervjun. Att faktatexter skulle vara på allvar och fiktion för renodlat nöjes skull nämns däremot endast i H2. Ingen i H2 berör faktionsläsning.

Som visats finns några engagerade faktionsläsare också bland Y-eleverna, särskilt Elina (Y1), Isa (Y2) och Gavin (Y2). Dessa elever framstår dock inte som renodlade faktionsläsare av den typ som jag och andra forskare stött på tidigare, d.v.s. läsare som uteslutande föredrar faktionsläsning.⁴⁵³ De tycks lika gärna läsa fiktionstexter och det uttrycks inte, mer än i några få fall, i Y-

⁴⁵² Jag vill påminna om hur Enrique i början av intervjun diskuterar hur han kopplar samman fantasy med sig själv och sin verklighet (se not 412).

⁴⁵³ Jfr Nordberg 2013.

grupperna att det verklighetsbaserade är det som föredras framför annan litteratur.⁴⁵⁴ Tvärtom är det många gånger fiktionslitteraturen som föredras hos Y-eleverna. I Y3-gruppen, som består av en elevkategori som ibland har förväntats vara av det obildade icke-läsande slag som nämns i H3-gruppens diskussion, visar det sig att ingen i elevgruppen läser faktion eller verklighetsbaserat i form av spökskrivna kändisbiografier.⁴⁵⁵ I den mån dessa elever läser böcker är det science fiction, manga eller annan skönlitteratur som gäller. Eleverna i Y3 tycks inte ha reflekterat över förhållandet mellan det verklighetsbaserade och det fiktionella tidigare och problemställningen väcker inga frågor i gruppen.

En möjlig slutsats att dra av detta är att den verklighetsbaserade läsningen i bokform inte förekommer hos eleverna i Y3 och att de i den meningen ser på frågan på ett liknande sätt som männen i H2. All faktainhämtning tycks ske via nätet, eller i samband med praktiska moment. Därför innebär inte den aktuella frågan någon motsättning utan begreppet läsning ses som helt synonymt med fiktionsläsning. Likt H2-eleverna ges i Y3 uttryck för hur fiktionsläsningen med ett engelskt ord innebär ett annat ”mode”, en annan ingång. Att verkligheten är så tydligt separerad från fiktionsläsningen framstår som gemensamt för de båda mansdominerade grupperna.

Den litterära identitet som de kvinnliga informanterna i H1, Y3 och även i viss mån Y1 visar, tycks saknas framför allt hos männen i Y3 och H2. Hur jag ser på den litteraturdidaktiska betydelsen av detta återkommer jag till i kapitel sex.

Sammanfattning och diskussion

När det gäller frågan om fiktion och verklighet kan konstateras att de stora linjerna i resultaten från fokusgruppsintervjuerna liknar vad som tidigare framkommit i avhandlingens föregående undersökningar. Uppfattningen att textens bakgrund inte påverkar hur man läser och förhåller sig till den är utbredd även i detta material. Det finns en grupp elever som förmedlar att de ibland vill veta om det finns en koppling till verkliga händelser, ibland inte. Det förekommer även i materialet ett antal mer engagerade faktionsläsare som för fram att verklighetskopplingen är något som gör läsoplevelsen så mycket starkare och viktigare. De elever som allra tydligast argumenterar för faktionslitteratur återfinns inom grupp H3, alltså bland elever på ett humanistiskt program som valt att fördjupa sig inom litteratur. Bland faktionsläsarna i H3 uttrycks en koppling till de hemska motiven och hur dessa ger viktiga insikter hur samhället fungerar bland utsatta grupper, just på grund av att det enligt

⁴⁵⁴ Isa (Y2) är det tydligaste exemplet (se s. 209f). Också Elina uttrycker en liknande tanke.

⁴⁵⁵ När det gäller de låga förväntningarna på yrkeselever, se Lilja Waltå (2016). Denna ganska allmänna förväntning har diskuterats i samband med redogörelsen för intervjuundersökningens gruppindelning i inledningen av detta kapitel.

deras uppfattning är verkligheten som skildras. Hos fiktionsläsarna i Y-grupperna är detta inte lika tydligt utsagt, även om omvårdnadseleven Elina (Y1) menar att hon kan använda sig av kunskaper om missbruk som hon fått genom fiktionsläsning i sitt framtida arbete inom vårdsektorn. Diskussionerna i H3 får en tydlig vändning när Malin (H3) effektivt uppenbarar fiktionsgenrens låga kulturella status. Det intellektuella identitetsskapandet blir åter tydligt och fokus flyttas mot genrens enkla språkliga stil och dess viktiga funktion för att locka svagare läsargrupper än H3-eleverna själva.

Den grupp som tydligast skiljer på hur de läser beroende på om texten är verklighetsbaserad eller fiktionell är H2, som består uteslutande av män från en studiemotiverad grupp naturvetarelever. Här finns en viktig skillnad i synen på vad skönlitteratur är och vad det kan ge som blir allra tydligast i jämförelsen med de kvinnliga klasskamraterna i H1-gruppen. Hos H2 har skönlitteraturen ingenting med verkligheten att göra och därför blir det tydligt att man inte behöver ta så ”seriöst” på den typen av text. Hos H1 däremot är skönlitteraturen en viktig del i identiteten och kan säga mycket om vad det innebär att vara människa, om den existentiella verkligheten. Möjligen är det därför som gränserna mellan det fiktionella och det verklighetsbaserade inte uttrycks som lika skarpa som hos H2. Detsamma gäller flera av eleverna i Y1. Utfallet i grupperna H1 och H2 innehåller en genusdimension som understryks av att eleverna går i samma klass. Inom studiegruppen framstår genuskonstruktionen och förhållandet till litteraturen nära sammankopplade, vilket även visat sig inom flera andra delar av denna analys.

Att klassrumsdiskussioner om vad fiktionsläsning kan ge, bortom det handfast språkliga, har förts i H-grupperna och i några av Y-grupperna är troligt utifrån resultaten som presenteras i avsnittet *Kan fiktionsläsning vara utvecklande?* Men i det sammanhang som föreligger här tycks inte dessa perspektiv aktiveras hos någon elevgrupp, trots att det borde kunna finnas en naturlig koppling dem emellan. Detta utfall skulle kunna tyda på att eleverna inte har diskuterat vad som skiljer fiktion från andra typer av romaner. Det kan också ses som ett symptom på den upplösning mellan fiktion och verklighet som diskuterats inom litteraturdidaktisk forskning och som också satt spår i romanutgivningen de senaste femton åren.⁴⁵⁶ Möjligen kan detta utläsas som en indikation på att gränserna mellan fiktionellt och verklighetsbaserat inte är viktigt, eller medvetet ens hos de unga läsare som i andra sammanhang framstår som de mest kompetenta, såsom eleverna i H1, H3 och Y1.

Detta förhållningssätt aktualiserar modellens första punkt, som berör förståelsen av den fiktionella textens egenart. I ett helhetsperspektiv visar det sig dock att de glidande gränserna mellan verklighetsbaserat och fiktionellt tycks vara ett mindre problem för läskompetensen än en skarp uppdelning på det sätt H2-eleverna upprätthåller, där fiktionen bara ses som ren avkoppling och

⁴⁵⁶ Se tidigare diskussion på s. 108ff. När det gäller romanutgivning i detta gränsländ kan exempelvis författare som Carina Rydberg och Karl-Ove Knausgård nämnas.

nöje. Faktionsläsarnas skarpa gränser kan i sin tur innebära ett problem då fiktionen klassas ner som något som inte kan ge samma konkreta insikt och fiktionens potential förringas, som Årheims och Olin-Schellers forskning visat. Den problematiken förekommer emellertid inte mer än i undantagsfall i detta material.

Övergripande tycks en *litterär identitet*, i den meningen som tidigare berörts, vara viktigare för att utveckla en litterär kompetens hos informanterna än en tydlig medvetenhet om romantexters relation till verkligheten.

Skolläsning och fritidsläsning – litteraturundervisning – tolkningskompetens

I detta avsnitt har jag samlat diskussioner som berör de tre närbesläktade ämnesområden som skrivs ut i rubriken. Det första handlar om hur ungdomarna själva beskriver förhållandet mellan skolläsning och fritidsläsning. Ett antal frågor från de tidigare undersökningarna aktualiseras i samband med detta. I enkätundersökningen visade det sig att 2012-eleverna var kapabla att läsa analytiskt och kompetent, trots att de i uppsatsundersökningen framställt som tämligen renodlat subjektiva nöjesläsare. Detta resultat indikerade att eleverna kontrollerat kunde växla mellan fritidsläsning och skolläsning, något som inte alltid problematiserats och vägts in i samband med läsundersökningar av unga läsare. För att få reda på mer om hur eleverna själva ser på förhållandet mellan dessa typer av läsning har jag i fokusgrupperna frågat om just detta.

Inom det andra området samlas elevernas syn på den litteraturundervisning de har erfarenheter av från skolans värld, en fråga som diskuterades i den avslutande delen av enkätundersökningen. Resultaten därifrån indikerade att den uppdelning mellan skol- och fritidsläsning som framträtt tidigare tangerade undervisningsområdet och frågan har därför berörts i intervjuerna. I sammanhanget diskuteras även det tolkningsutrymme eleverna känner att de har i samband med litteraturuppgifter inom skolarbetet. Frågan om eleverna upplever att litteraturundervisningen har lärt dem att läsa på nya sätt behandlas också i anknytning till detta.

Det tredje området som fogas in i avsnittet är frågan om hur eleverna tänker sig att litterär tolkningskompetens kan växa fram, och varifrån eleverna upplever att de har fått sin förmåga att tolka skönlitterär text. En av flera anledningar till att detta område undersöks har varit möjligheten att utifrån en relativt öppen frågeställning kunna få inblick i om eleverna själva gör kopplingar till sin narrativa kompetens, och hur denna eventuellt utvecklas, när de t.ex. ser på TV-serier eller spelar dataspel.

Skolläsning och fritidsläsning

Samtliga grupper i studien markerar tydligt skillnaderna mellan skolläsning och fritidsläsning. Detta är i sig själv en intressant sak att konstatera, även om utfallet vid en första anblick verka självklart. Som nämnts är min uppfattning att det inte alltid setts på det viset, exempelvis när läsvanor hos svenska ungdomar studerats och diskuterats i litteraturdidaktiska sammanhang.⁴⁵⁷

Bland de elever som medverkat i intervjuundersökningen råder det inte heller något tvivel om att de kan peka på vari de viktigaste skillnaderna består. En av de mest representerade åsikterna är att skolläsningens instruktioner styr läsandet på ett sätt som inte enbart gör det mindre lustfyllt. Det får dessutom enligt majoriteten av eleverna följderna att de reflekterar och tänker mindre kring det lästa vid skolläsning än vid fritidsläsning. Det handlar alltså inte bara om de ofrivilliga bokvalen utan även hur man läser dessa texter. Många upplever att det mest handlar om att bocka av checklistor och kontrollfrågor.⁴⁵⁸ Hubert (H2) talar för flertalet medverkande elever när han säger:

Hubert: Jag tycker att när det blir såhär frågor och så, att det kan bli så att man letar efter svaret på frågan i stället för att läsa boken liksom. Så att man sitter och man: ”Det borde komma liksom snart” och så: ”Där kom det”. Och sen kan man liksom koppla av ett tag. Och känna att nu borde det, nästa fråga komma snart.

Det kan också handla om att hitta representativa citat eller annat material till kommande analysuppgifter:

Malin (H3): Alltså när man läser i skolan så måste man försöka tänka på alla dom här grejerna. Plocka ut citat och liksom, just ja som tänka det där hur man ska analysera det sen. Man kan inte bara låta sig svepas med av berättelsen för man vet att läraren kommer att kräva en på att ”Vad är typiska stildrag för den här epoken?” (Skratt) och sånt där så man kan inte riktigt slappna av på samma sätt.

Linda (H3): Alltså det blir väldigt, väldigt avbrytande på nåt sätt. Alltså ofta så får ju vi så där, måste plocka ut två specifika citat från varje kapitel.⁴⁵⁹

Läsupplevelsen hackas upp och detta upplevs som mycket störande. Många uttrycker också tankar om att läsning på det här sättet gör att synfältet smalnar. Fred (Y2) och Gavin (Y2) preciserar detta:

⁴⁵⁷ Se tidigare diskussion i kapitel två.

⁴⁵⁸ En jämförelse kan göras med Sheridan Blaus argumentation där hon menar att just denna typ av automatiserad bearbetning av litteratur är inarbetad i skolkulturen på ett förödande sätt (se Blau 2003, s. 101f. Se även Scholes 1999, s. 30ff).

⁴⁵⁹ Exempelen av denna typ är många från både H- och Y-elever. Bella (H1) uttrycker det på ett sätt som är representativt för flertalet: *Det där med skillnaden mellan skolläsning och när du läser hemma. Alltså när du läser hemma så är det ju, att du hamnar liksom i en helt annan värld. I skolan måste du leta efter en specifik grej.*

Fred: När man är tvungen att ta åt sig en text då får man in mindre än om man läser hemma.

Isa: Ja. Det blir svårare.

Gavin: Man tar bara åt sig det man vill, asså det man behöver. Vet jag en uppgift som står, då gör jag bara det som står och inte då tar jag inte åt mig mer än jag... [det som krävs för att lösa uppgiften].

Flera av eleverna beskriver också hur de i sin skolläsning läser snabbare och flyktigare för att fortast möjligt ta sig igenom texten. Cecilia, Bella och Alex i H1 tillämpar den metoden, liksom Elina (Y1) som berättar att ”man läser igenom den så fort som möjligt” när det handlar om skolläsning. Liknande saker antyds i flera av de andra grupperna också i samband med att man ”betar av” de uppgifter som ska göras. De citerade exemplen kan läsas som att eleverna egentligen efterfrågar en mer helhetsinriktad skolläsning där inte läsoplevelsen hackas upp. Det som beskrivs i elevcitaten gällande detta kan möjligen ses som helt naturliga inslag i ett kritiskt och analytiskt skolläsande, men kanske också som något som gör det svårt att utifrån en stark inlevelse i det fiktionella landskapet och dess karaktärer utveckla sin litterära kompetens på det sätt som till exempel Judith Langer eller Örjan Torell beskrivit. Här finns också tydliga paralleller att dra till Anders Öhmans didaktiska huvudlinje, i vilken vikten av att läsa hela verk och att skapa en stark inlevelse i fiktionsvärldarna innan bearbetning och analys betonas.⁴⁶⁰ Att det är så pass många i dessa fokusgrupper som upplever att de faktiskt tänker och reflekterar mindre vid en automatiserad, snuttifierad eller upphackad skolläsning än vid fritidsläsning är ett viktigt resultat.

Hur fritidsläsningen upplevs som både mer lustfylld och mer engagerande än skolläsningen, och att detta uttrycks lika tydligt i Y-grupperna som i H-grupperna är värt att notera. Detta gäller även elevgruppen H2 där fritidsläsandet tidigare i intervjun inte beskrivits som särskilt vanligt förekommande. Konrad (Y3) menar att skolläsning är ”mer som en läxa” än den litterära upplevelse som en självvald bok innebär, och Enrique (H2) markerar kraftfullt att skoluppgifterna inskränker hans fria tankeförmåga.

Enrique: Det förstör alltså, alltså läsningen. Definitivt. Att man, när man läser en text, man får en egen uppfattning och sen så måste man börja tänka så här strukturerat. Som en robot. Jaha nu måste jag, eh

Olle: Okej, du vill hellre ha det där fria?

Enrique: Ja absolut!

⁴⁶⁰ Se Öhman 2015a.

Att motivationen och friheten i att själv välja bok spelar stor roll i sammanhanget är också det mycket tydligt. En tilldelad, i elevernas perspektiv ”påtvungad”, bok kan enligt dem få förödande konsekvenser och göra läsningen till en plåga. Även den åsikten är genomgående representerad, och uttrycks i alla grupper. Denise (Y1) berättar om sin upplevelse av detta och berör åter temat om att fritidsläsningen är den som verkligen ger något:

Denise: För mig så är det ju när jag är hemma och läser verkligen det jag är passionerad över, och då händer verkligen dom här stora reflektionerna. Jag *vill* reflektera över det. När jag gör nånting som, eh, som till exempel min lärare – det är en klassiker alltså – dom brukar komma in i klassrummet och: ”Den här boken är jättebra” [Detta sägs med förstållt tonfall.] ”Jag tycker att ni ska läsa den.” [...] Men vi är tvingade att läsa just den boken. Då försvinner all min passion och jag bryr mig asså inte lika mycket om vad jag läser. Lika mycket som jag gör på fritiden.

Nina (H3) nämner att detta att inte välja själv påverkar henne även när hon tycker att den bok som skolan valt är bra:

Nina: Nja det händer ju att jag har läst liksom skolböcker, fast asså, som jag, som jag läst vanliga böcker på fritiden. [...] Dom har ju vart så bra så liksom man har ju, (Flera: Mm) jag har inte tänkt på dom som såhär, uppgifter. Men samtidigt, det finns liksom nånstans, i bakhuvet att det är såhär, du är tvingad till att läsa det här. Det är inte av egen fri vilja, du gick och liksom tog åt dig dom här böckerna.

Nina tycks mena här att även om boken från skolan är väldigt bra är känslan ändå inte riktigt densamma då läsningen inte är gjord utifrån en fri vilja. Den frihet som är kopplad till fritidsläsningen tycks för henne ligga på en djupare nivå, bortom de konkreta uppgifternas praktiska följder.

Sammanfattningsvis kan sägas att eleverna i samband med den här frågan genomgående beskriver de positiva upplevelser de fått i samband med sin fritidsläsning. De berättar om att den läsningen ger en djupare inlevelse, en helt annan glädje, passion, engagemang och liknande än vad skolläsningen innebär. Detta gäller även de grupper där eleverna inte läser särskilt mycket fiktionlitteratur och inte ser litteraturläsning som en viktig del i identitetskonstruktionen. Den fritt valda läsningen innehåller trots detta uppenbarligen element som upplevs som unika och positiva i samtliga grupper. Ingen av grupperna visar heller någon som helst tveksamhet inför frågan om de upplever att de medvetet kan växla mellan skolläsning och fritidsläsning. De förmedlar här och senare i diskussionen att de kan koppla på skolläsningen när den behövs och växla över till fritidsläsningen när det ges tillfälle. Att de båda sätten att läsa för det mesta hålls åtskilda är i högsta grad en attitydfråga. Inställningen till läsandet spelar roll för hur man läser.

Hur detta väldigt tydliga resultat kan relateras till modellen för litterär kompetens är inte alldeles självklart, då modellen inte täcker in dessa attitydmässiga aspekter. Den tydliga uppdelningen mellan starkt engagemang i fritidsläsningen och oengagerad skolanalys kan ur ett litteraturdidaktiskt perspektiv inte ses som gynnsam. I alla fall inte för skolläsningen. Snarare kan man utifrån utfallet hävda att den kompetente läsaren behöver kunna kombinera och balansera dessa sätt att läsa, och attityder har en plats i diskussionen om litterär kompetens.

Om litteraturundervisningens betydelse för läsning och tolkning

Kvinnorna i grupp H1 är synnerligen betygsmedvetna och det framgår tydligt under intervjun att detta påverkar deras skolläsning i stor utsträckning. Det leder i sin tur till att de har väldigt mycket att säga kring den här frågan, långt mer än de övriga grupperna. H1-eleverna uttrycker att de genom litteraturundervisningen har lärt sig nya sätt att läsa, analysera i olika perspektiv, väga in tidsandans betydelse och liknande. Ju längre samtalet går framkommer emellertid att dessa ambitiösa elever känner sig väldigt styrda i sin skolläsning och tvungna att hitta den tolkning som läraren håller för den riktiga. Cecilia (H1) berättar: ”Jag har alltid betyg i bakhuvudet när jag läser i skolan.” De övriga instämmer.

Några i gruppen ser ett problem i att inte få ”tänka själv” runt de lästa texterna. När jag uttryckligen frågar om de upplever att syftet med läsningen är att komma fram till det läraren ser i texten blir diskussionen livlig, och eleverna är mycket tydliga med att det är så med den svensklärare de har, och att detta påverkar deras betyg i ämnet:

Cecilia: Att vi har upplevt att när man inte skriver liksom hennes analys, eller hennes typ tema till exempel eller nåt väldigt viktigt, då får man B. (Skratt) Även fast det är en bra text. (Olle: Jaha.) Om man skriver det hon har tyckt, då får man A.

Bella: (Skratt) Det där stämmer jättebra.

Daniel (kvinna, H1) och Alex (H1) följer upp det som sagts med kommentarer och driver tesen att så länge man kan koppla sin tolkning till texten och kan argumentera för den så ska den tas på lika stort allvar som lärarens tolkning. Alex efterlyser att ”tolkningar ska ju få vara fria” vilket Bella också instämmer i. Alex fortsätter sedan med ett pragmatiskt förslag:

Alex: Då tycker jag det är bättre att faktiskt säga: ”Jag vill att ni ska hitta det här”. (Bella: Exakt. Flera: Skratt) För då har ju alla samma chans att alltså att få ett A liksom. (Bella: Exakt)

Olle: Mm, det är ju väldigt...

Cecilia: Det gäller att vara med på genomgången. (Övriga: Ja! Skratt. Olle: Ja, okej.) när hon går igenom boken så man kan planera in...

Daniel: För det är ju ändå mest så att man ska ha bevisat hennes... (Alex: Ja. Cecilia: Ja. eller hur.)

Alex: Men jag tänker att tolkningar, alltså bara du har belägg i texten, det är ju det betygskriteriet säger (Daniel: Mm) att du ska kunna tolka, att du ska liksom kunna (Cecilia: Mm. Olle: Ja just det).

Cecilia: Alltså jag tycker, jag tycker hon är, jag tycker hennes tolkningar är ganska bra ofta (Flera: Mm) så det är inget problem så fast det är ju

Alex: Men det kan inte vara det enda sättet.

Daniel: Men asså, man vill ju gärna få tänka själv.

Bella: Ja.

[...]

Cecilia: Man ska kunna liksom utgå (Bella: Mm) från sig själv också

I den här engagerade diskussionen, som det bara visas ett kortare utsnitt från här, aktualiseras flera intressanta litteraturdidaktiska frågor. Eleverna vill kunna tolka friare samtidigt som de framstår som medvetna om att tolkningarna inte får sväva ut för långt, utan måste hålla sig nära texten. Sammanfattningsvis kan sägas att H1-eleverna upplever att de lärt sig hantverket att analysera litteratur på det sätt som ingått i undervisningen, men att de i olika grad efterlyser en större frihet i sina tolkningar inom ramen för det som texten tillåter.

Grupp H2 går som nämnts i samma klass som eleverna i H1 och har följaktligen samma svensklärare. Detta är viktigt att hålla i minnet vid läsningen av hela denna sammanställning. När jag ställer frågan om litteraturundervisningen lett till nya sätt att läsa svarar Ingrid (man, H2) först ”Nej” medan Gabriel (H2) förklarar att det i skolan frekventa analyserandet nu lett till att han ibland kommer på sig själv med göra det även när han läser på fritiden. Hubert är mer tveksam och tycker undervisningen i skolan är alltför fokuserad på biografiska perspektiv:

Hubert: Det känns ändå som att det mesta sånt handlar om att man måste veta mycket om författaren typ när dom säger det, alltså för att, de flesta böcker... Det här är författaren, och den har den här bilden alltså hade den här bilden. Så nu, läs boken och se dens bild. (Olle: Okej.) Så jag tycker inte man får med sig så mycket.

Jag frågar så om hur fria H2-eleverna upplever att de är i sina tolkningar. Frans inleder och säger att man har en viss frihet men att man inte får sväva ut för mycket. Hubert tar vid:

Hubert: Jag tror dom letar efter en sak. Alltså att, man får tolka hur man vill, självklart. Men ju närmare man kommer till deras tolkning, ju nöjdare blir dom tror jag.

Olle: Och deras, det är lärarnas alltså?

Hubert: Ja det tror jag. Eller liksom, det är den här allmänna typ...

Hubert menar, som jag förstår honom, att den biografiska tolkningsinriktningen är den dominerande och det som man som elev ska leta efter är kopplingar till den aktuella författarens liv. Gabriel berättar därefter att läraren kräver mer stöd i texten om det som förs fram inte stödjer hennes egen tolkning. Men helhetsintrycket är ändå att H2-eleverna känner sig klart mindre styrda i sitt tolkande arbete i samband med skolläsning jämfört med kvinnorna i H1. Enrique understryker detta i följande uttalande: ”Nej men det är ganska fritt så länge du liksom backar upp det du påstår.”

I grupp H3 förs diskussioner om styrda tolkningar och bedömning på ett liknande sätt som i H1. Eleverna beskriver hur tolkningar dels kan styras av vad läraren ”vill ha”, dels att de också påverkas av de normer som gäller inom den elevgrupp som valt den fördjupande litteraturkursen.

Olle: Hur är det, känner ni att ni får vara fria i era tolkningar? I skoluppgifterna?”

Katniss: Nej.

Linda: Jag känner inte det. Alltså, ofta till exempel om det är, alltså frågorna är ju riktade på något sätt. Och jag kanske tycker att en bok är ganska dålig egentligen, men så blir det riktade frågor och så bara, ja men ”Hitta exempel på hur karaktären ger medkänsla alltså, så man kan känna med karaktärerna” då måste jag hitta exempel på det helt plötsligt. Och jag är lite såhär, jag tycker inte den här är så himla sympatisk eller empatisk överhuvudtaget egentligen (skratt) men, men ja men du måste analysera och om jag verkligen ska plocka ut nånting då kan jag väl hitta det där och det där men...

Nina: Ja det känns ju svårt att säga att man inte gillar en bok när det är en uppgift. (Linda: Ja men precis.) Alltså typ så här man sitter och diskuterar. (Katniss: Tycker ni?) Jag hatar boken jag hatar boken jag läser just nu, jag har inte ens fått säga det.

Olle: Men om man stärker det med resonemang och så då? Alltså, på grund av det här och det här och...

Nina: Ja men vi har sagt det, men samtidigt så är det alltid nån så här i gruppen som ”Det här är den mest geniala bok nånsin har läst” och så helt plötsligt har alla gått över till den sidan.

Nina är frustrerad över att behöva leta efter en viss sak, som hon många gånger upplever som irrelevant,⁴⁶¹ och även över hur en konventionell tolkningsgemenskap – där den valda litteraturen alltid ses som intressant och bra – formar och likriktar de individuella tolkningarna och åsikterna.⁴⁶² Katniss tar sedan sats för att nyansera diskussionen och föra fram att man absolut får säga sin mening om lästa texter. Nina kontrar med att lyfta fram den helt avgörande betygsfaktorn som svävar över allt analysarbete när jag frågar om eleverna upplever att det finns färdiga svar formulerade av lärarna. Katniss faller senare på eget grepp då hon hänvisar till sin känsla och i samma stund inser att det ger betyg E i stället för det A som lärarens tolkning ger.

Det blir i sammanhanget mycket tydligt att erfarenhetspedagogiken inte, varken i den form den tillskrivits av de hårdaste kritikerna eller i mer nyanserade beskrivningar av den, har inflytande på undervisningen i någon av H-grupperna. Den egna känslan räcker inte som tolkningsgrund och släpps inte över bron vid övergången till de högsta betygen. Inte heller om känslan härrör ur och är väl förankrad i texten, såsom H1-elevererna tidigare beskrev det.⁴⁶³ Det de högskoleförberedande kvinnliga eleverna redogör för upplevs av dem som en ren överföring av korrekta läsningar från lärare till elev, inte som ett dynamiskt litterärt samtal eller som utvecklande diskussion.

Viktigt att betona i sammanhanget är att detta är H-elevernas *uppfattning* av situationen. I de didaktiska idéer på vilka undervisningen vilar hos de aktuella lärarna ger resultatet endast en indirekt inblick. De konkreta uppgiftstyper som framträder i materialet är att H-eleverna jobbar med tolkningar i författarbiografiska perspektiv, med analyser av karaktärer, med struktur och uppbyggnad,⁴⁶⁴ och med att välja ut representativa citat ur texterna att använda i analyser av verket. Arbetet upplevs, av de kvinnliga eleverna i första hand, präglad av att det finns på förhand givna svar som läraren vill att man ska komma fram till. Dessa svar leder till de högsta betygen.

I Y-elevernas diskussioner om undervisningen berörs mycket lite av det som avhandlats ovan. Ingenting nämns om att läraren styr elevernas tolkningar. Ingen nämner heller betygssättning och hur det eventuellt påverkar deras arbete med texten. Däremot förekommer kontrollfrågor som upplevs som begränsande, framför allt i Y3. När jag i Y1-gruppen ställer frågor om litteraturundervisningen och om denna öppnat nya perspektiv på läsning och

⁴⁶¹ Nina (H3) kommenterar detta på följande vis: *Men då känns det som att man letar efter en specifik grej med en karaktär som egentligen inte är relevant. Det kan vara på en sida av tusen sidor som det råkar visa lite medkänsla.*

⁴⁶² Jfr Fish 1980.

⁴⁶³ Även i H3-gruppen delges liknande erfarenheter av att den egna känslan som har uppstått i mötet med texten inte kan användas i analysen.

⁴⁶⁴ Berättarstruktur och ”upplägg” nämns som typiska arbetsuppgifter framför allt i H2.

bidragit med nya sätt att läsa och ta till sig litteratur, nämns förmågan att läsa snabbt och ändå få med sig det man behöver för att lösa de uppgifter som hör till läsningen. Böcker med mer komplex berättarteknisk struktur går dock inte att snabbläsa, vilket Denise redogörelse för en sådan läsoplevelse visar:

Denise: Jag läste en bok i, det var första gången i engelskan, den hette ”The Lovely Bones”, och det var så många olika paralleller i den boken, eh, det var, antingen så var det verkligheten, eh det handlar om en tjej som, hon hade dött, hon var i himmelen och såg sin familj. Så var det olika paralleller man kunde se lite grann. Och då kunde man inte, du vet, sträckläsa. I alla fall inte jag. För att jag förstod inte när jag satt för länge och läste. Jag var tvungen att läsa lite grann, lite grann i början. Men, eh, andra böcker kan jag, dom kan jag läsa ut på en dag.

Olle: Pratade ni nånting om det sen? Hur den här var uppbyggd och så? I skolan?

Denise: Nej.

Elina: Vi pratade om boken men inte om uppbyggnaden

Olle: Nej, okej. Så ni pratade om innehållet?

Elina: Ja

Barbro: Vi har ju alltid nån slags reflektion efter.

I detta exempel visar sig en del tydliga skillnader från H-grupperna. Ingenting nämns om att läraren styr elevernas tolkningar. Ingen nämner heller betygsättning och hur det eventuellt påverkar deras arbete med texten. Ingen analys av biografiska fakta eller berättartekniska strukturer nämns i sammanhanget, trots att eleverna läst en bok med en viss narrativ komplexitet. Den typ av uppgift eleverna nämner är så kallade reflektionsuppgifter. Dessa uppgifter har ofta utgångspunkten tagen i läsarens inlevelse.⁴⁶⁵ På frågor om varifrån elevernas tolkningskompetens kommer, frågor som redovisas längre fram, lyfts i Y1-gruppen den egna livserfarenheten fram. Det ska dock tydligt sägas att vi ur denna diskussion inte erhåller någon egentlig information om uppgiftens konstruktion, utöver att den inte omfattar analys av det mer kompetenspedagogiskt inriktade slaget.

⁴⁶⁵ Inlevelseuppgifter är en vanlig uppgiftstyp inom erfarenhetspedagogisk undervisningsmetod och är ofta inriktade på vad läsaren själv kan sammankoppla och känna igen i de fiktionella världarna och karaktärerna (se t.ex. Molloy 2002, s. 327ff). Man kan möjligen diskutera eventuella samband mellan en sådan litteraturundervisning och de personligt inlevelsepräglade motiv som behandlades i gruppen Y1 i samband med frågan om fiktionsläsning kan vara utvecklande. Det empiriska underlag som föreligger kan dock inte fungera som grund för en sådan diskussion och det går inte att dra några slutsatser utifrån det som framkommit i intervjun.

I Y2 har både Fred och Isa upplevt att det som har behandlats under litteraturundervisningen kan göra sig påmint under fritidsläsningen. När jag leder in diskussionen mer direkt mot litteraturundervisningen går vägen via en fråga om hur mycket litteraturläsning som ryms inom Svenska 3-kursen. Gavin svarar då att de har läst Franz Kafkas novell *Förvandlingen* och eleverna diskuterar hur de upplevde den. I diskussionen visar sig blandade reaktioner. Gavin redogör för sin tolkning av huvudpersonens känslor med viss entusiasm medan Isa, och även de övriga två, tycker den var seg och svår att förstå. På vidare frågor om hur arbetet med boken var utformat diskuterar gruppen att de skrivit en analys, eller med Isas ord "[e]n tolkning ungefär. Hur vi uppfattade den". Jag ställde en uppföljande fråga i samband med detta:

Olle: När ni gjorde analysen då, fick ni nån instruktion om hur den skulle vara då eller fick ni skriva helt fritt?

Fred: Det var helt fritt.

I anslutning till detta frågar jag om ungdomarna upplever att litteraturundervisningen givit dem nya sätt att läsa och ta till sig text, t.ex. i form av genomgångar av saker man kan titta extra på innan man börjar läsa. Eleverna bekräftar och känner igen detta. Själva tolkningsarbetet och de uppgifter som hör till detta beskrivs även här som fritt. Ingen nämner betyg eller andra problematiska faktorer som skulle kunna påverka hur deras arbete utförs:

Gavin; Ja den [litteraturundervisningen] har lärt mig kolla på vilka delar man ska kolla på och vad man ska leta efter, verkligen.

Olle: Har det varit mycket såna här frågor, kontrollfrågor på att man har läst texten eller har ni fått mer fri, varit friare i tolkning?

Fred: Vi har varit ganska fria, känner jag.

Gavin uttrycker tydligt här att han tycker att litteraturundervisningen varit bra och utvecklande för honom. Freds kommentar representerar den i gruppen utbredda tanken att eleverna inte känt sig begränsade av den i sitt analysarbete.

Den litteraturundervisning som eleverna i Y3 tar upp i sammanhanget handlar till en början om de kontrollfrågor till texten som eleverna framstår som vana att arbeta med, även om analysfrågor också förekommer. Det visar sig längre fram i samtalet att de har erfarenheter av andra metoder också, och att de upplever att just den undervisningen har öppnat nya perspektiv och lärt dem nya sätt att se på litteratur. I följande passage inleder Nils om hur arbetet med frågor fungerar i praktiken:

Nils: Man får läsa frågan och sen typ läsa och sen försöker man hitta

Olle: Är det alltid frågor som ni får till?

Janice: Det brukar...

Ingvar: För det mesta

Odd: Det brukar vara det.

Olle: Vad handlar dom frågorna om?

Nils: Det är mest om kapitlet, så att dom vet att man har läst typ.

Olle: Är det som läskontroll?

Flera: Ja

Konrad: I princip, ja.

Olle: Det handlar inte om att ni ska analysera nånting som står där?

Nils: Det finns ju såna frågor också så här när dom vill se hur du skriver (Ingvar: Men för det mesta...) men mest är det såhär, vad gör hon då och så här

Olle: Vilket är roligast, "Vad gör hon då?" eller göra egna analyser? [tystnad]

Konrad: Det är lättare med det här "Vad gör, vad gjorde hon då." Men det är ju inte så jävla stimulerande.

Konrads avslutande svar ger uttryck för en frustration över att inte få utveckla sina tankar runt det lästa. Den typen av arbete kräver mer insats, men det ger också mer tillbaka. När jag ställer följdfrågor om arbetssätt och om huruvida gruppen har jobbat med narratologiska aspekter av läsning visar det sig att så är fallet. Janice och Konrad berättar om detta, och när jag frågar vidare om det arbetet genererat nya tankar fortsätter diskussionen:

Janice: Asså, man har inte tänkt på det innan. Sen så när han (läraren) väl, när han räknade upp alla sätten som det kan vara skrivet på då inser man mer att...

Konrad: Då börjar man ju tänka att den boken var ju så, och den boken var ju så.

Nils och Ingvar drar sig till minnes ett arbetsmoment med en annan lärare från årskurs 1:

Nils: Jag har för mig att det var nånting i ettan med Robert⁴⁶⁶, kommer inte ihåg vad det var för nånting.

[...]

Ingvar: Han me, han menar den där boken som man skulle skriva ganska jobb, väldigt långt svar på, (Nils: Ah det var) en slags redovisningsgrej

Nils: Det var ju mer att, hur den var uppbyggd såhär.

I den här sekvensen visar det sig att Y3-eleverna har flera minnen av andra typer av bearbetning än kontrollfrågor och dessa tycks ha lämnat en mer bestående effekt. Eleverna kommer ihåg detta, även om Nils behöver påminnas lite, trots att det i fallet med Roberts arbetsuppgift var två år sedan den genomfördes. Ingvar är på väg att säga att uppgiften var jobbig, men ändrar sig till ”väldigt långt svar”. I detta kan anas en parallell till det Konrad talar om som uppgifter som är mer krävande men också mer stimulerande. Man kan också läsa in hur detta arbetssätt har öppnat nya metoder att läsa för elever som inte är vana att se på litteratur på ett mer analytiskt sätt, och att det inte är lönlöst att undervisa på det viset bland de elevgrupper som ofta anses vara de allra svagaste läsarna. Möjligen är det precis tvärtom.⁴⁶⁷

Bland Y-eleverna tycks det vara så att de bästa läsarna, kvinnorna i Y1-gruppen, är de som inte hänvisar till att svenskundervisningen bidragit med nya verktyg i deras läsande. Ingen från den gruppen nämner arbetsmetoder som syftar till att stärka elevernas performanskompetens, något som görs i båda de andra Y-grupperna. I materialet i stort framträder det uppdelade svenskämne som Lotta Bergman, Eva Hultin, Katrin Lilja Waltå med flera kunnat se i sin forskning, där de yrkesförberedande elevernas ”färdighetsämne” skiljer sig ganska markant från de högskoleförberedande programmens ”litteraturhistoriska bildningsämne”.⁴⁶⁸ Möjligen kan även en mer erfarenhetspedagogisk ämnesinriktning anas i kommentarerna från Y1-gruppen.

Om tolkningskompetens

Syftet med att ställa frågan om tolkningskompetens var, som tidigare förklarats, att utvinna kunskap om vad eleverna känner har format och utvecklat deras förmåga att tolka och förstå litterär text. Frågan om och i så fall i vilken utsträckning de nya medievanorna skulle beröras i svaren har varit ett underliggande fokusområde inom detta syfte.

Av övergripande intresse är också hur kapaciteten att medvetandegöra och sätta ord på en sådan komplex del av ens litterära kompetens tar sig uttryck.

⁴⁶⁶ Fingerat namn på en lärare eleven haft tidigare.

⁴⁶⁷ Jfr Graeske 2015a; Visén 2015; Lilja Waltå 2016.

⁴⁶⁸ Jfr Hultin 2006 och 2012; Bergman 2007; Lilja Waltå 2016.

De flesta elever i intervjuundersökningen har visat sig varit kapabla till detta och tre huvudområden har utkristalliserats: A) Att komma från läsande hem, där diskussioner om böcker och litteratur förekommit som ett naturligt inslag. B) En förvärvad läserfarenhet och kunskap om litteratur där skolans undervisning ibland spelat en roll. C) Den egna livserfarenheten.

Det är enbart kvinnor som lyfter fram betydelsen av att komma från hemmiljöer där läsning uppmuntrats och diskuterats. Dessa kvinnor återfinns i de grupper där tolkningsförmågan i samband med läsningen av "När trädet svävar är du ensam" visar sig vara allra mest utvecklad. I Y1 uppger alla eleverna att de blivit lästa för som barn och att böcker och läsning spelat roll under uppväxten, något som även enkäterna visar. Däremot för de inte fram lika tydligt som ungdomarna från H1 och H3 hur de litterära diskussionerna som pågått och pågår i hemmen spelat stor roll för att utveckla den litterära tolkningskompetensen. Cecilia (H1) tar exemplet att hon bland annat läser samma böcker som hennes mamma gjorde i ungdomen för att sedan samtala med henne om detta. Bella (H1) fortsätter:

Bella: Så är det lite för mig också, jag brukar diskutera, alltså diskutera väldigt mycket med min pappa om alltså, allt typ såhär.

Cecilia: Ja, jag tror att eh såhär intresset för litteratur hänger ihop mycket med, ja när man är så här pass ung, hänger ihop mycket med vilken bakgrund man har och vad man har med sig hemifrån. (Bella: Verkligen.) Om man blivit uppmuntrad till att läsa, det tror jag att alla vi vid det här bordet har blivit.

Den litterära identiteten är stark i H1 och tycks till stor del ha formats i den egna familjen. Eleverna från H3 ger liknande beskrivningar av erfarenheter hemifrån. Att läsningen och det litterära läsandet är en del av identiteten hos dem är uppenbart, vilket har visat sig även tidigare i analysen. H3-eleverna kopplar dock denna litterära identitet tydligare till sitt utbildningsprogram och lägger den allra största tonvikten på hur den utvecklats där. De beskriver det som att det är den breda humanioragrund de skaffat sig under gymnasieåren som är det allra mest avgörande. Detta är måhända föga förvånande då H1-eleverna kommer från en naturvetarklass och H3 från en humanistklass. Samtidigt visar jämförelsen hur attityder kring litteratur och läsning i en ambitiös N-klass kan yttra sig i förhållande till detta, och hur de kan skilja sig inom en grupp. I H2 talar ingen om litterära diskussioner i hemmet.

Diskussioner om programtillhörighet och utveckling av kompetenser och identitet kopplade till fiktionsläsning för oss över till område B, d.v.s. tanken att tolkningskompetens bygger på en uppnådd läserfarenhet och kunskap om litteratur där skolans undervisning ibland spelat en roll.

H3-eleverna formulerar hur de väger in "allt" i sina tolkningar och analyser:

Nina: Vi går Hum-kultur. Alltså, vi tar in allt. Alltså vi tar in allt från psykologi till filosofi till

Linda: Film och TV

Nina: Film och TV till kulturhistoria, samtida kulturtryck. Allt. Allting kommer med.

[...]

Katniss. Ja alltså jag tycker, hela vår linje går ju rätt ut på att tolka och analysera och ifrågasätta och problematisera.

I diskussionerna betonas att alla skolämnena tillsammans skapar en filosofisk bredd och kritisk blick som kan användas vid tolkning och diskussion. När jag ställer en följdfråga som ger möjligheten att utveckla tankarna runt olika typer av mediekonsumtion blir det inte samma gensvar trots att Nina nämner film och TV ovan. Skolarbetet och hemmiljön uppges vara de viktigaste faktorerna.

En bredare läserfarenhet berörs bland Y-grupperna av Y1 och Y3, och denna beskrivs i olika grad vara kopplad till skolundervisningen. Konrad (Y3) besvarar frågan på ett sätt där erfarenheten av läsning i skolan lyfts fram som en bas:

Konrad: Det är väl från all skoltid man har läst böcker och, haft frågor och redovisat och grejer.

Olle: Det är nån slags läsvana som man har byggt upp?

Konrad: Byggt upp under alla år typ.

I Y1 nämns i mycket liten utsträckning att skolundervisningen bidragit med kunskaper i hur man tolkar och bearbetar litteratur.⁴⁶⁹ Barbro för gruppens talan när hon i stället pekar ut den självförvärvade läserfarenheten som den viktigaste gemensamma faktorn: ”Oj, ja men vi alla här vi är ju 18. Vi har väl läst ända sedan barnsben liksom. Och då har man ju en ryggsäck”. De fortsatta diskussionerna i gruppen kretsade kring de egna livserfarenheternas betydelse vid tolkning. Detta leder vidare till område C.

Två grupper, H2 och Y2, har endast berörts indirekt eller inte alls så här långt in i analysen. Detta beror på att de i sammanhanget varken nämner hemmiljön eller någon uppbyggd läserfarenhet från sitt fritids- eller skolläsande. Däremot omnämns den egna livserfarenheten som något som används vid tolkning. I båda dessa grupper har kopplingar mellan litteratur och andra medier i någon mån förekommit tidigare i samtalen. Gabriel (H2) nämnde en TV-

⁴⁶⁹ Det är Barbro (Y1) som berättar om hur hon utvecklat sitt självständiga läsande under högstadietiden.

serie som han associerar till *Doktor Glas* och Gavin (Y2) har i inledningen berört sitt spelande av dataspelet *Assassin's Creed* som något han kan likna vid litterärt tolkningsarbete. Ingen av de två tar upp detta nu när jag ställde frågan om möjliga kopplingar direkt. Först efter ett antal följdfrågor, där jag ganska aktivt stimulerar dessa elever genom att nämna att de tidigare varit inne på spel och TV-serier, berörs sambanden. I det sammanhanget blir det tydligt att de båda menar att det sätts att tolka har en viktig förbindelse till den egna erfarenheten av temat eller motivet. På en förtydligande fråga om likheter mellan litterära tolkningsprocesser och spel svarar Odd (Y3) följande:

Odd: Alltså i texten då, den är gjord för liksom framföra allting känns det som. Men sen så kan den ju såklart lämna lite frågor men i spel då kan det ju vara att, då ska man ju, man får vad som har hänt och så får man liksom göra resten.

Odd beskriver det egna meningsskapandet som tydligare medvetet i interaktiva spel. Hur han gör detta ”resten” är inte tydligt beskrivet såsom kopplat till honom själv och hans spel- och livserfarenhet, men det är rimligt att tänka sig att det är detta som åsyftas.

Mer uttalade kopplingar till den egna livserfarenheten görs i flera av grupperna. Allra tydligast är det i Y1, speciellt hos Denise och Elina:

Elina: Ja för jag har mer, asså jag har, jag tycker inte att jag har lärt mig att tolka ifrån skolan. Jag tycker mer att jag tolkar ifrån, asså, mitt liv.

[...]

Denise: Jag tolkar, alltså, mycket också människor. När man träffar människor. Eh, det har gett mig jättemycket. Man får höra olika historier, eller känslor, eller eh, och sånt där. Och man, man kan koppla det.

Liknande tankegångar finns i H2 och Y2. Från diskussionerna i grupp H1 har tidigare visats att eleverna vill kunna väga in sina egna tankar och i olika mån relatera till sina egna liv vid litteraturtolkning. Detta upplevs inte som tillåtet inom skolläsningen, men i fritidsläsning och annan läsning som inte är kopplad till en betygsmässig bedömning ges den processen en viktig roll.⁴⁷⁰ I dessa

⁴⁷⁰ I en diskussion där H1-eleverna beskriver tolkandet av den Aspenströmnovell de läst inom ramen för studien visar det sig på nytt med vilken precision eleverna kan skilja på skolläsning och annan läsning:

Alex: *Eller alltså, grejen är att själva texten är vad man gör den till. Om jag vet att jag ska tolka den här texten som en skoltext, då gör jag ju det. (Bella: Exakt.) Men det här var inte det. Alltså, du skulle inte sätta betyg (skratt).*

/---/

Cecilia: *Jag var mycket mer inne på att såhär, när jag skrev den, att jag skrev liksom vad jag själv typ kände och tyckte. (Bella: Ja, exakt. Olle: Ja.) Men i skolan så är det mer, att man måste va, asså, på ett helt annat (Bella: Neutral) sätt. Ja att man inte kan, typ, man får inte,*

friare tolkningar är den egna erfarenheten en viktig utgångspunkt. Bella beskriver processen i samband med sin doktor Glas-tolkning:

Bella: Sen så finns det en grej till när man tolkar till exempel, texter som man ska läsa, som vi gjorde *Doktor Glas*, alltså med *Doktor Glas*. Jag vet inte hur jag ska förklara det riktigt, men man tolkar det ändå på det sättet som, alltså man befinner sig i just nu, om ni förstår vad jag menar alltså. (Olle: Mm) Hur man ser på saker och ting, alltså till exempel om man är väldigt ensam och sådär. Då kanske man kan relatera mer till det. Alltså, till exempel *Doktor Glas*.

Olle: Ja just det. Du kopplar till dig själv och så.

Bella: Exakt. Och då är det lättare att förstå sånt, jag vet inte.

Bella menar här att hon kan förstå doktor Glas och får en djupare inlevelse i texten genom att koppla det lästa till sin egen situation. Det hon beskriver är hur hennes literary transferkompetens har en stor betydelse vid läsningen av ett klassiskt verk. Trots alla de skillnader som finns mellan den medelålders läkarens liv i det tidiga 1900-talets Stockholm och hennes eget finns också starka beröringspunkter som enligt Bella gör läsningen mer angelägen och förståelsen djupare.

Sammanfattning och diskussion

De tre områden som i detta avsnitt förts samman under gemensam rubrik är besläktade med varandra och aspekter som berörs på det ena stället har givna kopplingar och följder på det andra och tredje. Bland dessa överlappningar, likheter och sammanglidande svar och motiv finns några tydliga tendenser och resultat att lyfta fram i denna sammanfattning.

När det gäller skolläsning och fritidsläsning är det inget tvivel om att eleverna upplever att fritidsläsningen inte bara är mer lustfylld och njutbar, utan även mer tankeväckande och något som ger upphov till engagerade och utvecklande reflektioner. Den styrda eller kontrollerade skolläsningen framställs av grupperna som en icke-stimulerande läsning där upplevelsen hackas upp i beståndsdelar. I H-gruppernas studiegrupper tillämpas tvivelsutan en pedagogik som syftar till att stärka performanskompetensen, något som framför allt de kvinnliga eleverna men även männen tycker präglar diskussioner, bedömning och betygssättning inom det litterära fältet på ett hämmande sätt. I Y-grupperna Y2 och Y3 verkar performanskompetensinriktad undervisning ha lämnat bestående avtryck, även om den i Y3 inte varit så vanligt förekommande. Hos Y1, en grupp bestående av goda tolkare, nämns ingenting om den

man kan ju inte skriva i en skoltext: Jag tycker (Alex: Exakt) jag har aldrig gjort det, eller jag känner det. Men det kunde man ju göra nu.

typen av pedagogiskt arbete. Gruppen Y1 framstår som den som har svårast att se hur litteraturundervisningen utvecklats deras litterära kompetens.

Med Torells terminologi skulle detta förhållande kunna beskrivas som att transferkompetensen helt sätts åt sidan i H-gruppernas skolläsning, medan den är den bärande balken i gruppen Y1. H-grupperna är duktiga på att diskutera sina egna läsprocesser, men många uttrycker att de saknar möjligheten att även inom ramen för skolarbetet få koppla litteraturen till sig själva och ha sina egna tankar om dem. Att Aspenströmtolkningar från grupperna H1, H3 och Y1 ändå påminner om varandra kan möjligen ha att göra med att många H-elever har läst novellen som en text där man får använda sina egna känslor som ett av många olika led i tolkningsarbetet. Som nämnts höll dessa tolkningar god kvalitet och var inte alls begränsade av subjektiva perspektiv eller jag-nära erfarenhetsläsning.

Med fortsatt utgångspunkt tagen från Torells synvinkel kan de ledtrådar vi här får om elevernas undervisning beskrivas som exempel på hur didaktiska förhållningssätt kan skapa obalans mellan sidorna i den triangel som illustrerar hans modell för litterär kompetens. Att helt välja bort transferkompetensen som tycks ha skett vid den högskoleförberedande skolan framstår som problematiskt. Att undvika perspektiv som utvecklar performanskompetens hos yrkesförberedande elever kan inte heller ses som gynnsamt.⁴⁷¹

Vad beträffar förmågan att tolka och hur denna vuxit fram hos eleverna visar sig tre huvudområden: att man kommer från en läsande familj, att man har skaffat sig läserfarenhet i och utanför skolan, att tolkningskompetensen är kopplad till en mer allmän livserfarenhet. Kvinnorna i H1, H3 och i viss mån Y1 lyfter fram betydelsen av att komma från en läsande familj. Inga män gör detta. H1 och Y1 berör alla tre områden, även om Y1-eleverna inte tar upp gymnasiet svenskundervisning. I H3 nämns inte alls den livserfarenhet som samlats utanför skolans väggar. Männerna i H2 och Y-grupperna berör både det andra och det tredje området, men i relativt kortfattade ordalag. Att det finns en genusdimension i detta utfall är påtagligt. Lika påtagligt är att detta påverkar möjligheterna att utveckla en litterär identitet.

Att inte se sig själv som fiktionsläsare och att inte se fiktionslitteratur som viktig och utvecklande framstår i samband med denna fråga som förknippat med det manliga. Samtidigt kan det observeras genom hela intervjuundersökningen att det förefaller vara en viktig del av den litterära kompetensen att göra just detta. En syn på sig själv som icke-läsare verkar ha ett samband med att man inte i samma utsträckning förmår att tala om sin läsning utifrån ett

⁴⁷¹ Jfr Wennerström Wohnr 2015b, s. 239ff. För att illustrera denna viktiga balansakt är Torells modell mer pedagogisk och direkt än den övergripande fyrpunktsmodell som utvecklats och tillämpas i avhandlingen. Dessa resultat ger även anledning att åter sätta informanternas upplevelser av litteraturundervisningen i relation till Malmgrens tredelning av svenskämnet (se den litteraturdidaktiska forskningsöversikten i kapitel två och tidigare kommentarer i detta kapitel med hänvisningar till Hultin 2006 och 2012, Bergman 2007 och Lilja Waltå 2016).

metaperspektiv. Infallsvinkeln som berör litterär identitet hamnar utanför Torells triangel och även den i avhandlingen tillämpade modellen, även om den har vissa beröringspunkter med den fjärde punkten.

Slutligen ska det nämnas att den medvetna kopplingen mellan digitala medier och texttolkningskompetens var mycket låg. Efter en rad närmast ledande följdfrågor svarade två elever (7 %) att de kunde se vissa samband när tematiken i berättelserna var densamma. Inte heller filmmediet förekommer mer än mycket marginellt i dessa diskussioner. Den inneboende potential som diskuterats inom litteraturdidaktiken under 2000-talet i en bred och korsbefruktande narrativ kompetens är inte mer än i undantagsfall medveten hos de gymnasister som deltar i undersökningen. I detta resultat finns en tydlig och viktig förbindelse till den tidigare diskussionen rörande elevernas uppdelning mellan digitala medier och det traditionella bokmediet.

SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

Resultaten från de två tidigare undersökningarna pekar ut ett antal frågor där motsägelsefulla faktorer ryms inom samma delområde. I den sammanfattande delen av kapitel fyra diskuterades hur dessa områden inte behöver betraktas som ologiska och inkonsekventa utan i stället kan ses som rättvisande och representativa bilder av hur dagens unga läser och förhåller sig till litteratur och läsning.

Intervjuundersökningens fördjupning och breddning av dessa problemområden har genom ett tematiskt och kvalitativt jämförande tillvägagångssätt belyst de aktuella frågorna i nya grupper, med nya metoder och från andra vinklar. De exempel på komplexa samband som tidigare vuxit fram och som presenterades inledningsvis i kapitlet kommer med utgångspunkt i intervjuundersökningens resultat att följas upp i denna sammanfattande diskussion. Även en återkoppling till de punkter som intervjufrågorna baserats på kommer att göras. Därefter diskuteras de tendenser och resultat som direkt eller indirekt kan kopplas till dessa utifrån kapitlets fyra huvudsakliga undersökningsområden. Skillnader och likheter mellan grupperna i intervjuundersökningen tydliggörs och relateras i denna diskussion till de föregående undersökningarnas resultat. I diskussionen berörs även genusaspekter och identitetskonstruktioner kopplade till studieprogram. Som tidigare kommer modellen för litterär kompetens att tillämpas i sammanhang då de fyra punkterna aktualiseras.

Det första exemplet på motsägelsefulla förhållanden från kapitelinledningen, a) *Attityden till litteraturläsning är ofta positiv och läslusten tydligt uttryckt hos ungdomar, samtidigt som man uppger att man läser väldigt sällan och surfar på internet en stor del av sin vakna tid*, har visat sig vara fortsatt starkt förankrat i det empiriska materialet. Hållningen finns representerad i alla de undersökta fokusgrupperna på olika sätt, liksom tidigare i 2012-gruppen. Denna observerade attityd är alltså inte något underligt missförstånd utan

en allmänt utbredd åsikt bland de unga läsare som ingått i avhandlingens tre olika undersökningar. Vidare kan efter analyserna av intervjumaterialet med fog sägas att det som räknas som läsning även bland de elever som ingått i fokusgrupperna utan tvekan är skönlitterär sådan i tryckta böcker. I detta attitydssammanhang kan också nämnas att eleverna från samtliga fokusgrupper ger uttryck för att de skulle vilja läsa mer om det fanns tid till detta. I diskussionerna framkommer även att eleverna med eftertryck föredrar och värnar om den tryckta texten, bl.a. som något väsensskilt från den digitala världen. Mer om detta under exempel e).

Exempel b), *Flera av de element som tidigare setts som de avgörande för att kunna vara litterärt kompetent kan saknas hos en ung läsare, samtidigt som denna kan lyckas bra med såväl narratologiska som symboliska analyser av fiktionstext* har berörts i olika utsträckning i samtalen.

Frågeområdet som fångar in denna problematik är i första hand det som behandlar betydelsen av om en text är fiktions- eller verklighetsbaserad. Här visar sig ett liknande mönster som i enkätundersökningen. En utbredd uppfattning hos eleverna är att det inte har så stor betydelse, eller ingen betydelse alls för hur man läser. Tendensen att ungdomar som uppger att de inte läser så mycket samtidigt kan tolka och diskutera litteratur som framträtt i enkätundersökningen finns också i intervjuundersökningens material, även om det där visar sig tydligt att de allra mest kompetenta tolkarna och de som är bäst på att diskutera litteratur också är de som läser mest. Det framgår tydligare i intervjuundersökningen än i de tidigare undersökningarna att performanskompetensen spelar en viktig roll och har en nära koppling till förmågan att inta metaperspektiv. I intervjuerna framstår emellertid attityden till fiktionsläsning som det allra mest avgörande i sammanhanget. För att kunna inta metaperspektivet behöver läsarens syn på och inställning till skönlitteratur och läsning innefatta att det sättet att aktivt reflektera är en viktig del av fiktionsläsandet. Det kan tyckas självklart, men är nog så viktigt att poängtera inte minst ur didaktisk synvinkel. I förhållande till modellen och den etablerade, kritiska synen på litterär kompetens kan man i anslutning till detta säga att den första punkten, som behandlar hur fiktionstext måste förstås som just fiktionell och att detta innebär en speciell förutsättning för läsningen, inte kan ses som avgörande för flertalet ungdomar som medverkat i studien, de allra bästa läsarna inräknade. Å andra sidan visar analysen hur just förhållningssättet, eller attityden, till fiktionslitteratur tycks spela en avgörande roll för möjligheterna att kunna inta metaperspektiv i samband med litteraturläsning. Detta förhållande kan ses som relevant i diskussioner om litterär kompetens i en tid där gränserna mellan fiktion och verklighet är flytande.

När det gäller exempel c), *Skolläsning och fritidsläsning tycks hållas isär på ett inte helt förutsägbart sätt. Med läsning i allmänhet avses fritidsläsning vilket lätt kan leda till intrycket att den unga läsaren inte förmår att läsa analytiskt*, kan nu med ett mer påtagligt empiriskt stöd hävdas att skolläsning och fritidsläsning ses som två skilda saker som ungdomarna dock upplever att de

kan växla mellan på ett kontrollerat sätt. Bland de högskoleförberedande kvinnliga eleverna framställs skolläsningen som ett synnerligen avgränsat kunskapsområde som måste bemästras för att man ska nå fördelaktiga betyg. Fritidsläsning och den starka inlevelse som ofta hör till denna beskrivs däremot i alla fokusgrupperna som både mer engagerande och stimulerande för egna tankar, för tolkningsarbete och annan typ av reflektion. I denna diskussion tangeras även exempel d) *Den analytiska läsningen kan vara en utvecklad färdighet hos en ung läsare, samtidigt som denne inte värderar skolans undervisning som något som påverkar ens läsning särskilt mycket* samt frågorna som riktar in sig på fiktionsförståelse. I fokusgrupperna finns flera fall där eleverna beskriver hur de lärt sig sätt att läsa och utvecklat sin performanskompetens under svenskundervisningen eller i annan litteraturundervisning. På detta finns tydliga exempel även från grupper inom yrkesprogrammen. Detta resultat skiljer sig till viss del från enkätundersökningen där färre elever såg detta samband, även om det i enkätfrågorna var mer renodlat inriktat mot hur skolans litteraturundervisning påverkade fritidsläsningen.

Exempel e) *Ungdomarna tycks göra en uppdelning mellan den digitala världen och den analoga läsningen trots rika möjligheter till sammankoppling* har med stor tydlighet visat sig stämma även bland de grupper som deltagit i undersökningen. Med överväldigande samstämmighet och eftertryck skildrar eleverna hur de upplever en uppdelning, och att denna uppdelning är självklar, viktig och att den hos vissa elever motiveras som ett nödvändigt ställningstagande. Det står klart att syftet med läsningen styr vilket läsmedium ungdomarna väljer, och att valet att läsa skönlitterärt i bokform är ett aktivt sådant där målet till stor del är att komma bort från livet online. Andelen elever som uttryckt att de varit litterärt aktiva på nätet var få och bestod enbart av kvinnor på studieförberedande program. Ingen av dessa beskrev sig själv som fortfarande aktiv. De exempel där eleverna såg samband mellan en allmän narrativ kompetens, förvärvad på nätet via spel och film, och en litterär tolkningsförmåga var fåtaliga. Tanken att den litterära förståelsen och kompetensen befruktas och utvecklas av annan mediekonsumtion förekommer i stort sett inte på en medveten nivå hos eleverna i intervjuundersökningen.

Genomgången visar att det finns en hel del gemensamma faktorer när det gäller de stora linjer och riktningar som de tidigare undersökningarna pekat ut. Det finns även vissa övergripande samband med andra läsundersökningar som genomförts med svenska ungdomar på senare tid.⁴⁷² Detta är viktiga resultat i

⁴⁷² Som t.ex. Pettersson 2015b, 2015c och 2015d; Nilsson 2015a och 2015b; Johansson 2015; Wennerström Wöhrne 2015a och 2015b.

sig själva. Det är också viktigt att påpeka att det skulle vara så stora överensstämmelser mellan grupperna inte är något självklart som på förhand gick att förutse. De nya elevgrupperna skiljer sig på många sätt från 2012-gruppen. Det bör även påminnas om att eleverna från 2014 läst sin gymnasieutbildning inom en annan läroplan med större fokus på litterär analys och kompetenspedagogik än tidigare.⁴⁷³ Parallellt med likheterna finns också avgörande skillnader att lyfta fram i form av resultat på en mer detaljerad nivå där olika delar av denna helhet sätts i perspektiv. Särskilt viktigt är detta fördjupningsperspektiv kring vad som är nytt och skiljer sig från tidigare resultat.

När det gäller frågan om fiktionsläsning kan vara utvecklande ser vi på en nivå hur samstämmiga grupperna är. Samtliga elever i undersökningen svarar ja på frågan. Vid en närmare granskning visar det sig emellertid att det finns skillnader i vad eleverna tar upp i sammanhanget. Två huvudlinjer går att utläsa där den ena utgörs av metakognitiva perspektiv samt omvärldsorienterande och personlighetsutvecklande förhållningssätt till litteraturen och den andra en konkret och handfast nyttoaspekt av fiktionsläsning, såsom språkutveckling och historiekunskaper. Jag diskuterar i analysen hur de mönster som blir synliga kan ses som knutna till genusmönster och till studieinriktning. Tydligast framträder detta genom att de högskoleinriktade männen i H2, som inte ser sig själva som litteraturläsare i någon större utsträckning och som upprepat uttrycker att fiktionell läsning enbart är för nöjes skull, ändå utförligt beskriver hur läsandet kan utveckla personligheten, ge ökad empati, skapa insikter bortom den egna horisonten och vidga ens perspektiv. Resonemangen görs helt i enlighet med läroplanen och välförankrade åsikter på litteraturvetenskapens och läsforskningens område som legat till grund för den aktuella modellen. Denna typ av legitimering av litteraturläsning finns även i Y1, i någon mån i Y2 men inte alls i Y3. Att se detta som ett tecken på att eleverna undervisats i ”olika svenskämnen” med hänvisning till tidigare forskning om ämneskonceptioner är möjligt att göra.⁴⁷⁴

Det visar sig dock i samband med andra frågor, framför allt kring filmmediet, att också flertalet Y-elever är kapabla att prata om intryck av fiktionsberättande på detta metareflekterande sätt. I det sammanhanget kan meningsskapande processer såsom skapande av inre bilder och tolkning beskrivas av Y-eleverna med en reflekterande distans som helt eller till stor del saknas i diskussioner kopplade till skönlitteratur. Det förefaller tydligt att Y-eleverna inte är vana att prata om liknande processer i samband med litterär läsning, varken i skolan eller på fritiden. Förmågan att kunna reflektera kring den egna läsprocessen framstår i ljuset av den helhetsbild som vuxit fram här som en avgörande skillnad i den litterära kompetensen, möjlig att koppla direkt till den aktuella modellens tredje och fjärde punkt. Att denna förmåga hänger ihop

⁴⁷³ Jfr Lundström, Manderstedt & Palo 2011, s. 7ff; Molloy 2011, s. 29ff; Graeske 2013, s. 32ff.

⁴⁷⁴ Se t.ex. Hultin 2006 och 2012; Bergman 2007; Lilja Waltå 2016.

med hur den litterära läsningen är eller inte är en del av identiteten blir tydligt i intervjusituationen.

När det gäller frågan om betydelsen av att en text är fiktionell eller verklighetsbaserad har nämnts att den övergripande tendensen från tidigare, att det inte spelar så stor roll, är vanlig även i det empiriska material intervjuerna utgör. I intervjuundersökningen träder emellertid en del intressanta skillnader fram som går emot detta, och som möjligen utmanar uppfattningar om vilka elever som läser det Årheim kallat *Misery Lit*.⁴⁷⁵ Det visar sig nämligen i samtalen att det är i gruppen H3 som de största anhängarna av faktion återfinns.⁴⁷⁶ Diskussionen tar dock en tvär vändning när en gruppledmedlem klargör för de övriga att faktion är lågt värderad litteratur och humanist-eleverna snabbt rättar in sig i det mer traditionella bildningsledet igen. En annan viktig sak att lyfta fram är att männen i H2 är de som tydligast skiljer på fiktionellt och verklighetsbaserat. De är också de som i samband med flera av intervjufrågorna allra tydligast upplever att fiktionsläsning är ett tidsfördriv, en nöjesyssla.⁴⁷⁷ I denna inställning finns en genusdimension att väga in. Hos kvinnorna i H1 är attityden till skönlitteratur helt annorlunda. De ser sig själva som litteraturläsare och läsning som en viktig del av livet och kan sägas ha en litterär identitet. De är både bättre tolkare och bättre på att diskutera litteratur kritiskt och med metaperspektiv än eleverna i H2. Dock skiljer de alltså inte på fiktion och verklighetsbaserat på samma skarpa sätt som sina manliga klasskamrater. Den gränsdragningen verkar som tidigare nämnts inte ha någon avgörande positiv betydelse för den litterära kompetensen.

Frågan om skolläsning och fritidsläsning har redan diskuterats utförligt. I anslutning till detta problemområde avhandlades även i intervjuerna hur eleverna upplevde skolans litteraturundervisning. Det framkom tydligt hur H-elevernas undervisning i hög grad präglas av en form av kompetenspedagogik. Särskilt de kvinnliga eleverna upplevde att målet med den litteraturundervisning som gavs i samband med läsning av romaner var att komma fram till lärarens tolkning, och flera av dem efterlyste andra sätt att arbeta med litteratur. Hos Y-eleverna uttryckte ingen elev frustration över ofrihet eller lärarstyrning. Däremot fanns exempel på att de gånger de fått en mer analytisk undervisning kring litteraturläsning så hade detta givit bestående intryck. Sammantaget framstod i samtalen bilden av att transferkompetensen inte inrymdes i H-elevernas undervisning eller analysuppgifter, och att performanskompetensen till stor del inte gjorde det hos Y-eleverna.

Kopplat till denna diskussion behandlades även i samtalen frågor om hur förmåga att tolka litteratur grundläggs och utvecklas. Denna fråga tangerar modellens fjärde punkt i vilken den egna läsningen kan ses i metaperspektiv

⁴⁷⁵ Se Årheim 2012.

⁴⁷⁶ Något som även framkommer i enkätundersökningen vid en granskning av hela H-klassens resultat.

⁴⁷⁷ Dock inte i samband med alla frågor, vilket har berörts ovan.

och förhållas till den egna personliga utvecklingen. Tre huvudområden växte fram: 1. Att man kommer från en läsande familj. 2. Att man skaffat sig läserfarenhet i och utanför skolan. 3. Att man bygger sitt tolkande på en allmän livserfarenhet. I detta sammanhang framträder ett tydligt mönster som också den kan länkas till en genusdiskussion. Kvinnorna i H1, H3 och i viss mån Y1 nämner kategori 1. Inga män gör detta. Männerna i H2 och Y3 berör enbart kategori 3. Att se sig själv som en tolkande litterär läsare tycks således, utifrån det begränsade material studien utgör, inte vara förknippat med den manliga identiteten.

Avslutningsvis kan konstateras att intervjuundersökningen bidragit med att tydliggöra såväl större gemensamma linjer hos hela den undersökta gruppen i relation till 2012-eleverna som viktiga skillnader i de fördjupade analyserna. Skillnaderna följer ofta skolkulturen och programindelningen men på vissa problemområden tycks genusaspekten överordnad denna. Ett övergripande intryck är betydelsen av att se sig själv som litteraturläsare, och förmågan att reflektera kring vad detta kan betyda för ens personliga utveckling. Jag har benämnt detta medvetna perspektiv *litterär identitet*. I det avslutande kapitlet sätts det begreppet i ett didaktiskt sammanhang.

6. AVSLUTANDE DISKUSSION MED LITTERATURDIDAKTISKA PERSPEKTIV

Förhållandet mellan empiri och didaktiska tillämpningar kommer att vara i fokus genom hela detta slutkapitel. Diskussionen förs på en övergripande nivå med syftet att lyfta fram ett antal möjligheter för litteraturundervisningen i gymnasieskolan utifrån vad som framträtt i undersökningarna. Denna diskussion kommer att hållas relativt kortfattad och inte innefatta detaljerade redogörelser för möjliga övningar eller lektionsplaneringar. Inte heller kommer analogier till olika forskningsperspektiv, eller andra teoretiska anknytningar och beröringspunkter, att utvecklas i detalj utan göras mer översiktligt. Hänvisningar till aktuell forskning ges i första hand i form av noter men även i texten då detta är motiverat.

Huvudtanken med detta förfaringssätt är att slutdiskussionen på ett överblickbart och stringent sätt ska belysa förhållandet mellan de aktuella undersökningarna och de didaktiska infallsvinklarna.⁴⁷⁸ Innan diskussionen inleds vill jag i enlighet med denna ambition återvända till avhandlingens frågeställningar:

Hur framstår de undersökta ungdomarnas attityder till fiktionsläsning?

Vad går att utläsa om dessa ungdomars litterära kompetens?

Vilka didaktiska slutledningar och möjligheter kan utvecklas ur de tre undersökningarnas resultat?

⁴⁷⁸ Jag vill dessutom att slutkapitlet ska vara möjligt att läsa som en relativt fristående del, med ett sidmässigt omfång som inte överskrider den vetenskapliga artikelns. Som stöd för den läsriktningen upprepas vissa analysmodeller, synsätt och hänvisningar även då dessa inte behövs för den läsare som följer avhandlingen från början till slut.

I de föregående kapitlen avhandlas och analyseras framför allt de två första frågorna utifrån empiriska material, bland annat genom tillämpning av en analysmodell för litterär kompetens som utarbetats i kapitel två.⁴⁷⁹ Den tredje frågan har då och då aktualiserats genom kortare reflektioner och kommentarer av ämnesdidaktisk karaktär.⁴⁸⁰ I detta kapitel utvecklas dessa intryck och frågan behandlas särskilt.

De tre undersökningarna följs av tämligen utförliga sammanfattande diskussionsavsnitt i slutet av respektive kapitel. Av den anledningen finns det inga skäl att ge längre redogörelser för dessa också här. Jag kommer ändå i nästa stycke att kort summera alla tre studierna och lyfta fram de mest centrala resultaten för att tydliggöra hur dessa svarar mot avhandlingens frågeställningar. Ur denna genomgång utvecklas en framåtsyftande litteraturdidaktisk diskussion. Startpunkten för den diskussionen tas genom att sätta dessa undersökningsresultat i förhållande till den litteraturdidaktiska forskning som sammanfattats i kapitel två, under rubriken *Etablerade uppfattningar om ungas fiktionsläsning i nytt ljus*. Detta följs av avsnitten *Den litterära texten i en digital värld* och *Litteraturundervisning och identitet* där vissa aspekter från den tidigare genomgången fördjupas och utvidgas. Med anledning av detta återkommer vissa teman på flera ställen i diskussionen.

Sammanfattning av de tre undersökningarna

Den första undersökningen, *uppsatsundersökningen*, utgörs av en tidsomspännande studie där nationella provuppsatser från år 2000 kompareras med uppsatser skrivna tolv år senare utifrån samma instruktion inom temat *läsning*. Huvudsyftet med undersökningen är att belysa eventuella skillnader vad gäller attityder och förhållningssätt till fiktionsläsning hos de olika generationerna samt att relatera resultaten till frågor som rör litterär legitimering och kompetens. Utgångspunkten för studien har varit att även om grupperna inte kan ses

⁴⁷⁹ Modellen, som består av fyra punkter, introduceras och återkopplas till flera gånger i avhandlingen. För den som läser detta slutkapitel mer fristående återges punkterna också här. Den kompetente läsaren har enligt modellen:

1) En grundläggande förmåga att läsa och förstå fiktionstext, vilket också innebär en förståelse för den fiktionella textens egenart. 2) En förmåga att som läsare känna inlevelse i de fiktiva världarna och identifiera sig med textens karaktärer med utgångspunkt i sin egen person och sina närmaste. 3) En förmåga att höja blicken och göra reflektioner mot allmänmänskliga situationer och känslolägen samt kopplingar till andra fiktionsberättelser utan att kontakten med texten förloras. Det vill säga: att anlägga ett metaperspektiv i samband med fiktionsläsning. 4) En förmåga att utifrån ett metaperspektiv på sin litterära läsning medvetet kunna resonera kring hur denna påverkar den egna personen, bl.a. i termer av personlig utveckling.

⁴⁸⁰ Genom att ha den didaktiska dimensionen uttryckt i problemformuleringen, och i viss mån även löpande i analyskapitlen i form av kommentarer och reflektioner, har ambitionen varit att hålla dessa perspektiv närvarande genom hela framställningen. Denna tanke introduceras i avhandlingens inledningskapitel.

som helt ekvivalenta, främst på grund av urval och förberedelsetid, finns intressanta perspektiv på 18-åringars litteraturläsning i förhållande till den digitala revolutionen att utvinna i jämförelsen. I utfallet visar det sig att flertalet elever i de båda grupperna tycks ha en positiv attityd till att läsa fiktionslitteratur i bokform och de uppger sig känna stark inlevelse och identifikation i litteraturens fiktiva miljöer och karaktärer. När det gäller attityder kopplade till frågan om varför man läser skiljer det sig däremot mellan de båda årgångarna. 2012-gruppen berör inte i samma utsträckning de personlighetsutvecklande motiven för litteraturläsning som återfinns i punkt fyra i den modell som använts för att diskutera litterär kompetens. Dessutom behandlar färre 2012-elever den nödvändiga distans till texten som betonas i modellens tredje punkt. Eleverna som tillhör den digitala generationen framstår därmed mer som subjektiva nöjesläsare än den grupp som skrev uppsatsen tolv år tidigare, en bild som motsvaras av andra litteraturdidaktiska studier av unga läsare under 2000-talet. Det finns också en markant skillnad i vilka litterära verk som eleverna lyfter fram som exempel på starka läsoplevelser i sina uppsatser. En stor förskjutning mot fantasyläsning under den aktuella tidsperioden kan observeras i de elevuppsatser som skrivits inom ramen för undersökningen.

Den andra forskningsstudien, *enkätundersökningen*, är utförd med samma elevgrupp. Undersökningen bygger på en enkät med frågor som rör en läst novell och som även är designad för att kartlägga informanternas läs- och medievanor. I analysen kopplas medievanor och läsfrekvens till resultaten från uppsatsundersökningen, och 2012-elevernas reception och litterära förståelse av den novell som lästs inom ramen för undersökningen undersöks särskilt. Sammanställningen av enkätsvaren rörande medievanor ger bilden av att den positiva inställning till litteraturläsning som tidigare observerats inte alls motsvaras av deras angivna läsfrekvens. Svaren på textfrågor av olika slag, i synnerhet de som handlar om tolkning och förståelse, visar däremot tydligt resultatet att 2012-eleverna kan läsa analytiskt och litterärt kompetent i den mening som avses i avhandlingen. I en sammanfattning av de två första undersökningarna uppmärksammas ytterligare ett antal komplexa perspektiv på förhållandet mellan litterär attityd och kompetens där delvis motsägelsefulla resultat framträder.

Den tredje studien, *intervjuundersökningen*, innebär en fördjupning av ovanstående perspektiv och har genomförts i form av intervjuer i fokusgrupper. Utifrån ett antal större problemområden har grupper om fyra till sex elever från högskoleförberedande och yrkesförberedande program⁴⁸¹ i semistrukturerade gruppintervjuer diskuterat frågor om attityder till fiktionsläsning och dess utvecklande potential, om eventuella skillnader i att uppleva fiktionsberättel-

⁴⁸¹ Elevkategorierna benämns H- respektive Y-elever i analyserna. De enskilda grupperna betecknas H1, H2, H3 och Y1, Y2, Y3 (se s. 180f).

ser i bokform och i andra medier, om förhållandet mellan verklighet och fiktion, om relationen mellan skolläsning och fritidsläsning, samt om litteraturundervisning och tolkningskompetens.

Resultaten från intervjuundersökningen visar en stor samstämmighet med de två tidigare studierna i flera avseenden, bl.a. vad gäller den positiva grundsynen på litteraturläsning och tanken att det litterära uttryckssättet skiljer sig markant från den digitala medieaktivitet som är en stor del av dessa ungdomars tillvaro. Till detta kan läggas att de medverkande ungdomarna föredrar att läsa fiktionslitteratur i traditionella böcker, inte på skärmar. De uttrycker också att de gärna skulle läsa mer om tid fanns. Inom andra områden, som kring den centrala frågan om förmågan att kunna inta ett metaperspektiv till litteratur och till sin fiktionsläsning, är divergensen synlig mellan olika studiegrupper men framför allt mellan kvinnor och män. Denna skillnad överbrygades emellertid i vissa delar av samtalen, särskilt i diskussionerna om hur fiktionellt berättande upplevs vid läsning jämfört med upplevelser från annan mediekonsumtion i allmänhet och film i synnerhet.

Etablerade uppfattningar om ungas fiktionsläsning i nytt ljus

I den teorigenomgång och forskningsöversikt som görs i avhandlingens andra kapitel framträder en slags samsyn som har varit rådande inom den litteraturdidaktiska forskningen vad gäller unga litteraturläsare under 2000-talet, trots att avgörande teoretiska skillnader funnits bland olika grupper inom forskningsfältet. Denna samsyn har jag tidigare sammanfattat i tre punkter:

- A) Den subjektiva och förhållandevis okritiska läsningen är den tydligt dominerande.
- B) Det finns påtagliga svårigheter att legitimera fiktionsläsning.
- C) Det råder en utbredd praktik att läsa fiktion med en dokumentär attityd.

Efter att avhandlingens studier har analyserats visar sig denna etablerade bild *inte* vara representativ för de ungdomar som deltagit.

Perspektiv på den subjektiva läsaren

När det gäller den subjektiva läsningen bland ungdomar (A) har det tydligt framgått i mitt material att detta intryck till stor del är beroende av undersökningsmetodik och hur de frågor som ställs till informanterna formuleras. 2012-

gruppens elever visar sig med eftertryck vara både nöjesläsare och analytiska texttolkare när de får möjligheten att utveckla sina tankar kring litteratur och läsning på olika sätt. Eleverna läser Aspenströms novell med sin skolläsarblick och J.K. Rowling för avkopplingen.⁴⁸² De behärskar båda läsningarna, och detta resultat ser jag som centralt i en litteraturdidaktisk diskussion. Att svenska elever vid en öppen fråga talar om läsning i mer subjektiva perspektiv kan utifrån det som framkommit i uppsatsundersökningen och enkätundersökningen inte ses som synonymt med att de inte kan läsa analytiskt och litterärt kompetent i den mening som avses i avhandlingen utifrån den aktuella modellen. Detta viktiga resultat skiljer sig från den allmänna bild som sammanfattas i de tre punkterna ovan, och från tidigare läsundersökningar av svenska ungdomar under de senaste femton åren där enbart öppna frågor använts.⁴⁸³

Adderas till detta resultat sättet på vilket frågan om skolläsning och fritidsläsning diskuterades i intervjuundersökningen framgår den klara uppdelningen mellan dessa båda läspraktiker än tydligare. Eleverna säger sig dessutom vara fullt medvetna om denna uppdelning och upplever sig kunna kontrollera den. De är också synnerligen samstämmiga när det gäller att framhålla fritidsläsningens rika upplevelser och djupare reflektioner som skarp kontrast till de läsprocesser som förknippas med skolläsning.⁴⁸⁴ Det senare handlar enligt eleverna om snabbbläsning för att mekaniskt bocka av uppgifter, det förra om att läsa för verklig inre upplevelse och utveckling. Ungdomarna från såväl H- som Y-grupperna uttrycker att de tänker och reflekterar mindre kring skolläsningen än kring fritidsläsningen. Dessa resultat kan ses som ett empiriskt grundat incitament till att låta nöjesläsningen och den kritiska läsningen befrukta varandra och låta den uppdelning som funnits, och fortfarande finns, utgöra en medveten utgångspunkt för didaktiska överväganden för att åstadkomma detta. Jag kommer att behandla detta problemområde mer ingående senare i kapitlet.

Forskning som framhållit att mötet mellan dessa båda sätt att läsa kan innebära litteraturdidaktiska och litteraturvetenskapliga möjligheter snarare än

⁴⁸² I enkätundersökningen lästes Werner Aspenströms novell "När trädet svävar är du ensam". I uppsatsundersökningen har många elever ur 2012-gruppen lyft fram Harry Potter-böckerna som starka läsoplevelser där inlevelse och eskapism anges vara den avgörande faktorn (se kapitel tre).

⁴⁸³ Ovan nämnda resultat är viktigt att sätta i relation till litteraturdidaktisk läsforskning i allmänhet och till Torells (2002), Bäckmans (2002), Thorsons (2009a) och Johanssons (2015) undersökningar i synnerhet, där just öppna frågor lett fram till slutsatser om att de svenska ungdomar som ingått i deras studier ofta strandar i subjektivt begränsade läsningar (se diskussion på s. 127, s. 159 och i not 337.). Att unga vuxnas motiv till att läsa fiktionslitteratur domineras av eskapism och nöjesinriktade orsaker även då frågorna inte varit öppna kan också läggas till denna diskussion. Detta perspektiv framträder i avhandlingens tre undersökningar och i andra attitydundersökningar såsom Pettersson 2015c och Wennerström Wörne 2015a.

⁴⁸⁴ Jfr Ulfgård 2002 och 2015; Olin-Scheller 2006 och 2008. Jag kommer att återkomma till detta på ett mer ingående sätt längre fram i kapitlet.

problem har berörts tidigare i avhandlingen.⁴⁸⁵ I min analys av de tre undersökningarna upplever jag att det perspektivet stärks. Jag menar att en undervisning där läraren uppmärksammar skillnader i attityd och läsupplevelse och låter eleverna beskriva hur de erfarit denna etablerade motsättning rymmer litteraturdidaktiska möjligheter som också aktualiserar metakognitiva aspekter på läsprocessen. I vidare diskussioner om vad ett mer utblickande perspektiv på en subjektiv läsning faktiskt kan innebära, och vad ett välkomnande av de personliga läsningarna in i de mer analytiska och kritiska litteratursamtalen kan leda till, finns också en didaktisk potential.⁴⁸⁶ Exempel på ett sådant förhållningssätt, med koppling till de tre undersökningarna, skulle kunna vara att i undervisning beröra samhällskommentarer i fantasyskildringar eller peka på nya möjliga infallsvinklar till kanoniserade texter med utgångspunkt i personliga tolkningar som utvecklats utan hänsyn till konventioner och hävd.

I ett sådant perspektiv finns viktiga beröringspunkter med den didaktiska forskning som lyft fram synliggörandet av fiktionsläsningens processer, bl.a. genom att betona hur olika lässtrategier och hur en medveten tillämpning av dessa påverkar läsningen.⁴⁸⁷ Jag befärdar dock att alltför systematiska och strukturellt inriktade instruktioner inför elevernas möten med litteratur riskerar att bli följden av en tydlighetssträvande och analysinriktad lässtrategiundervisning i skolan. Detta kan leda till en förenkling och möjligen förminskning av allt det som kan inrymmas i en skönlitterär läsupplevelse, något som tidigare har påtalats av Stefan Lundström, Lena Manderstedt och Annbritt Palo.⁴⁸⁸ Eventuellt kan fokuseringen på lässtrategier även innebära att klyftan mellan den kritiska och den mer nöjesinriktade läsningen förstärks. Det går emellertid inte att uttala sig om detta utifrån de undersökningar som genomförts inom ramen för detta avhandlingsarbete då inga elever tar upp lässtrategiundervisning. Däremot är den uppdelning mellan skol- och fritidsläsning som framträtt tydlig och problematisk. Generellt sett tror jag att det är eftersträvansvärt med ett mer holistiskt synsätt, där litteraturläraren verkar för att analyser och diskussioner blir kreativa och utvecklande i samspel med varje enskild klass. Inom en sådan didaktisk hållning skulle t.ex. literary transferkompetensen kunna utmanas och utvecklas i en stark performanskompetent grupp – och

⁴⁸⁵ Se diskussion i kapitel två. Se även t.ex. Ulfgard 2002, s. 340f. och 2015, s. 173f; Olin-Scheller 2006, s. 224ff; Persson 2007, s. 209ff och 261ff; Felski 2008, s. 2ff; Bergenmar 2010, s. 20ff.

⁴⁸⁶ Med kritiska menas här den typ av läsning som traditionellt förknippats med vetenskaplig litteraturläsning, d.v.s. att läsa distanserat och med en analyserande blick utan känslolöshet. Denna läsnings vedertagenhet och höga status vid universitet och skolor har ifrågasatts av engelskspråkiga forskare som exempelvis Michel Warner (2004), Karin Littau (2006) och Rita Felski (2008), men även i en svensk kontext av t.ex. Persson 2007, s. 261ff; 2015, s. 38f; Bergenmar 2010, s. 20ff. och Öhman 2015a, s. 29ff. Jfr tidigare diskussion på s. 46ff.

⁴⁸⁷ Se t.ex. Graeske 2015; Olin-Scheller, Tengberg & Lindholm 2015. Se även Skolverket 2016, s. 11.

⁴⁸⁸ Se Lundström, Manderstedt & Palo 2011. Se även Lundström 2011 och Molloy 2011.

tvärtom. Olika läsarter och lässtrategier skulle då kunna ses som samtidigt pågående i en interaktiv och dialogisk process i stället för uppdelade.

Att olika läsarröster som bringas i dialog med varandra kan leda till ett mer utvecklande arbete med litteratur i skolan har Bachtin-inspirerade forskare som Örjan Torell, Anders Öhman och Atle Skaftun lyft fram.⁴⁸⁹ Mina resultat är möjliga att se som ett stöd för den inriktningen. Litteraturläraren behöver utmana sina elever att ompröva sin läsning och se nya saker i texten, i sin relation till texten, i sig själva och sina kunskaper om omvärlden, till textens samtid, till författaren, till andra fiktionsberättelser, och vidare i ett givande samspel kring det lästa. Avhandlingens undersökningar visar att elevernas egna tolkningar och läsreaktioner, men också hur de beskriver själva läsakten, kan fungera som utmärkta ingångar till en vidare bearbetning i enlighet med den dialogiska inriktningen. En lärarledd problematisering av den uppdelning mellan skolläsning och fritidsläsning som så tydligt framträtt här och i tidigare litteraturdidaktisk forskning kan vara ett viktigt steg i den processen.⁴⁹⁰

Perspektiv på frågan om litteraturens legitimering bland ungdomar

Den etablerade uppfattningen att det bland ungdomar finns utbredda svårigheter att motivera eller legitimera varför man läser eller bör läsa fiktionslitteratur (punkt B ovan), har inte fått något egentligt stöd i det insamlade materialet. Eleverna har genomgående besvarat varför-frågan utan svårigheter, ofta med avkopplande och eskapistiska förklaringar, men likafullt har svar formulerats av majoriteten deltagare i samtliga tre undersökningar. I intervjuundersökningen, där frågan om motiv till litteraturläsning har ställts med avsikt att fördjupa den bild som vuxit fram ur de två tidigare studierna, diskuteras dessutom att tydliga empatiutvecklande och perspektivvidgande drivkrafter till läsande i majoriteten av grupperna. Flertalet elever berör alltså i det sammanhanget de personlighetsutvecklande motiven medan ett fåtal Y-elever endast tar upp mer handfasta sådana i form av språklig utveckling och i något fall historiekunskaper.⁴⁹¹

Som visats i intervjuundersökningen finns en viktig skillnad just när det gäller vanan att prata om sin läsning och om litteratur, inte minst i jämförelsen mellan Y- och H-grupper. Här aktualiseras frågan om olika svenskämnen inom olika utbildningar, trots gemensamma styrdokument, vilken forskare

⁴⁸⁹ Se Torell 2002; Skaftun 2010; Öhman 2015a.

⁴⁹⁰ De litteraturdidaktiker som i takt med 2000-talets medieutveckling och värderingsanknutna förändringar knutna till läsning och litteratur uttryckt förhoppningar om att denna uppdelning skulle kunna mjukas upp på ett konstruktivt sätt, såsom Ulfgard (2002 och 2015), Olin-Scheller (2006 och 2008), Persson (2007 och 2015) och Bergenmar (2010) tycks utifrån mitt material inte blivit hörsammade.

⁴⁹¹ Det är informanter från grupp Y3 som åsyftas här.

som Lotta Bergman, Eva Hultin och Katrin Lilja Waltå funnit vara fortsatt djupt förankrad inom gymnasieskolans undervisningspraktiker in i 2010-talet.⁴⁹² Ställd i relation till intervjuundersökningens resultat understryker detta att övning i att samtala om litteratur och läsning är viktigt för elever inom alla program. Behovet av att lärare aktivt arbetar med att få eleverna att se sig själva som läsare, vilket jag ska återkomma till, framträder framför allt hos männen i intervjuundersökningen.⁴⁹³

På en direkt fråga om eleverna skulle vilja läsa mer skönlitteratur svarar samtliga fokusgrupper jakande. Tanken om den goda boken och den goda läsningen som framkommit hos 2012-eleverna tycks i ljuset av detta, tillsammans med de motiv för fiktionsläsning som fördes fram i gruppsamtalen, finnas också hos de ungdomar från läsåret 2014/2015 som deltagit i undersökningarna. Även detta är ett resultat som innebär didaktiska möjligheter, t.ex. genom att låta eleverna reflektera över vad ett sådant utfall beror på i en samtid där det mediala utbudet är svindlande.⁴⁹⁴

Är det möjligen så att de allra starkaste argumenten för litteraturläsning tydliggörs genom att sätta själva läsoplevelsen i centrum? Undersökningarnas resultat kan uppfattas på det sättet. I fördjupade samtal om motiv till fiktionsläsande framträder, som jag ser det, viktiga möjligheter att synliggöra de speciella inre tankeprocesser som det innebär att läsa litteratur.

Perspektiv på den verklighetsinriktade läsningen

När det gäller den tredje punkten (C), i vilken det anförs att det bland ungdomar råder en utbredd praktik att läsa fiktion med dokumentär attityd, ger de tre undersökningarna inget empiriskt stöd. Fiktionsläsningen är förhållandevis lågt förekommande och det framkommer inte att fiktionsläsning utövas med attityden att författaren varit med om det som skildras. Så sker varken i de egna exemplen från uppsatserna, där tvärtom den rena verklighetsflykten och inlevelsen betonas, eller i samband med Aspenströmnovellen där protagonisterna inte i något fall ses som författaren själv som ung eller med liknande direkt biografiska kopplingar. Utfallet kan jämföras med Olin-Schellers och Årheims avhandlingar från 2006 respektive 2007 där det direkt verklighetsanknutna sättet att läsa var vanligt förekommande eller till och med det allra

⁴⁹² Detta var något som Gun Malmgren lyfte fram i sin avhandling redan 1992. Som nämns i brödtextern har även mer sentida forskningsinsatser visat att de yrkesförberedande programmens svenskämne av verkamma lärare setts som ett "färdighetsämne" medan de högskoleförberedande i praktiken är ett "litteraturhistoriskt bildningsämne" enligt Lars-Göran Malmgrens indelning (Olin-Scheller 2006, s. 102ff; Bergman 2007, s. 331ff. och 2009, s. 62f; Hultin 2012, s. 279ff; Lilja Waltå 2016, s. 107ff). Detta perspektiv har berörts flera gånger i avhandlingen, framför allt i samband med intervjuundersökningen.

⁴⁹³ Jfr Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller 2011, s. 42f; Nordberg 2013, s. 72f.

⁴⁹⁴ Detta resultat överensstämmer alltså inte med uppfattningen att legitimering av fiktionsläsning har varit vacklande under hela 2000-talet. Den svaga legitimeringen har berörts återkommande i avhandlingen med hänvisningar till bl.a. Persson 2007, Ulfgard 2015 och Dahl 2015.

vanligaste bland de gymnasister som ingick i deras undersökningar.⁴⁹⁵ Intrycket från min studie är i stället att uppdelningen mellan verklighet och fiktion överlag inte ses som så viktig, inte heller för flertalet av de mer kompetenta läsarna i undersökningarna. Detta resultat korresponderar möjligen med den utveckling mot mer flytande gränser mellan fiktion och verklighet som uppmärksammats inom olika delar av litteraturvetenskapen.⁴⁹⁶ De ungdomar som däremot skarpast delar upp fiktionella och verklighetsbaserade framställningar tycks vara de som ger skönlitteraturen minst egenvärde och ser den som renodlad avkoppling. Även här framträder således ett tydligt didaktiskt behov av att problematisera och diskutera med elever vad litterärt fiktionsberättande har för särskiljande drag och vad det kan få för effekter på en engagerad läsare, utöver en skön stund av avkoppling och verklighetsflykt. Detta behov har, med stöd i läsarundersökningar, tidigare lyfts fram av bl.a. Helen Schmidl.⁴⁹⁷

De tre undersökningarna tydliggör således det betydelsefulla i att som litteraturlärare undervisa om skönlitterära författares speciella sätt att bygga sina berättelser, att gestalta miljöer och karaktärer, att skapa spänning och intresse.⁴⁹⁸ Att låta den typen av narratologiskt arbete utgå från elevers läsupplevelser är en didaktisk möjlighet som direkt kan kopplas till mina resultat, vilket jag har tangerat tidigare. Även i detta sammanhang kan jag se en viss fara i att analysera narratologiska perspektiv isolerade från den helhet det litterära verket utgör. I anslutning till detta framträder parallellen till en tidigare fördiskussion om lässtrategier i undervisningen.⁴⁹⁹

För att undvika en sådan olycklig uppdelning menar jag att den djupa inlevelse och starka känsla av att inträda i en fiktionsvärld, som många av informanterna ger uttryck för, med fördel kan bidra till en undervisning som analyserar vad det är som kan åstadkomma detta speciella tillstånd, utan att helheten i den litterära upplevelsen går förlorad. Denna helhet tror jag måste förstås utifrån textens innehåll, själva handlingen, vilket också Anders Öhman betonar i boken *Litteraturdidaktik, fiktioner och intriger*. I sin argumentation menar Öhman bl.a. att den ofta tidskrävande djupläsning som skönlitteraturen förutsätter genererar en speciell form av inlevelse som inte kan likställas med andra former av fiktionsberättande, upplevda i de digitala mediernas hastiga tempo.⁵⁰⁰ Mina resultat kan ses som en förstärkning av det synsättet.

Den speciella, indirekt verklighetsorienterade förutsättningen som finns inboende i det fiktionella uttryckssättet är en aspekt som jag menar hör sam-

⁴⁹⁵ Se Olin-Scheller 2006, s. 201ff; Årheim 2007, 127ff. Se även Schmidl 2008, s. 301f. och s. 321.

⁴⁹⁶ För en översikt, se Jansson 2006. Se även en tidigare diskussion på s. 156.

⁴⁹⁷ Jfr Schmidl 2008, s. 301f. och s. 321.

⁴⁹⁸ Jfr t.ex. Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller 2011; Graeske 2015a.

⁴⁹⁹ Jfr diskussion på s. 242. Se även Lundström 2011; Lundström, Manderstedt & Palo 2011; Molloy 2011.

⁵⁰⁰ Se Öhman 2015a, s. 20ff., s. 32ff., s. 59ff. och s. 147ff.

man med denna speciella form av inlevelse. Denna förutsättning kan behandlas i litteraturundervisningen parallellt med narratologiskt analysarbete; gärna i samband med problematiserande diskussioner om förhållandet mellan fiktionsberättande och andra former av framställning, liksom mellan tryckt litteratur och andra medieformer.

Sammantaget visar denna genomgång hur den uppfattning om unga läsare i Sverige som etablerats inom litteraturdidaktisk forskning under 2000-talets första årtionde inte motsvaras av mina resultat.⁵⁰¹ Till den slutledningen kan korrekt invändas att dessa resultat endast är representativa för de totalt 157 (varav 78 elever djupanalyserade)⁵⁰² 2010-talsungdomar som ingått i de tre studierna. Trots detta stärks vissa avgörande intryck i en jämförelse med arbetet inom det tidigare nämnda VR-projekt, som bl.a. resulterade i antologin *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige*, där över 500 unga läsare deltagit i undersökningarna.⁵⁰³ Jag tänker då främst på attityderna till läsning som också där visat sig vara mer positiva än man kanske kunde förutse, och på legitimeringsfrågan som inte framstått som så svår att besvara. Trots att de eskapistiska motiven är de klart vanligaste också i det materialet går det att utläsa att synen på skönlitteratur som något som kan utveckla det egna tänkandet är relativt utbredd. Tolkningsförmåga och litterär kompetens hos dessa informanter visar sig också vara något bättre än vad man hade kunnat förvänta sig.⁵⁰⁴ Detsamma kan sägas gälla en relativt positiv generell inställning till att läsa överhuvudtaget.⁵⁰⁵

Som jag ser det har kunskap och kännedom om denna något ljusare helhetsbild av ungdomars läsande än den som ofta förmedlats under 2000-talet, såväl i media som inom ämnesanknuten forskning, en litteraturdidaktisk betydelse. Kanske i synnerhet för arbetet inom svenskläraryrket.

Den litterära texten i en digital värld

Ett genomgående tema i denna diskussion har varit hur elevernas uppsatser, enkätsvar, läsreaktioner och intervjusvar pekar på litteraturen som något som skiljer sig från andra uttryckssätt, inte minst de digitala. Utfallet är, som jag har snuddat vid tidigare, frestande att se som odelat positivt för litteraturundervisningen då läsning och skönlitteratur lyfts fram som något rikt utvecklande och mycket speciellt. Men åtskiljandet kan även innebära att litteraturläsning ständigt prioriteras ner och blir en bisyssla till det digitala livet där

⁵⁰¹ Inte heller den bild som förekommer i debatten och som utgår från svaga PISA-resultat stärks.

⁵⁰² Siffran 157 är summan av subtraktionen 203-46 (där 203 motsvarar alla informanter, 46 är antalet elevuppsatser från år 2000). Se not 25.

⁵⁰³ Se Pettersson 2015e, s. 11.

⁵⁰⁴ Se Pettersson 2015b; Nilsson 2015b.

⁵⁰⁵ Se Pettersson 2015c; Nilsson 2015c

läsning inte ses som annat än ren avkoppling. Förhållandet mellan den positiva attityden till fiktionläsning och det infrekventa läsandet som jag nämnt flera gånger indikerar detta. Resultat som visar att de rent nöjesläsarinriktade motiven för att läsa är de allra vanligaste bland internetgenerationen kompletterar och stärker det intrycket,⁵⁰⁶ även om intervjuundersökningen delvis ger en annan bild.

För att överbygga det avstånd som också andra forskare sett mellan fiktionläsning och elevernas medievanor har aktörer inom det litteraturdidaktiska området i takt med 2000-talets digitala utveckling välkomnat den nya teknikens uttrycksformer. I sammanhanget har det argumenterats för en sammanlänkande syn på svenskämnet litteraturläsning, där t.ex. gemensamma beröringspunkter mellan klassisk litteratur och elevernas mediekonsumtion lyfts fram. Inom forskningsfältet finns förespråkare för ett *vidgat textbegrepp*, vilket innebär att många olika uttrycksformer kan och bör likställas med och behandlas som text.⁵⁰⁷ Det vidgade textbegreppet som idé fördes in i svenska läroplaner för gymnasiet i 1994 års läroplan men själva uttrycket som senare blev vedertaget användes inte i skrivningarna. Vid den revidering av *Lpf 94* som skedde år 2000 accentuerades detta perspektiv ytterligare och den aktuella ordalydelsen infogades i läroplanstexten.⁵⁰⁸ Denna formulering har dock tagits bort i den läroplan från 2011 som nu är gällande.⁵⁰⁹ Anledningen till att så skedde har uppfattats som en betoning av den formella texten och en inriktning mot att i undervisningen arbeta med läsarter och lässtrategier.⁵¹⁰ Dock har detta särskiljande av den litterära texten inte självklart setts som en förstärkning av dess position inom ämnet. Närläsningar av läroplanen har tvärtom pekat på att litteraturens ställning inom svenskämnet har försvagats gentemot den mer språkligvetenskapligt inriktade delen.⁵¹¹ Som nämnts framförs i ett flertal läroplansanalyser att litteraturstudiet riskerar att reduceras i och med den övergripande ambitionen att betona tydlighet och mätbarhet som präglat läroplansarbetet.⁵¹² Trots att den explicita formuleringen om ett vidgat textbegrepp har försvunnit menar multimodalt inriktade forskare som Magnusson, Lundström, Palo, Manderstedt och Svensson att det inte innebär att denna

⁵⁰⁶ Jfr Pettersson 2015c; Wennerström Wohrne 2015b.

⁵⁰⁷ Se t.ex. Olin-Scheller 2006, s. 110ff; Olin-Scheller 2008, s. 8f; Magnusson 2011, s. 12f; Svensson 2015 s. 122.

⁵⁰⁸ Den införda formuleringen lyder: "Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan även avlyssning, film, video etc. Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder."

(Skolverket 2000d, s. 173). Se även Magnus Perssons diskussion (Persson 2012b s. 146).

⁵⁰⁹ Se Skolverket 2011a, s. 160ff.

⁵¹⁰ Se Lundström 2011, s. 32; Graeske 2013, s. 34.

⁵¹¹ När det gäller skönlitteraturens förlorade mark gentemot språkdelen inom svenskämnet har Liberg, Wiksten, Folkeryd & af Geijerstams analys av Lgr11 påvisat detta (2012). Petra Magnusson, som återkommande betonat att gymnasieskolans läroplan bygger vidare på grundskolans menar att hon har sett samma tendenser i Gy 11 (Magnusson 2014, s. 211f).

⁵¹² Se Liberg 2009; Palo & Manderstedt 2010; Lundström, Manderstedt & Palo 2011; Graeske 2013.

breda syn på vad som kan räknas som text är borta ur styrdokumentet. Tvärtom ser de en förstärkning av ett implementerat vidgat textperspektiv i de aktuella skrivningarna.⁵¹³

Utän att gå in närmare på denna mångskiftande läroplansprocess kan det i dessa ändrade formuleringar skönjas ett litteraturdidaktiskt spänningsfält inom vilket synen på den traditionella, tryckta litteraturens roll inom svenskämnet är synnerligen varierande. Fältets omfång kan i korthet illustreras genom två diametralt motsatta förhållningssätt där den ena ytterkanten ser litterär text som ett ”meningserbjudande i mångfalden” helt likställt med multimodala uttrycks sätt vilket i praktiken innebär att dess trots allt framskjutna ställning inom svenskämnet inte är berättigad eller befogad.⁵¹⁴ Den andra positionen ser tvärtom den litterära texten som en uttrycksform med speciella inneboende egenskaper som särskiljer denna från annat fiktionsberättande, och som därmed motiverar skolans litteraturstudier.⁵¹⁵

Vad säger eleverna själva?

Jag har tidigare i avhandlingen berört litteraturdidaktisk forskning som undersöker ungdomars medieanvändning med infallsvinkeln att multimediala aktiviteter förutsätter och utvecklar narrativa kompetenser. Sådana förmågor har såväl i Sverige som internationellt setts som en typ av utvidgning av den litterära kompetensen i form av en bredare fiktionsförståelse, utvecklad och tillämpbar inom andra medier än de textbaserade.⁵¹⁶ Ett slags samlingsnamn för denna bredare kommunikativa kompetens är *Literacy*, ett begrepp som varit i fokus inom forskningsområdet under de senaste tjugo åren.⁵¹⁷ I det sammanhanget har även diskuterats hur kopplingar mellan dessa fiktionella kompetenser, utvecklade via datorspel och multimodala textuniversum, skulle kunna tas tillvara inom svenskämnet.⁵¹⁸ Underförstått, men även mer uttalat, har tanken väckts att ett välkomnande av de bredare narrativa kompetenserna

⁵¹³ Se Lundström, Manderstedt & Palo 2011, s. 15f; Magnusson 2014, s. 210ff och 2015b, s. 68ff; Svensson 2015, s. 122. Tanken att det vidgade textbegreppet är implementerat kan ses som en anledning att det inte längre behöver nämnas. Å andra sidan benämns litteratur och film explicit, vilket skulle kunna tolkas som en medveten distinktion och ett steg bort från tanken att likställa alla meningsskapande uttryck (jfr Skolverket 2011a, s. 160ff).

⁵¹⁴ Se Magnusson 2014, s. 231ff. och 2015b, s. 68ff. Jfr även Olin-Scheller 2008, s. 153.

⁵¹⁵ Se Årheim 2009, s. 81ff; Öhman 2015a, s. 147ff, s. 166f; Persson 2012b, s. 147ff.

⁵¹⁶ Se t.ex. Kress 2003; Gee 2004; Elmfeldt & Erixon 2007; Lundström & Olin-Scheller 2010; Tønnessen 2011; Jenkins 2012; Magnusson 2014; Svensson 2015.

⁵¹⁷ Begreppet *Literacy* används och har används på vitt skilda sätt och är således svårt att ringa in och definiera. En av de stora auktoriteterna inom literacyforskningen, Gunter Kress, ifrågasatte redan 2003 begreppets användbarhet då det kontinuerligt utvidgats och förskjutits (Kress, 2003, s. 23). Det ligger inte i denna avslutande diskussions syfte att utreda vad *literacy* kan vara och inte kan vara. I stället hänvisas till Elmfeldt & Erixon, 2007, s. 113ff. för en introduktion.

⁵¹⁸ Se t.ex. Olin-Scheller 2006, 2007, 2008 och 2010; Elmfeldt & Erixon 2007; Lundström & Olin-Scheller 2010; Magnusson 2014; Svensson 2015.

inom undervisningen skulle kunna utveckla elever till bättre litteraturläsare.⁵¹⁹ En av idéerna bakom detta perspektiv är, som jag uppfattat det, att det ska motivera och stimulera eleverna att se sambanden mellan olika medieuttryck, att kunskaperna kan befrukta varandra och att eleverna ska bli mer intresserade av litteratur. I avhandlingen har jag därför aktivt letat efter den typen av förbindelser, där eleverna själva redogör för denna process. Jag har valt detta tillvägagångssätt för att undersöka kompetensmässiga aspekter av sådana förbindelser, och för att kunna diskutera empiriskt underbyggda resultat om ungdomars attityder till att föra in och koppla samman digitala medier med läsningens och litteraturens värld. Jag har även velat undersöka om eleverna själva ser möjligheter att utveckla sin litterära kompetens på detta sätt, i synnerhet i förhållande till uttrycksformer där digitala och mer traditionellt litterära uttryckssätt växelverkar såsom inom fanfiction, interaktiva dataspel eller andra skapandeformer av fiktionsvärldar eller textuniversum. Inom den multimodala didaktikforskningen har dessa gränsöverskridande genrer återkommande fungerat som exempel på den stora potential för litteraturundervisningen som finns inom området.⁵²⁰

Mitt källmaterial innehåller enstaka redogörelser där eleverna nämner en koppling mellan spel och litteratur. Dock är det i så liten utsträckning, och inte alls i samband med den diskussion om tolkningskompetens som förs i intervjuundersökningen, att det inte kan ses som ett utbrett och medvetet förhållningssätt där informanterna själva ser den ovan nämnda utvecklingspotentialen. Andelen fanfictionläsare och interaktiva nätläsare har också visat sig vara mycket låg och består nästan uteslutande av studiemotiverade kvinnor på högskoleförberedande program. Flertalet av dessa beskriver sig själva som inte längre aktiva inom dessa domäner.⁵²¹ Den allra mest homogeniserande literacy-uppfattningen har således inte stöd i de deltagande ungdomarnas självupplevelse.

I anslutning till detta visar mina resultat mycket tydligt att det ungdomarna upplever som *läsning* är liktydigt med fiktionsläsning i traditionell bok. De vill inte blanda in de digitala medieformerna i sin lässfär och gör inte heller detta. Detta är en aktiv handling som manifesteras distinkt i intervjuerna, men även i de två föregående undersökningarna. Eleverna beskriver dessutom som allra tydligast sitt läsande ur ett metaperspektiv, så som detta framställs i den aktuella modellen för litterär kompetens, i samband med jämförelsen mellan bokläsning och andra medier. Ungdomarna som deltagit i avhandlingens

⁵¹⁹ Se t.ex. Olin-Scheller 2006, s. 234ff. och 2008, s. 150ff; Erixon & Elmfeldt 2007, s. 245ff; Olin-Scheller & Wikström 2010, s. 15ff och s. 34ff; Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller 2011, s. 14; Graeske & Lundström 2015, s. 85ff; Svensson 2015, s. 125f.

⁵²⁰ Jfr Olin-Scheller 2006, 2008 och 2010; Svensson 2015; Magnusson 2015a, 2015b.

⁵²¹ En kvinna från det yrkesförberedande naturbruksprogrammet nämnde kort fanfictionläsning i sin uppsats inom ramen för uppsatsundersökningen. I övrigt var det kvinnorna i intervjuundersökningens H1 och H3 som berörde detta. Som redovisats i kapitel fem ser sig de elever med erfarenheter av fanfiction som före detta läsare av den här typen av digitala texter.

undersökningar framställer utan tvekan den litterära texten, och även den fysiska boken, som någonting unikt. Det unika tycks ligga i själva läsoplevelsen vilken skiljer sig från övrig medieanvändning när det gäller den starka inlevelsen och den inre skapande processen, något som framträder tydligast i jämförelsen med film. Även personlighetsutvecklande aspekter som följer av att inträda i en fiktiv karaktärs medvetande och ställas inför val och situationer har lyfts fram, särskilt i fokusgrupperna. Att ungdomarna i 2012-gruppen i enkätundersökningen tolkat en litterär text med bl.a. den typ av litterär kompetens som förutsätter ett sådant perspektiv kan möjligen ses som ett uttryck för liknande läsförmåga.

En empiriskt grundad legitimering?

Medveten om risken att dra för stora slutsatser av dessa resultat bedömer jag det ändå som möjligt att se utfallet som en hos ungdomar väl förankrad legitimering av den litterära textens status och potential i en digital värld. Didaktiskt leder en sådan slutledning återigen till möjligheterna att utgå från elevernas läsoplevelser. De processer de själva lyft fram som unika motiverar analyserande diskussioner av vad det är i det litterära uttrycket, och i bokmediet, som ger dessa effekter och som skiljer fiktionsläsning från annan mediekonsumtion.

Utifrån undersökningarnas resultat skulle det även kunna sägas att elevernas egna beskrivningar av läsning och läsande legitimerar skönlitteraturens framskjutna position inom svenskämnet i förhållande till andra medieuttryck. Det går också att förstå det som att resultaten motiverar och förtydligar ett behov av att läsa fiktionslitteratur som ett eget studieområde.⁵²² I detta sammanhang bör litteraturens verklighetsorienterande funktion som tidigare berörts åter lyftas fram. Enkelt uttryckt kan denna förklaras som att fiktionslitteratur skildrar verkligheten indirekt, så som den skulle kunna vara, inte som den är. Perspektivet utgår från Aristoteles välkända tankar om förhållandet mellan verklighet och dikt. Han menar att diktarens uppgift, till skillnad mot historikerns, ”inte är att säga det som hänt, utan det som skulle kunna hända, det vill säga det som är möjligt enligt sannolikhet eller nödvändighet”.⁵²³ Innehållet i de fiktionella verken måste således bearbetas av åskådaren eller läsaren och på så sätt, enligt Aristoteles, utvecklas tankeförmågan och perspektiven vidgas. Genom att aktivt förhålla sig till vad detta förhållningsätt innebär, och hur fiktionslitteratur därmed skiljer sig från andra texttyper, kan litteraturläraren stimulera elevernas litterära diskussioner och bana väg för ämnen och teman långt bortom den egna personliga tillvaron, och tillbaka igen, i en intellektuellt utvecklande process.

⁵²² Och därmed inte se litteraturläsning som ett språkverktyg för att lyckas i andra ämnen för att knyta an till en tidigare återgiven diskussion (se s. 45f).

⁵²³ Här citeras Aristoteles ur Jan Stolpes översättning (Aristoteles 1994, s. 37).

Mitt samlade intryck av empirianalyserna är att det finns ett behov av att uttalat lyfta fram just denna dimension i litteraturundervisningen.⁵²⁴ Intervjuundersökningen och de båda föregående undersökningarna indikerar att ett medvetet förhållningssätt om fiktionslitteraturens relation till verkligheten i viss mån saknas hos ungdomarna.⁵²⁵ Det behov jag omnämner ovan kan kopplas till den i undersökningarna brett representerade attityden att textens anspråk på att skildra verklighet eller att vara fiktionell inte ges någon avgörande betydelse för läsupplevelsen. Kanske kan en ökad förståelse av det verklighetsorienterade, efterbildande perspektivet också fungera som en viktig brygga mellan olika former av fiktionella uttryckssätt, digitala som analoga.

Det digitala fiktionsberättandets möjligheter

I den föregående diskussionen har det betonats hur ungdomarna lyft fram literaturläsningen och den tryckta boken som något speciellt och väsensskilt från de moderna medieformerna och att detta kan ses som något att ta fasta på i litteraturundervisningen. Samtidigt menar jag inte att litteraturen bör exkluderas från det digitala livet i svensklärares didaktiska överväganden. I IT-samhället, som präglas av snabbhet och rationalitet, riskerar framtiden för den mer tidskrävande fiktionslitteraturen att bli mörk. Detsamma gäller synen på fiktionslitteratur som någonting viktigt och utvecklande.⁵²⁶ En konsekvent uppdelning mellan multimodalt och traditionellt textbaserat fiktionsberättande i undervisningen kan i värsta fall förstärka den bilden. Att denna utveckling inte är den enda möjliga tycker jag att avhandlingens undersökningar visar. Elevernas skildringar av inlevelse och skapandet av mening och inre bilder har redan berörts utförligt, men även de diskussioner som fördes i fokusgrupperna kring legitimeringsfrågan pekar på litteraturredidaktiska alternativ där litteraturens mer djupgående betydelse kan ställas i förgrunden.

Till detta kan läggas att behovet av fiktion och intellektuell utveckling med all sannolikhet inte kommer att minska i framtiden. Detta behov av fiktionsförståelse i form av djup inlevelse, distanserad reflektion, kopplingar till olika typer av referenser, platser och situationer tycks vara en viktig del av människans kognitiva utveckling.⁵²⁷ Den digitala revolutionen är i sig själv en del av denna tankemässiga utveckling, som vuxit fram ur och i samklang med denna,

⁵²⁴ Vikten av att i litteraturundervisningen betona fiktionsläsningens speciella förutsättningar har bl.a. Mossberg Schüllerqvist och Olin-Scheller lyft fram i boken *Fiktionsförståelse i skolan. Svensklärare omvandlar teori till praktik* (Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller 2011, s. 54f). Se även Öhman 2015a, s. 9ff. och Ulfgård 2015, s. 172ff.

⁵²⁵ Även om några av fokusgrupperna berör tematiken i samband med intervjufrågor som rör motiv till att läsa.

⁵²⁶ Rationalitetstanken kan, som tidigare nämnts, även läsas in i samtida utveckling inom svenskämnet och litteraturundervisningen där växande krav på mätbarhet och konkret nytthet har uppmärksamrats av t.ex. Lundström, Manderstedt & Palo 2011; Lundström 2011; Molloy 2011.

⁵²⁷ Jfr Torell 2002; Zunshine 2006.

och som sannolikt också har påverkat den.⁵²⁸ En stor och viktig litteraturdidaktisk utmaning i den digitala samtiden ligger därför i att sätta de i cyberrymden ständigt pågående fiktionella processerna i relation till skönlitteraturen. I första hand för att medvetandegöra vilka möjligheter för personlig utveckling den inre läsprocessen innebär, men kanske också på mer handfasta sätt där kopplingar mellan litterära förlagor och olika spel och andra multimodala uttrycksformer uppmärksammas. I det sammanlänkandet behöver inte den moderna tekniken ses som en fiende. Tvärtom skulle den kunna bli en inspirerande och naturlig ingång till litteraturens värld.

En rörelse åt andra hållet, där litteraturen fungerar som avstamp ut i den digitala rymden är naturligtvis också möjlig. Fanfiction och andra sätt att skapa textuniversum är spännande exempel på detta som ägnats uppmärksamhet inom litteraturdidaktiken och i diskussionerna om literacy och ett vidgat textbegrepp. Som visats ger dock undersökningarnas resultat inte något stöd för tanken att detta perspektiv är särskilt utbrett eller medvetet hos de medverkande ungdomarna. Det förekommer knappt alls i elevernas olika redogörelser. Att likställa uttrycksformerna litterär text, filmer, youtubeklipp, dataspel och fansajter med varandra framstår i stället som främmande för de elever som deltagit i undersökningarna. Ungdomarna markerar tvärtom tydligt att de inte vill låta dessa medietyper smälta samman, utan håller medvetet isär dem.⁵²⁹ Av den anledningen utvidgas inte diskussionen här, även om resultaten skulle kunna ses som en anledning till att inom svenskundervisningen arbeta med att medvetandegöra dessa processer av meningsskapande och narrativ kompetensutveckling. I vilken mån en sådan utveckling pågår går dock inte att uttala sig om utifrån undersökningarnas resultat. Ännu mindre går att säga om huruvida den eventuellt påverkar den litterära läsförmågan. Det är däremot möjligt att i de allra tydligaste och mest samstämmiga resultaten från de tre studierna se såväl möjligheter för och en legitimering av just den litterära läsningen i en digital värld.

Litteraturundervisning och litterär identitet

Även om avhandlingens problemformulering inte primärt är inriktad på litteraturundervisningens eventuella påverkan på informanternas attityder till fiktionläsning och till deras litterära kompetens har frågan berörts direkt och indirekt i undersökningarna. En koppling till detta område finns i den starka uppdelning som ungdomarna gör mellan skolläsning och fritidsläsning. Hos

⁵²⁸ Jfr Chartier 2004; Carr 2010. Se även Öhman 2015a, s. 147ff.

⁵²⁹ Detta resultat skulle kunna indikera att det är fel att använda literacybegreppet på ett sätt som utplånar viktiga skillnader mellan olika delområden av den narrativa kompetensen. Det kan även utläsas att kompetensöverföringen mellan olika områden möjligen har givits för stor betydelse utan empiriskt stöd.

2012-gruppen visar sig en förhållandevis god litterär kompetens i enkätundersökningen som rimligen, i alla fall delvis, är grundlagd i skolans undervisning. I en annan del av samma undersökning tillskriver inte dessa elever litteraturundervisningen någon större betydelse för sin fritidsläsning. Flertalet 2012-elever har i uppsatsundersökningen huvudsakligen behandlat fritidsläsningen, och de flesta legitimerar denna som en avkopplande nöjessyssla. Även elevgrupperna från 2014/15 är i intervjuundersökningen mycket tydliga med att de delar upp dessa båda sätt att läsa. De är också tydliga i uppfattningen att fritidsläsningen är förknippad med läslust och passion, men också med det mer utvecklande och kreativa tankedjupet.

Till det som redan sagts om detta vill jag föra in några ytterligare perspektiv från undersökningarna och den modell för litterär kompetens som jag har använt. Modellens fjärde punkt behandlar förmågan att som läsare kunna se sin litterära läsning i ett metaperspektiv och därigenom medvetandegöra ett slags vidgande av den inre tankevärlden, en personlighetsutveckling, som fiktionsläsning kan innebära. Punkt fyra hör ihop med punkt tre som behandlar förmågan att skapa en medveten distans till det lästa och ett utrymme för reflektion och utblickande perspektiv. Även den punkten berör således läsning i ett metaperspektiv.

I sammanfattningen av uppsatsundersökningen diskuterade jag resultaten som en yttring av att motiven till att läsa i någon mån förändrats då avsevärt färre elever från 2012 än från 2000 tangerar modellens tredje och fjärde punkt i sina uppsatser. Den uppföljande enkätundersökningen visar dock att 2012-eleverna inte är inkompetenta fiktionsläsare utan väl klarar av att inta den reflektiva distans mellan sig själva och texten som krävs för att kunna formulera rimliga och läsvärda tolkningar, i enlighet med modellens punkt tre. Möjligen indikerar detta resultat att skolans litteraturundervisning i alltför liten utsträckning betonar modellens fjärde punkt och att samtalen om litteratur i skolan inte innefattar fritidsläsningen såsom utvecklande på detta sätt. Detta perspektiv får stöd i tidigare forskning av bl.a. Maria Ulfgard och Christina Olin-Scheller som lyft fram det nödvändiga i att fritidsläsningens betydelse betonas och används i litteraturundervisningen.⁵³⁰

Utifrån 2010-talets litteraturdidaktiska diskurs där den skönlitterära läsningens legitimeringskris avhandlats frekvent på senare år kan avhandlingens resultat peka på att litteraturlärare i större utsträckning skulle kunna använda sig av elevernas läsoplevelser och tolkningar för att kunna lyfta fram också de personlighetsutvecklande perspektiven. Detta gäller inte minst fritidsläsningens läsoplevelser, som naturligtvis initierats av lust och avkoppling men som vid bearbetning även rymmer andra dimensioner vilket fokusgruppsamtalen tydligt visar. Det ungdomarna i undersökningarna beskriver både kring läsprocessen och i form av tolkningar och reflektioner pekar på att det i ett litteraturdidaktiskt arbete där sådana läserfarenheter synliggörs och tas tillvara

⁵³⁰ Se Ulfgard 2002, s. 335ff. och 2015, s. 172ff; Olin-Scheller 2006, s. 213ff. och 2008, s. 127ff.

skulle kunna finnas goda möjligheter att betona mångfalden i det som inryms i en läsoplevelse. Vad eleverna själva framställer som speciellt med läsning kan, som nämnts, kopplas till hur litteraturens verklighetsorienterande och berättartekniska uttrycksformer skapar text- och tankevärldar som rymmer olika läsare och läsningar. Läsarperspektiven kan vara vitt skilda, men ändå inte utesluta varandra. Jag menar att undersökningarna visar att en sådan lyhördhet för hur eleverna upplever fiktionsläsning kan illustrera denna styrka. Ett didaktiskt förhållningssätt som inkluderar den dimensionen medför stora möjligheter för litteraturläraren, inte minst i det viktiga arbetet med att stärka elevens litterära identitet. Som tidigare har förklarats menar jag med detta begrepp något mer än att se sig själv som en person som läser böcker. Det innefattar också ett slags litterärt förhållningssätt där tolkning, analys och diskussion av det man läst ses som meningsfullt och utvecklande.⁵³¹ I ett sådant didaktiskt arbete kan fler motiv än de rent nöjesinriktade och avkopplande som varit dominerande både i mina undersökningar och i andra forskningsstudier bli synliga för 2010-talets ungdomar.

Att se sig själv som läsare

I sammanfattningen av enkätundersökningen, där resultaten från denna sätts i relation till uppsatsundersökningens resultat, skriver jag att många elever inte ens tycks förknippa den skolanknutna läsningen med ordet läsning. Som jag har påpekat understryker den tendensen, eller attityden, vikten av en mer inkluderande litteraturundervisning som medvetandegör hur olika typer av läsning kan berika och befrukta varandra. I anslutning till detta kan en vidare koppling göras till intervjuundersökningen. När eleverna diskuterar frågan om skolläsning och fritidsläsning vittnar deras kommentarer om hur skolläsningen ses som mekanisk och som ett uppfyllande av de svar läraren vill ha, med betyget som den enda verkliga drivkraften bland de mest kompetenta läsarna. Att en sådan attityd till skolans läsning hämmar läsoplevelsen är tydligt. Elevernas kommentarer kring skolläsning hamnar långt ifrån den engagerade djupläsning med intrigen i fokus som Anders Öhman med rätta efterlyst. Öhman har betonat vikten av att träna sig på och utveckla förmågan att läsa på djupet och närmast förlora sig i intrigen. Han ser intensiv inlevelse och engagemang i fiktionsvärldar som ett starkt och fruktbart argument för läsning och didaktiskt arbete med litteratur i skolan.⁵³² Betydelsen av det Öhman lyfter fram bekräftas på ett påtagligt sätt i mina informanternas kommentarer.⁵³³

⁵³¹ Jfr Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller 2011, s. 35ff; Ulfgard 2015, s. 172ff.

⁵³² Se Öhman 2015a och 2015b.

⁵³³ Från intervjuundersökningen kan Alex (H1) jämförelse mellan den på fritiden lästa *Hungerspelen* med klassens läsning av *Gräset sjunger* tas som ett konkret exempel på engagemangets betydelse: *För det är liksom såhär, nånting som är, Hungerspelen - alla har vi nån gång diskuterat det liksom. Utan, alltså utanför skolan. Men hur många gånger har man diskuterat The Grass is Singing? (Alla: Stort skratt.) Aldrig. Att det finns mycket att diskutera i Gräset sjunger*

Jag har återkommande berört hur just attityd och kompetens hör samman. Det jag då särskilt har åsyftat är hur den inställning man har till sitt läsande starkt påverkar hur man läser texten. Detta framgår kanske allra tydligast av 2012-gruppens analytiska läsning av Aspenströms novell. Men jag ser också i intervjuundersökningens svar, där eleverna lyfter fram fritidsläsningens rika och givande läsupplevelser, som en omvänd variant av detta förhållande där den litterära kompetensen i stället blir synlig i samtal om fritidsläsningen. Ungdomarna beskriver sin fritidsläsning som något som utvecklar deras tankevärld medan den maskinmässiga och själlösa skolläsning som genomgående redogörs för inte kan bedömas som kompetent i den mening som avses i avhandlingen. Sätts de samstämmiga utsagorna om läsningen i skolan i relation till min kompetensmodell kan konstateras att elevernas förståelse för den fiktionella textens egenart inte tycks öka (punkt 1), inte heller deras förmåga att känna inlevelse och identifikation (punkt 2). Eleverna beskriver inte att de genom skolläsningen har förbättrat sin förmåga att distansera sig till det lästa i utblickande och verklighetsorienterade reflektioner kring mänskliga erfarenheter och känslolägen (punkt 3), eller att ett sådant metaperspektiv skulle kunna leda till en personlig utveckling (punkt 4).

Den skolläsning eleverna erfarit, och den undervisning som den härrör ur, riskerar uppenbarligen att leda bort från litteraturen i stället för in i den. En bakomliggande ambition hos undervisande lärare, i synnerhet i de högskoleförberedande klasserna, är sannolikt att ett analytiskt och kritiskt perspektiv ska prägla arbetet med litteratur. Men är det egentligen en sådan läsning eleverna beskriver i sina redogörelser? Att leta efter representativa citat och bocka av frågor med givna svar är snarare uttryck för ett slags begränsande, pragmatisk attityd som övervägande negativt tycks påverka läsningen av de romaner och noveller man arbetar med i skolan.⁵³⁴ I alla fall om man frågar de mest centrala personerna i sammanhanget, d.v.s. eleverna själva.

En didaktisk utgångspunkt där arbetet för att varje elev ska se sig själv som läsare, som en tolkande och reflekterande person, vars tankar tidigt får en betydelse i litteratsamtal och andra former av bearbetning och undervisning ser jag, med stöd i undersökningarna, som en mer kreativ möjlighet. Den utgångspunkten ska inte uppfattas som att subjektivt tyckande utan stöd i texten räknas som fullvärdiga litteraturtolkningar. (I läsningen av Aspenströms novell förekom ju inte den typen av svar överhuvudtaget.) Jag har tidigare i diskussionen menat att det utifrån en medvetenhet om alla de perspektiv som kan inrymmas i en läsupplevelse går att få syn på samspelet mellan det lustfyllda och det utvecklande. Undersökningarnas resultat signalerar både möjligheten och det angelägna i att kombinera dessa perspektiv. Detta förhållningssätt ser

råder ingen tvekan om. Kommentaren indikerar dock tydligt att eleverna läst och bearbetat den på ett sätt som inte berört dem.

⁵³⁴ Jfr Scholes 1999, s. 30ff. Se även Blau 2003, s. 101f.

jag som centralt i arbetet med att bygga upp en litterär identitet hos eleverna, oavsett utbildningsprogram.

Att utveckla en litterär identitet

I samband med de ganska tydliga indikationerna på olika ungdomars förhållningssätt till litteratur och deras varierande vana att tala om sin läsning har jag vid några tillfällen hänvisat till forskning om svenskämneskonceptioner. Forskningsstudier med teoretisk utgångspunkt tagen i Lars-Gunnar Malmgrens uppdelning av svenskämnet i grundskolan har pekat på att undervisningen bland gymnasieskolans yrkes elever har präglats av färdighetsträning medan de högskoleförberedande elevernas svenskämne är mer inriktat på litteraturhistorisk bildning.⁵³⁵ Jag har också påpekat att spår av den erfarenhetspedagogiska undervisningsmetoden egentligen inte kunnat ses i informanternas svar, i synnerhet inte inom de högskoleförberedande klasserna. Avhandlingen har som nämnts inte något syfte att studera undervisningens påverkan. Däremot vill jag med stöd framför allt i intervjumaterialet, men också i de två andra undersökningarna, åter föra fram tanken att det har en betydelse hur varje elev ser på sitt eget läsande och på sig själv som läsare. Möjligen är det just den litterära attityden och identiteten som är *läsarens* viktigaste kännetecken och som all upplevelse och förståelse av litteratur behöver utgå ifrån och förankras i.⁵³⁶ En medveten litterär identitet innebär en attityd som är bred och inkluderande men som samtidigt betonar fiktionslitteraturens speciella egenskaper och potentialer. I den ryms inte bara ett kreativt förhållande mellan fritidsläsning och skolläsning utan även de kompetenser och processer som sammanfattas i modellens fyra punkter.

I arbetet att bygga upp litterära identiteter hos varje elev, oavsett bakgrund och studieprogram, kan litteraturlärares didaktiska val innebära stora skillnader. De genus- och klassdimensioner som framkommit i materialet visar att utgångsläget för olika elevgrupper och individer kan variera starkt, men att det även finns samstämmighet och beröringspunkter att väga in i den didaktiska diskussionen. Tanken att den litterära läsoplevelsen är unik och innebär en inre process av meningsskapande framstår som den allra viktigaste. Men även den positiva attityden till litteratur, böcker och läsning och föreställningen om att fiktionsläsning kan vara utvecklande, liksom den kompetenta läsningen av Aspenströms novell, är möjliga grundstenar att utveckla en litteraturdidaktik ifrån.

⁵³⁵ Se den litteraturdidaktiska forskningsöversikten i kapitel två. Se även s. 226 och s. 244f.

⁵³⁶ I undersökningarna visar det sig att attityden är avgörande för hur man läser och med vilken kompetens. En strikt uppdelad attityd eller en generellt negativ inställning till fiktionsläsning har naturligtvis negativa effekter vilket en rad studier visar, t.ex. Maria Wennerström Wohrme 2015a och 2015b; Olin-Scheller 2006.

Jag menar inte att man måste undervisa på samma sätt överallt. Däremot ska varje elev få möjlighet att arbeta med litteraturläsning på ett sätt som stärker och utvecklar dennes litterära identitet. Det allra första steget i en sådan utveckling tror jag är att få syn på sitt eget litterära läsande, sitt tolkande och meningsskapande. Den processen förutsätter att läraren lyfter fram och värdesätter elevernas tankar om läsning.

Slutord

Genom att lyssna på de ungas röster, fråga och undersöka från olika vinklar och på olika sätt, har jag mött en annan bild av tonåringars läsande i den digitala tiden än den som varit utbredd under 2000-talet. Resultaten från avhandlingens undersökningar, och den triangulering dem emellan som varit grundtanken genom hela analysen, ger vid handen att elevernas egna perspektiv på litteraturläsning, deras läsupplevelser, deras attityd och kompetens kan innebära en stor litteraturdidaktisk resurs. Som detta avslutande kapitel visat rymmer helhetsbilden både utmaningar och utvecklingsmöjligheter för verk samma svensklärare.

Litteraturläsning för internetgenerationens gymnasister kan vara en tillflyktsort och ett sätt att koppla av från det uppkopplade. Men det kan uppenbarligen vara någonting mer än så enligt ungdomarna själva. I den skönlitterära läsupplevelsen kan tanken finna ett alldeles speciellt rum för både avkoppling och analys.

SUMMARY

This dissertation examines young people's literary reading in the digital age, with a special focus on the aspects of *attitude* and *competence*. It is motivated in part by a widespread belief that young people either cannot or do not wish to read fiction in the midst of a constant media stream. In Sweden, this belief stems in large part from Swedish pupils' PISA results since the year 2000. Another contributing factor is the rather pessimistic picture, conveyed by Swedish research in literature pedagogy, of a supposed inability on the part of young people today to read fiction. At the same time, there is evidence that young people's reading is not in decline; for example, sales figures for children's and young adult literature continue to increase. Another aspect rarely taken into account is the fact that PISA studies do not to any significant extent measure literary reading ability. More knowledge is needed in this area.

Chapter One

The first chapter presents the aim of this study together with a brief overview of current research on reading in Sweden. The aim involves an explicit ambition to contribute to the field of literature pedagogy, e.g., through a better understanding of how the digital revolution might have affected young people's attitudes to literary reading and their ability to read literary texts. I have attempted to combine perspectives from literary pedagogy with approaches and methods from empirical reading research as well as grounded theory. I have therefore conducted my study among young people and documented as directly as possible their views, attitudes, reactions and interpretations with regard to literary texts, without applying reception theory. From this empirical starting point, the dissertation discusses literary reading by older teenagers as they themselves describe it.

I have conducted three larger studies of reading attitudes and practices of 18-year-olds: an *essay study*, a *questionnaire study* and an *interview study*. These three studies build on and complement one another with regard to the overarching research questions, but they are freestanding and were conducted using different empirical methods, combining qualitative and quantitative approaches. The three studies are analyzed as integral parts of a whole.

The research questions of the dissertation are:

- 1. What attitudes do the respondents express toward reading fiction?⁵³⁷**
- 2. What conclusions can be drawn about the respondents' literary competence?**
- 3. What conclusions and opportunities for literature pedagogy can be drawn from the results of the three studies?**

Chapter Two

The second chapter provides an overview of research in literature pedagogy, focusing on the areas of attitude and competence. It shows that such research in Sweden has historically been relatively theoretically and methodologically homogenous, especially in relation to reader response theory and ethnographic methods applied in and around the classroom. This homogeneity does not necessarily mean that the research is uniform. Ever since the 1990s, a gap has been apparent between research that emphasizes individual experience (experience pedagogy) as a vital part of literary reading and interpretation, on the one hand, and research that emphasizes the text itself as the most decisive factor (competence pedagogy). Despite this gap, I have found a relative consensus among Swedish and Nordic researchers concerning young readers' limitations and difficulties with literary reading. This consensus consists of the following points:

- A) A predominance of subjective and relatively uncritical reading
- B) Clear challenges with legitimizing literary reading
- C) A widespread practice of reading fiction with a documentary attitude

The second part of this chapter develops a model of literary competence, based on a common core uniting several established theories in reading research. The central point of this model is the ability to balance empathetic reading with an analytical and distanced viewpoint. The model also emphasizes the ability to view one's own reading from a meta-perspective and to discuss how literary reading can develop one's own thinking. The dissertation utilizes this model as a tool to process systematically the pupils' statements using qualitative as well as quantitative methods. The model takes the following four abilities as starting points:

⁵³⁷ "Attitudes" refers to the desire to read literary fiction, motivations for reading literary fiction, attitudes toward reading different types of texts in different media, and respondents' views of their own reading of fiction.

- 1) A basic ability to read and understand fictional texts, including an understanding of the distinctive characteristics of fictional texts.
- 2) An ability to visualize fictional worlds and to identify with fictional characters based on personal experience.
- 3) An ability to look beyond the text and reflect on universal situations and emotions, as well as to draw connections to other fictional stories without losing sight of the text at hand, i.e. to apply a meta-perspective when reading fiction.
- 4) An ability to reflect consciously, from a meta-perspective, on one's own literary reading and its effects on oneself, e.g., in terms of personal development.

Chapter Three

The third chapter presents the *essay study*, comprised of a diachronic study comparing national test essays on the topic of *reading* from the year 2000 with essays written according to the same instructions twelve years later. The main aim of this study is to reveal possible differences between the two generations in terms of attitudes and approaches to reading fiction, and to relate them to issues of literary legitimization and competence. The starting point for the study has been that although the groups cannot be viewed as entirely equivalent, due primarily to factors of selection and preparation time, the comparison offers interesting perspectives on 18-year-olds' literary reading in relation to the digital revolution. The outcome shows that the majority of pupils in both groups appear to have a positive attitude toward reading fiction in book form. They also state that they can visualize and strongly identify with fictional settings and characters. There is, however, a difference between the two groups with regard to attitudes and reasons for reading. The group from 2012 does not touch on personal development as a motivation for literary reading (specified in point 4 of my model) to the same extent as does the group from 2000. In addition, fewer pupils from 2012 mention a need for distance from the text (emphasized in point 3 of the model). Pupils from the digital generation thus appear to be subjective pleasure readers to a greater extent than the group from twelve years earlier. This outcome corresponds to the image of young readers in the 21st century described above. There is also a distinct difference between the literary works mentioned by pupils in their essays as examples of powerful reading experiences. A significant shift toward the fantasy genre during the period examined can be observed in the pupils' essays.

Chapter Four

Chapter Four deals with the second research study, i.e. the *questionnaire study*, which was conducted within the same group of pupils as participated in the essay study in 2012. This second study consists of a questionnaire about a short story read by the respondents, as well as about their general reading and media habits. A connection is drawn between media habits and reading frequency, on the one hand, and the results of the essay study, on the other. The respondents' reception and understanding of Werner Aspenström's story "När trädet svävar är du ensam", which they read as part of the study, is analyzed separately.

Taken together, the questionnaire results concerning media habits indicate that there is no correlation between a positive attitude toward literary reading and the respondents' stated reading frequency. However, responses to various types of text-based questions, particularly dealing with interpretation and understanding, clearly indicate that pupils from 2012 have the ability to read literary texts analytically and competently in the sense identified in this dissertation. The majority of the pupils' text interpretations in connection with questions about passages from the short story demonstrate good quality. In a summary of the first two studies, I further note several complex perspectives on the relation between literary attitudes and competence, which show somewhat contradictory results. These complex issues are examined further in Chapter Five.

Chapter Five

The fifth chapter analyzes the third study, which is an *interview study*. It examines the above-mentioned issues more closely through focus-group interviews. Semi-structured group interviews were held in groups of four to six pupils from academic and professional upper secondary school programs. The questions focused on the following areas: the attitudes to reading fiction and the potential of literary reading for personal development; possible differences between experiences of fiction in book form and other media; the relation between reality and fiction; the relation between reading in school and reading during free time; and literature teaching and interpretative competency.

The results from the interview study reveal a considerable correspondence to the two previous studies in several regards, including a positive basic view of literary reading, as well as significant differences between literary forms of expression and the digital world that is so prevalent in young people's lives. It is noteworthy that the respondents prefer to read fiction in traditional book form, rather than on screens. They also state that they would read more if they had more time. In other areas, such as the central issue of the ability to adopt a meta-perspective toward literature and fiction reading, there is a clear divergence between different groups, primarily between female and male respond-

ents. This difference was, however, bridged in parts of the discussion, especially concerning experiences of fictional narration as compared to other types of media consumption in general and film in particular.

Chapter Six

Chapter Six focuses on the relation between the results of the three studies and possible applications within literature pedagogy. This general discussion aims to highlight several possibilities within literature instruction at the upper secondary level, based on the results of the analyses. This chapter considers three main issues: 1) the relation between the established view of teenage readers in Sweden and the results of the three studies, 2) teenage readers' views of the literary text in the digital world, and 3) literature pedagogy and literary identity.

Taken together, the results of the three studies show that the prevailing view within Swedish literature pedagogy of teenagers' reading is not representative of the views of the respondents in these studies. The image of a subjectively limited and exclusively reality-oriented reader who has difficulties legitimizing literary reading hardly occurs at all in the data. Rather, attitudes to reading appear to be more positive than expected, and the issue of legitimization does not appear to be difficult. The respondents' interpretative ability and literary competence also appears to be better than expected. The same can be said about their general attitude toward reading, which is relatively positive.

An overall conclusion I draw from this is that pupils consistently discuss *reading* as something they do during their free time. This is reflected in the answers of 18-year-old respondents to open questions about reading or reading habits. This explains why one group of pupils in the 2012 essay study appeared to read subjectively for pleasure, whereas they applied a different type of reading competence in their responses to Aspenström's short story, thus diverging from the established picture of teenagers' reading. This affirms the importance of examining this issue from different perspectives. It also indicates that pupils view their own reading practices as compartmentalized. Descriptions of a clear division between school reading and free-time reading frequently occurred in the study. The focus groups described school reading as primarily consisting of meaningless checklists and tests that do not encourage broader perspectives or deeper reflection. It is, however, precisely broader perspectives and deeper reflection that are often emphasized in reading research and curricula, as well as by many of the respondents. Yet these processes of individual development are, according to the pupils, associated with free-time reading. In my discussion, I suggest how these results can be taken as an empirically based incentive to allow free-time reading and school reading to enrich one another, and to incorporate an awareness of this division in

pedagogical considerations in order to realize this potential for mutual enrichment. Judging from the pupils' own experiences of visualization of and identification with fictional worlds, there are also opportunities to discuss and study how literary forms of expression can create these effects and how they differ from other types of text and media.

Regarding the status of the literary text in a digital world, the studies show a clear tendency among the pupils to consciously separate literature in book form from other forms of fiction, especially digital ones. The data contains only a few responses in which pupils see connections between various forms of expression in a way that could contribute to a development of literary competence. The percentage of pupils who relate experience of fan fiction or other interactive online literary exchanges is also very low. Instead, pupils tend to view literary reading as a refuge from digital stress. Regardless of how often they read, the respondents prefer to read traditional printed books. In my discussion, I observe that this can be seen to strengthen literature's status in the digital world, but that it also illustrates a risk that literature will be reduced to something associated only with relaxation. To counteract this risk, I propose that literature teachers make use of what pupils express about their reading experiences, and do not exclude pupils' strong identification with fictional worlds from classroom discussions, as sometimes happens in an ambition to encourage scholarly and critical reading. As noted above, the respondents' experiences of school reading often detract from the possibilities offered by literary reading.

In the concluding part of this final chapter, I summarize my impressions and results from the three studies in order to highlight young people's views of their own reading, which I attempt to convey using the concept of *literary identity*. The meaning of this concept goes beyond self-identification as a reader. In my usage, *literary identity* includes an appreciation of literary reading as a means of developing ideas and perspectives through reflection, analysis and discussion. This approach encompasses an awareness of the variety of perspectives that reading experiences can contain. I argue in the concluding discussion that such an inclusive stance can facilitate an awareness of the interaction between pleasure reading and reading for individual development. The results of the studies, in which young people's own descriptions of the reading experience as something special and distinct from other media forms, indicate that it is both possible and necessary to combine these two perspectives.

In conclusion, I discuss how the work of creating literary identities for every pupil, regardless of background or study program, may in practice involve significant differences between various groups. The gender and class dimensions of the data show that the starting points for different groups and individuals can vary greatly, but that there are also common denominators and points of consensus that can be taken into account in pedagogical considerations. Of these, the widespread idea that experiences of literary reading are

unique and involve an inner process of meaning creation stands out as the most important. The respondents' positive attitudes to literature and reading; their view of literary reading as a form of personal development; and their competent reading of Aspenström's short story are all potential starting points for developing literature pedagogy. I do not mean to imply that teaching should be done in the same way everywhere. Rather, every pupil should have the same possibilities to work with literary reading in a way that strengthens and develops their literary identity. The very first step in such a development is to become aware of one's own literary reading, interpretation and meaning creation. This process requires that teachers value and make use of pupils' thoughts about reading.

Translated by Julie Hansen

KÄLLOR OCH LITTERATUR

- Agrell, Beata, "Mellan raderna? Till frågan om textens appellstruktur", *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*, red. Staffan Thorson & Christer Ekholm, Göteborg: Daidalos 2009, s. 19–148.
- Aleman, Lotta, *Ett steg till! En metodbok för biblioteksutveckling. Tvinningsprojektets slutrapport*, Stockholm: Regionbibliotek Stockholm 2009.
- Alvesson, Mats & Kaj Sköldberg, *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, Lund: Studentlitteratur 2008.
- Andersson, Jonas, *Med läsning som mål. Om metoder och forskning på det läsfrämjande området*, Stockholm: Statens kulturråd 2015 (Kulturrådets skriftserie 2015:3).
- Andersson, Pär-Yngve, "Tid för litteraturdidaktiskt paradigmskifte", *Tidskrift för litteraturvetenskap* 2010:3–4, s. 93–107.
- Andersson, Pär-Yngve, "Världen är alltid större än mina tankar", *Litteratur och läsning. Litteraturdidaktikens nya möjligheter*, red. Maria Jönsson & Anders Öhman, Lund: Studentlitteratur 2015, s. 215–238.
- Arfwedson, Gerd B., *Litteraturdidaktik från gymnasium till förskola. En analys av litteraturundervisningens hur-fråga med utgångspunkt från svenska didaktiska undersökningar i ett internationellt perspektiv*, Stockholm: Vetenskapsrådet 2006 (Vetenskapsrådets Rapportserie 11).
- Aristoteles, *Om diktkonsten*, Stockholm: Alfabeta 1994.
- Aspenström, Werner, "När trädet svävar är du ensam", *Blåvalen. Halvsagor och andra prosastycken*, Stockholm: Bonniers 1975, s. 113–118.
- Asplund, Stig-Börje, *Läsning som identitetsskapande handling. Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojkers litteratursamtal*, Karlstad: Estetisk-filosofiska fakulteten, Pedagogiskt arbete, Karlstads universitet 2010.
- Bachtin, Michail, *Författaren och hjälten i den estetiska verksamheten*, Gråbo: Anthropos AB 2000.
- Beach, Richard, *A Teacher's Introduction to Reader-Response Theory*, Urbana: National Council of Teachers of English 1993.
- Bergenmar, Jenny, "Läsningens disciplinering", *Tidskrift för litteraturvetenskap* 2010:3–4, s. 19–28.
- Berglund, Karl, *Deckarboomen under lupp. Statistiska perspektiv på svensk kriminal-litteratur 1977–2010*, Uppsala: Avd. för litteratursociologi, Uppsala universitet 2012.
- Bergman, Lotta, *Gymnasieskolans svenskämnen – en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*, Malmö: Holmbergs 2007 (Malmö Studies in Educational Sciences 36).
- Blomqvist, Helene, "Didaktiseringsprocessen. Litteraturvetenskapens behov av litteraturdidaktik och litteraturdidaktikens beroende av litteraturteori", *Tidskrift för litteraturvetenskap* 2016:1, s. 15–26.

- Boëthius, Ulf, ”Kontrollerade njutningar. Ungdomen och de litterära texterna”, *Unga stilar och uttrycksformer*, red. Johan Fornäs & Ulf Boëthius, Stockholm: Bruno Östlings förlag 1992, s. 241–277 (FUS-rapport 4).
- Boglund, Ann & Anna Nordenstam, *Från fabler till manga 2. Litteraturhistoriska och didaktiska perspektiv på ungdomslitteratur*, Malmö: Gleerups 2016.
- Bommarco, Birgitta, *Texter i dialog. En studie i gymnasieelevers litteraturläsning*, Malmö: Holmbergs 2006 (Malmö Studies in Educational Sciences 25).
- Booth, Wayne C., *The Company We Keep. An Ethics of Fiction*, Berkeley: Univ. of California Press, 1988.
- Bortolussi, Marisa & Peter Dixon, *Psychonarratology. Foundations for the Empirical Study of Literary Response*, Cambridge & New York: Cambridge University Press 2003.
- Brink, Lars, ”Konsensus om kanon? Kanonbild och uppfattning hos 75 litteraturlärare”, *Kanon och tradition. Ämnesdidaktiska studier om fysik, historie- och litteraturundervisning*, red. Lars Brink & Roy Nilsson, Gävle: Lärarytbildningen, Högskolan i Gävle 2006, s. 149–180 (Lärarytbildningens skriftserie 2).
- Brink, Lars, ”Skönlitteraturens väg till klassrummet – om läsarkarriär, skolkanon och verklighetsanpassning”, *Läsa bör man ...? – den skönlitterära texten i skola och lärarytbildning*, red. Lena Kåreland, Stockholm: Liber 2009, s. 38–65.
- Bryman, Alan, *Samhällsvetenskapliga metoder*, Stockholm: Liber 2011.
- Bäckman, Stig, ”Rapport från pilotstudie inom projektet ’litterär kompetens i skilda skolkulturer’”, *Litteraturdydidaktik. Texter om litterär kompetens och lyrik i skolan*, red. Stig Bäckman, Gun Rooswall, Örjan Torell & Lars Wolf, Härnösand: Institutionen för humaniora, Härnösand, 1988, s. 127–142 (Institutionen för humaniora Härnösand Rapport 8).
- Bäckman, Stig, ”Pilotundersökning 4 i den svenska skolkulturella kontexten”, *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*, red. Örjan Torell, Härnösand: Institutionen för humaniora, Härnösand, 2002, s. 101–123 (Institutionen för humaniora, Härnösand, Rapport nr 12, 2002).
- Carey, John, *The Intellectuals and the Masses. Pride and Prejudice among the Literary Intelligentsia, 1880-1939*, London: Faber 1992.
- Carlquist, Jonas, ”Vad lär sig ungdomar när de spelar Half-life? Om datorspelens inverkan på läsning och skrivning”, *Fjärde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Tala, lyssna, skriva, läsa, lära – modersmålsundervisning i ett nordiskt perspektiv*, red. Anders Signell, Umeå: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning 2007, s. 33–36.
- Carr, Nicholas, *The Shallows. What the Internet Is Doing to Our Brains*, New York: W.W. Norton 2010.
- Chartier, Roger, ”Languages, Books, and Reading from the Printed Word to the Digital Text”, *Critical Inquiry*, Autumn, 31 (1), 2004, s. 133–152.
- Crafoord, Clarence, *Människan är en berättelse. Tankar om samtalskonst*, Stockholm: Natur och Kultur 2005.
- Culler, Jonathan, *Structuralist Poetics. Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*, London: Routledge and Kegan Paul 1975.
- Dahl, Christoffer, *Litteraturstudiets legitimeringar. Analys av skrift och bild i fem läromedel i litteratur för gymnasieskola*, Göteborg: Göteborgs universitet 2015.
- Degerman, Peter, ”Litteraturen, det är vad man undervisar om”. *Det svenska litteraturdydidaktiska fältet i förvandling*, Åbo: Åbo Akademis förlag 2012.
- Degerman, Peter & Anders Johansson, ”Läsa normalt”, *Tidskrift för litteraturvetenskap* 2010:3–4, s. 61–71.

- Glaser, Barney, "No Preconception. The Dictum", *Grounded Theory Review* 11:2 (2012), <http://groundedtheoryreview.com/2012/11/28/no-preconception-the-dictum/> (2017-02-01).
- Glaser, Barney, "The Grounded Theory Perspective. Its Origins and Growth", *Grounded Theory Review* 15:1 (2016), <http://groundedtheoryreview.com/2016/06/19/the-grounded-theory-perspective-its-origins-and-growth/> (2016-12-12).
- Graeske, Caroline, "Vidgade kunskapslyftor? – Fiktionens funktioner i läromedel efter gymnasiereformen 2011", *Utbildning & lärande* 7:1 (2013), s. 32–46.
- Graeske, Caroline, "Att läsa med strategi på gymnasiet. Om fiktioner, läsarter och didaktisk design", *Litteratur och läsning. Litteraturredidaktikens nya möjligheter*, red. Maria Jönsson & Anders Öhman, Lund: Studentlitteratur 2015a, s. 151.
- Graeske, Caroline, *Fiktionens mångfald. Om läromedel, läsarter och didaktisk design*, Lund: Studentlitteratur 2015b, s. 151–169.
- Graeske, Caroline & Stefan Lundström, "Näsa för att läsa och känsla för att glänsa", *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*, red. Michael Tengberg & Christina Olin-Scheller, Malmö: Gleerups 2015, s. 83–94.
- Gundem, Bjørg Brandtzaeg, *Europeisk didaktikk. Tenkning og viten*, Oslo: Universitetsforlaget 2011.
- Guvå, Gunilla & Hylander, Ingrid, *Grundad teori – ett teorigenererande forskningsperspektiv*, Stockholm: Liber 2003.
- Hartman, Jan, *Grundad teori. Teorigenerering på empirisk grund*, Lund: Studentlitteratur 2001.
- Hedelin, Zara, "Sant eller falskt? – Hur läser gymnasieungdomar texter med sanningsanspråk?", *Faglig kunnskap i skole og laererutdanning II. Nordiska bidrag till fagdidaktikken*, red. Arne Amdal, Henning Fjørtoft, & Tale M. Guldal, Bergen: Fagbokforlaget 2015, s. 98–122.
- Hedling, Erik, "Roman blir film", *Intermedialitet. Ord, bild och ton i samspel*, red. Hans Lund, Lund: Studentlitteratur 2002, s. 229–233.
- Helgesson, Stefan, "Reformernas epok. Striderna kring litteraturundervisning för svensklärare 1965–1975", *Universitetsämne i bryningstider. Studier i svensk akademisk litteraturundervisning 1947–1995*, red. Bengt Landgren, Uppsala: Uppsala universitet 2005, s. 305–391 (Acta Universitatis Upsaliensis. Historia litterarum 25).
- Hultin, Eva, *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning. En ämnesdidaktisk studie*, Örebro: Örebro universitet: Universitetsbiblioteket 2006.
- Hultin, Eva, "Svenskämnets traditioner som dold läroplan", *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*, red. Tomas Englund, Eva Forsberg & Daniel Sundberg, Stockholm 2012, s. 277–288.
- Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*, red. Örjan Torell, Härnösand: Institutionen för humaniora, Härnösand 2002 (Institutionen för humaniora, Härnösand, Rapport nr 12).
- Hylander, Ingrid, *Fokusgrupper som kvalitativ datainsamlingsmetod*, Linköping: Inst. för beteendevetenskap, Linköpings universitet 1998 (rev. 2001), (FOG-rapport 42).
- Höglund, Lars, "Bokläsning i skiftet mellan traditionella och digitala medier", *Läsarens marknad, marknadens läsare – en forskningsantologi*, red. Ulla Carlsson & Jenny Johannisson, Stockholm: Fritze 2012, s. 45–93 (SOU 2012:10).
- Iser, Wolfgang. *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*, London: Routledge 1978.

- Iser, Wolfgang, "Textens appellstruktur", *Läsningar. Om litteraturen och läsaren*, red. Jan Thavenius & Bengt Lewan, Stockholm: Akademitext 1985, s. 168–182.
- Jansson, Bo G., *Episkt dubbelspel. Om fiktionsberättelser i film, litteratur och TV*, Uppsala: Hallgren & Fallgren, 2006.
- Jenkins, Henry, *Konvergenskulturen. Där gamla och nya medier kolliderar*, Göteborg: Daidalos 2012.
- Johansson, Lotta, "Röster och rörelse. Fokusgruppen som postkvalitativ metod", *Pedagogisk forskning i Sverige*, vol 2–3 (2014), s.110–131.
- Johansson, Maritha, *Läsa förstå, analysera. En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*, Linköping: Linköping University Electronic Press, 2015.
- Kelle, Udo (2005). "'Emergence' vs. 'Forcing' of Empirical Data? A Crucial Problem of 'Grounded Theory' Reconsidered [52 paragraphs]", *Forum: Qualitative Social Research*, 6:2 (2005), Art. 27, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/467/1000#g3> (2017-03-29).
- Kitzinger, Jenny, "The Methodology of Focus Groups. The Importance of Interaction between Research Participants", *Sociology of Health & Illness*, 16:1 (1994), s. 103–121.
- Kress, Gunther, *Literacy in the New Media Age*, London: Routledge 2003.
- Krokmark, Tomas, *Didaktiska strövtåg. Didaktiska idéer från Comenius till fenomenografisk didaktik*, Göteborg: Daidalos 1989.
- Krueger, Richard, *Developing Questions for Focus Groups, Focus Group Kit vol. 3*, Thousand Oaks: Sage Publications 1998a.
- Krueger, Richard, *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*, Thousand Oaks: Sage Publications 2009.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend, *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund: Studentlitteratur 2014.
- Kåreland, Lena, *Barnboken i samhället*, Lund: Studentlitteratur 2013.
- Lagercrantz, Olof, *Om konsten att läsa och skriva*, Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1996.
- Langer, Judith A., *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*, Göteborg: Daidalos 2005.
- Langer, Judith A., *Envisioning Knowledge. Building Literacy in the Academic Disciplines*, New York & London: Teachers College Press 2011a.
- Langer, Judith A., *Literary Understanding and Literature Instruction*, New York & London: Teachers College Press 2011b.
- Lantz, Annika, *Intervjumetodik*, Lund: Studentlitteratur 2013.
- Leffler, Yvonne, "Fiktiva berättelser utvecklar oss till människor", *Läsning. Riksbankens jubileumsfonds årsbok 2012/2013*, red. Jenny Björkman & Björn Fjaestad, Göteborg: Makadam 2013, s. 113–121.
- Liberg, Caroline, Jenny Wiksten Folkeryd, & Åsa af Geijerstam, "Swedish – an Updated School Subject?", *Education Inquiry* 3:4 (2012), s. 477–493.
- Lilja Waltå, Katrin, *Äger du en skruvmejsel? Litteraturstudiets roll i läromedel för gymnasiets yrkesinriktade program under Lpf 94 och GY 2011*, Göteborg: Göteborgs universitet 2016.
- Lindberg, Ulf, Lars-Göran Malmgren, & Jan Thavenius, *Fisk och drömmar. Om ett projektarbete på gymnasiets yrkeslinjer*, Lund: Pedagogiska gruppen, Litteraturvetenskapliga inst., Lunds universitet 1981.
- Linnér, Bengt, *Litteratur och undervisning. Om litteraturläsningens institutionella villkor*, Malmö: Liber Förlag 1984.

- Linnér, Bengt, *"I övrigt ser jag inga problem..."*. Utvärdering av inriktningen Svenska för blivande lärare, Göteborg: Göteborgs universitet. Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning 2004 (UFL-rapport 2004:3).
- Linnér, Bengt & Lars-Göran Malmgren, *Litteratur och erfarenhet. Om användning av litteratur i två studiecirklar*, Lund: Pedagogiska gruppen, Litteraturvetenskapliga inst., Lunds universitet 1982.
- Linnér, Bengt, Lars-Göran Malmgren & Jan Thavenius, *Litteratur och historisk förståelse*, Lund: Pedagogiska gruppen, Litteraturvetenskapliga inst., Lunds universitet 1982.
- Littau, Karin, *Theories of Reading. Books, Bodies and Bibliomania*, Cambridge, & Malden: Polity 2006.
- Litteratur och läsning. Litteraturredaktikens nya möjligheter*, red. Maria Jönsson & Anders Öhman, Lund: Studentlitteratur 2015.
- Litteratur som livskunskap – tvärvetenskapliga perspektiv på personlighetsutvecklande läsning*, red. Skans Kersti Nilsson & Torsten Pettersson, Borås: Högskolan i Borås 2009.
- Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige*, Torsten Pettersson, Skans Kersti Nilsson, Maria Wennerström Wohrne & Olle Nordberg, Göteborg: Makadam 2015.
- Litteraturens nätverk. Berättande på internet*, red. Christian Lenemark, Lund: Studentlitteratur 2012.
- Lundgren, Ulla, "Transatlantiskt samtal om skönlitterära texter – ett didaktiskt exempel", *Läsa bör man...? Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, red. Lena Kåreland, Stockholm: Liber 2009, s.170–191.
- Lundström, Stefan, "Förnimmelser av fiktion", *Svenskämnet i förändring*, red. Madeleine Ellvin, Gustaf Skar & Michael Tengberg, Göteborg: Elanders 2011, s. 29–39 (Svenskläraryörelsen årskrift 2011).
- Lundström, Stefan, Lena Manderstedt, & Annbritt Palo, "Den mätbara litteraturläsaren. En tendens i *Lgr11* och en konsekvens för svenskläraryörelsen", *Utbildning och Demokrati* 20:2 (2011), s. 7–26.
- Lundström, Stefan & Christina Olin-Scheller, "Narrativ kompetens", *Tidskrift för litteraturvetenskap* 2010:3–4, s. 107–119.
- Lutas, Liviu, "'Paradoxalt berättande' i litteraturundervisning på gymnasiet", *Tidskrift för litteraturvetenskap* 2011:3–4, s. 131–144.
- Läsa bör man ...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, red. Lena Kåreland, Stockholm: Liber 2009.
- Läsa mellan raderna*, red. Christina Olin-Scheller & Michael Tengberg, Malmö: Gleerups 2016.
- Läsandets kultur – slutbetänkande av litteraturutredningen*, Stockholm 2012 (SOU 2012:65).
- Läsarnas marknad, marknadens läsare*, Stockholm 2012 (SOU 2012:10).
- Magnusson, Petra, *Läsning i ny tid. Pappersburen skrift i ett multimodalt perspektiv*, Malmö 2011 (Malmö studies in Educational Sciences: Licentiate Dissertation series 20).
- Magnusson, Petra, *Meningsskapandets möjligheter. Multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan*, Malmö 2014 (Malmö Studies in Educational Sciences 74).
- Magnusson, Petra, "Ett multiliteracies-perspektiv på läsutvecklingsarbetet", *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*, red. Michael Tengberg, & Christina Olin-Scheller, Malmö: Gleerups 2015a, s. 69–82.
- Magnusson, Petra, "Den skönlitterära texten. Ett meningserbjudande i mångfalden", *Tidskrift för litteraturvetenskap* 2015: 2–3, 2015b, s. 67–78.

- Malmgren, Gun, *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*, Lund: Lunds universitet 1992 (Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet 92:188).
- Malmgren, Gun, ”Svenskämnet som demokrati- och värdegrundsämne”, *Utbildning och Demokrati* 12:2 (2003:), s. 63–76.
- Malmgren, Lars-Göran, *Den konstiga konsten – en genomgång av några aktuella teorier om litteraturreception*, Lund: Pedagogiska gruppen, Litteraturvetenskapliga inst., Lunds universitet 1984.
- Malmgren, Lars-Göran, *Den konstiga konsten – om litteraturläsning och litteraturpedagogik*, Lund: Studentlitteratur 1986.
- Malmgren, Lars-Göran, *Svenskundervisning i grundskolan*, Lund: Studentlitteratur 1996.
- Malmgren, Lars-Göran, *Åtta läsare på mellanstadiet. Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*, Lund: Studentlitteratur 1997.
- Malmgren, Lars-Göran & Jan Thavenius, *Litteratur, historia och undervisning. Om humanioras uppgift att göra något åt historielösheten. Rapport från pedagogiska gruppen*, Lund: Pedagogiska gruppen, Litteraturvetenskapliga inst., Lunds universitet 1981.
- Manderstedt, Lena & Palo, Annbritt, ”Världar att besöka eller bebo. Fan-gemenskaper som litterära mötesplatser”, *Tidskrift för litteraturvetenskap* 2009:3–4, s. 38–49.
- Manderstedt, Lena & Palo Annbritt, ”Röster, riter och roller. Unga läsare om konvergerad litteratur”, *Tidskrift för litteraturvetenskap* 2015: 2–3, s. 79–88.
- Martinsson, Bengt-Göran, ”Litteraturdidaktik som litteraturvetenskap”, *Litteratur och läsning. Litteraturdidaktikens nya möjligheter*, red. Maria Jönsson & Anders Öhman, Lund: Studentlitteratur 2015a, s. 170–191.
- Martinsson, Bengt-Göran, ”Läsplanikens anatomi”, *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*, red. Michael Tengberg & Christina Olin-Scheller, Malmö: Gleerups 2015b, s. 197–208.
- McCormick, Kathleen, *The Culture of Reading and the Teaching of English*, Manchester: Manchester Univ. Press 1994.
- Mehrstam, Christian, *Textteori för läsforskare*, Göteborg: Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion, Göteborgs universitet 2009.
- Mehrstam, Christian, ”Världen slutar med dig”, *Tidskrift för litteraturvetenskap* 2010:3–4, s. 49–60.
- Mehrstam, Christian, ”Järnjätten är starkare än Järnmannen”, *Litteratur och läsning. Litteraturdidaktikens nya möjligheter*, red. Maria Jönsson & Anders Öhman, Lund: Studentlitteratur 2015, s. 43–66.
- Melin, Lars, ”Skönlitteratur hjälper inte unga till framgång i livet”, *Dagens Nyheter* 2016-07-18 (Pappersupplagan).
- Miall, David S, *Literary Reading. Empirical and Theoretical Studies*, New York: Peter Lang 2006.
- Miller, J. Hillis, *On Literature. Thinking in Action*, London & New York: Routledge 2002.
- Molloy, Gunilla, *Läraren, litteraturen, eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*, Stockholm: Lärarhögskolan 2002.
- Molloy, Gunilla, *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*, Lund: Studentlitteratur 2003.
- Molloy, Gunilla, *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik*, Lund: Studentlitteratur 2007.
- Molloy, Gunilla, *Reflekterande läsning och skrivning*, Lund: Studentlitteratur 2008.
- Molloy, Gunilla, ”Where is the Money?”, *Svenskämnet i förändring*, red. Madeleine Ellvin, Gustaf Skar & Michael Tengberg, Göteborg: Elanders 2011, s. 29–39 (Svenskläraryörelsen årskrift 2011).

- Morgan, David, "Focus Groups", *Annual Review of Sociology* 22 (1996), s. 129–152.
- Morgan, David, *Focus Groups as Qualitative Research*, Newbury Park: Sage Publications 1997.
- Morgan, David, *The Focus Group Guidebook. Focus Group Kit vol. 1*, Thousand Oaks: Sage Publications 1998a.
- Morgan, David, *Planning Focus Groups. Focus Group Kit vol. 2*, Thousand Oaks: Sage Publications 1998b.
- Mossberg Schüllerqvist, Ingrid, *Läsa texten eller "verkligheten". Tolkningssamlingar på en litteraturdidaktisk bro*, Stockholm: Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, Stockholms universitet 2008.
- Mossberg Schüllerqvist, Ingrid & Christina Olin-Scheller, *Fiktionsförståelse i skolan. Svensklärare omvandlar teori till praktik*, Lund: Studentlitteratur 2011.
- Moyer, Jessica, "Teens Today Don't Read Books Anymore". *A Study of Differences in Comprehension and Interest Across Formats*, Minneapolis: UMI Dissertation Publishing 2011, http://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/116037/Moyer_umn_0130E_12132.pdf?sequence=1&isAllowed=y (2017-04-09).
- Nilsson, Eva, *Att skapa en läsare. Läsararter och läsare av litterär text i svenskämnet nationella examination på gymnasiet – åren 1968 till 2013*, Stockholm: Stockholms universitet 2017 (Doktorsavhandlingar i språkdidaktik 9).
- Nilsson, Skans Kersti, "Känslor, provokationer, lässtrategier. En studie av ungas reaktioner på två noveller", *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige*, Torsten Pettersson, Skans Kersti Nilsson, Maria Wennerström Wohrne & Olle Nordberg, Göteborg: Makadam 2015a, s. 83–104.
- Nilsson, Skans Kersti, "Hur uppfattar svenska ungdomar en samtida berättelse om Förintelsen?", *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige*, Torsten Pettersson, Skans Kersti Nilsson, Maria Wennerström Wohrne & Olle Nordberg, Göteborg: Makadam 2015b, s. 155–178.
- Nilsson, Skans Kersti, "Internetgenerationens syn på fiktionsläsning. Samtal mellan unga vuxna i fokusgrupper", *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige*, Torsten Pettersson, Skans Kersti Nilsson, Maria Wennerström Wohrne & Olle Nordberg, Göteborg: Makadam 2015c, s. 245–61.
- Nordberg, Olle, *Att finnas till som läsare – skönlitterär läsning i ett elevperspektiv. Didaktiska tillämpningar av en empirisk studie baserad på elevers egna texter om sin läsning*, Uppsala: Inst. för nordiska språk, Uppsala universitet 2013 (FUMS-rapport nr 29).
- Nordberg, Olle, *Nöjesläsare och analytiska texttolkare. Empiriska perspektiv på läsarrattigheter och litterär kompetens hos svenska 18-åringar*, Uppsala 2014, <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:813117/FULLTEXT01.pdf> (Lic.avhandling, Litteraturvetenskapliga institutionen, Uppsala universitet).
- Nordberg, Olle, "Endast avkoppling från uppkoppling? Svenska tonåringars attityder till fiktionslitteratur", *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige*, Torsten Pettersson, Skans Kersti Nilsson, Maria Wennerström Wohrne & Olle Nordberg, Göteborg: Makadam 2015a, s. 181–207.
- Nordberg, Olle, "Stämmer den etablerade bilden av gymnasisters fiktionsläsande? Empiriska perspektiv på läsarrattigheter och litterär kompetens hos svenska 18-åringar", *Någonstades mellan sol och söder, mellan nord och natt". Interdisciplinära studier tillägnade professor Torsten Pettersson*, red. Jenny Björklund et al., Sala: Gidlunds 2015b, s. 220–242.
- Nordberg, Olle, "Myt och verklighet om svenska 18-åringars fiktionsläsande", *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*, red. Michael Tengberg & Christina Olin-Scheller, Malmö: Gleerups 2015c, s. 111–127.

- Nordberg Olle, "Kan läsning vara mer än avkoppling från uppkoppling? En studie av svenska tonåringars attityder till fiktionslitteratur år 2000 och 2012", *Faglig kunnskap i skole og laererutdanning II. Nordiska bidrag till fagdidaktikken*, red. Arne Amdal, Henning Fjørtoft & Tale M. Guldal, Bergen: Fagbokforlaget 2015d, s. 75–97.
- Nordberg, Olle, Torsten Pettersson, Skans Kersti Nilsson och Maria Wennerström Wohrne, "Sammanfattning och rekommendationer", *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige*, Torsten Pettersson, Skans Kersti Nilsson, Maria Wennerström Wohrne & Olle Nordberg, Göteborg: Makadam 2015e, s. 272–279.
- Nussbaum, Martha C., *Love's Knowledge. Essays on Philosophy and Literature*, New York: Oxford Univ. Press 1990.
- Nussbaum, Martha C., *Poetic Justice. The Literary Imagination and Public Life*, Boston: Beacon Press 1995.
- Nussbaum, Martha C., *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge, Massachusetts & London 1997.
- Oatley, Keith, "Meeting of Minds. Dialogue, Sympathy, and Identification, in Reading Fiction", *Poetics*, 26:5–6 (1999), s. 439–454.
- Olin-Scheller, Christina, *Mellan Dante och Big Brother – en studie om gymnasieelevers textvärldar*, Karlstad: Estetisk-filosofiska fakulteten, Litteraturvetenskap, Karlstads universitet, 2006.
- Olin-Scheller, Christina, "Vidgat textbegrepp – hot eller möjlighet?", *Fjärde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Tala, lyssna, skriva, läsa, lära – modersmålsundervisning i ett nordiskt perspektiv*, red. Anders Signell, Umeå: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning 2007, s. 83–95.
- Olin-Scheller, *Såpor istället för Strindberg? Litteraturundervisning i ett nytt medielandskap*, Stockholm: Natur och Kultur 2008.
- Olin-Scheller, Christina, "Läsrörelser – om läsande, läsundervisning och nya medier i PISA-undersökningarnas tidevarv", *KAPET* 10:1 (2014), s. 24–37.
- Olin-Scheller, Christina & Stefan Lundström, "Narrativ kompetens", *Tidskrift för litteraturvetenskap* 2010:3–4, s. 107–118.
- Olin-Scheller, Christina & Carin Roos, "Barn och ungdom i nätskugga", *Nordic Studies in Education* 35:1 (2015), s. 37–50.
- Olin-Scheller, Christina & Michael Tengberg, "'If It Ain't True, Then It's Just a Book!' The Reading and Teaching of Faction Literature", *Journal of Research in Reading* 35:2 (2012), s. 153–68.
- Olin-Scheller, Christina, Michael Tengberg & Anna Lindholm, "Lässtrategier i rörelse", *Litteratur och läsning. Litteraturdidaktikens nya möjligheter*, red. Maria Jönsson & Anders Öhman, Lund: Studentlitteratur 2015, s. 129–150.
- Olin-Scheller, Christina & Patrik Wikström, *Författande fans*, Lund: Studentlitteratur 2010.
- Palo, Annbritt & Manderstedt, Lena, "Texter, språk och skrivande med utgångspunkt i de nya kurs- och ämnesplanerna i svenska", *Educare* 2010:1, s. 91–114.
- Penne, Sylvi, "Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv", *Literacy i læringskontekster*, red. Dagrun Skjelbred & Aslaug Verum, Oslo: Cappelen Damm AS 2013, s. 42–54.
- Persson, Magnus, *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisning efter den kulturella vändningen*, Lund: Studentlitteratur 2007.
- Persson, Magnus, *Den goda boken. Samtida föreställningar om litteratur och läsning*, Lund: Studentlitteratur 2012a.

- Persson, Magnus, "Läsning i skolan – och läsning i den högre skolan", *Läsarnas marknad, marknadens läsare. En forskningsantologi utarbetad för litteraturutredningen*, Göteborg: Nordicom 2012b, s. 141–149.
- Persson, Magnus, "Att läsa runt omkring texten", *Litteratur och läsning. Litteraturdidaktikens nya möjligheter*, red. Maria Jönsson & Anders Öhman, Lund: Studentlitteratur 2015, s. 21–41.
- Pettersson, Margareta, "Jag kan inte komma på nåt jag läst i gymnasiet, det måste ju betyda nåt eller hur?"", *Läsa bör man ...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, red. Lena Kåreland, Stockholm: Liber 2009, s. 16–37.
- Pettersson, Anders, "Analogitänkande och litteraturens kognitiva betydelse", *Filosofisk tidskrift* 2008:29, s. 34–45.
- Pettersson, Anders, "Analogitänkandet som centralt för utbytet av litteratur", *Litteratur som livskunskap. Tvärvetenskapliga perspektiv på personlighetsutvecklande läsning*, red. Skans Kersti Nilsson och Torsten Pettersson, Borås: Högskolan i Borås 2009, s. 27–30.
- Pettersson, Anders, *The Concept of Literary Application. Readers' Analogies from Text to Life*, Basingstoke: Palgrave Macmillan 2012.
- Pettersson, Torsten, *Literary Interpretation. Current Models and a New Departure*, Åbo: Åbo Academy Press 1988.
- Pettersson, Torsten, "Att läsa för att utvecklas", *Litteratur som livskunskap. Tvärvetenskapliga perspektiv på personlighetsutvecklande läsning*, red. Skans Kersti Nilsson och Torsten Pettersson, Borås: Högskolan i Borås 2009, s. 22–26.
- Pettersson, Torsten, "Inledning. Fiktionslitteraturens ställning och läsforskningens möjligheter", *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige*, Torsten Pettersson, Skans Kersti Nilsson, Maria Wennerström Wöhrne & Olle Nordberg, Göteborg: Makadam 2015a, s. 13–42.
- Pettersson, Torsten, "Litterär tolkningskompetens på tre utvecklingsnivåer", *Litteraturen på undantag, Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige*, Torsten Pettersson, Skans Kersti Nilsson, Maria Wennerström Wöhrne & Olle Nordberg, Göteborg: Makadam 2015b, s. 45–61.
- Pettersson, Torsten, "Att lära sig något av det som inte är sant. Gymnasister om fiktionellt och dokumentärt berättande", *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige*, Torsten Pettersson, Skans Kersti Nilsson, Maria Wennerström Wöhrne & Olle Nordberg, Göteborg: Makadam 2015c, s. 63–79.
- Pettersson, Torsten, "Emotionellt och etiskt engagemang – flexibla och fasta lässtrategier", *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige*, Torsten Pettersson, Skans Kersti Nilsson, Maria Wennerström Wöhrne & Olle Nordberg, Göteborg: Makadam 2015d, s. 105–119.
- Pettersson, Torsten, "Förord", *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige*, Torsten Pettersson, Skans Kersti Nilsson, Maria Wennerström Wöhrne & Olle Nordberg, Göteborg: Makadam 2015e, s. 11–12.
- Richards, Ivor Armstrong, *Practical Criticism. A Study of Literary Judgment*, London: Routledge & Kegan Paul Limited 1929.
- Rosenblatt, Louise M., *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*, Lund: Studentlitteratur 2002.
- Rosenblatt, Louise M., *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of Literary Work*, Carbondale: Southern Illinois University Press 1994.
- Sandell, Anna, *Utbildningssegregation och självsortering. Om gymnasieval, genus och lokala praktiker*, Lund: Lunds universitet 2007.
- Schmidl, Helen, *Från vildmark till grön ängel. Receptionsanalyser av läsning i åttonde klass*, Göteborg: Makadam 2008.

- Scholes, Robert, *The Rise and Fall of English. Reconstructing English as a Discipline*, New Haven & London: Yale Univ. Press 1998.
- Scholes, Robert, "Mission Impossible", *The English Journal* 88:6 (1999), s. 28–35.
- Sjöberg, Svein, *Naturvetenskap som allmänbildning – en kritisk ämnesdidaktik*, Lund: Studentlitteratur 2000.
- Skaftun, Atle, "Dialogisk diskursanalys. Litteraturvetenskaplig metode och skolepraksis", *Tidskrift för litteraturvetenskap* 2010:3–4, s. 73–92.
- Skar, Gustaf & Michael Tengberg, "Vilken forskning bedrivs egentligen inom forskningsfältet svenska med didaktisk inriktning?", *Mångfaldens möjligheter. Litteratur- och språkdidaktik i Norden*, red. Peter Andersson et al., Göteborg: Göteborgs universitet 2014, s. 353–373.
- Šklovskij, Viktor, "Konsten som grepp", *Form och Struktur. Texter till en metodologisk tradition inom litteraturvetenskapen*, red. Kurt Aspelin & Bengt A. Lundberg, Stockholm: PAN/Nordstedts förlag 1971, s. 41–63.
- Skolverket, *Läge för läsning. Texthäfte till det nationella kursprovet i svenska och svenska som andraspråk ht 2000*, Stockholm: Skolverket 2000a.
- Skolverket, *Läge för läsning. Nationellt prov i svensk kurs B och svenska som andraspråk kurs B, ht 2000. Uppgifter för provets skriftliga del*, Stockholm: Skolverket 2000b.
- Skolverket, *Programhandledning. Programöversikter över ämnen och kurser*, Stockholm: Skolverket 2000c.
- Skolverket, *Gy 2000:16. Samhällsvetenskapsprogrammet. Programmål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*, Stockholm: Skolverket 2000d.
- Skolverket, *Delprov B. Saga och sanning. Uppgifter till delprov B: skriftligt prov*, Stockholm: Skolverket 2008.
- Skolverket, *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*, Stockholm 2011a.
- Skolverket, *Vård och omsorgsprogrammet*, <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program/program.htm?lang=sv&programCode=vo001> (2017-01-18), Stockholm: Skolverket 2011b.
- Skolverket, *Frisläppta uppgifter och enkäter. (OECD/PISA)* <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/internationella-studier/pisa/frislappta-uppgifter-och-enkater-1.10290>. (2013-04-15), Stockholm: Skolverket 2013.
- Skolverket, *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska. Reviderad 2016*, Stockholm: Skolverket 2016.
- Smidt, Jon, *Sjangerer og stemmer i norskrommet. Kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*, Oslo: Universitetsforlaget 2004.
- Statens medieråd, *Ungar & medier 2015. Fakta om barns och ungas användning och upplevelser av medier*, Stockholm 2015.
- Steffensen, Bo, *Når børn læser fiktion – grundlaget for den ny litteraturpædagogik*, Köpenhamn: Akademisk Forlag 2005.
- Svensk forskning om läsning och läsundervisning*, red. Michael Tengberg & Christina Olin-Scheller, Malmö: Gleerups 2015.
- Svenska barnboksinstitutet, *Bokprovning på Svenska barnboksinstitutet. En dokumentation. Årgång 2016: 21 mars–11 maj 2017*, Stockholm: Sbi 2017, <http://www.sbi.kb.se/Documents/Bp17/Bokprovning%202017%20dokumentation.pdf> (2017-04-18).
- Svensson, Cai, *Att ge mening åt skönlitteratur. Om barns och ungdomars utveckling till läsare*, Linköping: Linköpings Universitet, Tema Kommunikation 1988.

- Söderlund, Petra, "Med livet som insats. Om bokprat på internet", *Läsarens marknad, marknadens läsare – en forskningsantologi*, red. Ulla Carlsson & Jenny Johansson, Stockholm 2012, s.193–206 (SOU 2012:10).
- Tengberg, Michael, "Läsarter som analysredskap", *Tidskrift för litteraturvetenskap* 2010:3–4, s. 83–92.
- Tengberg, Michael, *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*, Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion 2011.
- Tengberg, Michael, "Teoretisk bakgrund", *Läsa mellan raderna*, red. Christina Olin-Scheller & Michael Tengberg, Malmö: Gleerups 2016, s. 25–59.
- Thavenius, Jan, "Litteratur ur bruk eller i bruk?", *Två uppsatser om litteratur och pedagogik*, red. Lars-Göran Malmgren och Jan Thavenius, Lund: Pedagogiska gruppen, Litteraturvetenskapliga inst., Lunds universitet 1981, s. 5–24.
- The SAGE Handbook of Grounded Theory*, red. Antony Bryant & Kathy C. Charmaz, London: SAGE, 2007.
- Thorson, Staffan, "Studenten och litteraturen. Om blivande svensklärares syn på skönlitteratur och litteraturläsning", *Att växa med språk och litteratur*, red. Maj Björk, Stockholm: Svenskläraryöreningen 2000, s. 43–55 (Svenskläraryöreningens årskrift 2000).
- Thorson, Staffan, *Den dubbla receptionen*, Göteborg: Litteraturvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet 2005 (Skrifter utgivna av Litteraturvetenskapliga institutionen vid Göteborgs universitet nr 46).
- Thorson, Staffan, "'Att följa den röda tråden...'. Om studenters interaktion med prosafiktion", *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*, red. Staffan Thorson & Christer Ekholm, Göteborg: Daidalos 2009a, s.149–260.
- Thorson, Staffan, "Blivande svensklärare om att 'läsa' och 'förstå' skönlitteratur", i *Läsa bör man...? Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, red. Lena Kåreland, Stockholm: Liber 2009b, s. 86–113.
- Todorov, Tzvetan, *The Fantastic: A Structural Approach to a Literary Genre*, New York: Cornell University Press 1975.
- Torell, Örjan, "Kapitel 1–4", *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*, red. Örjan Torell, Härnösand 2002, s. 11–100 (Institutionen för humaniora, Härnösand, Rapport nr 12).
- Torell, Örjan, "Litteraturläsaren på ordkonstens gräns. Om Lars Ahlin och Michail Bachtins inställning till literary transfer", *Mellannorrland i centrum. Språkliga studier tillägnade professor Eva Nyman*, red. Lars-Erik Edlund & Elzbieta Strzelecka, Umeå: Umeå Universitet 2017, s. 335–346 (Kungl. Skytteanska Samfundets handlingar 77; Nordsvenska 26)
- Trost, Jan, *Kvalitativa intervjuer*, Lund: Studentlitteratur 2010.
- Tønnessen, Elsie Seip, "Multimodal tekstkompetanse og dataspill", *Svenskämnet i förändring? Perspektiv på de nya kurs- och ämnesplanerna*, red. Madeleine Ellvin, Gustaf Skar, & Michael Tengberg, Göteborg: Elanders 2011, s. 82–99 (Svenskläraryöreningens årskrift 2011).
- Ulfgard, Maria, *För att bli kvinna – och av lust. En studie i tonårsflickors läsning*, Stockholm: B. Wahlströms 2002.
- Ulfgard, Maria, "In i texten – ut i livet. Om lärarutbildningens kurslitteratur", *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, red. Lena Kåreland, Stockholm: Liber 2009, s. 144–165.

- Ulfsgard, Maria, "Den polyparadigmatiska modersmåsläraren. Inte 'antingen eller' utan 'både och'. Om den komplexa legitimeringen av modersmålsämnet", *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske mormålsfag*, red. Nikolaj Frydensbjerg Elg & Peter Kaspersen, Oslo: Novus förlag 2012, s. 122–145.
- Ulfsgard, Maria, *Lära lärare läsa. Om utbildning av svensklärare och litteraturundervisning i skolan*, Göteborg: Makadam 2015.
- Ullström, Sten-Olof, "Frågor om litteratur – om uppgiftskulturen i gymnasieskolan", *Läsa bör man ...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, red. Lena Kåreland, Stockholm: Liber 2009, s. 118–143.
- Visén, Pia, "Mellan svets och svenska – textsamtal kring ämnesspecifika texter på ett yrkesförberedande program", *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*, red. Michael Tengberg & Christina Olin-Scheller, Malmö: Gleerups 2015, s. 39–54.
- Warner, Michael, "Uncritical Reading", *Polemic: Critical or Uncritical*, red. Jane Gallop, New York 2004.
- Warnqvist, Åsa, "Dragonball, LasseMaja och Twilight. Utgivningen av barn- och ungdomslitteratur i Sverige 2001–2010", *Läsarnas marknad, marknadens läsare. En forskningsantologi utarbetad för litteraturutredningen*, red. Ulla Carlsson & Jenny Johannisson, Göteborg: Nordicom 2012, s. 295–322.
- Wennerström Wohrne, Maria, "En ogift mammas självmord i 1920-talets Frankrike: Samspelet mellan tolkning och självreflektion", *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige*, Torsten Pettersson, Skans Kersti Nilsson, Maria Wennerström Wohrne & Olle Nordberg, Göteborg: Makadam 2015a, s. 121–153.
- Wennerström Wohrne, Maria, "'Begär eller uppror? Attityder till läsning inom tre gymnasiegrupper", *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige*, Torsten Pettersson, Skans Kersti Nilsson, Maria Wennerström Wohrne & Olle Nordberg, Göteborg: Makadam 2015b, s. 209–244.
- Wibeck, Victoria, *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*, Lund: Studentlitteratur 2010.
- Wikström, Owe, *Raskolnikov. Om den kluvnes väg mot helhet i Dostojevskijs Brott och straff. En religionspsykologisk studie*, Bodafors: Doxa, 1982.
- Wolf, Lars, *Läsaren som textskapare*, Lund: Studentlitteratur 2002.
- Zunshine, Lisa, *Why We Read Fiction. Theory of Mind and the Novel*, Columbus: Ohio State University Press 2006.
- Årheim, Annette, *När realismen blir orealistisk. Litteraturens "sanna historier" och unga läsares tolkningsstrategier*, Växjö: Växjö University Press 2007.
- Årheim, Anette, "Perspektiv på värdet av skönlitterära läserfarenheter", *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, red. Lena Kåreland, Stockholm: Liber 2009, s. 68–82.
- Årheim, Anette, *Misery Lit. Om suget efter brutala och självutlämnande berättelser*, Lund: BTJ Förlag 2012.
- Öhman, Anders, "Inledning", *Tidskrift för litteraturvetenskap* 2010:3–4, s. 6.
- Öhman, Anders, *Litteraturdidaktik, fiktioner och intriger*, Malmö: Gleerups 2015a.
- Öhman, Anders, "Vad händer i läsningen?", *Litteratur och läsning. Litteraturdidaktikens nya möjligheter*, red. Maria Jönsson & Anders Öhman, Lund: Studentlitteratur 2015b, s. 67–81.
- Östlund-Stjärnegårdh, Eva, *Nationella prov i Svenska B och Svenska som andraspråk B, 1996–2013. Slutrapport och jämförande studie av två uppgifter*, Uppsala: Inst för nordiska språk 2014 (Slutrapport KpB).

Övriga källor

Ellmin, Pär, Samtal om gymnasielever på mediaprogrammet och det estetiska programmet under perioden då Lpo 94 var gällande (2014-04-27). Ellmin är rektor vid Bolandgymnasiet i Uppsala.

Palmér, Anne, Uppgift i mejl angående etiska överväganden i samband med användandet av nationella prov i uppsatsundersökningen (2014-03-11). Palmér är universitetslektor vid Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.

Torell, Örjan, Tillstånd att använda Torells figur som illustrerar hans modell för litterär kompetens. Givet per mejl (2017-03-28).

PERSONREGISTER

- Adams, Douglas 91
Agrell, Beata 47, 48, 59
Aleman, Lotta 166n
Alling, Morgan 210
Alvesson, Mats 18n, 54n
Andersen, Hans Christian 56n, 125
Andersson, Jonas 95n, 161n, 204n
Andersson, Pär-Yngve 16n, 23n, 24n, 41n
Andrews, Virginia 91
Arfwedson, Gerd B. 26n, 34n, 38n
Aristoteles 251
Asher, Jay 93
Aspenström, Werner 100, 118, 119, 125,
132, 143, 152, 157, 164, 172, 228,
229n, 242, 245, 256, 257, 262, 263,
265
Asplund, Stig-Börje 22n, 23n, 60n, 89n,
169n, 192n, 205n
Auel, Jean M. 91
Austen, Jane 91
Auster, Paul 91
Bachtin, Michail 40, 41n, 244
Baum, Frank 93
Beach, Richard 36n
Bengtsson, Frans G. 91
Bergenmar, Jenny 46n, 47, 48, 51n, 120n,
159, 206n, 243n, 244n
Berglund, Karl 92n
Bergman, Lotta 16n, 22–25n, 27, 28, 35n,
169n, 188n, 226, 231n, 235n, 245
Blomqvist, Helene 24n
Boëthius, Ulf 17n
Boglund, Ann 90n, 121n
Boije af Gennäs, Louise 91
Bommarco, Birgitta 22–25n, 27, 28, 35n
Booth, Wayne C. 43, 51
Bortolussi, Marisa 16, 17n, 39n, 51
Boye, Karin 91
Brink, Lars 26n, 27, 35n, 159n
Brinkmann, Svend 175n
Brontë, Charlotte 93
Brown, Dan 203
Bryman, Alan 54n, 55n
Bukowski, Charles 91
Bäckman, Stig 16n, 26, 28n, 29, 35n, 38n,
127n, 159n, 242n
Carey, John 47n
Carlquist, Jonas 163n
Carr, Nicholas 75n, 253n
Chartier, Roger 253n
Chbosky, Stephen 93
Collins, Suzanne 93
Crafoord, Clarence 175n
Culler, Jonathan 36n, 38, 39, 51
Dahl, Christoffer 14, 16n, 24n, 25n, 27n,
59n, 244n
Degerman, Peter 16n, 22–24n, 37n, 47n,
59n
Dirie, Waris 91
Dixon, Peter 16, 17n, 39n, 51
Dostojevskij, Fjodor 184
Downham, Jenny 93
Eagelton, Terry 27n, 45n, 188n
Ekerwald, Hedvig 52n, 53
Ekholm, Christer 47n
Eliot, Thomas Stearns 47n
Ellmin, Pär 66n
Elmfeldt, Johan 22–24n, 31n, 35n, 249n,
250n
Englund, Boel 155n
Englund, Peter 76n, 90n, 91
Enquist, Per-Olov 206n

Eriksson, Bibi 27n
 Erixon, Per-Olof 249n, 250n
 Ewald, Annette 16n, 22n, 23n
 Felski, Rita 15n, 27n, 45n, 46–48, 158,
 159, 206n, 243n
 Fish, Stanley 36n, 51, 222n
 Fitzgerald, F. Scott 203
 Forsyth, Frederic 91
 Fredriksson, Ulf 32n, 33n
 Fuller, Danielle 48n
 Gaarder, Jostein 91
 Garcia, Kami 125
 Gardell, Jonas 78, 91, 93
 Gee, James Paul 24n, 249n
 af Geijerstam, Åsa 248n
 Glaser, Barney 51–54
 Goodkind, Terry 93
 Graeske, Caroline 15, 16n, 18n, 49n,
 117n, 226n, 235n, 243n, 246n, 248n,
 250n
 Guillou, Jan 202
 Gundem, Bjørg Brandtzaeg 22n
 Guvå, Gunilla 52n, 54n, 166n
 Hartman, Jan 52n, 54n
 Hearn, Liam 93
 Hedelin, Zara 77n, 209n
 Hedling, Erik 200n
 Helgesson, Stefan 24n
 Hornby, Nick 91
 Howarth, Stuart 210
 Hultin, Eva 23n, 25n, 28n, 169n, 188n,
 226, 231n, 235n, 245
 Hylander, Ingrid 52n, 54n, 165n, 175n
 Höglund, Lars 32, 33n
 Ibrahimovic, Zlatan 211
 Iser, Wolfgang 31, 37n, 38, 47n
 Jansson, Bo G. 30n, 246n
 Jenkins, Henry 249n
 Johansson, Anders 24n, 37n
 Johansson, Lotta 167n
 Johansson, Maritha 14, 16n, 17n, 24n,
 35n, 50n, 55, 100, 101n, 127, 155n,
 159n, 169n, 234n, 242n
 Johansson, Stina 52n, 53
 Jönsson, Annelis 27n
 Jönsson, Maria 14n
 Kafka, Franz 224
 Kelle, Udo 54n
 King, Stephen 91
 Kirkegaard, Ole Lund 91
 Kitzinger, Jenny 176n
 Knausgård, Karl Ove 214n
 Koontz, Dean 91
 Kress, Gunther 24n, 249n
 Kroksmark, Tomas 22n
 Krueger, Richard 166n, 174, 178
 Kvale, Steinar 175(n)
 Kåreland, Lena 16n, 24n 27n, 35n, 55n,
 56n
 Lagercrantz, David 211
 Lagercrantz, Olof 72n
 Lagerlöf, Selma 91, 188
 Langer, Judith A. 40–42, 75n, 217
 Lantz, Annika 175n
 Lapidus, Jens 93
 Larsson, Åsa 93
 Leffler, Yvonne 44n
 Lenemark, Christian 71n
 Lennox, Judith 125
 Lessing, Doris 255f.n
 Lewis, Clive Staples 70, 91, 93, 96
 Liberg, Caroline 248n
 Lilja Waltå, Katrin 14, 16n, 24n, 25n, 89n,
 169n, 188n, 205n, 213n, 231n, 226,
 235n, 245
 Lind, Mecka 93
 Lindberg, Ulf 26n
 Lindgren, Astrid 93
 Lindholm, Anna 18n, 49n, 118n, 243n
 Linnér, Bengt 24, 26n, 46n
 Littau, Karin 46, 47, 206n, 243n
 London, Jack 91
 Lundgren, Ulla 26n
 Lundström, Stefan 24n, 33n, 71n, 136n,
 163n, 235n, 243, 246n, 248–250n,
 252n
 Lutas, Liviu 24n, 155n
 Luther King, Martin 209

- Magnusson, Petra 15, 22n, 24n, 33n, 71n, 248, 249n, 250n
- Mahmoody, Betty 91
- Malmgren, Gun 22n, 24n, 25n, 37n, 169n, 245n
- Malmgren, Lars-Göran 23–25, 33, 34, 231n, 245n, 256
- Manderstedt, Lena 32n, 70n, 233n, 242, 245n, 247, 248n, 251n
- Markham, Beryl 91
- Marklund, Liza 77, 78, 91, 92, 125
- Martinsson, Bengt-Göran 13n, 16n, 24n
- McCormick, Kathleen 23, 118
- Mehrstam, Christian 16n, 23n, 24n, 33n, 37n, 47n, 163n
- Meinhof, Ulrike 210
- Melin, Lars 13n
- Meyer, Stephenie 87, 93, 125, 203, 211
- Miall, David S. 16, 17n, 39n, 51, 52
- Miller, J. Hillis 45n
- Moberg, Wilhelm 91
- Molloy, Gunilla 22–24n, 28, 35n, 118n, 223n, 235n, 243n, 246n, 252n
- Morgan, David 166, 174, 176n
- Morrison, Toni 87, 91
- Mossberg Schüllerqvist, Ingrid 22–24n, 25, 26n, 29, 31, 34, 35n, 36n, 59, 77n, 116n, 118n, 245n, 246n, 249n, 250n, 252n, 255n
- Moyer, Jessica 101n
- Niemi, Mikael 93
- Nilsson, Eva 99n
- Nilsson, Skans Kersti 13n, 14n, 16n, 50n, 51n, 55n, 59, 60, 61n, 72, 101n, 103, 160n, 167n, 174n, 204n, 234n, 247n
- Nilsson Piraten, Fritiof 91
- Nordberg, Olle 13n, 14n, 16n, 17n, 29–31n, 72n, 75n, 77n, 78n, 82n, 111n, 161n, 205n, 208n, 209n, 211n, 212n, 245n
- Nordenstam, Anna 90n, 121n
- Nussbaum, Martha C. 37n, 42n, 43, 124, 185
- Oates, Joyce Carol 127n
- Oatley, Keith 45
- Olin-Scheller, Christina 13n, 14n, 18n, 22–25n, 29, 31, 33n, 35n, 49n, 59, 71n, 77n, 113, 114n, 117n, 126n, 135n, 159n, 163n, 169n, 187n, 200n, 206, 209n, 242–244n, 245, 246n, 248–250n, 252n, 254, 255n, 257n
- Olsen, Vibecke 86, 91
- Olsson, Belinda 91
- Orwell, George 91
- Palahniuk, Chuck 93
- Palmér, Anne 64n
- Palo, Annbritt 33n, 71n, 235n, 243, 246n, 248, 249n, 252n
- Paulini, Christopher 202
- Pelzer, Dave 30n, 208, 209n, 210
- Penne, Sylvi 16n, 27, 28n, 33n, 35n, 42n, 45, 46, 159n, 170n
- Persson, Magnus 16n, 27n, 29, 30n, 43n, 44n, 46n, 47n, 48, 59, 159, 170n, 183n, 243–245n, 248n, 249n
- Petersson, Margareta 35n, 159n
- Pettersson, Anders 43, 44
- Pettersson, Torsten 14n, 16n, 23n, 36n, 39, 42, 43, 50n, 51n, 53n, 55n, 56n, 59, 60, 101, 103n, 109n, 111n, 113, 115n, 116n, 118n, 120n, 128, 133, 142, 158, 160n, 168n, 183, 234n, 242n, 247n, 248n
- Pohl, Peter 86, 91
- Rehberg Sedo, DeNel 48n
- Richards, Ivor Armstrong 33
- Roos, Carin 71n
- Rosenblatt, Louise M. 23, 26n, 33, 34, 37–39, 45, 53n, 194
- Rowling, Joanne K. 78n, 93–96, 189, 199, 202, 203, 242
- Rydberg, Carina 214n
- Sand, George 91
- Sandell, Anna 169n
- Sanders, Malcolm 91
- Schmidl, Helen 23n, 35n, 41n, 246
- Scholes, Robert 42, 45, 216n, 256n
- Sebold, Alice 223

- Shakespeare, William 125
- Sheldon, Sidney 91
- Shute, Neville 91
- Sjøberg, Svein 34n
- Skaftun, Atle 244
- Skar, Gustaf 15n
- Šklovskij, Viktor 47n
- Skugge, Linda 93
- Sköldberg, Kaj 18n, 54n
- Smidt, Jon 121n
- Solzjenitsyn, Alexander 91
- Steffensen, Bo 31n
- Stoltz, Anette 93
- Strauss, Anselm 51–54
- Svensson, Anette 33n, 71n, 248, 249n, 250n
- Svensson, Cai 38
- Söderberg, Hjalmar 184, 185n, 229, 230
- Söderlund, Petra 24n, 70n
- Taube, Karin 32n, 33n
- Tengberg, Michael 14–16n, 18n, 23n, 24n, 38n, 49n, 77n, 117n, 206, 243n
- Thavenius, Jan 24, 26n
- Thorson, Staffan 22, 26n, 27n, 29n, 35n, 36n, 41n, 47, 48, 59, 120n, 127, 159n, 242n
- Todorov, Tzvetan 90n
- Tolkien, John R. R. 93, 94n, 96, 125, 189, 190
- Torell, Örjan 13n, 16n, 26, 28n, 29, 31n, 33n, 35n, 36n, 38n, 39–42, 50n, 56n, 119n, 122n, 127, 155, 159n, 217, 231, 232, 242n, 244, 252n
- Trost, Jan 175
- Tønnessen, Elsie Seip 249n
- Ulfgard, Maria 14, 15–17n, 23n, 24n, 26n, 27n, 29n, 31, 35n, 42n, 44n, 46n, 55n, 59, 159n, 170n, 242–245n, 252n, 254, 255n
- Ullström, Sten-Olof 26n, 27, 28n, 29n, 35n, 45n, 59
- Visén, Pia 89n, 169n, 226n
- Wahldén, Kristina 91
- Wahlström, Gunilla O. 91
- Warner, Michael 46, 47n, 206n, 243n
- Warnqvist, Åsa 32n
- Wennerström Wohrne, Maria 14n, 16n, 31n, 35n, 50n, 51n, 55n, 56n, 59, 60, 66n, 101, 103n, 115n, 155n, 160n, 168n, 169n, 176, 231n, 234n, 242n, 248n, 257n
- Wibeck, Victoria 166, 167n, 171n, 172n, 174, 175, 176n, 177, 178, 179n, 180n
- Wiksten Folkeryd, Jenny 248n
- Wikström, Owe 184n
- Wikström, Patrik 71n, 200n, 250n
- Wolf, Lars 16n, 26, 27n, 28n, 29, 36–38n
- Wolf, Virginia 47n
- Zunshine, Lisa 44, 45, 185, 252n
- Zusak, Markus 93
- Årheim, Annette 16n, 26n, 27n, 29, 30, 35n, 43, 59, 77n, 78, 79n, 80n, 95n, 114n, 116n, 159n, 187n, 206, 208n, 209n, 215, 236, 245, 246n, 249n
- Öhman, Anders 14n, 15, 17n, 24n, 123n, 163n, 196n, 217n, 243n, 244, 246, 249n, 252n, 253n, 255
- Östlund-Stjärnegårdh, Eva 61

APPENDIX

Intervjuguide HT 14 /VT15

Introduktionsfrågor

Vad var det senaste ni läste inom det här området, skönlitteratur/fiktion?

Hinner ni läsa något på fritiden?

Vilka genrer gillar ni bäst?

Övergångsfrågor

Läser ni mycket skönlitteratur/fiktion i skolan? (Följdfråga: Tycker ni att ni inom svenskundervisningen har lärt er nya sätt att läsa?)

Vad menar ni egentligen med läsning? Vad räknas in?

Läser ni hellre i bok än på skärm? Varför?

Nyckelfrågor

1. Är det någon skillnad mellan bok och film? (Är det någon skillnad mellan att uppleva fiktionsberättelser i bokform jämfört med t.ex. film eller TV-serier?)

2 a) Är fiktionsläsning en rent avkopplande aktivitet eller kan man lära sig något, eller utvecklas, av att läsa skönlitterär fiktion? (Förenklat, vilka skäl kan ni se till att läsa fiktion?)

2 b) Skiljer det sig *hur* ni läser när ni läser på fritiden jämfört med i skolsammanhang? Är det två olika sätt att läsa?

(Ev. följdfråga: Känner ni att ni kan växla mellan en mer analyserande ”skolläsning”, där ni kollar på berättarperspektiv, symbolik och sådana saker, och en mer renodlad nöjesläsning?)

3. Är det viktigt för er att hålla i tankarna när ni läser om boken är verklighetsbaserad eller fiktion?

4. När ni tolkar text, såsom i min undersökning, vad är det för kunskaper eller kompetens ni använder då? Varifrån har ni fått den skulle ni säga? (Litteraturundervisning, annan mediekonsumtion?)

5. Vad tycker ni fiktionsläsning har för plats i det digitala mediasamhälle vi har idag? Med ständig uppkoppling mot datorer, telefoner, plattor osv. Ingår läsning i allt detta eller ser ni det mer ett sätt att koppla av från det?

Avslutande fråga

Slutligen: Tänk er en värld utan tidspress och skolstress. Skulle ni läsa mer då? Skulle ni vilja läsa mer än vad ni gör? (Vad skulle ni säga att ni hade för inställning/attityd till att läsa skönlitteratur?)

Till sist: Är det någon som vill lägga till något innan vi slutar?

Skrifter utgivna av Litteraturvetenskapliga institutionen vid Uppsala universitet

1. Birgit Antonsson: *Efterklang och särprägel*. En studie i Per Freudenthals – pseudonymen Ode Baltens – tidiga prosa till och med romanen *I lustgården*. 1972.
2. Mats Ekelöf: *Ernst Didrings Malm*. 1975.
3. Pär Hellström: *Livkänsla och självutplåning*. Studier i framväxten av Gunnar Ekelöfs Strountes-diktning. 1976.
4. Carola Hermelin: *Vinteroffer och Sisyfos*. En studie i Erik Lindegrens senare diktning. 1976.
5. Andrzej Nils Ugglå: *Strindberg och den polska teatern 1890–1970*. En studie i reception. 1977.
6. Anita Boström Kruckenberg: *Roman Jakobsons poetik*. Studier i dess teori och praktik. 1979.
7. Örjan Torell: *Litteraturen som karaktärsdanare*. En presentation av sovjetisk litteraturpedagogik. 1979.
8. Gunnar Syrén: *Osäkerhetens teater*. Studier i Lars Forsells dramatik. 1979.
9. Arne Widell: *Ola Hansson i Tyskland*. En studie i hans liv och diktning åren 1890–1893. 1979.
10. Ingrid Björkman: *Nini Roll Ankers Stampetrilogi*. Tillkomst, bakgrund, budskap. 1979.
11. Karl Lindqvist: *Individ grupp gemenskap – studier i de unga tionalisternas litteratur*. 1980.
12. Esbjörn Funck: *Berättaren från fattighuset*. Åke Wassing och hans roman *Dödgrävarens pojke*. 1980.
13. Ann-Lis Jeppson: *Tankar till salu*. Genombrottsidéerna och de kommersiella lånbiblioteken. 1981.
14. Margareta Fahlgren: *Litteraturkritiker i arbetarrörelsen*. En studie i Erik Hedéns dagskritik 1909–1925. 1981.
15. Björn Sundberg: *Sanningen, myterna och intressenas spel*. En studie i Hjalmar Söderbergs författarskap från och med *Hjärtats oro*. 1981.
16. Lars Wendelius: *Bilden av Amerika i svensk prosafiktion 1890–1914*. 1982.
17. Lars-Åke Skalin: *Den bundna viljan*. Till determinationens problem i skönlitterär naturalism. 1983.
18. Birgitta Jansson: *Trolösheten*. En studie i svensk kulturdebatt och skönlitteratur under tidigt 1960-tal. 1984.
19. Eva-Britta Ståhl: *Vilhelm Ekelunds estetiska mysticism*. En studie i hans lyrik 1900–1906. 1984.
20. Mona Korsnäs: *Eyvind Johnson och Djävulen*. Människans andra jag och den politiska onskan – studier kring ett motivkomplex i Eyvind Johnsons romankonst. 1984.
21. Ulf Malm: *Meter, rytm och ljudgestaltning i bunden vers*. Exemplet Karlfeldt. 1985.
22. Tommy Danielsson: *Om den isländska släktsagans uppbyggnad*. 1986.
23. Ulla Nordin Lönnér: *C. J. L. Almqvists Målaren – en strukturanalys*. 1987.
24. Ola Kindstedt: *Strindbergs Kristina*: historiegestaltning och kärleksstrategier. 1988.
25. Lars Burman: *Den svenska stormaktstidens sonett*. 1990.
26. Claes Ahlund: *Den skandinaviska universitetsromanen 1877–1890*. 1990.
27. Bo G. Jansson: *Självironi, självbespeglning och självreflexion: den metafiktiva tendensen i Eyvind Johnsons diktning*. 1990.
28. Ola Nordenfors: *"Känslans kontrapunkt"*. Studier i den svenska romansen 1900–1950. 1992.

29. Ingela Pehrson: *Livsmodet i skönans värld*. En studie i Torgny Lindgrens romaner Ormens väg på hälleberget, Bat Seba och Ljuset. 1993.
30. Svante Lovén: *Skuggornas Rike*. Mytiska mönster i Heidenstams Endymion och Hans Alienus. 1993.
31. Göran O:son Waltå: *Poet under Black Banners*. The Case of Örnulf Tigerstedt and Extreme Right-Wing Swedish Literature in Finland 1918–1944. 1993.
32. Michael Gustavsson: *Textens väsen*. En kritik av essentialistiska förutsättningar i modern litteraturteori. Exempen Cleanth Brooks, Roman Jakobson, Paul de Man. 1996.
33. Bo Georgii-Hemming: *Träd*. Ett försök till lacansk läsning av Walter Ljungquists berättelser, särskilt Jerk Dandelinsviten. 1997.
34. Dorothea Hygrell: *Att översätta komik*. En undersökning av funktionsförändringar i tyska översättningar av svensk skönlitteratur. 1997.
35. Per Stam: *Krapula*. Henry Parland och romanprojektet Sönder. 1998.
36. Otto Fischer: *Tecknets tragedi*. Symbol och allegori i P. D. A. Atterboms sagospel Lycksalighetens ö. 1998.
37. Patrik Mehrens: *Mellan ordet och döden*. Rum, tid och representation i Lars Noréns 70-talslyrik. 1999.
38. Janne Lindqvist: *Dygdens förvandlingar*. Begreppet dygd i tillfällestryck till Handelsmän före 1780. 2002.
39. Maria Wennerström Wöhrne: *Att översätta världen*. 2003.
40. Daniel Andersson: *The Nothing That Is*. The Structure of Consciousness in the Poetry of Wallace Stevens. 2006.
41. Sigrid Ekblad: *Författaren*. En studie i litteraturvetenskaplig argumentation med analyser av August Strindbergs I havsbandet som exempel. 2006.
42. Birgitta Wistrand: *Elin Wägner i 1920-talet*. Rörelseintellektuell och internationalist. 2006.
43. Hanif Sabzevari: *Varför tiger du?* Expositionen i sju enaktare av August Strindberg. 2008.
44. Pär Alexandersson: *Konsten att avstå*. Framställningar av åldrande och visdom i västeuropeisk litteratur från Cicero till Fredrika Bremer. 2009.
45. Annie Mattson: *Komediant och riksförrädare*. Handskriftcirkulerade smådeskrifter mot Gustaf III. 2010.
46. Linn Areskoug: *Den svenske mannens gränsland*. Manlighet, nation och modernitet i Sven Lidmans Silfverstååhlsvit. 2011.
47. Ingeborg Löfgren: *Interpretive Skepticism: Stanley Cavell, New Criticism, and Literary Interpretation*. 2015.
48. Katarina Båth: *Ironins skiftningar – jagets förvandlingar: Om romantisk ironi och subjektets paradox i texter av P. D. A. Atterbom*. 2017.
49. Olle Nordberg: *Avkoppling och analys: Empiriska perspektiv på läsaratityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar*. 2017.