Olle Nordberg

Nöjesläsare och analytiska texttolkare

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

Licentiatavhandling i litteraturvetenskap

Uppsala universitet

Tid: 27 maj 2014, 13.15

Lokal: 6-0031, Engelska parken

Opponent: Anna Lyngfelt

Huvudhandledare: Torsten Pettersson

Biträdande handledare: Maria Ulfgard

Innehåll

1. INLEDNING **4**
Syfte och frågeställningar 5
Avhandlingens disposition 5

2. TEORI OCH METOD **7**
Litteraturdidaktisk forskningsöversikt **7**
Erfarenhetspedagogik 9
Attityder och motiv till fiktionsläsning 14
En samsyn på unga läsares begränsning 18

Litterär kompetens och reception av text **19**
En gemensam nämnare 20
Metaperspektiv och den fiktiva textens egenart 28
Kritisk läsning och nöjesläsning 30
Begreppet litterär kompetens i avhandlingen 32

De empiriska undersökningarnas teori och metod **34**
Grupperspektivet och undersökningsgruppen från läsåret 2012/13 35
Den longitudinella attitydundersökningen 36
Den empiriska läsundersökningen 37

Sammanfattning **37**

3. EN LONGITUDINELL ATTITYDUNDERSÖKNING **39**

INLEDNING **39**
Nationella prov – en bakgrund **40**
Teori och metod – några förtydliganden **41**
Attitydundersökningen: genomförande och överväganden **42**
Problem i undersökningens förutsättning 44
Kommentarer till problemen 44

UNDERSÖKNING **47**
Fiktion i bokform och i andra medier 47
Digital och interaktiv läsning 48
Fiktion i bok och film 51

Stress och avkoppling **52**

Attityder: fiktion, faktion och fakta **55**
Faktion på tillbakagång? 56

Legitimering av fiktionsläsning 2000 och 2012 **59**
Legitimeringar och litterär kompetens 60
Inlevelse-Identifikation-Distans och reflektion-Medveten personlig utveckling 60
Utfall 62

Stora läsupplevelser **68**
Elevgruppen HT 2000 69
Elevgruppen HT 2012 70

SAMMANFATTNING **73**

4. EN EMPIRISK LÄSUNDERSÖKNING **76**

INLEDNING **76**
Den empiriska lässtudiens förutsättningar och genomförande 76
Valet av text 76
Studiens genomförande 78

UNDERSÖKNING **81**
Fiktion i bokform och i andra medier 82
Den traditionella boken 82
Digitala medier och film 84

Attityder: fiktion, faktion och fakta **87**
Attityder till fiktionslitteratur och fiktionsläsning 91

Skönlitterär förståelse **93**
Novellens handling 94
Grundförståelse 94
Djupare förståelse 98
Textfrågorna 102

SAMMANFATTNING **131**

5. SAMMANFATTANDE DISKUSSION MED DIDAKTISK UTBLICK **133**

REFERENSER **139**

1. INLEDNING

Ungdomars läsande är ett ämne som tycks intressera och engagera många. I en tid då den digitala revolutionen känns fullbordad och skolans kris ständigt debatteras i tidningar och i TV-studior blir ungdomars fiktionsläsning en fråga som människor funderar över. I denna debatt efterfrågas snabba svar och snabba lösningar. Därför dras en lång rad slutsatser utifrån kvantitativa undersökningar som inte kan servera lösningar men väl snabba resultat. De dalande PISA-resultaten är det tydligaste exemplet. Utifrån PISA slås fast 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. Sällan eller aldrig hör man någon formulera frågan: Vad kännetecknar den litterära läsningen? Och hur syns den i dessa undersökningar? Jag skulle säga att något av det mest utmärkande för den litterära läsningen och kompetensen är att den inte så lätt låter sig mätas i tester. Om ungdomars attityd till läsning och litteratur är det inte heller helt lätt att dra slutsatser utifrån kvantitativa studier. Vi behöver alltså göra andra typer av undersökningar för att kunna uttala oss om ungdomars läsarattityder och litterära kompetens.

Det mediala samhället har förändrats radikalt de senaste 10 åren. Människor som i dag är i de övre tonåren har haft hela sin uppväxt i denna digitala 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. I ett tidigare arbete med analyser av nationella prov-uppsatser, skrivna av elever i gymnasieskolans tredje årskurs, kom jag i kontakt med ett uppsatsämne som skrevs i det sammanhanget år 2000.[1] Eleverna uppmanades i uppsatsinstruktionen att berätta om sitt läsande och sitt förhållande till läsning. Så småningom växte tanken fram att försöka upprepa denna uppsatsskrivning med en grupp som var i samma ålder men så att säga på andra sidan den mediala och digitala explosionen. Jag lyckade under höstterminen 2012 genomföra en sådan longitudinell studie, i fortsättningen kallad attitydundersökningen. Den utgör en av två empiriska studier i denna avhandling.

När jag väl hade analyserat resultaten av denna attitydundersökning väcktes en ny fråga: Hur

[1] Nordberg 2013.

motsvarar dessa i uppsatsform återgivna attityder till fiktionsläsning elevernas faktiska läsning av en skönlitterär text? Med denna fråga som utgångspunkt gick jag tillbaka till samma undersökningsgrupp och genomförde en empirisk lässtudie under våren 2013. Tillsammans utgör dessa båda studier ett på många sätt unikt material som möjliggör jämförelser över tid mellan olika ungdomsgenerationer, men också jämförelser inom den egna gruppen ur olika perspektiv.

Syfte och frågeställningar

Syftet med avhandlingen är att genom att studera 18-åringars läsande ur olika perspektiv kunna diskutera deras attityder till läsning och deras förmåga att läsa fiktionstext utifrån ett brett empiriskt underlag med metoder och perspektiv som inte kombinerats tidigare. Genom att belysa problemområdet från flera håll, med komparerande inslag både longitudinellt i relation till en grupp från år 2000 och med gruppens egna resultat inom olika undersökningar, görs detta på ett nytt sätt med djupare förankring i en grupp verkliga tonårsläsare. Ambitionen är att bidra med ny kunskap inom svensk läsforskning.

Attitydundersökningen söker besvara många frågor: Hur beskriver en grupp 18-åriga gymnasister sitt läsande år 2012? Skiljer det sig från hur jämförelsegruppen från år 2000 gjorde det? I så fall hur? Vilka genrer läses? Vilken roll spelar skönlitterur för en grupp vanliga läsare i 18-årsåldern?

Den empiriska läsundersökningen avser även den att ge svar på ett flertal frågor: Hur läser denna grupp 18-åringar en skönlitterär text? Hur förstår de den valda novelltexten? Hur förhåller sig deras återgivna läsattityder till deras faktiska läsning? Vilka medievanor har ungdomarna och vilken roll spelar fiktionsläsningen i det mediala landskapet?

Hela detta kluster av frågor kan sammanfattas i två forskningsfrågor som utgör avhandlingens frågeställningar: Hur framstår de undersökta ungdomarnas attityder till fiktionsläsning? Vad går att utläsa om dessa ungdomars litterära kompetens?

Avhandlingens disposition

Den här avhandlingen består av fem kapitel, detta inledningskapitel inräknat. I det andra kapitlet kommer avhandlingens ämnesteoretiska bakgrund och utgångspunkter att presenteras. Det litteraturdidaktiska ämnesområdet introduceras och därefter ges en genomgång av tidigare

forskning och några ledande teoribildningar inom denna. Därefter kommer jag att sammanfatta hur den unga läsaren har framstått i forskningen. I mittendelen av teori- och metodkapitlet görs en genomgång av olika teorier om litterär kompetens. Den genomgången leder fram till en teoretisk riktning för avhandlingen i form av en modell för hur litterär kompetens kan förstås. Denna modell kommer att användas som ett redskap i analysen av det empiriska materialet. Hur de övergripande teoretiska perspektiven omsätts i avhandlingens empiriska undersökningar behandlas i den avslutande delen av detta kapitel.

Det tredje och fjärde kapitlet i avhandlingen består av redovisning och analys av de empiriska studiernas resultat. I kapitel 3 behandlas en longitudinell attitydundersökning där nationella prov-uppsatser från år 2000 kompareras med uppsatser skrivna tolv år senare utifrån samma instruktion. Huvudsyftet med den undersökningen är att kunna belysa eventuella skillnader i attityder och förhållningssätt till fiktionsläsning från olika perspektiv och utgångspunkter. I kapitel 4 presenteras och analyseras den empiriska läsundersökningen utifrån en struktur som genererats ur attitydundersökningens material och resultat. Läs- och medievanor kopplas till en attityddiskussion, och ungdomarnas reception och förståelse av den novell som de läst inom ramen för undersökningen analyseras särskilt. I viss mån relateras resultaten till attitydundersökningens resultat.

I det sista kapitlet, kapitel 5, sammanfattas undersökningarna och sätts i relation till varandra i en avslutande diskussion. I denna diskussion görs även en litteraturdidaktisk utblick.

2. TEORI OCH METOD

Detta kapitel har tre delar. I den första ges en introduktion till svensk litteraturdidaktisk forskning i form av en översikt vilken inleds med en kort ämneshistorik. Vad som behandlas i historiken och forskningsöversikten är ett avgränsat urval. Detta urval syftar till att svara mot avhandlingens frågeställningar kring ungdomars attityd till fiktionsläsning och hur de läser fiktionstext. Den andra delen inriktar sig på teorier om litterär kompetens och reception av text. I kapitlets tredje del redogör jag för de teoretiska och metodologiska ställningstaganden som föregått de empiriska undersökningarna.

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, inlärningens teori och praktik, elevers läsvanor, läsintressen och kunskaper om samspelet mellan litteratur och ungdomskulturer o.s.v.[2]

Samtidigt lyfts den viktigaste sammanhållande länken fram av Thorson, nämligen litteraturundervisningen.

I Sverige är litteraturdidaktik ett relativt ungt forskningsämne, med egentlig startpunkt i det sena 70-talet. I huvudsak har forskningen varit knuten till skolans svenskundervisning och det läsarorienterande perspektivet har dominerat. Den etnografiska klassrumsforskningen har inom området varit den klart vanligaste metoden. Även teoretiskt har forskningen varit anmärkningsvärt enhetlig med en stark påverkan från engelskspråkig reader-responsforskning, en forskning som introducerats för den svenska litteraturvetenskapen av forskare från den Pedagogiska gruppen i Lund.[3] I avhandlingen används begreppet litteraturdidaktik framför allt i detta bakgrundskapitel som ett samlingsnamn för denna homogena forskningsgren som i vissa

[2] Thorson, 2005 s. 25.
[3] För en översikt se Degerman 2012 s. 23ff. Se även t.ex. Mossberg Schüllerqvist 2008 s. 32ff.

avseenden varit avskild från övrig litteraturvetenskap. Litteraturdidaktiken har inte heller haft så mycket kontakt med den icke skolanknutna empiriska läsforskningen utförd inom de kognitiva vetenskaperna.[4]

Homogeniteten ligger framförallt i den teoretiska utgångspunkt som ofta har tagits utifrån receptionsteorier. Louise M. Rosenblatts (1938/1994, 2002) teser om efferent respektive estetisk läsning har här haft stor betydelse.[5] En annan förenande teoretisk utgångspunkt är Lars-Görans Malmgrens (1988) tredelade uppdelning av svenskämnet som ofta har använts som modell för analys av svensklärares arbete.[6] Malmgren var den som introducerade inte bara Rosenblatt på det litteraturdidaktiska området i Sverige, utan även Kathleen McCormicks (1994) inflytelserika teorier om läsarrepertoarer.[7] Malmgrens tredelade svenskämne, Rosenblatts transaktionsteorier och McCormicks läsarrepertoarer har satt sin prägel på de flesta avhandlingar inom det litteraturdidaktiska området i Sverige under de senaste 15 åren och de flesta undersökningarna har utförts med en etnografisk metod i eller i närhet av klassrummet och svenskundervisningen.[8]

Men det finns också avgörande skiljelinjer. I förhållningssättet till dessa utgångspunkter har två huvudlinjer inom svensk litteraturdidaktik utvecklats, bestående av förespråkare av erfarenhetspedagogik respektive förespråkare av det som ibland har kallats kompetenspedagogik.[9] 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.[10]

På senare år har även nya perspektiv inom litteraturdidaktiken alltmer betonat olika former av literacy och andra mediers påverkan på litteraturundervisning och reception. Pågående forskning visar att den nya tidens medieanvändning tycks kunna ge en form av narrativ kompetens, en slags kompetens för fiktionsförståelse som av vissa litteraturdidaktiker och andra forskare inom området ses som en mer aktuell utgångspunkt för analys och förståelse av 2000-talets

[4] Om det homogena i den svenska litteraturdidaktiska forskningen, se Tengberg 2010 s. 83ff. Se även Andersson 2010 s. 95f; Degerman 2012 s. 53–82.
[5] Dessa begrepp förklaras på s. 21 i avhandlingen.
[6] En genomgång av modellens stora genomslag ges av Mossberg Schüllerqvist 2008 s. 34–61. Vad gäller tredelningen av svenskämnet finns denna i Malmgren 1996 s. 87ff. De tre delarna behandlas på s. 9f. i avhandlingen.
[7] Detta görs i boken *Åtta läsare på mellanstadiet: litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv* (Malmgren 1997). Se även Degerman 2012 s. 98.
[8] Degerman 2012 s. 104ff.
[9] Ulfgard 2014 s. 115ff; Degerman 2012 s. 81f, s.146; Mossberg Schüllerqvist 2008 s. 87ff.
[10] Ibid.

ungdomsläsare än äldre tiders teorier om litterära kompetenser.[11] Vid flera tillfällen de senare åren har appeller för en ny litteraturdidaktik ljudit i debatten där just de gemensamma teoretiska utgångspunkterna och metoderna utmanats.[12] En annan tendens som har lyfts fram är att klyftan mellan traditionell litteraturvetenskap och litteraturdidaktik möjligen har krympt under de senaste åren.[13]

Erfarenhetspedagogik

Startpunkten för översikter inom den svenska litteraturdidaktiska forskningen tas vanligtvis vid Pedagogiska gruppen (PG). PG, till största delen bestående av litteraturvetare från Lund, har på många sätt satt sin prägel på forskningen kring svenskämnet och gör så alltjämt.[14] 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 tog i och med sitt bildande en ansats mot ett mer läsarorienterat och erfarenhetsbaserat svenskämne.[15] 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”.[16] Denna pedagogiska inriktning fick stort genomslag och många efterföljare.[17]

Under 80-talet publicerade gruppen ett flertal vetenskapliga texter där den erfarenhetsgrundade läsningen lyftes fram av framförallt Linnér och L-G Malmgren.[18] Malmgren delade mot slutet av decenniet upp svenskämnet i boken *Svenskämnet i grundskolan* (1988/1996), och de inom ämnet verksamma lärarna, i tre kategorier där *svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne* utgjorde en av delarna. De två andra benämns *svenska som färdighetsämne* och *svenska som litteraturhistoriskt*

[11] Lundström & Olin-Scheller 2010 s. 109–119; Kress 2003; Söderlund 2012; Gee 2004 och 2013; Kåreland 2013 s. 93–102.
[12] Mehrstam 2009 och 2010; Tengberg 2010; Andersson 2010.
[13] Öhman 2010 s. 6; Degerman & Johansson 2010 s. 61.
[14] Se t.ex. Mossberg Schüllerqvist 2008 s. 32 f; Tengberg 2011 s. 27 f.
[15] Degerman 2012 s. 89-107. Om detta ställningstagandes förhistoria och striderna inom svenskämnet som föregick det se Helgesson 2005.
[16] Thavenius, 1981 s. 19.
[17] T.ex. G. Malmgren 1992; Elmfeldt 1997; Molloy 2002; Olin-Scheller 2006; Bommarco 2006; Bergman 2007.
[18] Flera av dessa publikationer var delarapporter i *Läsprojektet*, ett projekt som hade anslag från Skolöverstyrelsen, PG publicerade även under det tidiga 80-talet rapporter inom projekten *Projekt Svenska* och *Svenska i skolan*. Några av dessa verk refereras till i not 23.

bildningsämne.[19] Malmgren menar att dessa tre ämnesuppfattningar ”konkurrerar om dominansen i grundskolans och gymnasiets modersmålsundervisning – i praktiken, i kursplaner, i läromedel och i ämnesdebatt”.

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.[20] Denna indelning har senare fått kritik av bl.a. Ingrid Mossberg Schüllerqvist (2008) som menar att de flesta verksamma lärare inte har sin ämnessyn och ämnespraktik fast positionerad i något av dessa paradigm, utan att samspelet mellan de tre delarna utgör en helhet. Indelningen reducerar enligt henne just mångfalden i praxis.[21]

Som en del av det erfarenhetsbaserade, personliga läsandet fäste PG stor vikt vid det demokratiska uppdrag skolan har, och menade att den erfarenhetspedagogiska inriktningen av svenskämnet skulle främja ungdomars utveckling i demokratisk riktning.[22] Tanken om litteraturen som personlighetsutvecklande, som återkommer i olika läsforskningssammanhang finns således starkt representerad inom PG.[23]

Parallellt med den erfarenhetspedagogiska ämnessynens etablering har allt fler kritiska röster höjts mot en alltför ensidig betoning av det erfarenhetspedagogiska i svenskundervisningen.[24] Tydligast fördes kanske den kritiken fram från Härnösandsforskarna Stig Bäckman, Lars Wolf

---

[19] Malmgren 1996 s. 87ff. Malmgrens egen forskning utfördes till största del i grundskolan, och titeln på den bok där uppdelningen presenteras är *Svenkundervisning 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 Gun Malmgrens (1992), Bommarcos (2006) , Olin-Schellers (2006) och Bergmans (2007) avhandlingar.

[20] 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.” Malmgren menar dock att man som lärare ”kan sträva i den ena eller andra riktningen beroende på ens övertygelse och ställningstagande” (Malmgren 1996 s. 89).

[21] Mossberg Schüllerqvist 2008 s. 59.

[22] 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 under titel skulle kunna leda tankarna till hennes teorier. Inte heller i den så ofta refererade *Svenskundervisning i grundskolan* (1988) finns Rosenblatt med i litteraturlistan. 1997 förekommer hon för första gången i Malmgrens produktion i boken *Åtta läsare på mellanstadiet: litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv.*

[23] Andra exempel än de som givits ovan är Lindberg, Malmgren, & Thavenius 1981; Malmgren & Thavenius 1981; Linnér, L-G Malmgren & Thavenius 1982; Linnér & Malmgren 1982; Linnér 1984.

[24] Se t.ex. Ulfgard 2002; Torell 2002; Wolf 2002; Brink 2006; Årheim, 2007; Mossberg Schüllerkvist 2008; Ullström 2009. Den erfarenhetsbetonade ensidighet som av kritiker ibland tillskrivits Malmgren bör dock 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 Arfwedsson 2006 s. 55–116). Jag berör detta på s. 18 i avhandlingen.

och Örjan Torell under åren kring millennieskiftet. Torell har i en forskningsrapport från en studie av modersmålslärarkandidater från Sverige, Finland och Ryssland fört fram en stark kritik mot den stora begränsande verkan för tillägnande och förståelse av litteratur som erfarenhetspedagogisk pedagogik har.[25]

Stig Bäckman har i en granskning av hur de svenska läroplanerna ändrats sedan 1970 sett en förskjutning i förhållandet till litteratur och läsning där undervisning allt mindre sker *om* eller *i* skönlitteratur, utan *genom.* Enligt Bäckman leder detta till en alltför subjektiv läsning, och Bäckman riktar i sammanhanget en tydlig kritik mot den erfarenhetspedagogiska svenskundervisningen.[26] En liknande kritik förs fram av Lars Wolf som med utgångspunkt i Torells modell gjort studier av blivande svensklärares poesiläsning. Han understryker att den egna subjektiva, erfarenhetsförankrade tolkningen är en bra utgångspunkt, men att denna måste kunna omprövas i en textdiskussion.[27] Annars finns risken, menar Wolf, att läsaren aldrig ser något annat än sig själv i läsningen, något som inte gynnar personlighetsutveckling eller möjligheter för givande samtal kring det lästa.[28] Som exempel på hur det erfarenhetspedagogiska genomslaget uppmärksammats 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.[29] Studenterna har också svårt att motivera litteraturläsning vilket förstås är problematiskt för en blivande svensklärare. Förklaringarna pekar åt samma håll, mot de erfarenhetspedagogiska metoderna som fått dessa konsekvenser bland ungdomar som undervisats enligt denna pedagogik. 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.[30] Ullströms studie har t.ex. använts av den norska litteraturdidaktikern Sylvi

[25] Torell 2002. Titeln på rapporten är *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland.*
[26] Bäckman 2002 s. 118 ff. Se även Mossberg Schüllerqvist 2008 s. 277 f.
[27] Wolf 2002 s. 146. Flera andra efterföljande studier på just lärarkandidaters läsvanor och läsarkompetenser har genomförts under 2000-talet. I antologin *Läsa bör man…?* (red. Lena Kåreland 2009) finns talrika exempel på detta (se not 29).
[28] Wolf 2002.
[29] Peterson 2009 s. 16–37; Årheim 2009 s. 66–85; Thorson 2009(b) s.86–113; Kåreland 2009 s. 192–233. Andra exempel på studier av svensklärarkandidaters läsvanor som nått liknande resultat är Thorson 2000 och 2009 samt Eriksson & Jönsson 2003.
[30] Ullström 2009 s.116–143. Även Ulfgards studie i samma antologi visar ett liknande resultat (Ulfgard 2009 s. 144–165.)

Penne i en artikel där en liknande utveckling bland norska skolever diskuteras.[31] Att dessa tendenser, och förklaringar, finns i hela Norden framgår t.ex. i Nordfag-antologin *Den Nordiska skolen – fins den?* från 2012.[32]

Trots att den erfarenhetspedagogiska synen på läsning har spelat en stor roll i litteraturdidaktisk teori och forskning, liksom i läroboksmaterial, finns det även indikationer på att genomslaget ändå inte varit så stort i praktiken i skolorna. Detta har Lars Brinks (2006) forskningsresultat från studier kring skolans litterära kanon och litteraturlärares ämnessyn visat.[33] I den undersökningen spelar erfarenhetsbaserade ämnessynen en mycket undanskymd roll. Begreppet erfarenhetspedagogik väckte bland en ”relativt stort grupp lärare” undran och oförstående. Man kände helt enkelt inte ens till begreppet, än mindre ämnessynen.[34]

I detta spänningsfält har forskare som Gunilla Molloy (2002), Birgitta Bommarco (2006) och Lotta Bergman (2007) parallellt med kritiken fortsatt att in i 2000-talet lyfta fram didaktiska möjligheter och pedagogiska metoder från det erfarenhetspedagogiska fältet med stöd i klassrumsforskning.[35] Dessa forskare har, naturligt nog, inte heller noterat något stort genomslag för erfarenhetspedagogiken. I stället har man iakttagit hur en traditionell och mekanisk färdighetsträning utan utrymme för elevernas eget reflekterande fortfarande präglar svenskundervisningen i gymnasiet. Bergman skriver i sin avslutande diskussion:

> Färdighetsträningen är det primära och undervisningens innehåll, kunskapssammanhanget 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.[36]

Bergmans forskningsresultat står i rak motsats till de forskare som lyft fram att litteraturundervisningen i alltför hög grad sker *genom* litteratur, inte om litteratur.[37]

---

[31] Penne 2013. Jag återkommer till den artikeln längre fram.
[32] Frydensbjerg Elg & Kaspersen (red) 2012.
[33] Se Brink 2006 s. 159–167. Lärarna i fråga är litteraturvetare, litteraturvetare med didaktisk inriktning och gymnasielärare.
[34] Ibid. s. 161. Se även Ulfgard 2014 s. 20f.
[35] Molloy 2002; Bommarco 2006; Bergman 2007.
[36] Bergman 2007 s. 332.
[37] Jfr Bäckman 1998 och 2002; Torell, 2002; Wolf 2002; Ullström 2009; Penne 2013.

Som ytterligare ett exempel på detta kan Molloys (2003) *Att läsa litteratur med tonåringar* tas, en bok som ofta läses inom svenskläraruttbildningen, där det i det summerande kapitlet efterfrågas en förändrad lärarroll i ett förändrat svenskämne. Den bild som ges i boken, av såväl svenskämnet som pedagogiken, är att det traditionella bildningsämnet är förhärskande. Molloy hävdar att ”De 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.[38] Molloy ser inte 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 fiktiva textens egenart och stora potential vad gäller den personliga utvecklingen.[39] Detsamma gäller Bergman och Bommarco.[40]

I anslutning till denna diskussion ska tre viktiga avhandlingar 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”* (2008). *Tolkningsgemenskaper på en litteraturdidaktisk bro*. Dessa tre avhandlingar ska behandlas i nästa avsnitt *Attityder till fiktionsläsning*, men jag vill beröra dem redan här då jag menar att det finns en koppling mellan de resultat som lett till kritik mot det erfarenhetspedagogiska som exemplifierats ovan och deras forskning. I avhandlingarna ges exempel på ungdomars fiktionsläsande såsom begränsat 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 ”fiktivt”.[41] Ett tydligt avståndstagande till erfarenhetspedagogiken kan dock inte utläsas i dessa tre avhandlingar på det sätt exemplen från Wolf, Torell och Bäckman visar.[42]

[38] Molloy 2003 s. 311 ff.
[39] Molloy 2008 s. 15ff. och 2003, s.315ff.
[40] Bergman 2007 s. 332–338. 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).
[41] Mossberg Schüllerqvist 2008 s. 269. Även från tioårsperioden innan dessa doktorsavhandlingar publicerades fördes liknande resultat fram i avhandlingar av Elmfeldt (1997) och Maria Ulfgard (2002).
[42] Thorson och Ullström kan även räknas in i denna krets av kritiker.

Attityder och motiv till fiktionsläsning

Frågan om varför man ska läsa litteratur har varit mycket aktuell inom det litteraturdidaktiska fältet under hela 2000-talet.[43] Hur litteraturläsning har legitimerats i läroplaner och vid universitet har Magnus Persson visat i sina uppmärksammade böcker *Varför läsa litteratur?* (2007) och *Den goda boken* (2012).[44] Maria Ulfgard (2014) har i en ännu inte publicerad studie analyserat lärarutbildares legitimeringar, ett område som Persson inte granskat. Såväl Ulfgards som Perssons genomgångar visar att någon självklar eller tydlig litteraturdidaktiskt legitimerande hållning inte finns.[45] I enlighet med det som berörts i stycket om erfarenhetspedagogik kan nämnas att även andra undersökningar av lärarkandidater, utöver de som nämnts tidigare, visat att legitimering av fiktionsläsning på liknande sätt är löst förankrade och läsningen ofta okritiskt subjektiv.[46]

Min longitudinella attitydundersökning kommer att belysa frågan från gymnasieelevens perspektiv där jag empiriskt jämför attitydyttringar från år 2000 respektive 2012. Någon liknande undersökning finns mig veterligt inte. Däremot har tonåringars attityder till läsning undersökts i andra sammanhang och jag vill återkoppla till de tre avhandlingar som introducerades ovan. I dessa avhandlingar, och även i de undersökningar som utförts med svensklärarstudenter som tidigare redogjorts för, finns en stor tveksamhet eller uttalad skepsis till fiktionens egenvärde. Frågor kring varför man ska läsa fiktionslitteratur, som ställts allt flitigare under de senaste 10 åren och som sågs som så självklara att de inte behövde varken ställas eller ges svar på i äldre tiders utbildningssystem, besvaras av många unga läsare inom dessa avhandlingars undersökningar på sätt där de verklighetsbaserade texterna ses som viktiga och meningsfulla medan de fiktiva likställs med rent tidsfördriv.

Under 2000-talets första år, parallellt med det Persson kallar den kulturella vändningen, växte intresset bland ungdomar att läsa böcker som av läsarna sågs som verklighetsbaserade, ofta en miserabel barndomsskildring av något slag som huvudmotiv.[47] Olin-Scheller och framförallt

[43] För en översikt se Degerman 2012 s. 170–177.
[44] Persson 2007 och 2012.
[45] Ulfgard 2014.
[46] Thorson 2000; 2009(a) och 2009(b).
[47] Med den kulturella vändningen avses bl.a. en galopperande estetisering och medialisering. Persson menar att det i det postmoderna tidevarvet ses allt som kultur, och all kultur är god. Kulturarvsdimensionen av litteraturlegitimering, som varit 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 åsyftas bildning (Persson 2007 s. 32). Jag ser det som intressant att dessa båda utvecklingar

Årheim är de svenska forskare som ägnat sig åt fenomenet.[48] 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 i någon mån spelar med i spelet.[49] 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 beskrivas som en attityd.

Årheims avhandling kom ut på hösten 2007. Ett halvår senare, vårterminen 2008, ställdes frågan i en uppsatsinstruktion till de nationella proven för gymnasiets årskurs 3 om eleverna föredrog fiktiva eller dokumentära romaner.[50] I en tidigare studie har jag analyserat dessa uppsatser och sett hur majoriteten av eleverna som valt den uppgiften med emfas 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 faktionens verklighetsskildringar på rak och enkel prosa. Faktionsromaner ses som viktiga och nyttiga, fiktion som påhittat larv och enbart förströelse. [51]

---

pågår som mest intensivt under samma period. Faktionsläsare som jag kommit kontakt med är i regel kritiska mot finkultur och ser sin eget intresse för faktionslitteratur som en slags motrörelse (se Nordberg 2013 s. 37–47).

[48] Årheim använder termen ”faktion” som ett samlande begrepp för böcker som utger sig för att vara, och som av ungdomar uppfattas som, sannskildringar utan att nödvändigtvis vara det. Jag kommer också i några fall att använda termen faktivt och ställa den i relation till begreppet fiktivt. På ett liknande sätt gör Mossberg Schüllerqvist i sin avhandling från 2008. Begreppet faktivt används även av Bo Steffensen (2005). Faktivt kan ibland också ges betydelsen faktabaserad. För en översikt se Degerman 2012 s. 229ff.

[49] Årheim 2007. Detta trots att man som läsare, och det medger de intervjuade ungdomarna, egentligen inte kan vara säker på sanningshalten i en bok. Det som avgör hur boken läses är anslaget: ”bygger på en sann historia”, och den språkliga stilen. Texten fungerar terapeutiskt, men 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 orealistisk.

[50] Uppgiften återges här i sin helhet: **B6 På riktigt** Skildringar som David Peltzers *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 uppdiktade historier.*

Rubrik: ***Till förlagsdirektören*** *Bedömningsskala: IG–MVG* (Skolverket 2008)

[51] Nordberg 2013 s. 37–46.

I Olin-Schellers avhandling finns liknande förhållningssätt och attityder till fiktionslitteratur hos gymnasister från olika utbildningsprogram. Litteraturundervisning och litteraturhistorisk undervisning ses av många elever, framförallt pojkar, som meningslöst.[52] Attityder till svenskämnet som helhet är i fokus i Olin-Schellers studie. Det visas i denna att just fiktionsläsning och den litterära kanon står lågt i kurs och kan inte legitimeras på ett underbyggt sätt av flertalet av eleverna, inte heller av lärarna på annat sätt än att det ingår i ”bildningen”.[53]

Hos Mossberg Schüllerqvist är den här typen av attityd till fiktion en av utgångspunkterna till 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 och hon klargör i det summerande att hennes studie har en utgångspunkt där 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* [min kursivering].[54]

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.[55]

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.[56] Dock visar det sig i den senaste attitydundersökningen som gjordes inom ramen för PISA (2009) att när det gäller svenska ungdomars attityder till fiktionsläsning också finns indikationer på motsatsen till den gängse bilden, d.v.s. att intresset för skönlitteratur bland svenska ungdomar totalt sett inte har minskat, utan bland flickorna t.o.m. ökat något under

[52] Olin-Scheller 2006 s. 93.
[53] Ibid. s.104.
[54] Mossberg Schüllerqvist 2008 s. 269. I denna citerade passage hänvisar Mossberg-Schüllerqvist till Elmfeldt 1997, Torell 2002, Ulfgard 2002 efter den första meningen. Efter den andra meningen hänvisas till Iser 1980.
[55] Se även Penne 2013 s. 42ff.
[56] För en orientering se Litteraturutredningens slutbetänkande *Läsandets kultur* från 2012 s. 39-49.

den senare delen av 00-talet.[57] Att ökad IT-användning per automatik skulle ge sämre läsförmåga är inte fastlagt.[58] Att de digitala aktiviteterna kan användas för att leda in på litterära studier och diskussioner är en av Olin-Schellers huvudpoänger i hennes avhandling och som nämnts finns litteraturdidaktisk forskning som lyfter fram de stora litteraturdidaktiska möjligheter de nya medierna för med sig.[59] Detta är något som förs fram på flera håll.[60] Att vara aktiv i digitala medier tycks med stöd av detta inte heller vara något som per automatik försämrar attityden till läsning.

Bilden av ungdomars attityder till fiktionsläsning förefaller långt ifrån så entydig som den ibland framställs. Det är därför viktigt att tränga djupare in i frågan om hur unga människor läser och med vilka motiv. För att komma närmare en förståelse av skönlitteraturens roll i ungdomars liv och hur de tar till sig fiktionstext behövs ett elevperspektiv. Det är även angeläget i en diskussion om litterär läsförmåga att elevernas egna röster kommer fram i mer utvecklade resonemang än vad som ges möjlighet till i PISA-undersökningen. Det övergripande syftet med PISAs läsmätningar är inte att studera litterär läsning utan att studera hur ungdomar läser i ett samhällmedborgarperspektiv.[61] Med mina undersökningar hoppas jag kunna ge relevanta, kvalitativt baserade perspektiv även på det problemområdet.

Att förväntningar på och attityder till texten styr hur läsningen utförs och uppfattas bland läsare som är vana att läsa kritiskt och litterärt visade redan I.A. Richards med hjälp av empiriska receptionsundersökningar under 1920-talet.[62] Detta samband mellan attityd och läsande har på olika sätt diskuterats inom svensk litteraturdidaktik, framförallt i form av en vilja och inställning hos ungdomar att läsa fiktionstext med dokumentära läsarter, något som denna genomgång har

[57] Denna attitydsundersökning gjordes 2009, vilket var den senaste gången läsning var huvudämne för PISA. Läsforskarna Ulf Fredriksson och Karin Taube (2012) visar i sina analyser av den undersökningen 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 något som är särskilt förvånande.
[58] ”Tvärtom finns ett positivt grundsamband mellan läsning och internetanvändning, men motsättningen finns givetvis när internetanvändningen kommer till mycket höga nivåer och inte lämnar särskilt mycket tid över för bokläsning.” (Höglund 2012 s. 67).
[59] Olin-Scheller 2006 s. 234-236.
[60] Se t.ex. Mehrstam 2010, Lundström & Olin-Scheller 2010.
[61] 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 besvara med elevens egna ord, på två förberedda skrivrader. Se offentliggjorda provuppgifter från OECD/PISA från 2000 och 2009 (Skolverket 2013.): HTtp://www.skolverket.se/statistik-och-analys/internationella-studier/pisa/frislappta-uppgifter-och-enkater-1.10290. Se även Torell 2002 s.14f; Penne 2013 s. 42f.
[62] Richards 1929.

visat. Mitt samlade intryck vid denna genomgång är dock att attitydaspekten av ungdomars läsande inte belysts tillräckligt i empiriska lässtudier då den didaktiska forskningen till så stor del hamnat i uppdelningen mellan efferent och estetiskt läsande, både i sina utgångspunkter och i diskussionerna. 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 själv talar om några absoluta gränser. Tvärtom betonar Rosenblatt interaktionen mellan läsarterna, vilket jag ska återkomma till. Och att L-G Malmgren tidigt visade en medvetenhet om att ett alltför ensidigt betonande av det erfarenhetspedagogiska är ett problem visar detta citat från *Den konstiga konsten* (1984):

> En utveckling av den personliga läsningen kan riskera att bli ensidig subjektifiering. Det är risken med reader-response skolans synsätt. En inlärning 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.[63]

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 finns fler relevanta aspekter att belysa, bl.a. genom att inta ett kritiskt förhållningssätt 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.[64]

En samsyn på unga läsares begränsning

Det finns således olika utgångspositioner på den ”litteraturdidaktiska bro” som Mossberg Schüllerqvist använder som metafor för forskningsläget, där det ena brofästet motsvarar den

[63] Malmgren 1984 s. 181. Jfr den teoretiska genomgång som leder till avhandlingens modell för litterär kompetens på s. 20–33 i avhandlingen. Liknande resonemang finns på flera ställen hos Malmgren, t.ex. 1986 s. 178–192.
[64] Samtidigt har forskarna naturligt nog ofta kommit fram till att det är kombinationer av strategier som är lärarens praktik (se t.ex. Mossberg Schüllerqvist 2008; Ulfgard 2012).

erfarenhetspedagogiska utgångspunkten och det andra en kompetenspedagogisk sådan.[65]

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 – eller en kombination av de båda – så har forskning från hela det litteraturdidaktiska fältet under de senaste 15 åren kommit fram till ungefär samma resultat när det gäller fiktionsläsning hos gymnasister och lärarkandidater inom svenskämnet.[66] 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 relevant i förhållande till mina frågeställningar och de empiriska undersökningar som genomförs i studien och den kommer att beröras i diskussioner och analyser genom hela avhandlingen.

Litterär kompetens och reception av text

I huvuddelen av den forskning som sammanfattats ovan finns ett gemensamt bärande teoretiskt fundament: *reader-response criticism* eller receptionsteori. Detta är ingen hårt sammanhållen teoririktning utan den rymmer många variationer.[67] Dock finns en gemensam grundtanke: att utgå från de processer som uppstår hos läsaren i mötet med texten. Denna läsarorienterade riktning växte fram som en motreaktion på nykritiken, som var den dominerande teoririktningen under

[65] Brometaforen är hämtad från den norska didaktikern inom naturvetenskap Svein Sjøberg (se Brink 2006 s. 174).
[66] 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, Årheim och Mossberg Schüllerqvist, 4. Den stora grupp litteraturdidaktiska auktoriteter som ingick I antologin *Läsa bör man…?* (Kåreland, Brink, Petersson, Thorson, Ulfgard, Ullström, Årheim), och 5. Litteraturdidaktiker från övriga Norden såsom Sylvi Penne och övriga 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 (se t.ex. Elmfeldt 1997; Ulfgard 2002; Bommarco 2006) så har dessa rimligen inte haft samma påverkan som de fem stora grupperna ovan, grupper i vilka Ulfgard och Bommarco för övrigt ingår.
[67] 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).

50- och 60-talen där en total fokusering på texten var den teoretiska utgångspunkten.[68]

Jag kommer i detta avsnitt att beröra ett antal centrala teorier om litterär kompetens som vuxit fram ur reader-responstraditionen men också från andra delar av läsforskningen. Avsikten är att utifrån några essentiella likheter konstruera en hanterbar modell för litterär kompetens som kan användas i diskussion och analys av det empiriska materialet. När det gäller receptionsteorier som behandlar tolkningsgemenskaper kommer dessa inte att beröras mer än kursivt.[69] Trots att den delen av textreceptionen kan ses som aktuell i den typen av undersökningar som genomförs i avhandlingen faller det perspektivet utanför den avgränsning som har gjorts.

En gemensam nämnare

Jag har funnit att det inom litteraturdidaktiken och läsforskningen utanför skolan finns fler välkända forskare och teoretiker som betonat samma faktorer när det gäller utvecklad och kompetent litterär läsning. Detta kommer att exemplifieras i det följande. Jag ser denna gemensamma nämnare som ett potentiellt redskap för systematiska diskussioner om läsning och om läsprocessen. Min ambition har varit att göra ett spretigt och svårfångat område hanterbart i form av en modell som genererats ur forskningsöversikten. Hur modellen vuxit fram redovisas med exempel från teorifältet. Inledningsvis är exemplen ganska utvecklade men när jag tydliggjort den teoretiska inriktningen hålls de kortare. Utgångspunkten tas i Rosenblatts transaktionsteori.

Inom reader- responsefältet 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 det här sättet var Louise M. Rosenblatt (1938/1994, 2002) vars transaktionsteori betonar processen som uppstår mellan läsare och text vid läsning, och betydelsen av det som läsaren själv för med sig in i tolkandet och meningsskapandet.[70]

Kärnan i teorin finns i det speciella skeende som äger rum mellan läsare och text vid läsning, något som beskrivs av henne som det

[68] Wolf 2002 s. 16; Thorson 2005 s. 12 f; Mossberg Schüllerqvist 2008 s. 26.
[69] Jfr Fish 1980; Mossberg Schüllerqvist 2008.
[70] Termen transaktion lades till en senare version av teorin med syftet att avgränsa sig från den tvådimensionella termen ”Interaktion” som t.ex. Wolfgang Iser använder sig av i sin modell av läsprocessen (se Iser 1985).

> fram-och-tillbaka-gående, spiralformade, icke linjära och ständigt ömsesidiga inflytandet mellan läsare och text under skapandet av mening. Meningen – dikten – 'inträffar' under transaktionen mellan läsaren och tecknen på sidan.[71]

Meningsskapandet i all läsning är således unikt och helt beroende av den individuella läsarens aktiva roll.[72] Dock ska det understrykas att Rosenblatt i sin beskrivning av läsprocessen menar att den består 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 kritiserats för att hävda motsatsen.[73]

Det finns således, enligt Rosenblatt, inga andra möjliga läsupplevelser än de rent subjektiva. Däremot finns det olika typer av läsning som hon benämner efferent respektive estetisk. 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.[74]

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 samspela beroende på vilken text som läses.[75]

Rosenblatt har en central tanke att en estetisk läsning av skönlitteratur fyller en demokratisk och personlighetsutvecklande funktion.[76] Den tidigare nämnda, erfarenhetspedagogiskt inriktade pedagogiska gruppen har menat samma sak, till en början utan att hänvisa till Rosenblatt.[77] Vad gäller litterär kompetens kan Rosenblatts synsätt sammanfattas med att litterär kompetens är synonymt med förmågan att läsa estetiskt på det sätt som beskrivits ovan.

---

[71] Rosenblatt 2002 s. 14. Hennes originalterm är "the poem".
[72] Ibid.
[73] Rosenblatt 2002 s. 237f. Angående kritiken, se t.ex. Mehrstam 2009; Degerman och Johansson 2010.
[74] Rosenblatt 2002 s. 14.
[75] Ibid. Se även Rosenblatt 1994.
[76] Rosenblatt 2002 s. 107 –145, 238f. Se även G. Malmgren 2003.
[77] Se not 22.

Wolfgang Iser (1975) är liksom Rosenblatt en portalfigur inom receptionsforskningen och även han lyfter fram läsarens roll som meningsskapare. Till skillnad mot 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. Det 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 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.[78]

Själva begreppet ”literary competence” är etablerat av Jonathan Culler (1975). 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. Culler definierar litterär kompetens som internaliserad kunskap om litteratur och litterära konventioner i mötet med litterära texter.[79] 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. Culler menar således att det går att fastslå vad en ideal läsare måste kunna och veta. I förhållande till denna idealläsare kan litterär kompetens bedömas.[80] 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.[81] Han har även kritiserats av empiriska läsforskare för att inte väga in verkliga

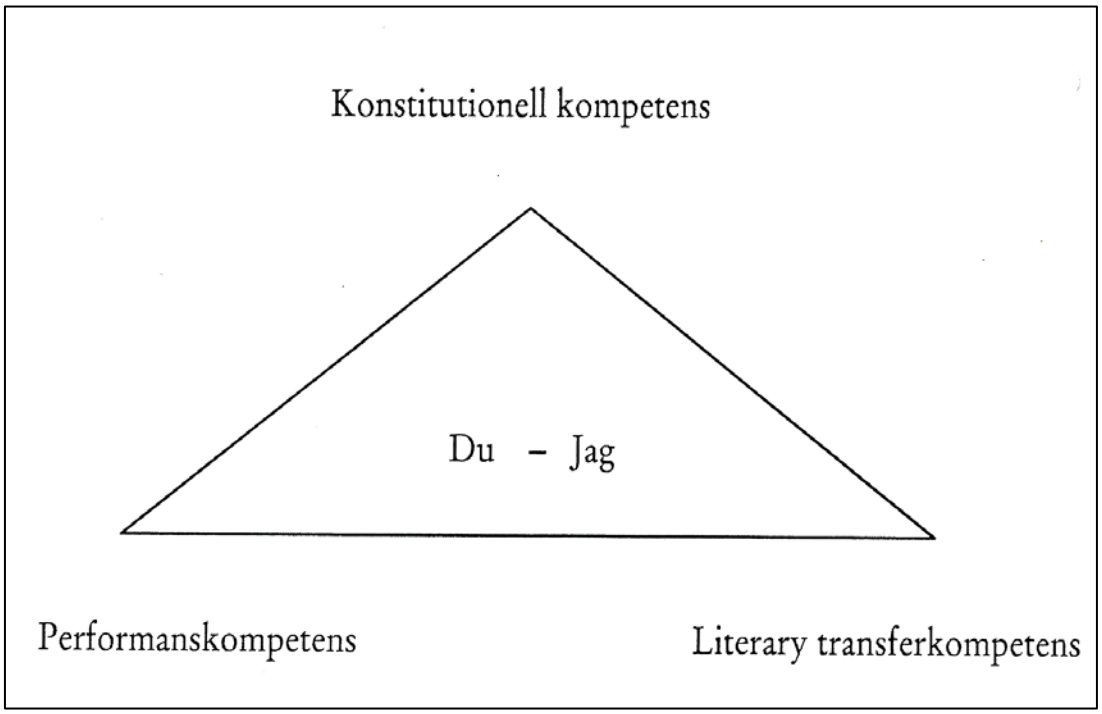
[78] Iser 1985 s. 184. Se även Thorson 2005 s. 9.
[79] Culler 1975 s. 120f . Torell menar att Cullers uppfattning inte utgör en definition utan snarare är ett utkast till en sådan (Torell 2002 s. 13; se även Wolf 2002 s. 21).
[80] Jfr Svensson 1988 s. 26; Bäckman 1998 s. 89ff; Torell 2002 s. 13; Tengberg 2011 s. 23f.
[81] Culler skriver 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 visas längre fram i avhandlingen. Till detta kan tilläggas att Arfwedsson har kritiserat det erfarenhetspedagogiska förhållningssättet för att utgå från en idealläsare, även om hon i stort är positiv till PGs forskningsinsatser (Arfwedsson 2006 s. 147).

läsares tolkningar av och reaktioner på fiktionstext som relevant forskningsmaterial.[82]

I en teori som kan ses som ett försök att kombinera dessa båda perspektiv har den svenske litteraturdidaktikern Örjan Torell (2002) format sin egen modell där motsvarigheten till den transaktionella kompetensen benämns *literary transferkompetens* med utgångspunkt i Rosenblatts transaktionsbegrepp.[83] Men, han kritiserar också Rosenblatt för att inte använda ”transferfunktionen” på rätt sätt. Torell menar att Rosenblatt tar för lätt på ”den distans mellan litteratur och verklighet som är litteraturens själva essens”.[84] Det ligger, menar 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.[85] En utvecklad literary transfer-kompetens är, menar han, en förutsättning för hög litterär kompetens, men denna måste enligt Torell balanseras med en medveten distans i läsupplevelsen och harmoniera med två andra litterära delkompetenser: *konstitutionell kompetens* och *performanskompetens*. Performanskompetensen är till skillnad mot literary transferkompetensen synnerligen inlärd och innebär den ”konventionsstyrda förmågan att analysera och uttala sig om litterära texter” och här syns kopplingen till Culler tydligt.[86] Den konstitutionella kompetensen handlar om förmågan, och det djupt mänskliga behovet att skapa och förstå fiktion och fiktiva uttrycksformer. Denna förmåga är, enligt Torell, inte inlärd och socialt betingad utan en ”artskiljande mänsklig egenskap”.[87] Tillsammans, menar Torell, utgör de tre delarna den litterära kompetensen. Det avgörande ligger, enligt Torell dels i att balansera de olika kompetenserna, dels i att på ett medvetet sätt hålla distansen mellan text och verklighet som tidigare nämnts. I det rum som uppstår i det av den kompetenta läsaren skapade rummet mellan det fiktiva och det personliga kan en mer giltig tolkningsprocess inledas.[88] 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:

[82] Bortolussi & Dixon 2009 s. 7f; Miall 2006 s. 11f.
[83] ”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.)
[84] Torell 2002 s. 86
[85] Ibid.
[86] Ibid. s.83f.
[87] Ibid. s. 82.
[88] Ibid. s. 84–86.

Örjan Torells modell för litterär kompetens [89]



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

> Det mest dramatiska som händer när läsningen drabbas av performans- eller literary transferblockeringar är att jag – du-dimensionen i centrum upplöses: den överdrivna performansläsaren glömmer att möta 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.[90]

Torell avslutar passagen om sin modell genom att åter lyfta fram, i en hänvisning till Bachtin, vikten av den självständiga distans till texten som estetisk läsning kräver.[91]

Även Judith A. Langer (2005, 2011) 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 fiktionsläsning. Modellen tecknas i fem

[89] Ibid. s. 82.
[90] Ibid. s. 89. Torell beskriver betonandet av detta dialogiska som det mest avvikande i sin modell och syftar på hur denna Bachtininspirerade dialogtanke definitivt skiljer honom från de läsanalytiska teorierna. Torell återinför tanken om läsning som en dialog mellan två personligheter.
[91] Ibid. Verket av Bachtin. som Torell hänvisar till är *Författaren och hjälten i den estetiska verksamheten* i en rysk utgåva från 1986.

hållningar/förhållningssätt:[92] *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.*[93] 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.[94] Här, i dialogen mellan det subjektiva och det objektiva, ligger således en central nyckel för att uppnå litterär kompetens enligt både Langer och Torell.[95] Langer betonar, liksom Torell i sin modell, att faserna 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.

Innan min modell för litterär kompetens presenteras ges några ytterligare exempel på denna centrala beröringspunkt som förenar Torell och Langer. Jag kommer också i anslutning till den genomgången beröra hur den fiktiva textens egenart lyfts fram i de aktuella teorierna samt ge exempel på hur litteraturdidaktiska forskare lyft fram behovet av metareflektion i en utvecklad fiktionsläsning, samt hur detta hör nära samman med den avgörande del 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 fiktionsläsning:

---

[92] Langers originalterm är *stances*. I den svenska översättningen ifrån 2005 används ordet *faser*. I L-G Malmgrens tidiga översättningar användes ordet *stadium*. Se Thorsons diskussion om översättningen av detta begrepp (Thorson 2005 s. 20). Jag kommer att följa Thorsons linje och genomgående använda hans term *förhållningssätt* eller min egen översättning *hållning*.

[93] Modellen tecknades från början i fyra faser 1995 (Langer 2005, s. 31-36). 2011 presenterades modellen i en ny version där den femte fasen lagts till (Langer 2011 s. 16–21). Modellen i texten är min översättning av den nyare versionen.

[94] Langer betonar i de inledande avsnitten i de båda böcker där modellen ingår hur balansen mellan subjektiv inlevelse och den objektivt kritiska distansen är central i det litterära tänkandet. Detta synsätt återspeglas i modellens hållning 3, 4 och 5 (Langer 2005 s. 17ff och 2011 s. 7ff).

[95] Torell 2002 s. 86 f; Langer 2005 s.18 ff. och 2011 s. 7–25.

> 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.[96]

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 (2009), vars utgångspunkt ligger längre ifrån litteraturdidaktiken och reader-respons-teorier:[97]

> 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 fiktionslek. […] 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.[98]

I beskrivningen av balansen mellan identifikation och distans möter Pettersson de tidigare återgivna teorierna om en kompetent och utvecklande fiktionsläsning. I anslutning till detta vill jag kort beröra att Pettersson betonar att förutsättningen för att en sådan distans kan upprättas ligger i den överenskommelse som finns mellan läsaren och det fiktiva verket. Detta kan jämföras med Årheims resultat kring ungdomar och faktionstext där just överenskommelsen mellan läsare och författare utgör en central del.[99] Måhända ligger den viktigaste skillnaden mellan fiktions- och faktionsläsning i hur själva överenskommelsen ingås, eller om man så vill, vilken attityd till texten läsaren intar.

---

[96] Scholes 1998 s.130. Passagen är flitigt citerad, bl.a. av Penne (2013 s. 52) och Ulfgard (2014 s. 115).

[97] Det tvärvetenskapliga VR-projektet *Fiktionsläsningen i internetsamhället* till vilket Pettersson är en av initiativtagarna, tar sitt avstamp ifrån påståendet att inte ungdomars skönlitterära läsning är tillräckligt empiriskt utforskad. Projektets syfte är att bringa klarhet i hur unga läsare (16–25 år) tar emot fiktionslitteraturen, reflekterar kring den samt relaterar sina läsupplevelser till sin personlighetsutveckling och omvärldsorientering. Utgångspunkten till projektet har tagits bl.a. i litteratursociologiska undersökningar som finns att tillgå kring t.ex. läsvanor och läsarreaktioner på fiktionsläsning. I projektbeskrivningen understryks att trots den traditionella synen att fiktionsläsning är värdefull och personlighetsutvecklande saknas empirisk forskning kring vilken roll den spelar hos dagens unga vuxna. Vidare står att läsa i projektplanen: ”Här möter många löst underbyggda påståenden och empiriskt ogrundade projektioner av professionella läsares inställning (såsom Miller 2002, Attridge 2004, Farrel 2005, Felski 2008 och tidigare Nussbaum 1990). Övergripande studier av unga vuxnas läsning i internetsamhället saknas.” (Pettersson, Nilsson, Wennerström Wohrne 2010.) I detta uttalande framgår en positionering där reader-responsbaserad forskning i viss mån ifrågasätts.

[98] 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 fiktionsläsning.

[99] T. Pettersson 2009; Årheim 2007 s. 136–149, 189ff.

Den i litteraturdidaktiska sammanhang ofta återkommande filosofen Martha Nussbaum har också poängterat vikten av balansen mellan en kritisk och inkännande läsning. Nussbaum är i övrigt mest känd för termen *narrativ fantasi* och för ett starkt betonande av litteraturens demokratiska och humanistiska potential.[100] Hon har ofta i sina resonemang framhållit inlevelsen i det fiktiva verket. Men hon menar även 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:[101]

> 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.[102]

Den starka inlevelsen, och förmågan att ”se den andre i sig själv och sig själv i den andre” blir alltså inte utvecklande om den inte balanseras med ett kritiskt, distanserad perspektiv.[103]

I sammanhanget utvecklande läsning vill jag även kort nämna litteraturvetaren Anders Petterssons (2008, 2009, 2012) begrepp *analogitänkande*. A. Pettersson menar att skönlitterär läsning blir meningsfull och utvecklande om läsaren innehar förmågan att skapa analogier mellan sitt eget liv och texten 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.”[104] A. Pettersson menar att i en sådan process ställs verkligheten i ett nytt perspektiv, och läsprocessen leder till utveckling av den egna personligheten.[105] Pettersson menar att just denna förmåga spelar en viktig roll i den komplexa helhet som är läsprocessen. Släktskapet med tidigare

[100] ”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. 255–263.
[101] Verket som Nussbaum utgår ifrån är *The Company We Keep. A Ethics of Fiction* (Booth, 1988).
[102] Nussbaum 1995 s. 9.
[103] När det gäller uttrycket ”att se den andre i sig själv och sig själv i den andre” är det ett perspektiv som återkommer i den litteraturdidaktiska diskussionen, och som ibland tillskrivs Nussbaum. Molloy gör så i en artikel från DN, publicerad den 8 april 2013: ”Men jag menar att läsning och samtal om skönlitteratur framför allt kan uppöva vad den amerikanska filosofen Martha C. Nussbaum kallar narrativ fantasi, som är en förmåga att leva sig in i hur andra människor – med annorlunda villkor, erfarenheter och värderingar – tänker, känner och lever. Det är en förmåga att skifta perspektiv och synvinkel, att se sig själv i den andre och den andre i sig själv.” (Molloy 2013.)
[104] A. Pettersson, 2009 s. 27.
[105] Ibid.

receptionsteoretiker och deras resultat kring meningsskapande förankrat i den egna personen och erfarenheten är uppenbar. Att kunna skapa analogier och därefter genom en upprättad distans till texten bearbeta dessa i relation till omvärlden är enligt Pettersson att läsa fiktion på ett kompetent och utvecklande sätt.

Som ett sista exempel som berör detta vill jag även nämna den kognitiva läsforskaren Lisa Zunshine (2006) och hennes evolutionära teorier kring fiktionsläsande som ”Mind-Reading” eller ”Theory of Mind” (ToM). Hon har lyft fram hur förmågan att göra kopplingar till personligheter och känslolägen i fiktionstext, och i samband med det utveckla egna tankar i ett interaktivt utbyte av erfarenheter med de fiktiva gestalterna, också utvecklar läsaren som människa. 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.[106]

I dessa exempel förenas läsforskare från olika traditioner i betonandet av hur avgörande distansen till den fiktiva texten är som motvikt till inlevelsen.

Metaperspektiv och den fiktiva textens egenart

Från den typ av kompetens som sammanfattats i det föregående vill jag dra ut några trådar att beröra särskilt. Det första är metaperspektivet. Att medvetet kunna diskutera och analysera sitt fiktionsläsande är en kompetens som potentiellt inryms i den kritiska distans som skildrats tidigare. Dock vill jag explicit behandla några litteraturdidaktikers sätt att förhålla sig till termen för att själv kunna använda den i mina analyser. Till detta kan tilläggas att i diskursen kring meta-perspektivet finns beröringspunkter mellan de tidigare områdena, erfarenhetspedagogik och läsarattityder som avhandlats i forskningsöversikten.

Sylvi Penne diskuterar i sin artikel ”Skjønlitteraturen i skolen i ett literacy-perspektiv” (2013) norska skolelevers förståelse av fiktionstext. Hon belyser där ingående de processer av tolkande i

[106] Zunshine 2006 s. 10.

hermeneutisk tradition som litterär kompetens kräver och innebär med stöd i receptionsteoretiker som Rosenblatt, Scholes, Zunshine, Bruner och Oatley. Penne visar också hur modersmålsämnet glidit iväg från den skönlitterära texten, förståelsen och tolkningen av den och i stället hamnat i ett mer samhällsnyttigt läsande. I den typen av läsande ingår inte de specifikt skönlitterära processerna.[107] I stället för litterär reflektion och utveckling av metaförståelse och förståelse för ”den andre” i praktiken innebär detta förhållningssätt till litterär läsning att eleverna skriver sig bort från texten och utgår från sin egen person i alltför hög grad.[108] 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 speciell forforståelse, en ’lesekontrakt’ […].” Hon utvecklar:

> Når vi ingår i den fiktiva lesekontrakten, er vi alle på vei in i et meta univers som kontinuerligt må tolkes kontekstuelt i forhold til en simulert helhet. Vi kan bli upslukt, glemme tid och 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 sannsynligtvis fremmer en annen type metabevissthet enn lesning av sakprosa.[109]

Staffan Thorson (2005, 2009a) har också lyft fram det dubbla perspektivet och hur den fiktiva textens speciella egenskaper och potential kräver ett sådant förhållningssätt där metaperspektivet intas genom främmandegöring. Thorsons utgångspunkt är Sklovskijs teser om litteraturens potential att ge läsaren möjligheten att växla mellan igenkänning och kritisk distans genom att främmandegöra det vardagliga i en litterär text. Just den processen, menar Thorson, gör fiktionstexten unik och i den ligger litteraturdidaktikens största möjligheter.[110]

Att den fiktiva texten har en egenart och behöver förstås utifrån denna är de läsforskare som det refererats till här överens om. Den rådande grundförutsättningen är att fiktionstext måste förstås som fiktionstext av läsaren för att den ska kunna läsas på ett kompetent sätt. Man skulle möjligen kunna påstå att denna fundamentala utgångspunkt förenar inte bara litteraturdidaktiken

[107] Penne hänvisar i sammanhanget till Rosenblatts begrepp estetisk respektive efferent läsning (Penne 2013 s. 43).
[108] Efter de inledande ideologiska resonemangen grundar sig Penne empiriskt på Ullströms undersökning av läromedel från 2009 som tidigare nämnts. Penne menar att skolan ägnar sig allt mindre åt den litterära läsningen och istället motiverar läsande med att det kan leda till att man bättre klarar andra skolämnen. Penne menar att det är en 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 allt sämre på PISA. Detta skulle kunna stödja tanken att en estetisk läsning också gynnar textläsning av andra slag, något som Penne berör i sin artikel (Penne 2013).
[109] Penne 2013 s. 48.
[110] Thorson 2005 och 2009(a).

och andra som studerar litteraturreception, utan hela ämnet litteraturvetenskap.

Kritisk läsning och nöjesläsning

I detta sammanhang, där olika perspektiv på litterär läskompetens presenterats och där en avgörande aspekt av läsförmågan lyfts fram från många olika delar av läsforskningen och litteraturdidaktiken, vill jag också nämna något om den traditionella motsättningen mellan kritisk läsning och nöjesläsning. Den typ av läsförmåga som jag har ringat in i min ämnesteoretiska genomgång är i många avseenden synonym med en kritisk läsning där främmandegöring och kritisk distans utgör centrala delar, med den viktiga skillnaden att läsarens personliga inlevelse också vägs in hos de läsforskare som citerats ovan.

Hur man inom litteraturvetenskapen och lärarutbildningen beklagat sig över studenternas okritiska läsning finns sammanfattat i olika sammanhang.[111] En forskare som behandlat ämnet är Rita Felski (2008) som sin i bok *Uses of Literature* har utgått från motsättningen mellan kritiskt och okritiskt läsande. Hon diskuterar där i det inledande hur litteraturvetenskapens mål har varit att få studenterna att utvecklas från oreflekterande lustläsare till kritiskt akademiska läsare.[112] Detta likriktande fördömande av andra typer av läsning och reception än den akademiska kritiseras av Felski, som i boken uppmärksammar andra typer av reaktioner på text.[113] Andra läsforskare som Karin Littau (2006) och Michael Warner (2004) belyser denna kritiska läsning och sätter den i relation till en rad andra typer av läsande med ett liknande ifrågasättande. De båda litteraturvetarna frågar sig i sina respektive texter varför alla andra läsningar än de akademiska ses som okritiska och därmed sämre.[114] Littau menar att föreställningen att bara den kritiska läsaren besitter verklig läskompetens i form av den avgörande förmågan att upprätta en distans till texten och analysera den på olika sätt har sin bakgrund i modernismens avståndstagande mot massornas framväxande läsvanor, där ett helt okritiskt nöjesslukande av exempelvis dagstidningars följetonger var utbrett.[115] I denna parallell finns vissa likheter med hur okritiska nöjesläsare ibland nedvärderas inom olika grenar av litteraturvetenskapen,

[111] Se t.ex. Bergenmar 2010 s. 19; Persson 2007 s. 225; Linnér 2004 s. 45f.
[112] Felski 2008 s. 2f.
[113] Felski 2008. Bokens kapiteldisposition är utformad utifrån utvalda fyra typer av reaktion på fiktionstext: Recognition, Enchantement, Knowledge och Shock.
[114] Warner 2004; Littau 2006.
[115] Litteau 2006 s. 84–102. Jfr John Careys *The Intellectuals and the Masses* (1992).

litteraturdidaktiken inräknad.[116]

Ett exempel på detta som kommenterats av Jenny Bergenmar (2010) är Staffan Thorsons och Beata Agrells lässtudier som presenteras i antologin *Främlingskap och främmandegöring* (2009).[117] Agrell och Thorson utgår i två olika studier från samma texter med olika perspektiv. Agrell kartlägger utifrån Isers receptionsteorier de aktuella texternas appellstruktur och vilka möjliga läsarter som den medger utifrån textens historiska kontext och litteraritet.[118] I Thorsons studie tillämpas detta material och Agrells analys i en receptionsstudie som jämför resultaten med hur empiriska läsare läser de aktuella texterna.[119] 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 Isers appellstrukturer medger är det just det som inträffar när de empiriska läsarnas textreaktioner ska bedömas. De verkliga läsarna motsvarar inte alls förväntningarna och bekräftar inte Isers textaktiva teori. Thorson beklagar sig efter utförd analys över hur oreflekterande och okritisk läsningen är, och hur tolkningarna saknar kontakt med texten och textens litteraritet. Bergenmar kommenterar, och knyter 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 hand den hegemoniska funktion som 'critical reading' har fått, i andra hand synen på litterariteten som ett överordnat mål i läsningen.[120]

Bergenmar menar vidare att i samtal med studenter som tolkar och förstår texter på ett annat sätt än det akademiskt kritiska uppstår en ny form av främmandegöring som i sanning är utvecklande för den akademiska litteraturläraren. Det ska tilläggas att Thorson trots allt menar att lustläsning och kritisk läsning i någon mån kan samklinga i det han kallar "Den känslofulla paradoxen".[121] Dock är det tydligt att han efterlyser en tydligare inriktning på ett kritiskt läsande.

Även Magnus Persson har ägnat sig åt denna uppdelning mellan kritiskt och okritiskt läsande

[116] För en översikt, se Degerman 2012 s. 85ff.
[117] Bergenmar 2010 s. 22ff.
[118] Iser 1985. Isers tankar om appellstruktur behandlas på s. 21 f.
[119] Agrell 2009; Thorson 2009.
[120] Bergenmar 2010 s. 23f.
[121] Thorson, 2009(a) s. 249.

på senare år, och sett att denna uppdelning möjligen är på väg att luckras upp. Denna uppluckrande process skulle, menar även Persson kunna vara gynnsam för litteraturvetenskapen och litteraturdidaktiken, ett område där dikotomin mellan kritisk läsning och nöjesläsning varit så avgörande. Person föreslår begreppet ”kreativt läsande” för en läsning där de båda sätten kombineras och berikar varandra.[122] Hur litteraturläsning alltmer tenderar att sammansmälta med och utgöra populärkultur har också Danielle Fuller och DeNel Rehberg Sedo nyligen visat i sin uppmärksammade bok om läsningens sociala praktik *Reading Beyond the Book* (2013).

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 möjliga.[123] 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 istället 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 litterär kompetens kan vara hoppas jag kunna belysa hur eventuella samband dem emellan ter sig.

Det finns således andra litteraturvetenskapliga röster än de som fördes fram och samlades under den gemensamma nämnaren. Jag ser detta ifrågasättande till den etablerade synen på kompetent kritiskt läsande som viktig i de avslutande diskussionerna. Den syn på litterär kompetens som sammanfattats tidigare ser jag alltjämt som ledande. Med anledning av detta utgör de gemensamma elementen från den sammanfattningen byggstenar till den modell som presenteras nedan.

Begreppet litterär kompetens i avhandlingen

I anslutning till denna sammanfattning, och till teorier som redan redogjorts för, vill jag här förtydliga hur jag kommer att förhålla mig till begreppet litterär kompetens i avhandlingen och hur jag kommer att använda det i analysen.

Den modell för litterär kompetens som presenteras har utvecklats ur den ämnesteoretiska teoribakgrunden. Som visats lyfts några grundläggande faktorer fram som centrala i en kompetent

[122] Persson 2007 s. 263-276.
[123] Agrell 2009 s. 26.

fiktionsläsning. Dessa faktorer har jag sammanfattat i en modell. Den kompetenta läsaren har enligt modellen:

1. En grundläggande förmåga att läsa och förstå fiktionstext, vilket också innebär en förståelse för den fiktiva 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 fiktiva berättelser 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.

Dessa fyra punkter går in och ut ur varandra i interagerande processer. Detta är något som lyfts fram i samtliga teoretiska resonemang som modellen bygger på. Av den anledningen är punktformen möjligen inte helt idealisk. Dock har jag valt att använda denna fyrdelade modell för att kunna diskutera utfallet i de empiriska undersökningarna i den löpande framställningen och i det avslutande kapitlet.

I och med denna modell har jag lyft fram det som jag uppfattar som kärnan i ett antal teorier, varav flertalet är internationellt etablerade, kring vad litterär kompetens är. Jag använder inte modellen som ett facit, utan som ett verktyg för att analysera empiriska resultat utifrån avhandlingens problemformulering.[124] I det vidare analysarbetet kommer vid behov terminologi från specifika forskare från översikten att användas i den löpande texten.

Att inte genomgående använda någon av de enskilda teorier som presenterats är ett medvetet val. I stället vill jag tillämpa dessa gemensamma punkter i mina analyser som en essens genererad ur ett helt problemområde. Jag ser det som en styrka att dessa gemensamma nämnare förenar lästeoretiker med olika utgångspunkter.

[124] Modellen ska inte heller ses som ett uttryck för min egen syn på hur litterär kompetens bör definieras.

De empiriska undersökningarnas teori och metod

I denna avslutande del av kapitlet görs en genomgång av de teoretiska utgångspunkterna till avhandlingens empiriska undersökningar liksom en övergripande redovisning av de metodologiska avvägandena. En mer detaljerad genomgång av hur undersökningarna har utförts, liksom teoretiska och metodologiska överväganden som hör till de olika studierna ges i anslutning till respektive studie. Det samma gäller material, urval och avgränsningar.

De undersökningar som utgör avhandlingens empiriska material med syftet att skapa ökad förståelse kring unga människors fiktionsläsning vilar på en kvalitativ, induktiv och hermeneutisk bas. Det är de skrivande ungdomarnas upplevda bild av skönlitteraturens betydelse som utgör grund för analysen av attitydundersökningen och som sedan förs vidare in i den empiriska läsundersökningen. I en kvalitativ ansats finns inget uttalat syfte att jämföra och generalisera för att presentera allmängiltiga och objektiva sanningar. Samtidigt har jag i enlighet med den empiriska läsforskningens kritik av både en ibland alltför navelskådande reader-responsetradition och en för hårt textstyrd receptionsforskning försökt att tillämpa idén om att utföra empiriska studier på verkliga läsare och utifrån det materialet diskutera reception och kompetens.[125] David S. Miall (2006) har i sammanhanget uttryckt att vad litterär läsning innebär och vad litterär kompetens egentligen är enbart kan förstås genom att undersöka hur vanliga läsare läser. Den hållningen har spelat in i mina avvägningar.[126]

Faran att utgå från olika former av idealläsare i processandet av empiriska data har berörts i det föregående avsnittet. Det är därför viktigt att än en gång poängtera att min egen modell för litterär kompetens inte ska ses som en idealläsare utan som en syn på kompetent läsning som delas av många läsforskare och som till stor del representerar en institutionell kritisk läsning men också släpper in den personliga inlevelsen som en tillgång. Syftet med att använda denna modell är inte att negativt urskilja de elever vars läsargument eller texttolkningar inte uppfyller de fyra punkterna i modellen. Däremot vill jag utifrån modellen kunna konkretisera de förhållningssätt

[125] Bortolussi & Dixon kritiserar hårt de brister de ser i reader response-traditionens läsundersökningar där de finner att modeller som utgår från idealläsaren ständigt skymmer sikten för hur den verklige läsaren läser. Idealläsarkritiken är inte enbart riktad mot Culler utan också mot bl.a. Iser, Fish, och Booth (Bortolussi & Dixon 2003 s. 7f).

[126] Miall 2006 s. 11-21. Miall beskriver den empiriska lässtudien 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.” (Miall 2006 s. 12.)

och attityder till läsande som visat sig hos de ungdomar som deltagit i mina båda undersökningar. Min ambition har varit att genom detta tillvägagångssätt lägga fram ett kvalitativt analyserat material på ett sätt där detta görs mätbart och möjligt att överskåda i procenttal och diagramform. Jag har också haft den genomgående tanken att undersökningarnas inriktning och utformning bygger på varandra. Det innebär att attitydundersökningen först har genomförts och analyserats. Därefter har den empiriska läsundersökningen utförts med de tidigare resultaten som en central referenspunkt. Genomgående har en kombination av induktiva och deduktiva teori- och metodperspektiv använts med en tonvikt på det induktiva.

Grupperspektivet och undersökningsgruppen från läsåret 2012/13

I båda undersökningarna behandlas och jämförs svaren gruppvis. Inga enskilda elever följs genom de olika områdena, inga analyser utifrån kön och studieprogram görs. 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 arbetssätt har flera anledningar. I enlighet med det empiriska förhållningssättet som beskrivits tidigare ligger detta att kunna jämföra just grupper av läsare över tid och i olika lässammanhang och på sätt kunna kombinera kvalitativa och mer kvantifierbara data och resultat. I ett grupperspektiv kan också större tendenser i vad gäller tidsanda, skol- och läskulturer, läsarattityder och läsarter belysas.[127] I någon mening är det förstås också en form av avgränsning. I detta tillvägagångssätt är graden av de deltagande elevernas integritet och anonymisering mycket hög. Även denna aspekt har spelat in i mina överväganden, inte minst i avseendet att få ungdomarna att acceptera ett deltagande i dessa studier.

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. Det som bör nämnas här är att eleverna har valts ut med avsikten att representera genomsnittliga gymnasiala läsare. Eleverna är hämtade från skolor som ligger i mittfåran vad gäller status och studieresultat.

[127] Jfr Torells hållning i sin studie från 2002. Jag kommer därför inte heller att koda källmaterialet utan citera ur elevmaterialet utan hänvisning. På ett liknande sätt, med anonyma källor, har de flesta större litteraturdidaktiska undersökningar av skolelever och lärarkandidater genomförts.

Den longitudinella attitydundersökningen

Tanken att genomföra en longitudinell undersökning av läsarattityder hon gymnasieungdomar växte fram ur en tidigare studie som jag gjort där tre nationella provuppgifter från 2000-talet analyserades.[128] En av de tre uppgifter som analyserades där, *Läsandets hemligheter*, är den som jag använt i attitydundersökningen. I denna tidigare studie var min strävan genom undersökningsarbetet att inte vara alltför detaljstyrd i arbetet med empirin, utan att i stället låta det som framträdde i elevernas uppsatser få styra bearbetning och systematisering av data. Jag avgränsade alltså inte det jag letade efter i detalj innan sökandet inleddes utan lät i en växelverkande process de data jag fann staka ut riktningen i arbetet med empirin, och i förlängningen med hela studien. Detta arbetssätt är inspirerat av grundad teori enligt Barney Glasers (1967) modell, men kan även hänföras till hermeneutiskt tolkningsarbete.[129] I den processen växte olika typer av läsarguments-kategorier fram och det framgick att den undersökta gruppen beskrev sitt läsande och sina läsupplevelser med olika grad av samstämmighet med den syn på litterär kompetens som exempelvis Torell och Langer representerar och som är centrala byggstenar i den modell som jag använder i avhandlingen. De kategorier som utkristalliserades där har jag delvis återanvänt i den bearbetning av materialet som görs i den longitudinella studien i denna avhandling. Det handlar om motiven: A. Inlevelse, B. Identifikation, C. Distans och reflektion, och D. Medveten personlig utveckling. Hur dessa begrepp tillämpas i klassificeringen av det empiriska materialet förklaras närmare i det aktuella avsnittet.

Den longitudinella undersökning som är aktuell har alltså i viss mån ärvt ett induktivt förhållningssätt från den tidigare undersökningen av nationella provuppgifter. Samtidigt finns i enlighet med avhandlingens syfte vissa områden som jag vill belysa särskilt, såsom den digitala revolutionens avtryck och eventuella påverkan på ungas läsande. Därför har jag i någon mån även bestämt på förhand vilka huvudområden som ska analyseras. Inom respektive område har dock åter det empiriska materialet styrt systematisering och kategorisering. Min angreppspunkt i den longitudinella studien är således en kombination av ett induktivt och ett deduktivt förhållningssätt.

[128] Nordberg 2013.
[129] Glaser & Strauss 1967; Hartman 2001 s. 40.

Den empiriska läsundersökningen

Som nämnts i inledningen väcktes det hos mig efter att ha genomfört attitydundersökningen ett intresse att se hur dessa ungdomar som skildrat sina attityder till fiktionsläsning faktiskt läste en skönlitterär text. Utifrån en redan existerande metod för empirisk läsforskning genomfördes på vårterminen 2013 en studie med utgångspunkt i en novell av Werner Aspenström (1975) med samma grupp gymnasieungdomar från läsåret 2012/2013 som deltagit i attitydundersökningen. Metoden innebär att det empiriska materialet insamlas i form av en enkätundersökning. Enkäten är utformad av en svensk läsforskargrupp och har således en inarbetad struktur och en uppsättning frågor som jag använt mig av.[130] Valet av text och de direkta textfrågor som ställs i enkäten har jag dock genomfört och formulerat själv.

De områden som valts ut för analys från det omfattande enkätmaterialet har genererats ur attitydundersökningens huvudområden. Dessa områden har i sin tur till stor del vuxit fram ur den ämnesteoretiska bakgrunden. Till viss del är det sålunda även här ett materialstyrt, induktivt arbetssätt som tillämpas. En detaljerad genomgång av hur undersökningen genomförts och vilka avvägningar som gjorts i samband med detta ges i kapitel 4.

Sammanfattning

I kapitlets första del har en litteraturdidaktisk översikt utifrån avhandlingens avgränsade problemområde presenterats. Forskningsöversikten ger bilden att unga läsare i Sverige, och även i övriga Norden, 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 visar forskningen att denna grupp unga läsare har svårigheter att läsa fiktion som fiktion, d.v.s. problem att i läsning och tolkning komma bortom den direkta kopplingen mellan textinnehållet och författaren. En attityd där viljan att läsa ”verklighetsbaserade” texter i stället för fiktion har synliggjorts.

Översikten illustrerar även en uppdelning inom det litteraturdidaktiska forskningsområdet där olika positioner intas mellan de ytterligheter som det kompetenspedagogiska perspektivet och det erfarenhetsbaserade perspektivet innebär, något som även andra tecknare av litteraturdidaktiska ämnesöversikter konstaterat. Oavsett teoretisk position så tycks forskarna dock ha kommit fram

[130] Hur jag tillämpat denna metod, som utvecklats inom VR-projektet *Fiktionsläsning i Internetsamhället*, förklaras utförligt på s. 78f. samt i not 166.

till liknande resultat när det gäller unga läsares begränsning, enligt ovan. Här framträder en slags konsensus mitt i denna teorisplittring som är intressant att förhålla sig till. Min ansats innebär att anlägga empiriska perspektiv på problemområdet och belysa det från flera olika håll. På detta sätt hoppas jag kunna bidra med ny kunskap inom fältet, en syn som inte är präglad av positionering och alltför snäva tillämpningar av teoretiska resonemang.

I den andra delen av kapitlet har jag med syftet att utforma ett redskap för diskussion och analys av litterär kompetens skapat en modell med grunden i en gemensam nämnare som återkommer hos läsforskare med olika bakgrund och undersökningsmetoder. Denna modell ligger, genom sitt framhävande av ett sätt att läsa som innehåller förmågan att inta en reflekterande och kritisk distans till texten, nära det som kallas kritiskt läsande. Modellen väger dock även in den personliga inlevelsen och de personliga analogierna som en viktig del av läsningen och definierar kärnan i kompetensen som en slags balansakt mellan det subjektiva och det objektiva perspektivet.

I teori- och metodkapitlets tredje del har jag behandlat de frågor och perspektiv som är knutna till avhandlingens empiriska undersökningar. Det övergripande anslaget är induktivt i en mening där det empiriska materialet genererar undersökningarnas inriktning. Perspektivet för materialbearbetningen är kvalitativt hermeneutiskt. 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 mediesamhället. Detta kan exemplifieras genom mitt förhållningssätt till läsforskningsområdet där litteraturdidaktikens sätt att tillämpa receptionsforskningens teoretiska utgångspunkter i avhandlingen sätts i förhållande till de perspektiv som finns inom den empiriska läsforskningen.

Jag har vidare förklarat och motiverat avgränsningen att endast jämföra och analysera resultat gruppvis och redogjort för den longitudinella undersökningens ursprung i en äldre undersökning där teoriperspektivet *grundad teori* använts i utvecklandet av kategoriseringsgrupper för läsargument och legitimeringar av fiktionsläsning. Jag har även redogjort för hur några ytterligare aspekter förts in i analysen för att kunna belysa hur de nya medierna påverkat resultaten. Övergripande teoretiska och metodologiska avvägningar som gjorts i samband med läsunderökningen har redogjorts för i kapitlet och hur strukturen för framställningen där resultaten analyseras har genererats ur attitydundersökningen har förklaras.

3. EN LONGITUDINELL ATTITYDUNDERSÖKNING

INLEDNING

I den undersökning som presenteras här har jag i ett tolvårsperspektiv jämfört uppsatser där elever i gymnasiets sista årskurs skrivit om sitt läsande. Det aktuella uppsatsämnet var ett av alternativen inom det nationella provet i svenska B höstterminen år 2000. Nationella prov-uppsatser av det slag som är aktuellt här skrevs varje termin i gymnasiets tredje årskurs av landets alla gymnasieungdomar mellan åren 1996 och 2013. Ett slumpvis urval av dessa skickades till ett nationellt arkiv efter varje skrivtillfälle.

Utifrån samma uppsatsinstruktion som använts år 2000 lät jag höstterminen 2012 en ny elevgrupp i motsvarande ålder skriva uppsatser. Denna grupp utformades efter den sammansättning de arkiverade elevuppsatserna från originaltillfället har vad gäller studieprogram och kön. I den aktuella provuppgiften ombeds eleven utveckla sina tankar om läsande utifrån en given instruktion. 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 relevans genom att det är uppsatser utifrån samma instruktion som skrivits med tolv års mellanrum av grupper som till sin sammansättning liknar varandra.

Den longitudinella undersökning som genomförts har syftet att analysera huruvida ungdomars attityd till fiktionslitteratur har förändrats under den aktuella tolvårsperioden, mellan höstterminen 2000 och höstterminen 2012. Under denna period har den mediala och digitala utvecklingen varit intensiv och omfattande. Parallellt med detta har ett flertal forskningsrapporter och avhandlingar visat att en subjektiv erfarenhetsbaserad attityd varit dominerande bland ungdomar.[131]

Attityder och förhållningssätt till fiktionsläsning kommer att belysas från olika perspektiv. Innan resultatet av undersökningen och dessa olika perspektiv på attitydsfrågan redovisas ges en kort bakgrund till de nationella proven och den specifika uppgiften. Jag redogör också för några teoretiska och metodologiska förtydliganden och överväganden innan resultaten från undersökningen presenteras.

[131] Något som visas i denna avhandlings forskningsöversikt.

Nationella prov – en bakgrund

Nationella prov i svenska genomförs av alla svenska gymnasieelever. Då läroplanen Lpf94 var rådande gjordes detta i årskurs 3 inom ramen för kursen svenska B. I och med de nya läroplanerna för gymnasiet (Gy11) har proven gjorts om och har nu ett annat upplägg. Båda elevgrupperna som ingår i den aktuella studien 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.

Den typ av nationellt prov som är aktuell i denna undersökning bestod av flera delar, en skriftlig och en muntlig, som hölls samman av ett övergripande tema. Inom ramen för det aktuella temat utformades till varje provtillfälle ett texthäfte av Skolverket. I detta häfte fanns texter och bilder som knöt 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. Eleverna hade möjlighet att välja mellan 7-9 alternativa skrivämnen inom ramen för det tema som var aktuellt. Efter varje provomgång skickades ett slumpvis urval elevuppsatser till ett centralt provarkiv. Den uppgift som är aktuell i denna undersökning skrevs HT 2000 då temat för hela provet var just läsning.[132] I det riksomfattande arkivet för nationella prov vid Uppsala universitet finns från detta tillfälle 46 uppsatser skrivna inom det aktuella uppsatsämnet av gymnasieelever födda 1982.[133]

Instruktionen till uppsatsen är formulerad så här:

[132] Skolverket 2000.

[133] Det finns också ett tiotal uppsatser skrivna av komvuxelever, men dessa är inte relevanta i denna studie och ingår således inte i materialet. De elever som ingick i 2012-gruppen är födda 1994. Uppsatserna har alltså skrivits av elever som under skrivåret fyllt 18 år.

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*

Genom att låta en grupp gymnasielever göra samma provuppgift tolv år senare, under så liknande förutsättningar som möjligt, är avsikten att iaktta eventuella skillnader vad gäller ungdomarnas förhållningssätt till skönlitteratur och skönlitterär läsning utifrån olika perspektiv.

Teori och metod – några förtydliganden

För att kunna föra en vidare komparativ diskussion är det, i enlighet med avhandlingens teoretiska inriktning, angeläget att göra denna kvalitativa studie mätbar. Detta har gjorts genom en systematisk granskning av elevernas uppsatser utifrån fem undersökningsområden som inte bara innebär kvalitativ analys utan även kvantitativa sammanställningar i procenttal och diagram. Inom varje område görs en sammanställning av resultaten i respektive årsgrupp där fördelningen mellan olika förhållningssätt till det huvudområde som granskas gås igenom. I slutet av presentationen av varje delområde 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.

Genom framställningen kommer metodavväganden att redovisas löpande och specifikt för varje kategori. Hur undersökningen praktiskt genomförts beskrivs nedan. Därefter följer en genomgång av vilka problem som är kopplade till detta tillvägagångssätt.

Attitydundersökningen: genomförande och 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.

Uppsatserna från år 2000 har jag haft tillgång till genom det nationella provarkivet i Uppsala. Utifrån hur de arkiverade uppsatsernas författare fördelade sig vad gäller utbildningsprogram och kön utformades undersökningsgrupperna i möjligaste mån inför uppsatsskrivandet år 2012. När de rent praktiska arrangemangen var klara och testgrupperna utvalda var det viktigt att redan från början arbeta för att eleverna verkligen gjorde sitt bästa när provuppgiften skrevs utanför sitt ursprungliga sammanhang. Detta gjorde jag genom att presentera studien som ett naturligt led i förberedelserna inför det riktiga provet, något som skulle ge eleverna bättre förutsättningar att lyckas. Det betonades också för dem att förberedelserna inför och skrivandet av denna uppgift ingick i elevernas ordinarie kurs och skulle bedömas av deras lärare. På så vis uppmuntrades eleverna på flera sätt av att prestera sitt bästa vid skrivtillfället.

Elevgruppen 2012 tilldelades vid en första träff med mig de aktuella texthäftena. De gavs också en introduktion till temat och nödvändig information om vad som skulle ske under hela studiens genomförande. 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 egna bärbara datorer och mejlade in de färdiga texterna till mig i samband med skrivtillfället.

Att delta i studien var frivilligt. Detta gjordes klart för eleverna innan vi började. Jag redogjorde då också för hur materialet skulle komma att användas, i anonymiserad form, enligt de etiska riktlinjer för forskning inom det humanistisk-samhällsvetenskapliga området VR hänvisar till.[134] Till de etiska övervägandena hör också frågan om det är rättvist gentemot landets

[134] 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 sammanhanget tydliggjorde jag, i enlighet med dessa riktlinjer, för eleverna att de hade rätt avbryta sin medverkan under pågående arbete om de så önskade.

övriga gymnasister att låta eleverna i studiens undersökningsgrupp öva sig inför nationella provet på detta sätt. När det gäller den frågan 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.[135] Det arbetssätt som tillämpats här påminner mycket den utprovning av uppgifter som regelmässigt verkställs varje läsår.

Problem i undersökningens förutsättning

Det finns många faktorer att överväga i en sådan här undersökning där jämförelsen utgör en central del. För att kunna jämföras måste grupperna och gruppernas förutsättningar vara likvärdiga i de avgörande avseendena. Då det finns skillnader mellan förutsättningarna vid de olika skrivtillfällena är frågan om 2012-gruppens representativitet i relation till arkivmaterialet angelägen att ställa.

Jag kommer här att nämna de viktigaste problemen i punktform. Efter uppräkningen kommenteras dessa problem innan jag går vidare:

- Det empiriska materialet från 2000 är ett slumpvis urval av hela Sveriges provskrivare. Motsvarande material från 2012 består 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 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 som eleverna vid originaltillfället fick.
- Gruppernas sammansättning är liknande, men inte helt identisk.

[135] 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. Inför färdigställandet av avhandlingen har jag fått detta bekräftat igen på ett sätt att det kan hänvisas till på ett tydligt sätt. Uppgiftslämnare Anne Palmér, Inst. för Nordiska språk, Uppsala universitet, per mejl den 11 mars 2014.

Kommentarer till problemen

De flesta av dessa divergenser har rent praktiska förklaringar. Det är helt enkelt inte möjligt att låta alla Sveriges 18-åringar skriva provet igen och arrangera så att ett slumpvis urval av uppsatser blir tillgängliga för forskning. Det samma gäller förberedelsetider och tid för själva uppsatsskrivandet. Det är inte genomförbart 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 uppsatsuppgift som tolv år tidigare utgjort skriftliga provets innehållsliga del. Skillnaderna i relevant förberedelsetid är inte fullt så stora som det först framstår.

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 eleverna 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 förberedda. Merparten av uppsatserna visade sig vara ungefär lika långa i de två grupperna vilket stärker det intrycket.

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

Tabell 1: Skrivgruppernas sammansättning avseende år, kön och studieprogram

Skrivår	**2000**	**2012**
Antal uppsatser	**46**	**49**
Program S = Samhällsvetenskapl. program[136] N = Naturalvetenskapl. program E/M = Estetiskt/media program[137] P = Andra praktiska program	**S (**varav 4 H och 1 E) **= 19** **N = 13** **E/M = 7** **P = 7**	**S = 27** **N = 13** **P = 9**
Kön	**Kvinnor = 34** **Män = 12**	**Kvinnor = 32** **Män = 17**

Efter att ha genomfört studien har jag funnit att skillnaderna inte tycks ha haft någon avgörande roll. Det viktigaste i det metodologiska sammanhanget är att det efter analysen av elevtexterna från 2012 kan konstateras att de är representativa och meningsfulla för det syfte undersökningen har, d.v.s. att undersöka attityden till fiktionslitteratur. Den kortare förberedelsetiden, och även skrivtiden tycks inte ha begränsat detta. 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.

[136] H står för *Humanistiskt program*. 2002 placerades det inom S-programmet och utgjorde inte längre ett eget program. Det samma gäller det *Ekonomiska programmet* (E).

[137] Lärarerfarenheter från de estetiska- och mediaprogrammen visar att dessa vanligtvis liknar 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 det utbildningssystemet möjlighet att skaffa en liknande behörighet som eleverna på S-programmet . Detta innebär att skillnaderna mellan grupperna i praktiken är mindre än den statistiskt ser ut. Referens: Pär Ellmin, rektor på Bolandgymnasiet i Uppsala där båda dessa program ges. (Uppgift lämnad per telefon 2014-04-27.)

Det mest centrala problemet i sammanhanget kan möjligen vara att N- och S-eleverna i 2012-gruppen undervisats av samma lärare i viss utsträckning. Jag har trots detta valt att inte belysa tolkningsgemenskaper i denna undersökning. Den aktuella läraren har varit föräldraledig under elevernas gymnasietid och klasserna har haft 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, hade en annan lärare. Jag undervisade själv vid tillfället på kursen svenska C. Det kan således trots allt slås fast att eleverna i studien har mött en rad olika svensklärare och lärarstilar under sin skoltid.

Att undervisningen påverkar resultatet i någon form är självklart. Mitt syfte med den här studien är dock inte att analysera detta samband närmare, utan att i första hand empiriskt sammanställa gruppernas attityder till fiktionsläsning. Min bedömning är att de frågor som i och med undersökningen är möjliga att studera i detta longitudinella perspektiv, även utan den pedagogiska aspekten, på ett meningsfullt sätt kan ge viktiga perspektiv på hur unga människor i internet-eran förhåller sig till fiktionslitteratur.

UNDERSÖKNING

I denna sammanställning kommer elevernas attityder såsom de beskrivs i deras uppsatser att systematiskt redovisas utifrån fem områden. Dessa områden har genererats utifrån huvudfrågorna inom denna undersöknings longitudinella syfte: Vilka spår har den digitala revolutionen satt i materialet? Skiljer sig de olika generationernas argumentation för fiktionsläsande åt?

I anslutning till dessa båda huvudlinjer granskas också huruvida den nya tidens mediala utveckling lett till nya sätt att läsa och nya sociala läsvanor, samt vilken litteratur som genererat de starka läsupplevelser provinstruktionen efterlyser. Beträffande förändringar inom det digitala och mediala området har jag valt att göra vissa nedslag. När det gäller elevernas argumentation för eller emot läsning har kategorisering och bearbetning i större utsträckning styrts av det empiriska materialet.

De fem redovisningsområdena är

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

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 det styr in uppsatsskrivarna mot den typ av traditionell läsning som är vanligast representerad, d.v.s fiktionsläsning i tryckta böcker. Men det finns även en stor öppenhet i hur provinstruktionen är formulerad.

Det kursiverade stycke där provinstruktionen konkretiseras inleds med meningen: ”Resonera om ditt läsande, t.ex. när, var, hur och varför du läser.” Här finns det alla möjligheter för en digitalt aktiv läsare att förklara hur nutidens 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 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. Instruktionen ger enligt min bedömning 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 kan åsyfta e-böcker för en läsare som antingen vill markera sin modernitet eller är insatt i t.ex. den engelskspråkiga bokmarknaden där mellan 25 – 35 % av läsningen sker i elektroniska böcker på olika typer av skärmar.[138]

I min granskning av hur 2012-eleverna håller fram 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. Att instruktionen även bjuder in till läsning av sakprosa och andra typer av faktatexter berörs senare i framställningen

Digital och interaktiv läsning

Höstterminen 2012 avser 90 % av eleverna 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, även om en del av dem uttrycker att de inte hinner läsa så mycket som de skulle vilja. Totalt 16 %, vilket motsvarar 8 elever, nämner internet, datorer och smarta telefoner överhuvudtaget i detta sammanhang. Bland dessa är det endast en elev som driver ståndpunkten att hen hellre ägnar sig åt datorn än att läsa skönlitterära böcker: ”Jag läser mycket tidningar och på internet för att det intresserar mig.” 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.”

Av de övriga 7 i denna grupp är det ingen som delar denna syn på läsning. Någon nämner datorn som en plats där man kan ”fastna” och telefonen som ett medium att läsa nyheter i. Men tvärtemot den polisnoteintresserade eleven håller de övriga fram den skönlitterära boken som något som ger mer än andra medier:

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

[138] http://www.publishersweekly.com/pw/by-topic/digital/retailing/article/59194-signs-of-stability.html (2014-04-27) Dessa data bygger på försäljningssiffror, inte på läsarundersökningar.

> 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 lätt pliktskyldig välvilja gentemot bokläsning fram som möjligen är kopplad till provuppgiften och sammanhanget. Samtidigt kan det iakttas att eleven som läste polisnotor inte såg sig hindrad att ta upp den typen av läsning i den här situationen. Attityden att fiktionsläsning är ”nyttigt” finns ofta representerad hos de som verkar läsa minst. Möjligen är det den typen av förhållningssätt vi ser prov på i de två översta citaten.[139]

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.[140] 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 läsupplevelser 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.[141] En interaktiv, social attityd till läsning skulle rimligtvis ha kunnat visa sig i detta material. Dock är den interaktiva inställningen till läsning mycket lågt representerad, åtminstone en som är kopplad till de moderna medieformerna. 2012 nämner 2 %, vilket motsvarar en elev, möjligheten att få boktips via nätet. 2 % nämner helt kort ett intresse för fanfiction.

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

[139] Dessa båda elever uppger inte att de läser fiktion på sin fritid. I min tidigare undersökning av läsargument från gruppen 2000 visar det sig att de elever som tydligast skriver om hur nyttigt det är att läsa dels har svårt att förtydliga vad denna nyttighetbestår i utöver språkutveckling och ”kunskap”. Det visar sig även att de är den stilistiskt svagaste elevkategorin. Gruppen ingår i gruppen A1 i den studien (Nordberg 2013).

[140] 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.”

[141] Se Söderlund (2012) för en översikt.

uppsatserna från år 2000.[142] Dock 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 här. 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 handlar om två olika universum, och de möts inte. Som konkret exempel kan nämnas att bara 4 % av 2012-eleverna talar om pekskärmstelefoner, datorer och TV som tidstjuv, d.v.s. något som tar tid från andra möjliga aktiviteter, såsom fiktionsläsning, vilket kan tyckas oväntat. Detta kan jämföras med skolarbetet som tas upp av långt fler i det sammanhanget.

Att inte heller läsning i samband med faktasökning på nätet tas upp i någon nämnvärd utsträckning är än mer förvånande.[143] Den typen av läsning ingår ju även 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,[144] och att eleverna från 2012 ägnar stora delar av sina skoldagar åt just den typen av läsning kan vi vara förhållandevis säkra på. Resultaten talar för 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 det gäller att få tid till skönlitterär läsning. Att läsa på skärm räknas inte som att läsa.

Facebook och smarta telefoner fanns inte år 2000. I undersökningen från 2012 framkommer i någon mån att den nya tekniken har gjort sitt intåg, men det tycks inte på ett medvetet plan påverka elevernas attityd till skönlitteratur. Att den möjligen har gjort det på ett omedvetet plan visar analysen av undersökningens övriga områden.

---

[142] I 2000-materialet är det dock vanligt att en inre diskussion förs i samband med läsning. Detta återkommer jag till i diskussionerna om metareflektion.

[143] Detta var något som faktiskt gjordes av en elev redan 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 facklitetratur 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 sider 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.”

[144] 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, verklighetsflykt, inspiration – allt detta kan böcker ge.”

Fiktion i bok och film

Hur ungdomar ser på förhållandet mellan fiktion i bok respektive film är ett förhållande som har intresserat mig tidigare. Den gängse bilden är att ungdomar, i synnerhet pojkar, dömer ut fiktionslitteratur och att de är mer intresserade av film. Mina tidigare studier 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.[145]

I det material som föreligger här kan konstateras att 20 % av eleverna från höstterminen 2012 i sina uppsatser sätter boken och filmen i relation till varandra.[146] 14 % menar att boken och läsupplevelsen ger starkare upplevelser än vad filmmediet gör. 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.[147]

> 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 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 argumenterande resonemang. Samtliga håller fram boken som starkare.

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 förhållningssätt kan spåras. Attitydyttringar av typen: ”Jag läser inte speciellt mycket, jag ser hellre film” är inte representerade alls i materialet.

Sammanfattningsvis kan konstateras att de allra flesta kopplar instruktionens allmänna begrepp ”läsning” till skönlitterär sådan, utövad i traditionella böcker. I det undersökta materialet framgår

[145] Nordberg 2013 s. 47-57, 70-83.
[146] Observera att här behandlas bara jämförandet, i vilken form det än har. Alltså t.ex. inte det vanliga uttalandet, ”det spelas upp som på film i mitt huvud”, om inte detta sätts i en relation till bok/film-förhållandet.
[147] 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.

att boken som sådan inte alls upplevs som hotad eller riskerar att trängas undan av moderna medievanor, film inräknad, 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. Den sortens läsning uttrycker de flesta att de gärna vill men inte hinner göra i önskad utsträckning. Däremot är skildrandet av skolarbete som något synnerligen tidskrävande, vilket försvårar och t.o.m. omöjliggör skönlitterärt läsande på fritiden, vanligt och därmed väldigt medvetet hos många. Detta behandlas i följande avsnitt.

Stress och avkoppling

Att titta på argumenten för att *inte* läsa skönlitteratur är en viktig aspekt 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 tar upp skolarbetet i det sammanhanget och detta visar sig vara mer vanligt i 2012-gruppen. I siffror och procent blir utfallet att 13 % gör detta år 2000, att jämföra med 33 % som gör det år 2012.

Tittar man närmare på formuleringarna 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 ingen på samma sätt år 2000:[148]

Tabell 2: Procentuell fördelning av gruppernas skäl till att inte läsa skönlitteratur.

Attityd	**2000**	**2012**
Skolarbete är huvudskälet till att inte läsa skönlitteratur	13%	33%
Skönlitteratur läses enbart på loven	0%	20%

[148] Det finns 3 exempel från 2000-materialet där elever nämner att de läser mer, eller mycket mer, på loven. Men ingen av dem skriver att de inte läser alls under pågående termin.

Detta bekräftar tendensen 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 tillfredställelsen 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 är just avkoppling. I dessa återgivna textpassager återspeglas en närbesläktad men ändå annan 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 dagens elever än hos dem som gick sista året tolv år tidigare. Ingenting tyder dock på detta utifrån ett rent skolperspektiv. 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 är den samma då som nu. Eleverna går i exakt samma skolform med samma kurs- och ämnesplaner. Jag har svårt att tro att den undersökta gruppen skulle vara ambitiösare än den från 2000 och att det skulle vara anledningen till detta utfall.[149]

[149] 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 renodlade semesterläsare bland de teoretiska programmen är högre än tabellen visar. På samhällsvetarprogrammet

Förklaringarna till att många elever känner sig mer stressade idag ligger, som jag ser det, inte i ambitionen eller den faktiska pressen från skolarbetet utan i 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.[150] Denna undersöknings syfte är inte att utreda möjliga orsaker till stress. Det kan dock konstateras att stressen nämns av många och att den 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 allt annat blir stressigt bör vägas in i sammanhanget.

I anknytning till det sistnämnda vill jag, även om jag utförligt ska ägna mig åt attityder speglade i argumentation för fiktionsläsning i den fjärde delen av denna redovisning, också här lyfta fram att det mest vanliga argumentet i elevtexterna för att läsa skönlitteratur är avkoppling och eskapism. Ofta beskrivs läsupplevelsen som en flykt till fantasivärldar från tillvarons alla ”måsten” som finns i ungdomarnas vanliga liv. En tendens som har framgått i det nyare materialet, att sätta i relation till det ovan nämnda, är att fler elever beskriver att de bara unnar sig denna typ av läsupplevelse 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 vanligaste: 82 % 2012 jämfört med 93 % år 2000. Även detta kan ses som en slags 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.[151]

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

---

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.

[150] 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).

[151] Av dessa siffror kan också utläsas att eskapism och verklighetsflykt inte motsäger andra typer av läsupplevelser, utan att de processer som följer med fiktionsläsning pågår parallellt, just som Langer beskriver det. Det ska visa sig längre fram i denna analys att eleverna från 2000 når 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.

Attityder: fiktion, faktion och fakta

Det har redan visat sig att fiktionsgenren är den överlägset största och högst representerade i elevernas uppsatser från båda grupperna. Attityden till traditionell läsning är övervägande positiv och begreppet läsning uppfattas av de allra flesta som skönlitteratur som läses i fysiska böcker av papper på fritiden. Denna attityd genomsyrar alla fem områden i sammanställningen, inte minst de nästföljande kapitlen som behandlar elevernas argumentation för läsning och exempel på starka läsupplevelser.

När det gäller läsning av faktatexter är situationen rakt motsatt. Som redan har berörts är läsningen av faktalitteratur oftast, och i förhållandevis få fall (12 %), nämnd i samband med skolarbete i 2012-elevernas uppsatser. Då det görs är det vanligen med syftet att kontrastera mot den fiktionsläsning som ska beskrivas i uppsatsen. Endast 4 % av eleverna håller fram att de läser faktalitteratur med behållning.[152] Detta kan förstås som att eleverna helt enkelt inte läser faktatexter, men det är knappast hela sanningen. Som jag varit inne på ryms mycket av det dagliga skolarbetet inom detta läsområde och även om tendensen att läsningen av faktaböcker och tidskrifter minskat bland unga läsare är det rimligt att tänka sig att den typen av kunskap och information istället söks på nätet. Dock är detta ingen stor skillnad mellan grupperna. 2000-eleverna nämner inte heller läsning av faktalitteratur mer än i enskilda fall (11 %).[153] Detta resultat ser jag som ett uttryck för en attityd till vad läsande är i förhållande till den givna instruktionen som visas i den här studien. Den egna fritidsläsningen är 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 slags livskunskap och/eller en utökad språklig kunskap som eleverna uppger att de oftast får från fiktiv 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 min framställning.

[152] Läsaren av den faktaspäckade polisrapporten är här undantagen. Artiklar av det slaget räknas inte som faktalitteratur i denna sammanställning.

[153] 9 % (4 elever) tycks läsa faktatexter med behållning. Två av dessa tar upp Peter Englunds böcker *Brev från nollpunkten* och *Poltava* som möjligen ligger i gränslandet mellan faktabaserad skönlitteratur och faktalitteratur. I den genomgång som görs av elevernas starka läsupplevelser sorteras Englund in bland ansedda författarskap inom ett skönlitterärt område. Eleverna i gruppen läser inte enbart faktatexter. De läser även fiktion och ger talrika exempel på det i sina uppsatser.

Faktion på tillbakagång?

Med tanke på den starka faktionstrend bland unga läsare som varit rådande bland tonåringar under 2000-talets inledande decennium, och i relation till den litteraturdidaktiska forskning som gjorts i Sverige på 00-talet om faktionsläsare och kopplingen till en reality-kultur finns anledning att granska i vilken utsträckning den typen av läsning förekommer i elevernas uppsatser. Det jag har tittat särskilt på är hur och i vilken mån eleverna argumenterar för läsning av texter som inte är fiktiva 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 faktionens aktualitet i den didaktiska forskningsdiskursen ser jag det ändå som befogat att redovisa resultatet.

I den undersökning av faktionsläsares läsargument som jag tidigare genomfört, och som sammanfattas i den ämnesteoretiska bakgrunden, framgår ett mönster där faktionsläsarens identifikation och inlevelse i texten inte av eleverna beskrivs som den hermeneutiska process ett reflekterande läsande innebär. Denna tidigare undersökning indikerar att en följd av det här sättet att läsa kan bli att kompetensen att läsa fiktion försvagas och synen hos dessa läsare på fiktionsläsning som enbart förströelse förstärks.[154] Den diskussionen kan läggas till den bild den här aktuella attitydundersökningen ger, även om faktionsgenren inte tycks vara alls så dominerande som den var vid tiden för Årheims undersökning, d.v.s. under åren fram mot den färdiga avhandlingen 2007, och den nationella provuppgiften *Saga eller sanning* 2008. Möjligen kan synen på fiktion som förströelse ha stärkts under faktionens storhetstid och levt kvar in i den period som är aktuell i denna longitudinella attitydundersökning.

9 % av eleverna berör faktionslitteratur vid skrivtillfället på höstterminen 2000. De tendenser jag sett i min tidigare studie av faktionsläsare där läsaren tar avstånd från det fiktiva och ser det ”påhittade” som något som inte engagerar, finns även i materialet från 2012. Dock är det till antalet ganska få elever som visar den attityden. Flera av dem läser fiktion och faktion parallellt, något som knapps förekom alls i min tidigare undersökning av faktionsläsare.

Samtliga faktionsexempel från 2000 återges här:

> Boken heter Gömda och är skriven av Liza Marklund. Boken är verklighetsbaserad 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 vårat samhälle är och hur grym världen och livet är ibland. […] Böcker som ger mig stora läsupplevelser är de böcker som är verklighetsbaserade som har ett budskap.

[154] Nordberg 2013 s. 37-47.

> 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 återspegling 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 ”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 den bistra verkligheten. Få av dessa 9 % är dock ”renläriga” faktionsläsare av den typ jag stött på i andra sammanhang där fiktion avfärdas som meningslöst trams.[155] De elever som citeras här läser även fiktionsromaner. Faktionen visar sig således 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 bakhuvet att detta har hänt, att såhär 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, verklighetstrogna 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 i är inte 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, sanningspakten, som Årheim belyser i sin avhandling. *Jenny* är dock inte en faktionsbok utan en fiktionsroman.[156]

[155] Se Nordberg 2013. I den då undersökta elevgruppen från 2008 som skrev uppsatsuppgiften *Saga eller sanning* var en genomgående trend att ta avstånd från fantasy i allmänhet och *Harry Potter* i synnerhet. Just Harry Potter-böckerna kommer att återkomma i kapitlet som tar upp starka läsupplevelser.

[156] Boken ingår i trilogin som inleds med *En komikers uppväxt*, som ungdomar – och kanske andra läsare – ser som biografisk. Den citerade eleven gör det definitivt.

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 ”overkligt” och 4 % håller fram 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 som har 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 förståligt 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 hopful [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 tidigare nämnts beskrivs utförligt av eleven. Det som berör och utvecklar den här eleven som människa är 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 direktspeglingen av de egna känslorna med faktionens ”sanna” känsloskildringar. Möjligen kan en läsart anas där självbiografier fyller samma funktion och därmed också ersätter faktion i romanform.

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 heller verkar vara så stark i denna grupp.[157] Den faktionstrend som rådde för 6-7 år sedan tycks, utifrån detta material, ha mattats av. Om detta är ett tecken på en generell utveckling är svårt att säga.

Vid en sammanfattning av detta attitydområde är fiktionens starka ställning tydlig. Samtidigt kan konstateras att renodlad faktaläsning är minimalt representerad i uppsatserna vilket understryker att eleverna har tolkat instruktionen som att det är fritidens läsning som åsyftas. Den faktaläsning skolarbete innebär berörs inte mer än som något som tar tid i uppsatserna. När det

[157] Siffran från 2000 är som visades ovan 9 %, men där färre kan ses som renodlade faktionsläsare.

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. En attityd där faktionen sågs som en ny typ av läsning, som en alternativ och mer utvecklande romantyp. Sannolikt var detta kopplat till den ställning som realitykulturen hade från det sena 90-talet och tio år framåt.[158] Faktionen var lockande och fräsch även för vana skönlitterära läsare i den här åldern, inte bara för den typen av faktionsläsare som tar avstånd från allt vad fiktion heter. I nutidens svenska medieklimat är dokusåporna och realityvågen 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 den kulmen faktionsläsande hade bland svenska ungdomar i mitten av 00-talet.[159]

Det mest centrala i denna analys är att den attityd till läsning som faktionsläsare visat upp i några av 2000-talets mest uppmärksammade litteraturdidaktiska avhandlingar är lågt representerad i det uppsatsmaterial som finns att tillgå från 2000 och 2012.

Legitimering av fiktionsläsning 2000 och 2012

På många sätt är kärnfrågan i denna attitydundersökning hur den litterära läsningen legitimeras av elever i det longitudinella perspektiv som föreligger här. Som framgått i den ämnesteoretiska översikten hör frågor om legitimering och attityd ihop. I den kontext och det tidsperspektiv som är aktuellt här blir det högintressant att se hur eleverna har framställt detta. Vilka motiv hålls 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 attityder till fiktionsläsning tydligt att utläsa.

[158] Årheim 2007 s. 5-12.
[159] Se den tidigare diskussionen om ungdomars läsande på 2000-talet i forskningsöversikten.

Legitimeringar och litterär kompetens

Man kan förstås ifrågasätta om det överhuvudtaget är möjligt att det utifrån en uppsats, i vilken det egna fiktionsläsandet ska beskrivas och argumenteras för, 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 beskriver som centrala för att kunna diskutera litterär komptens och som sammanfattats av mig i den ämnesteoretiska bakgrunden i form av en modell. Det jag kommer att göra i detta avsnitt är att relatera elevernas argumentation och resonemang kring det aktuella uppsatsämnet till den modell som tidigare presenterats och som återges nedan:

1. En grundläggande förmåga att läsa och förstå fiktionstext, vilket också innebär en förståelse för den fiktiva 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 fiktiva berättelser 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 en hållning där olika delar av en läsares kompetens ses som balanserande och växelverkande i en meningsskapande och personlighetsutvecklande process. Det som undersöks och analyseras i nästföljande stycke är hur elevernas argumentation för fiktionsläsning från uppsatserna förhåller sig denna modell.

Inlevelse – Identifikation - Distans och reflektion – Medveten personlig utveckling

I uppsatsmaterialet finns ungdomarnas tankar om sin läsning i egenförfattad text återgivna. Som redan 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 just den att ha förmågan att den starka inlevelsen och identifikationen kan 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 hur detta leder vidare till en personlig utveckling. Att skilja på punkt 3 och 4 är på många sätt diskutabelt då dessa ligger väldigt nära varandra och läsprocessen bör ses som en helhet. Samtidigt har jag velat tydliggöra det personlighetsutvecklande motivet till läsning, ett motiv som flera av de läsforskare modellen bygger på framhåller. Dessutom har motivet en framskjuten plats i skolans kursplaner för svenskämnet.[160]

För att kunna belysa hur dessa processer i vissa fall helt och hållet samspelar 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 argumentationen. Dessa motiv fungerade som kategoriseringsgrund redan i min tidigare undersökning av nationella prov som föregick attitydundersökningen. Detta har nämnts i teoriavsnittet i kapitel två. Motiven är: *A. Inlevelse – B. Identifikation – C. Distans och reflektion – D. Medveten personlig utveckling.* De fyra kategorierna ovan ser jag som möjliga att relatera till den modell för litterär kompetens som används i studien.

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 personer som finns i den. En vanligt förekommande form av identifikation är en subjektiv sådan bestående av en igenkänning av det egna jaget eller någon annan närstående och kräver ingen kritisk distans eller metareflektion. Skillnaden mellan dessa delar av läsupplevelsen kommer att illustreras i redovisningen.

Redovisningen av läsargument görs genom exempel i form av citerade passager ur elevuppsatser inom respektive svarskategori från de olika skrivtillfällena. Jag kommer att redovisa utfallet kategori för kategori och ställa de olika skrivårens resultat intill varandra. Utifrån en summering av resultaten i procenttal och i diagramform görs så en jämförelse mellan

[160] Det kan vara relevant att tillägga att dessa motiv, inte minst det personlighetsutvecklande, är de viktigaste argumenten för att läsa skönlitteratur i skolan enligt läroplanen för den svenska gymnasieskolan (Skolverket 2011). Jag vill också klargöra att de elever som skrev "När man läser jag växa som person" och liknande, utan någon väsentlig argumentation eller exemplifiering, inte räknas in i kategori D. Resonemangen måste vara mer underbyggda än så för att räknas in i den kategorin.

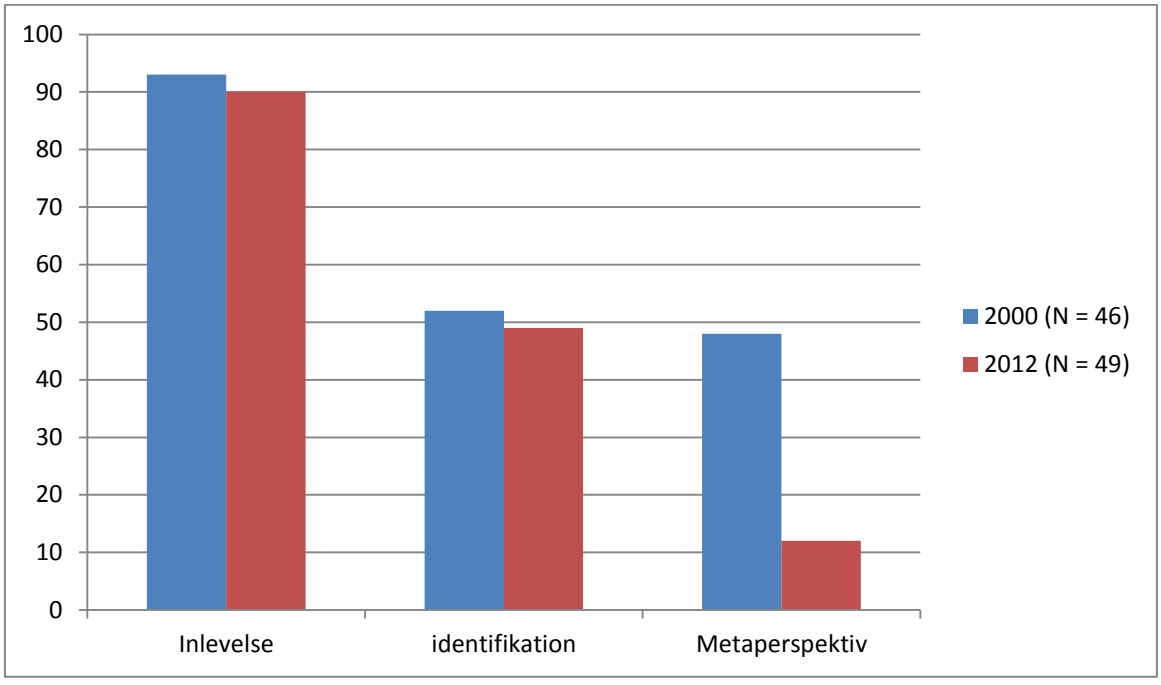
grupperna. Viktigt att nämna är de kompetenser som finns i modellen ska i enlighet med de teorier de bygger på ses just som interagerande och överlappande – inte som steg i en linjär utveckling. I detta sammanhang kommer dock de fyra stegen som preciserats i viss mån att ses som nivågrupperade för att tydligt kunna relatera dessa till modellens olika punkter. Med detta förfaringssätt synliggörs hur de elever som når de högre nivåerna även har berört de mer grundläggande, vilket visar hur det växelverkande elementet i de samtidigt pågående processer som fiktionsläsning innebär kan fungera.

Utfall

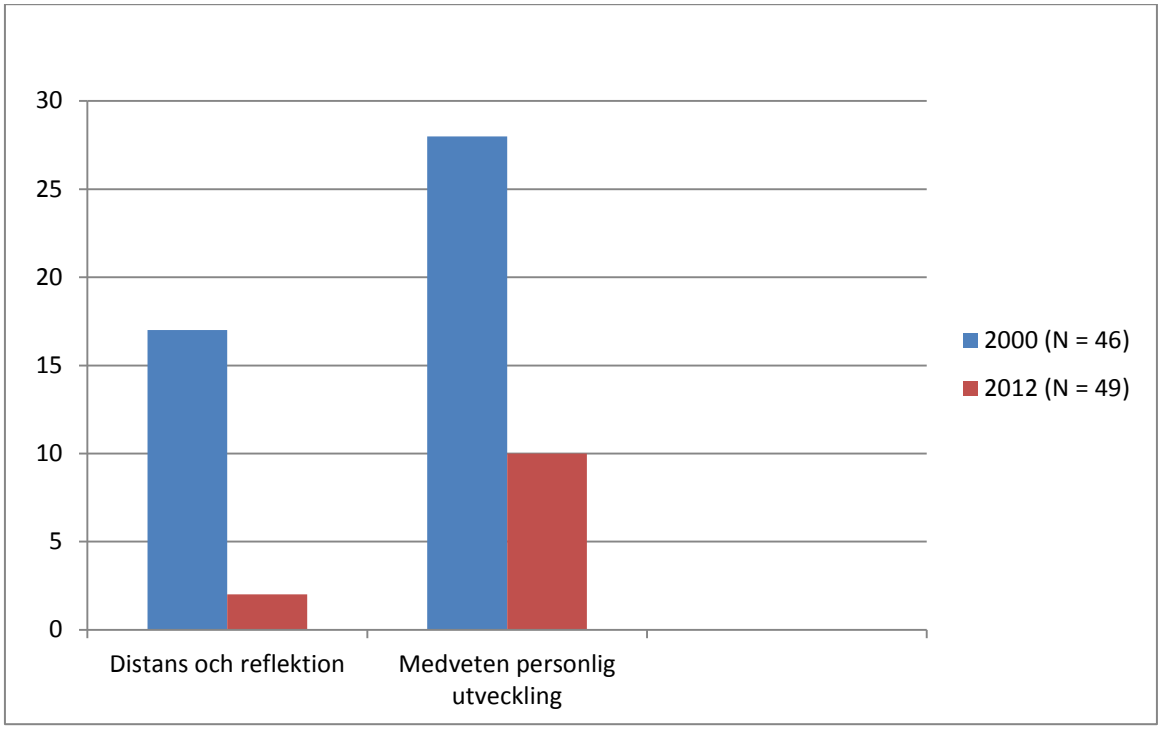
I jämförelsen mellan de två första kategorierna: A. Inlevelse – B. Identifikation, är skillnaderna mellan grupperna mycket små. Majoriteten vid båda skrivtillfällena inleder sina redogörelser om sitt läsande med argument där fiktionsläsningens unika sätt att ge stark inlevelse lyfts fram. Även om inlevelse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

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 är kategori C. och D. 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 mycket relevanta för den fortsatta analysen. I nästkommande avsnitt ges ett antal citerade exempel från respektive kategori för att illustrera hur kategoriseringen har gjorts.

A. Inlevelse 2000-2012

Inlevelsekategorin ligger nära den rena fantasi/verklighetsflykts-kategorin som i viss mån redan har berörts. 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 tillflykt 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 frisyrerna. 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 stycke.

B. 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, men det betyder i de flesta fallen inte att man inte kan uppfatta och uppleva andra dimensioner av läsningen. 51 % av eleverna skildrar identifikationsprocesser år 2000. De allra flesta av dessa 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 nämnts liknar dessa två kategorier på många sätt varandra i en jämförelse i grupperna emellan. Från år 2012 kategoriseras 49 % av elevsvaren i denna nivågrupp B. Klart färre av uppsatsförfattarna från detta skrivtillfälle uppfyller kriterierna för nivå C.

C. Distans och reflektion 2000 - 2012

Den litterära kompetens som visar sig i förmågan att skapa en distans till det lästa är enligt de läsforskare jag refererat till tidigare och format min modell utifrån mycket avgörande. Som nämnts har dessa kategorier som förutsätter metaperspektiv av olika lag, kategori C. och D., skiljts åt för att i detalj kunna studera attityder och motiv till fiktionsläsning. I denna grupp återfinns argumentation som beskriver distansen men inte den personliga utvecklingen. I 2000-materialet klassificeras 17 % av eleverna på denna nivå. Några exempel:

> En ny sorts läsupplevelse, värd att minnas hade jag när jag på originalspråket läste ”beloved” av Toni Morrisson. 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, i procentsiffror 2 % av hela 2012-gruppen. 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.

D. Medveten personlig utveckling 2000-2012

Den fjärde och sista nivån är närbesläktad med den föregående. Den avgörande skillnaden är de 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 C. har också visats innehålla fylliga exempel där distans och reflektion leder till nya perspektiv på tillvaron. Tillsammans ger en sammanslagning av kategorierna C. och D. resultatet att 46 % i sina legitimeringar av läsning tar upp hur en distans till den fiktiva 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 kritiskt.

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.

Vid en summering av det som analyserats i denna kategori växer några tendenser i fram. Genom att relatera argumenten till modellen för litterär kompetens får jag fram en bild av elevernas attityder till sitt fiktionsläsande. 2012 hamnar de mest engagerade läsargumenten i identifikationskategorin, där förståelsen och behållningen av läsningen ofta ligger i en koppling till den egna personen. 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 identifikationen också meta-perspektivet. Den 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 attitydsförskjutning mot den rena nöjesläsningen som har anats i studien.

Den sammantagna bilden ger att motiven till att läsa delvis är annorlunda före och efter den digitala revolutionen med utgångspunkt tagen i de undersökta grupperna. Attityden till fiktionsläsning och hur denna kan legitimeras skiljer sig i viktiga avseenden. Resultatet från nästa kategori, där de boktitlar eleverna i sina uppsatser nämnt som starka bokupplevelser systematiserats, kompletterar detta resultat på ett intressant sätt.

Stora läsupplevelser

I provuppgiften efterfrågas skildringar av stora läsupplevelser. Instruktionen efterlyser också, i fetstil, konkreta exempel på sådana. Alla elever anger inte uttryckligen titlar eller författare i sina uppsatser, men flertalet. I denna avslutande avdelning görs 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 kategorisera de texter eleverna uttryckligen tar fram som just stora läsupplevelser, och inte ta med verk som nämns i den löpande texten. I något fall har gränsdragningen inte varit helt enkel. 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. I de fall eleverna nämnt flera böcker och de inordnas inom olika genregrupper kommer båda titlarna att redovisas under respektive rubrik. Placeras titlarna i samma grupp räknas de upp efter varandra. I något fall hamnar en genreöverskridande författare i olika kategorier. I sammanställningen av utfallet i siffror räknas hur många elever som finns i respektive kategori. Varje punkt i redovisningen motsvarar ett elevexempel på en stor läsupplevelse. Jag har valt att redovisa hur svaren fördelat sig för att ge en tydligare närhet till det empiriska materialet. Efter redovisningen av utfallet från respektive år följer en sammanfattning. I sammanfattningen görs en jämförelse mellan de två grupperna i siffror, procenttal och diagram.

Elevgruppen HT 2000

Fantastik (Fantasy/vampyr/science fiction)

- Drakkrönikan
- Det (Stephen King) och Psykopaten, Sekten (Dean R Koontz)
- Eleven nämner Narnia som en stor upplevelse som barn.
- Liftarens guide till galaxen

Deckare/kriminalromaner

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

Faktion/verklighetsbaserat

- Gömda
- Gömda, jag saknar dig, jag saknar dig, En blomma i Afrikas öken
- Gömda
- Gömda, inte utan min dotter
- Kirre

Klassiker/ansedda författarskap

- 1984 (Orwell)
- Kallocain, nämner också Paul Auster
- Röde Orm
- En dag i Ivan Denisovitjs liv, Beloved (Toni Morrison)
- Gösta Berlings saga. Nämner också Fritiof Nilsson Piraten
- Raskens, Utvandrarsviten
- Förnuft och känsla
- Utvandrarna
- Brev från nollpunkten (Englund) Eleven nämner också Charles Bukowski
- Familjen Mauprat (George Sand)
- Poltava (Englund)
- Västerut i natten (Baryl Markham)
- Varghunden (Jack London)

Övrig skönlitteratur

- Grottbjörnens folk
- Sidney Sheldon
- Virginia Andrews, Sidney Sheldon
- Stjärnor utan svindel (Boije av Gennäs)
- Molnfri bombnatt (Vibeke Olsson)
- Molnfri bombnatt
- En komikers uppväxt (Gardell)
- Rasande Rose (Stephen King)
- Sofies värld
- På stranden (Nevil Shute)
- High Fidelity (Nick Hornby)

Barn/ungdomsböcker

- Knappt lovlig (Waldén)
- Gummi-Tarzan
- Serietidningar, Stålmannen.
- Spelkortsmysteriet

Politisk litteratur

- Antologin Fittstim

Sammanställning av utfallet HT 2000 i siffror:

- Fantastik: 4 st.
- Deckare/kriminalromaner: 2 st.
- Faktion/verklighetsbaserat: 5 st. (Varav 4 nämner *Gömda*.)
- Klassiker/ansedda författarskap: 13 st.
- Övrig skönlitteratur: 11 st
- Barn/ungdomsböcker: 4 st (varav 1 är stålmannen)
- 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. Faktiongenren är större än fantastikkategorin. *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 varit så stark i Sverige under en lång period har inte lämnat något större avtryck här.

I redovisningen av utfallet från skrivtillfället från HT 2012 har böcker under etiketten ”Stockholm noir” placerats i kategorin Deckare/kriminalromaner. Begreppet fanns inte år 2000 men kan rimligen gå under beteckningen kriminalroman. Efter redovisningen av utfallet i siffror följer ett diagram som visar de båda grupperna i relation till varandra.

Elevgruppen HT 2012

Fantastik (Fantasy/vampyr/science fiction)

- Harry Potter - 15 elever
- Harry Potter
- HarryPotter
- Harry Potter
- Harry Potter
- Harry Potter
- Harry Potter
- Harry Potter
- Harry Potter, Blodsugarna (av Mikael Niemi), Sagan om ringen
- Harry Potter
- Harry Potter, Sagan om ringen
- Harry Potter
- Harry Potter
- Harry Potter
- Harry Potter
- Twilight – 3 elever
- Twilight
- Twilight
- Narnia
- Och himlens vida väv ur serien: Sagan om klanen Otori
- Sword of truth
- Hunger games – 3 elever
- Hunger games
- Hunger games
- Trollkarlen från Oz

Deckare/ Kriminalromaner

- Solstorm
- Snabba Cash, Aldrig fucka upp, Livet Deluxe
- nämner också Snabba Cash
- nämner icke namngiven deckare som stark läsupplevelse

Faktion/verklighetsbaserat

- Inte utan min dotter
- Jonas Gardells ”Jenny”
- När livet stannar (Handlar om Tsunamin)
- Böcker av Mecka Lind (om barn som lever under hemska förhållanden)
- Nämner genren som den som ger de stora upplevelserna (se tidigare citerad passage)
- Biografier om olika rockband
- Nämner biografigenren

Klassiker/ansedda författarskap

- Nämner Jane Eyre som en av sina litterära hjältar

Övrig skönlitteratur

- Boktjuven
- Fight club
- Fight club

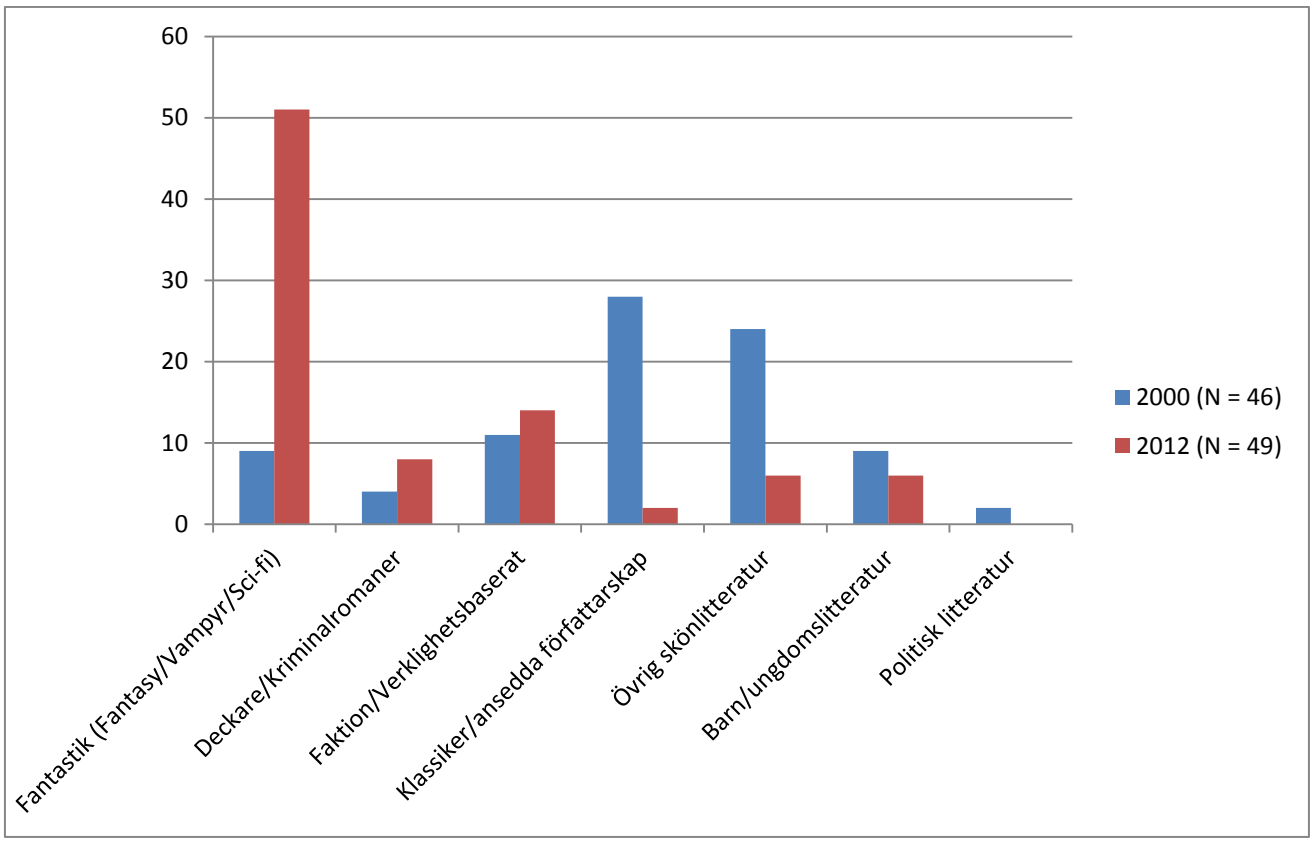
Barn/ungdomslitteratur

- Pippi Långstrump, Bröderna Lejonhjärta
- The perks of beeing a wallflower
- Tretton skäl till varför, Innan jag dör

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.

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. [161]

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 en förskjutning i läsandet. I övrigt kan en nedgång i kategorin barn/ungdomslitteratur också noteras mellan 2000 och 2012. Deckare/kriminalboksgenren är fortsatt relativt lågt representerad.

Jämförelsen av hur uppsatsförfattarnas exempel på stora läsupplevelserna fördelades ger ett klart intryck. Det som räknats som sådana har visat sig vara markant olika grupperna emellan och en tydlig förändring framträder. I förlängningen av detta är det rimligt att anta att läsvanorna också förändrats, även om flera av dessa exempel på stora läsupplevelser är hämtade från tidigare perioder i livet. Det sistnämnda förhållandet gäller båda grupperna i lika stor grad.

Att motiven att läsa är olika och en förändring över tid vad gäller attityden till fiktionslitteratur går att läsa in här. I sammanfattningen av studien kommer jag att förhålla resultaten från de olika områdena till varandra i en summerande analys. [162]

[161] 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 har 3 böcker kommit ut och den fjärde kommer i juli samma år. *Sagan om ringen*-filmerna utkom mellan åren 2001-2003.
[162] Årheims tabell över genrer som en grupp om 27 gymnasieelever föredrar kan vara intressant att relatera till denna fördelning. Tabellen bygger på en enkätundersökning utförd år 2005. I tabellen återfinns fantasy på femte plats medan faktionen ligger i topp (Årheim 2007 s. 128).

SAMMANFATTNING

I denna kapitelavslutning summeras resultaten utifrån de fem områden som granskats i denna attitydundersökning. 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 bokpratande på internet.

Aktiviteten att läsa förknippas i huvudsak med skönlitterär läsning i traditionell bokform trots att uppgiften öppnar för andra former av läsning, framförallt faktainsamlande. Att ingen nämner Internet i det sammanhanget är förvånande. Inte heller filmen hålls fram som något som tränger ut 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 läspraktiken – som möjligen beror på just en undanträngning – har skett på olika nivåer antyder mina resultat, men det är inte något som ungdomarna själva medvetet reflekterar över. Som nämnts är det förvinnande få som överhuvudtaget nämner det läsande och den sociala aktivitet på nätet som det står klart att ungdomar ägnar många timmar åt dagligen 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 också läsas på ett omvänt sätt, d.v.s. att skönlitteraturen väger lättare och inte konkurrerar med Internet på ett sätt som livets ”måsten” gör. Ett tecken på det är att fler redogörelser om hur skolarbetet tar mycket av tid och omöjliggör skönlitterärt läsande på fritiden ges 2012 och vid en jämförelse med det äldre materialet står det klart att en ökning av detta har skett. 20 % av eleverna från skrivtillfället 2012 tar dessutom uttalat upp fiktionsläsning som något som uteslutande sker under semestrar och ledighet som ren avkoppling. Detta skulle kunna ses som en del av den bild som utkristalliserats under jämförelsen där skönlitterär läsning av ungdomar 2012 alltmer ses som renodlad avkoppling och egentligen inte har någon annan funktion än den avkopplande.

Den bilden klarnar ytterligare vid ett granskande av de två avslutande områdena, *Legitimering av fiktionsläsning 2000 och 2012* och *Stora läsupplevelser*. Anknytningen till 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 men inte i samma utsträckning hålla fram den distans till den fiktiva texten som krävs för mer generella reflektioner och analyser av det lästa när de ska samla sina motiv till varför man bör läsa fiktionstext. Eleverna från 2012 intar inte ett metaperspektiv till sin läsning i samma utsträckning som eleverna tolv år tidigare. Detta utfall samspelar på ett intressant vis med den bild eleverna ger av sina stora läsupplevelser inom de olika grupperna. Resultaten av sammanställningarna visar att klassiker, ansedda författarskap och mer bred skönlitteratur har gått kraftigt tillbaka samtidigt som fantastiken har ökat markant.

En viktig iakttagelse är att trots de många hänvisningarna till fantastikgenren 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. 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 likheter 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 eller mellan kärlek och hat. Läsningen av fantasy och annan fantastik tycks handla om att stänga ute verkligheten, inte att relatera till den. Möjligen är det också därför som mer traditionell skönlitteratur inte lockar ungdomarna 2012. Jag föreslår förstås inte att själva förändringen i genre är det avgörande här. Fantasy-litteratur bjuder verkligen 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 förhållande till de fiktiva världarna på de sätt som modellen för litterär kompetens beskriver. Men trots alla de referenser till fantasytexter från 2012-gruppen som de texter som ger störst läsupplevelser 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 med det egna jaget.[163] Detta skulle kunna ses som en aspekt av samma fenomen vi sett tidigare, där 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. Med den attityden till fiktionsläsning är

[163] Den typen av identifikation förekommer framförallt inom andra genrer.

det måhända förståeligt att fantasy attraherar mer än en klassiker.

Att själva synen på fiktionsläsande, attityden, är viktig i sammanhanget måste betonas. Möjligen är det detta mitt resultat visar: att synen på vad skönlitteratur kan ge, vad den har för funktion och roll i livet som har förändrats. Synen på skönlitteraturen som något som utvecklar människors tankar, utmanar invanda föreställningar, leder till nya perspektiv tycks 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.

4. EN EMPIRISK LÄSUNDERSÖKNING

INLEDNING

Attitydundersökningen bygger på elevernas egna uppsatser där de skriver om sina läsvanor och läsning. Begreppet läsning är i sammanhanget i de allra flesta fallen synonymt med fiktionsläsning. Frågan om hur de attityder som sammanfattades i det föregående kapitlets avslutning motsvarar deras faktiska läsande är angelägen att ställa. I detta kapitel presenteras en studie som utgår från den frågeställningen.

Den empiriska lässtudiens förutsättningar och genomförande

Med den ovanstående problemformuleringen som utgångspunkt genomfördes en uppföljande empirisk studie med 2012-gruppen under vårterminen 2013. I denna studie har Werner Aspenströms novell *När trädet svävar är du ensam* (1975) lästs i de aktuella klasserna och eleverna har besvarat enkätfrågor av olika slag. Utöver rena textfrågor har eleverna svarat på frågor om läs- och medievanor. Tillvägagångssättet beskrivs mer ingående längre fram. Närmast följer här en sammanfattning av hur textvalet gått till.

Valet av text

Aspenströmnovellen *När trädet svävar är du ensam* 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 i samband med 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. (Texter som är längre än 5–6 sidor är inte möjliga att använda med tanke på den korta tid eleven har på sig.) I urvalsprocessen har olika kriterier baserade på litteraturdidaktisk teori utarbetats för att uppnå detta.

Det första kriteriet utgörs av själva formatet enligt ovan. Det andra kriteriet är att det i texten måste erbjudas intressanta tolkningsmöjligheter och utmana läsarnas textanalytiska förståelse och förmåga. Den valda novellen innehåller metaforer och andra sorters bildspråk som går att tolka

symboliskt. Texten också har ”luckor” som i enlighet med Isers receptionsteorier kan visa hur kompetent läsaren är i sitt medskapande av texten. Denna typ av läsning har utgjort det tredje textvalskriteriet.

Det fjärde kriteriet utgår från McCormicks teser om att en text både måste utmana läsarna och samtidigt matcha deras litterära repertoarer. Det bör i enlighet med detta 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 och utmanar inom samma områden.[164] 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 många ungdomar. Samtidigt är det uppenbart att texten utspelar sig i äldre tid och att andra faktorer 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 språkliga bilder.

Möjligheten att kunna läsa texten kontextuellt och aktivera referensramar som eleverna kan förväntas ha inhämtat både inom och utanför skolan är ytterligare en faktor som har vägts in och efterfrågats. Detsamma gäller själva uppbyggnaden. Narratologiskt och språkligt sökte jag därför en text med en komplexitet utöver den rena budskapsnivån. Berättarperspektivet är skrivet i tredje person och är fokaliserat på pojken, men ibland även mer allmänt utblickande.

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 kontextuellt.
6. Att en viss svårighetsgrad vad finns gäller textens struktur och berättarteknik.

En mer detaljerad innehållslig sammanfattning av novellen görs inför redovisandet av de frågor som är direkt kopplade till texten på s. 94.

[164] Jfr McCormick 1994 s. 87f; Molloy 2003 s. 54-62; Mossberg Schüllerqvist 2008 s. 27.

Studiens genomförande

Det praktiska tillvägagångssättet inleddes med att jag återvände till 2012-grupperna från attitydundersökningen en vecka innan den empiriska 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 för eleverna att det var frivilligt att delta i studien.[165] I samband med detta gavs den väsentliga informationen till eleverna om sekretess enligt de etiska riktlinjerna VR utfärdat och som tidigare har hänvisats till. Eleverna fick inte vid detta tillfälle reda på vilken text som skulle läsas eller hur den empiriska undersökningen skulle gå till.

När väl undersökningen genomfördes lästes texten först högt av mig, efter det att alla deltagande elever fått ut 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.[166] Därefter fick eleverna svara på 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, att belysa litterär kompetens hos eleverna samt att relatera deras faktiska läsning med attityder till läsande, men berör även frågor från de båda andra delarna B och C. Även dessa delar har motsvarigheter i och beröringspunkter med attitydundersökningen.

Enkäten, som är utformad och används av läsforskargruppen inom VR-projektet *Fiktionsläsning i internetsamhället,*[167] innehåller både flervalsfrågor där svaren lämnas i form av

[165] Eleverna gavs även här möjligheten att avbryta sin medverkan under pågående studie om de så önskade.
[166] Här kan möjligen invändas att det inte är en litterär läskompetens som studeras efter som eleverna får texten uppläst för sig. Metoden att läsa texten högt är, liksom enkätstrukturen, hämtad från VR-projektet *Fiktionsläsning i internetsamhället.* I det projektet har man valt att göra så för att inte hamna i problemet att eleverna inte kan avkoda texten inom den tid som finns till förfogande. Problematiker som kan finnas kring dyslexi och andra lässvårigheter undviks på detta sätt. Hur unga läsare tillägnar sig litteratur, alltså genom vilken medieform, har visat sig inte spela någon roll för deras förståelse och bearbetning av fiktionsberättelsen, vilket Jessica Moyers avhandling *"Teens Today Don't Read Books Anymore:" A Study of Differences in Comprehension and Interest Across Formats* (2011) visar. Dessa två huvudskäl gör att metoden används och går att försvara ur ett läsforskningsperspektiv.
[167] Torsten Pettersson, professor i litteraturvetenskap vid Uppsala universitet, är chef för projektet som regelbundet genomför läsundersökningar med gymnasieungdomar. Övriga medverkande är läsforskarna Maria Wennerström Wohrne, Uppsala universitet och Skans Kersti Nilsson från Högskolan i Borås.

kryss, ofta även med utrymme för kommentar, och rena fritextsvar. I de frågor som knyter an till läsning av den aktuella novellen finns både kryssfrågor och frågor ställda till utvalda stycken ur den aktuella 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 stor 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 ett ensidigt tillämpande alltför likriktade enkätfrågor, styrda textfrågor eller enbart öppna frågor. 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.[168]

Den grupp gymnasieelever som genomfört denna empiriska studie är den samma som utgjorde attitydundersökningens 2012-grupp. Fyra elever från denna grupp, som i attitydundersökningen bestod av totalt 49 elever, var dock frånvarande vid de tillfällen den empiriska läsundersökningen gjordes. Detta innebär att 45 elever har deltagit i den empiriska lässtudien.

Gruppens sammansättning i denna empiriska läsundersökning (ELU) i förhållande till attitydundersökningen (AU) visar följande tabell:

Tabell 3: Gruppernas sammansättning i attitydundersökningen (AU) respektive den empiriska läsundersökningen (ELU).

Program Kön	**Naturvetenskapligt program**		**Samhällsvetenskapligt program**		**Praktiskt program**	
	AU	*ELU*	*AU*	*ELU*	*AU*	*ELU*
Kvinnor	5	5	19	17	8	6
Män	8	8	8	8	1	1
Totalt	13	13	27	25	9	7

Gruppsammansättningen är således inte helt identisk. Två kvinnor från det samhällsvetenskapliga programmet 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

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

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 i form av analyserade av textsvar och kvantitativt genom procenttal och diagram med tanken att de båda perspektiven kompletterar varandra och att resultaten ska vara tydligt åskådliggjorda och mätbara i enlighet med det empiriska förhållningssättet. I undersökningskapitlet beskrivs mer ingående hur resultaten presenteras.

UNDERSÖKNING

Redovisningen av resultaten från läsundersökningen kommer att ta sin utgångspunkt i den struktur och disposition som användes i attitydundersökningen såsom det förklarades i teorikapitlet. Strukturen gör det möjligt att tydliggöra likheter och skillnader inom de aktuella områdena och har en tydlig inriktning på hur elevernas beskrivning av sitt läsande förhåller sig till den aktuella modellen för litterär kompetens. Sammanfattningen av resultatet som gavs i avslutningen av det förra kapitlet kommer således att utgöra stommen för resultatredovisningen i detta kapitel. Detta gör att redovisningen av elevernas svar på textfrågorna kommer att ägnas störst utrymme, men att även andra aspekter av hur ungdomarna uppfattar sitt läsande relateras till dessa textsvar och vice versa. Analysen görs, enligt litteraturvetenskaplig praxis, löpande och integreras i redovisandet av utfall och resultat. Dispositionen för redovisningen av de olika delarna ser ut som följer:

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

Kapitlet avslutas med en sammanfattning.

Andelen elever som svarat på ett visst sätt kommer genomgående i text och i diagram att anges i procent, men i vissa fall i texten nämns även antal elever i de fall 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 numrerade 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.[169] Hur detta görs förklaras detaljerat i respektive textavsnitt.

De olika svarskategorierna inom textfrågorna kommer genomgående att redovisas med den största gruppen först och den minsta sist. Allra först redovisas dock alltid svar av typen ”vet inte” och ”ingen betydelse”. I det inledande sammanhanget klargörs också hur stor andel av eleverna

[169] Jag kommer även i fotnoter att ge medelvärdet med alla elever inräknade där ett uteblivet svar räknas som 0.

som inte har svarat på den aktuella frågan. Dessa grupper, som inte har ett utvecklat innehåll, placeras i alla sammanställningar längst ut på X-axeln i diagrammen.

Liksom i attitydundersökningen avrundas alla procentsatser till närmaste heltal. Av den anledningen blir i vissa fall summan av procentsvaren inte exakt 100. 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 attitydundersökningen, 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. Detta för att undvika citat inom citaten. Varje enskild textfråga kommer att sammanfattas kort efter att de empiriska resultaten redovisats. I dessa sammanfattningar kommenteras tolkningarnas kvalitet.

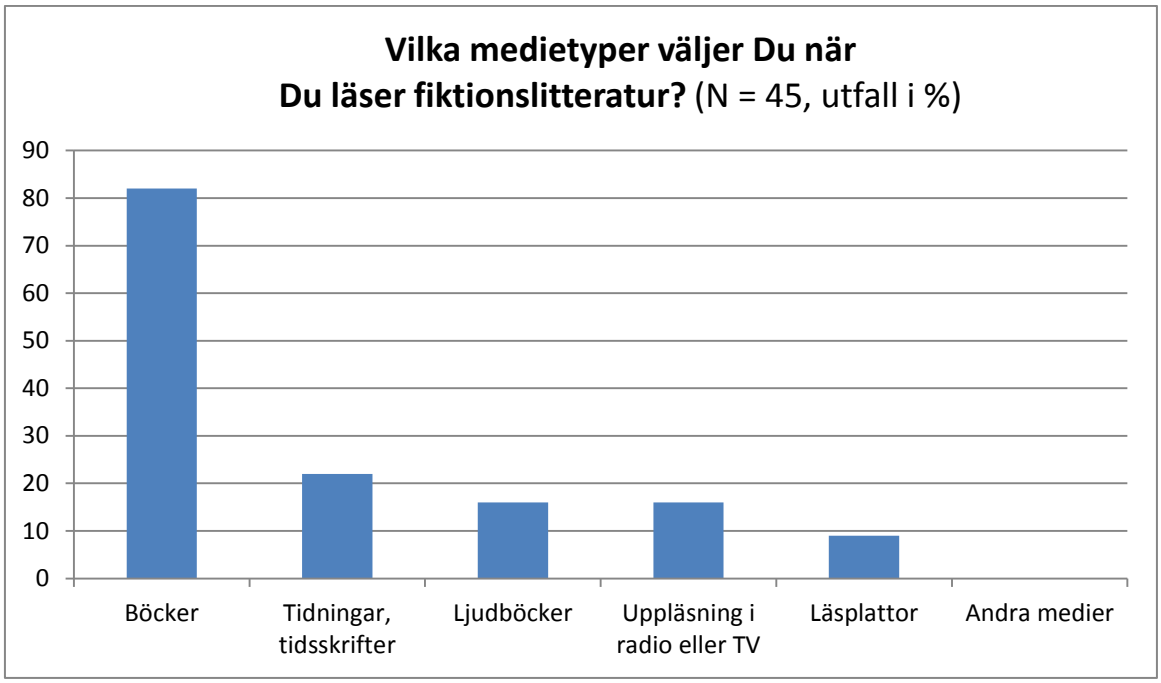
Fiktion i bokform och i andra medier

I detta avsnitt kommer de attityder till böcker och fiktionsläsande som genererades ur attitydundersökningen att relateras till utfallet av enkätfrågor inom det området. I attitydundersökningen hade elevernas internetanvändning en mycket undanskymd roll då denna inte förknippades med läsning i den mening som var aktuell där. I enkätundersökningen har eleverna svarat på direkta frågor om sina digitala vanor vilket ger empiriska fakta att lägga till de resonemang som fördes i det förra kapitlet.

Den traditionella boken

I attitydundersökningen står boken fram som den medieform som helst används vid fiktionsläsning. I den empiriska lässtudiens enkätsvar bekräftas 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.[170] 82 % har angivit böcker, 22 % tidningar och tidskrifter, medan endast 9 % kryssat i alternativet läsplatta. Diagrammet visar hela utfallet:

[170] 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 en särställning, och i förhållande till attitydundersökningen 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 läsmediet framför andra så kan inte enkätfrågorna uppfattas på detta sätt. I enkäten ställs frågor om medievanor utan faktorer som kan tolkas som värdeladdade.

I anslutning till detta resultat kan det vara värt att notera att på den uppföljande frågan i enkäten *Tycker du att upplevelsen 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, något som i högre grad uttrycks av 2012-eleverna än 2000-gruppen i attitydundersökningen. 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

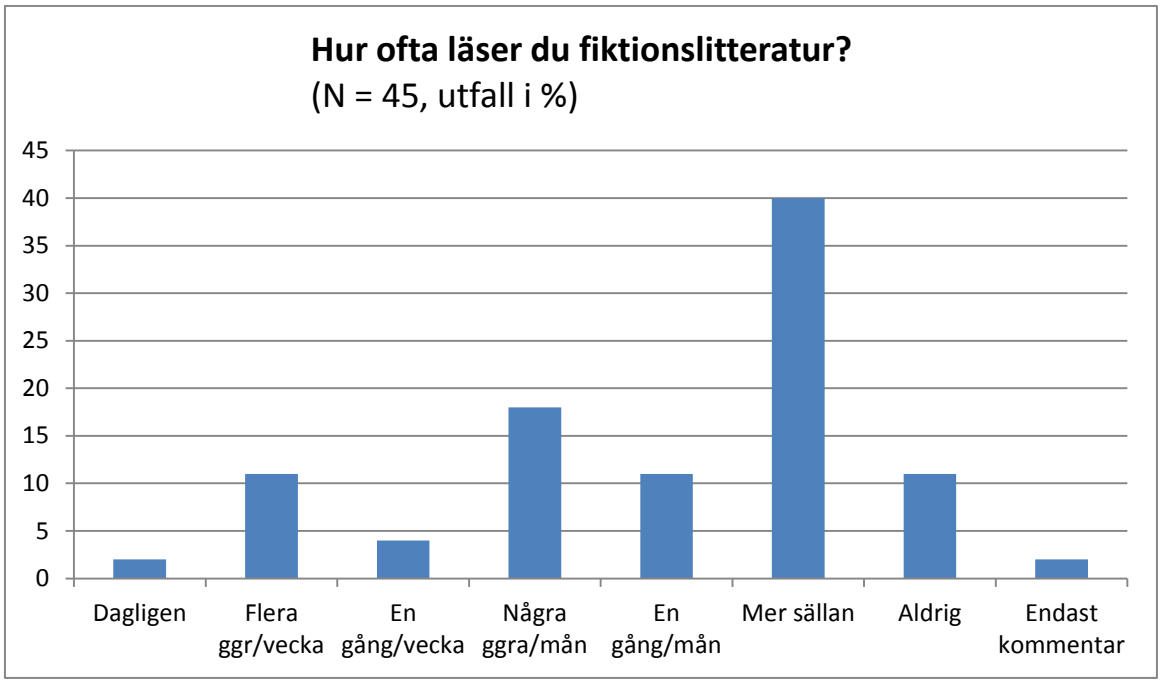
De ovanstående resultaten kan, tillsammans med den tidigare undersökningen, ses som belägg för att boken och kanske även fiktionsläsningen har en stark ställning i den undersökta gruppen. När det gäller elevernas svar i enkäten om hur mycket de läser i förhållande till andra mediala aktiviteter kommer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

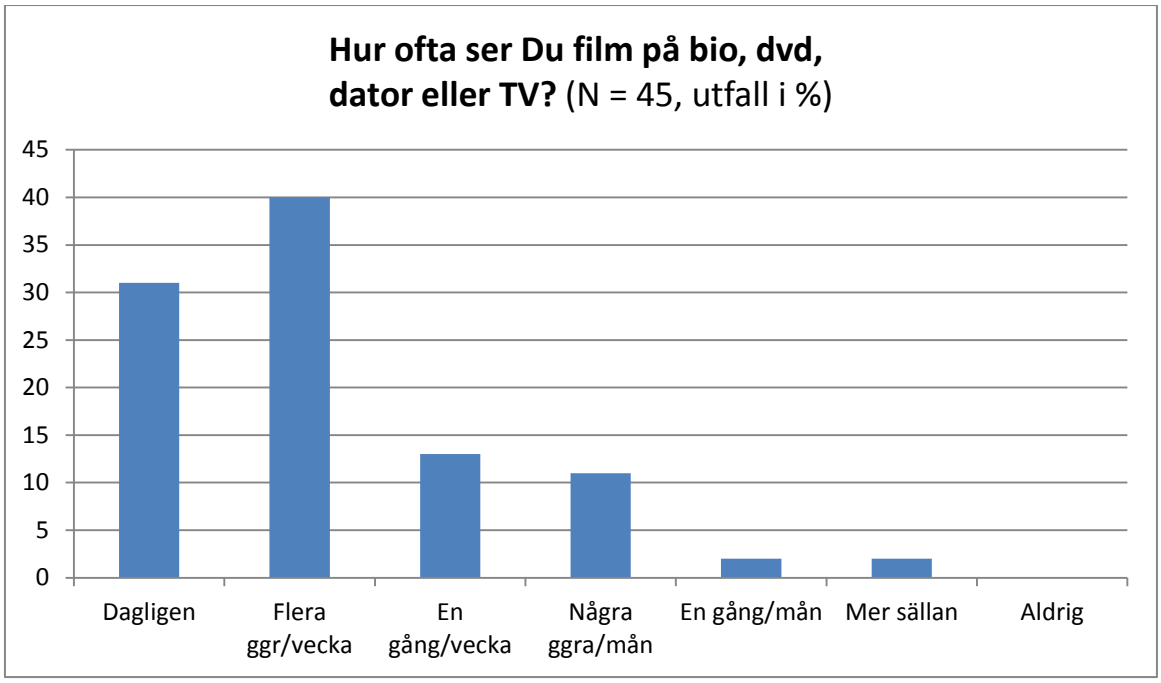
Enkätundersökningen visar att eleverna är relativt stora filmkonsumenter och mycket idoga internetanvändare, något som inte kommer fram i uppsatserna. 91 % av eleverna anger att de använder internet dagligen. 87 % skriver i kommentarform att de är ute på internet två timmar eller mer per dag. 62 % har uttryckligen svarat att de gör det mer än tre timmar per dag.[171] Att mycket av surfandet görs på den egna mobiltelefonen är tydligt i materialet.

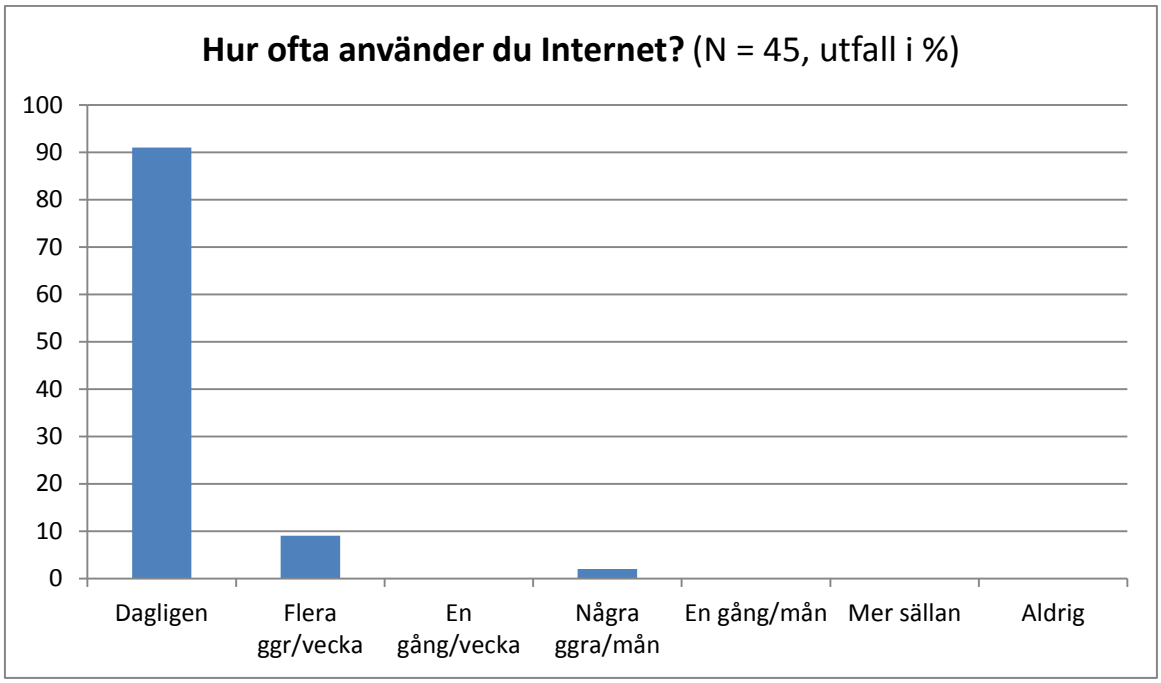
På frågan om hur ofta eleverna ser på film ”på bio, dvd, dator eller TV” anger 31 % att de gör det dagligen och 40 % att de tittar flera gånger i veckan. Detta innebär klart lägre siffror än de som internetfrågan genererade. Sätter man dessa resultat i relation till motsvarande fråga avseende läsning 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 attitydundersökningen 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 deras liv. Detta är ett tydligt och för analysen mycket centralt resultat. Diagrammen som följer ger en tydlig illustration av hur förhållandet mellan dessa mediala aktiviteter fördelat sig i elevsvaren:

[171] 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.


Hur ofta läser du fiktionslitteratur?
(N = 45, utfall i %)
45
40
35
30
25
20
15
10
5
0
Dagligen
Flera ggr/vecka
En gång/vecka
Några ggra/mån
En gång/mån
Mer sällan
Aldrig
Endast kommentar


Hur ofta ser Du film på bio, dvd, dator eller TV? (N = 45, utfall i %)
45
40
35
30
25
20
15
10
5
0
Dagligen
Flera ggr/vecka
En gång/vecka
Några ggra/mån
En gång/mån
Mer sällan
Aldrig



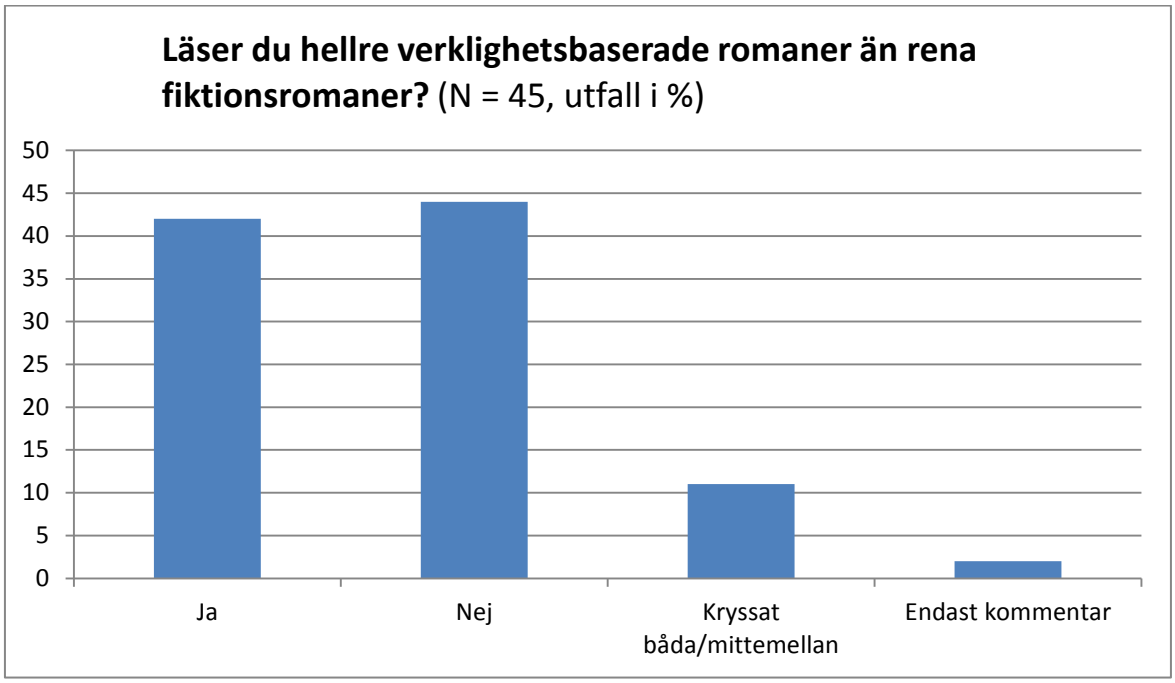
Utfallet i sig är inte speciellt förvånande. Men med det som visat sig i attitydundersökningen och i de resultat som följer i den här genomgången av detta empiriska material finns anledning att ändå stanna upp här. Den diskussion som tidigare fördes, att stressen som 2012-eleverna i högre utsträckning 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 däremot inget stöd när det gäller själva läsfrekvensen. Däremot skulle de analyser som jag gjorde kring en ökad nöjes- och semesterläsning kunna samklinga med resultaten i den empiriska studien. Diskussionen om att fiktionsläsningen de facto har trängts undan av den ökade internetanvändningen, utan att eleverna själva beskriver en sådan process, kan föras vidare utifrån analysen av dessa enkätfrågor.[172] Skönlitterär läsning för internetgenerationens ungdomar förefaller utifrån detta att främst vara en avkoppling från det uppkopplade digitala livet.

[172] Att detta även gäller TV-tittandet diskuteras mer sällan. Dock är det anmärkningsvärt att endast 31 % ser TV dagligen i en jämförelse med tidigare ungdomsgenerationer (jfr Statens medieråd 2013).

Attityder: fiktion, faktion och fakta

I attitydundersökningen hade faktionsläsningen en förhållandevis undanskymd roll och jag drog ett antal slutsatser kring detta. I enkätundersökningen ser bilden något annorlunda ut. 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.[173]

Nästföljande fråga i enkäten, *Läser du hellre verklighetsbaserade romaner än rena fiktionsromaner?* har besvarats på ett sätt som indikerar att den verklighetsbaserade romanen föredras av en betydligt större andel än som framkom i analysen av attitydundersökningens uppsatser. Diagrammet visar utfallet:



Den rena 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:

[173] 2 % har inte svarat på frågan.

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 senariot 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 overkligare 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.

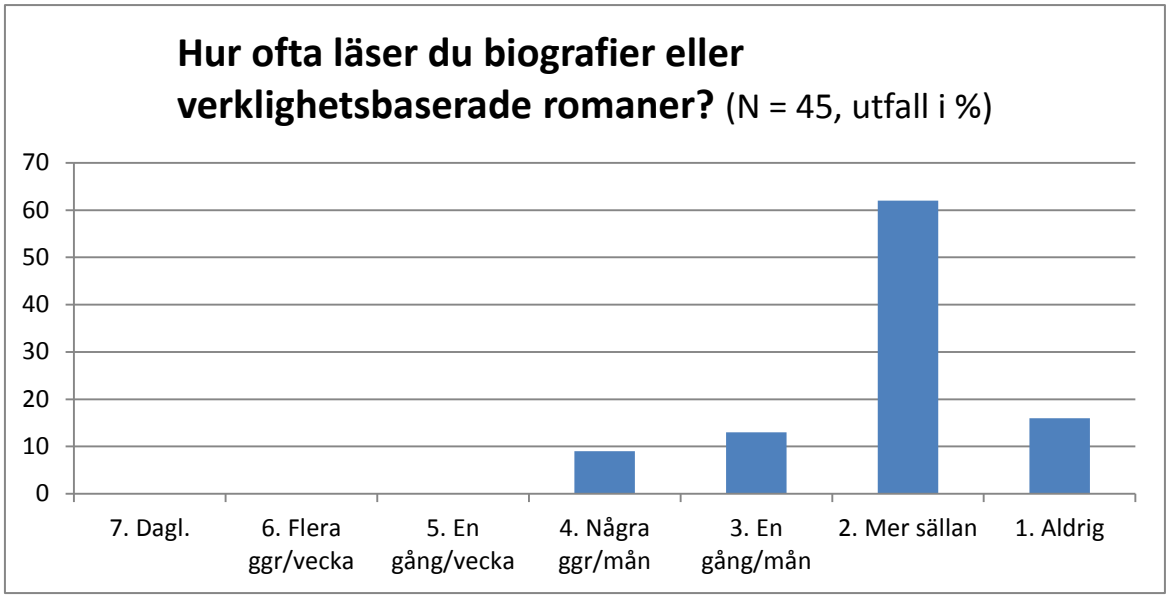
Gillar onaturliga och övernaturliga saker.

Innan jag diskuterar kommentarerna närmare vill jag nämna nästföljande fråga i enkäten som handlar om biografier och är ställd: *Läser du hellre biografier, dvs böcker som skildrar en persons liv, än fiktionsromaner?* Här är skillnaden åter tydlig. 27 % svarar ja medan 60 % svarar nej. 11 % har kryssat i båda rutorna. En skillnad i attityden till biografier och verklighetsbaserade romaner framkommer i svaren på dessa detaljerade frågor. Värt att lägga till kan vara att faktionstexterna ofta har ett upplägg av biografi eller barndomsskildring. 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 – det är däremot tydligt, inte minst i kommentarerna ovan.

Dessa kommentarer är mycket intressanta och ger en bild av hur argumentationen för fiktion ligger nära de attityder som framkom i attitydundersökningen, där 2012-gruppens argumentation

för fiktionsläsande framförallt speglade en ren nöjesläsning. De elever som här väljer det fiktiva berättandet har inte på något sätt berört några andra dimensioner av fiktionslitteratur än det verklighetsflyende och det underhållande. 29 % har lämnat kommentarer på ja-sidan och de formulerar sig i sina kommentarer som hängivna faktionsläsare.[174] Det är en klart större del än i attitydundersökningen.

Dock kan även denna bild komma i annat ljus, likt fiktionsläsningen tidigare, om man tittar på hur eleverna svarat på frågan om hur ofta de läser biografier eller verklighetsbaserade romaner. Här visar det sig att siffrorna är allra lägst, även lägre än läsning av ren faktalitteratur. Vid en uträkning av medeltal enligt den 7-gradiga skala som visats i samband med frågan om hur ofta eleverna läser skönlitteratur där värdet 7. står för *Dagligen* och värdet 1. för *Aldrig* blir utfallet för fiktionslitteratur 3, 07,[175] 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:

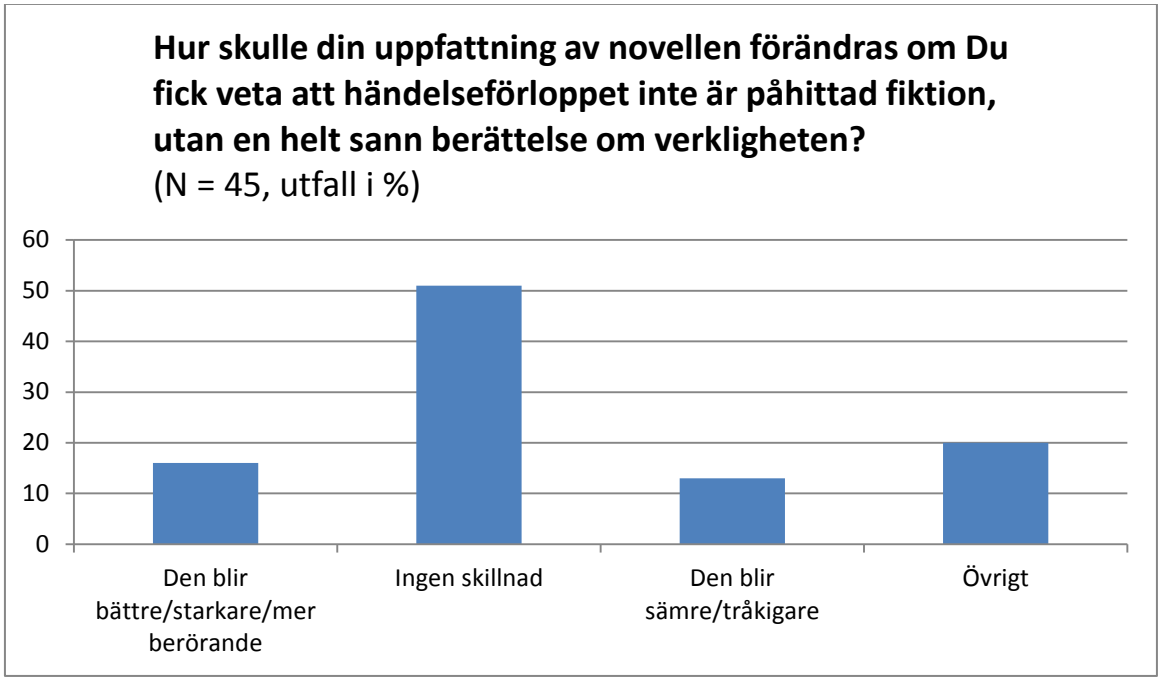


Sammantaget tycks ändå litteratur inom fiktionsgenren vara det som eleverna läser mest, även om inte enkätresultaten riktigt motsvarar den starkt positiva attityd till fiktionsläsning som visades i uppsatserna. Frågorna runt det verklighetsbaserade kvarstår dock i viss mån. Onekligen finns en

[174] Jfr Nordberg 2013 s. 45.
[175] Värdet uträknat på de 44 elever som svarat med ett värde. Den elev som svarat med kommentar har skrivit ”Läser endast under lov” vilket borde placera den eleven i kategori 2: *Mer sällan än en gång i månaden*. Lägger man in eleven där och dividerar med hela gruppen blir värdet 3,04.

grupp elever som föredrar faktion med tanke på de lämnade kommentarerna som visades tidigare 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 verkligen 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 sannerligen inte enkelt att sluta sig till utifrån detta. En av frågorna, knuten till den lästa texten kan komplettera, och möjligen komplicera, detta problemområde ytterligare. Den har lydelsen: *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. Ur traditionellt litteraturvetenskapliga, litteraturdidaktiska och de flesta empiriska läsforskningsperspektiv är detta mycket anmärkningsvärt. Jag har i kapitel två visat att en grundläggande faktor i den litterära kompetensen, vare sig denna definieras utifrån kritiska eller mer erfarenhetsbaserade perspektiv, är att kunna skilja på fiktion och andra texttyper. I den ämnesteoretiska översikten visas samtidigt hur läsandet av fiktion som verklighet

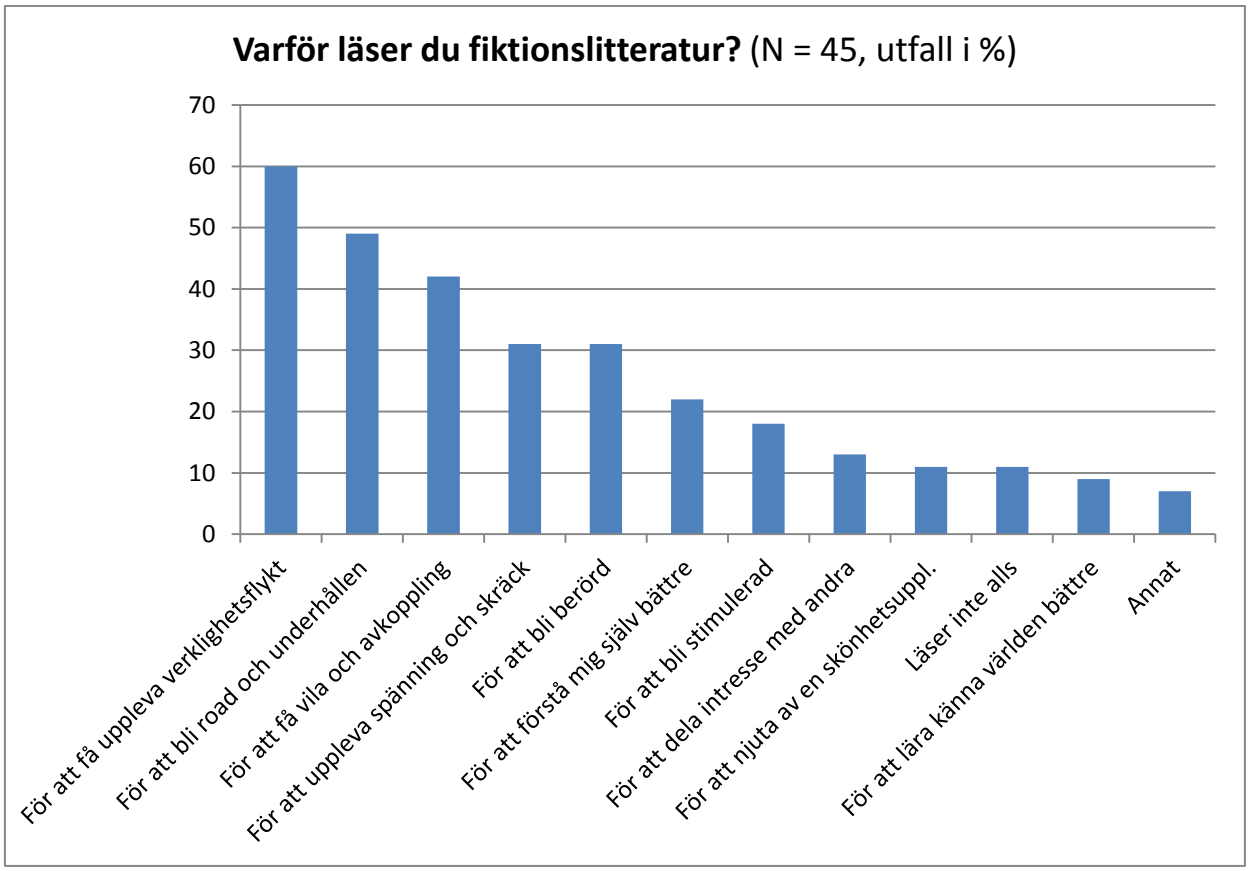
är ett av de största ”fel” ungdomar gör, och hur detta lyfts fram gång på gång i 2000-talets litteraturdidaktiska forskning. Detta är ett intressant samband. Frågan är hur det ska förstås? Viktigt att tillägga i sammanhanget är att ingen av eleverna i sina svar berör att författaren själv skulle ha varit med om det som sker i novellen, vare sig biografiskt eller mer symboliskt som skildrandet av en separation. Den typ av författarbiografisk läsning som Årheim och Olin-Scheller beskriver i sina studier, där elever läser fiktionstext så som att det är författarens egna självupplevda erfarenheter som skildras, finns inte representerad i materialet.[176]

Trots detta utfall 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, vilket framkommer senare i undersökningen. Här uppstår en motsägelse som är synnerligen intressant. Har dagens unga läsare en ny och annorlunda typ av narrativ kompetens som kan tillämpas på berättelser av olika slag, men som inte går i linje med de teorier om litterär kompetens med rötterna i en tid före de digitala medierna? Består detta förhållningssätt i så fall mer av en förändrad verklighetssyn än en oförmåga, eller ovilja, att läsa fiktion fiktivt? Är den kompetens som visar sig längre fram i detta kapitel grundad i andra former av berättande?

Attityder till fiktionslitteratur och fiktionsläsning

När det gäller inställningen till fiktionsläsande gjordes i attitydundersökningen en genomgång av elevernas argumentation för eller emot fiktionsläsning där den avkopplande, underhållande läsningen var vanligast hos 2012-gruppen. Det har redan givits exempel på att den attityden finns representerad också i denna empiriska studie. Enkätfrågan *Varför läser du fiktionslitteratur?* möjliggör ytterligare analys av detta förhållningssätt. Eleverna har haft möjligheter att kryssa i flera svarsalternativ. De eskapistiska och nöjesläsande argumenten har fått flest kryss.[177]

[176] Årheim 2007 s.195; Olin-Scheller 2006 s. 201ff.
[177] Alla alternativ finns återgivna i diagrammets X-axel.



Som framgår är svarsalternativet ”För att uppleva verklighetsflykt” är 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” 42 %. De mer existentiellt 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 attitydundersökningen.

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

I attitydundersökningen gjordes även en kartläggning av ur vilka litterära verk eleverna hämtat sina exempel på stora läsupplevelser. Utifrån de stora skillnaderna mellan gruppernas exempel, där fantasygenren stigit fram markant och klassiker och annan skönlitteratur fallit tillbaka, fördes en diskussion där åsikten att de ändrade motiven till att läsa påverkat vilken litteratur som lästes. 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 bilden likartad den som attitydundersökningen gav med fantasy som dominerande genre.[178]

Med denna komplexa bild av 2012-ungdomarnas förhållande till själva fiktionsbegreppet bör möjligen detta ses som en växelverkande effekt snarare än ett orsakssamband. Kan det vara så att fantasyboomen, som exploderat parallellt med realitytrender och digital revolution, har inneburit ett annat 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 diskuterats av litteraturdidaktiska forskare.[179] Diskussionen om fiktionsbegreppet som fördes tidigare inom detta avsnitt kan knytas an till dessa resultat. Hur ungdomar förhåller sig till fiktion framstår som en nyckelfråga inom problemområdet ungdomars litterära kompetens. Flera indikationer i mina undersökningar tyder på att detta förhållningssätt möjligen har förändrats. I det följande behandlas de aktuella gymnasieelevernas reaktioner på den lästa novellen. Det är av stor vikt att ta med sig det som här avhandlats kring 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 avgränsning mot förmågan att balansera mellan inlevelse och distans så som en grundförutsättning för litterär kompetens och utvecklande läsning som gjorts i samband med attitydundersökningen, och som konkretiserats i en modell, gäller till stor del även i denna uppföljande studie.

I den resultatsammanställning som görs i denna del kommer olika steg vad gäller textreception och förståelsen 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. Att åtskilja dessa interagerande processer är inte idealiskt. I sammanhanget görs det för att kunna överblicka materialet och redovisa utfallet

[178] Alla elever har inte fyllt i denna fråga. 67 % har svarat. 43 % (av den totala gruppen) nämner fantasytitlar.
[179] 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 höljs i dimma eller rent av är stadda i upplösning.” (Årheim 2007 s. 191). Se även Mossberg Schüllerqvist 2008 s. 88f.

så tydligt som möjligt. Därefter kommer en mer ingående, och ganska omfattande analys av elevernas textsvar att göras. Med textsvar menas här svar som formulerats i fritext som svar på frågor kring utvalda stycken i texten samt svar på en inledande, öppen fråga. Efter genomgången av dessa textanknutna frågor förs i en kapitelsammanfattning en samlande diskussion om hur kompetenser och perspektiv kan läsas in i elevernas svar. Allra först ges en resumé av novellens innehåll.

Novellens handling

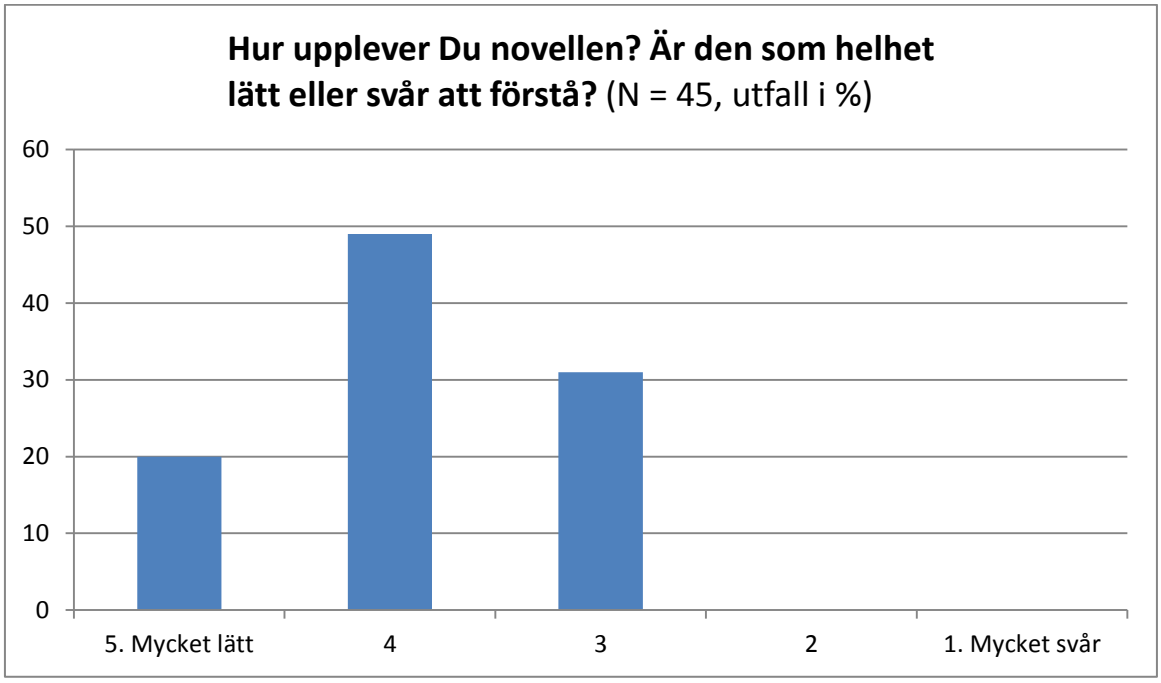
Werner Aspenströms novell *När trädet svävar är du ensam* handlar om en 19-årig pojke och en två år äldre flicka som har en kärleksrelation. För pojken är det den första kärleken. Flickan är två år äldre och även mer erfaren. Den kvällen som historien utspelas vill hon plötsligt inte kyssas med honom som hon brukar i samband med deras balansgångspromenader på järnvägsrälsen, och hon förklarar att hon tillhör en annan. 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 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. När trädet svävar är du ensam.

Grundförståelse

Den basala förståelsen av språkliga och innehållsliga aspekter av novelltexten har jag valt att kalla för grundförståelse, något som också motsvarar hur enkäten är upplagd. Ett antal frågor rörande denna typ av förståelse ställs till eleverna som uppmanas 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. Det som analyseras är hur eleverna har svarat. Frågan kring huruvida de verkligen förstått kommenteras i något fall, men i övrigt inte. Ett diagram ges inledningsvis i samband med varje redovisningen av varje fråga i de

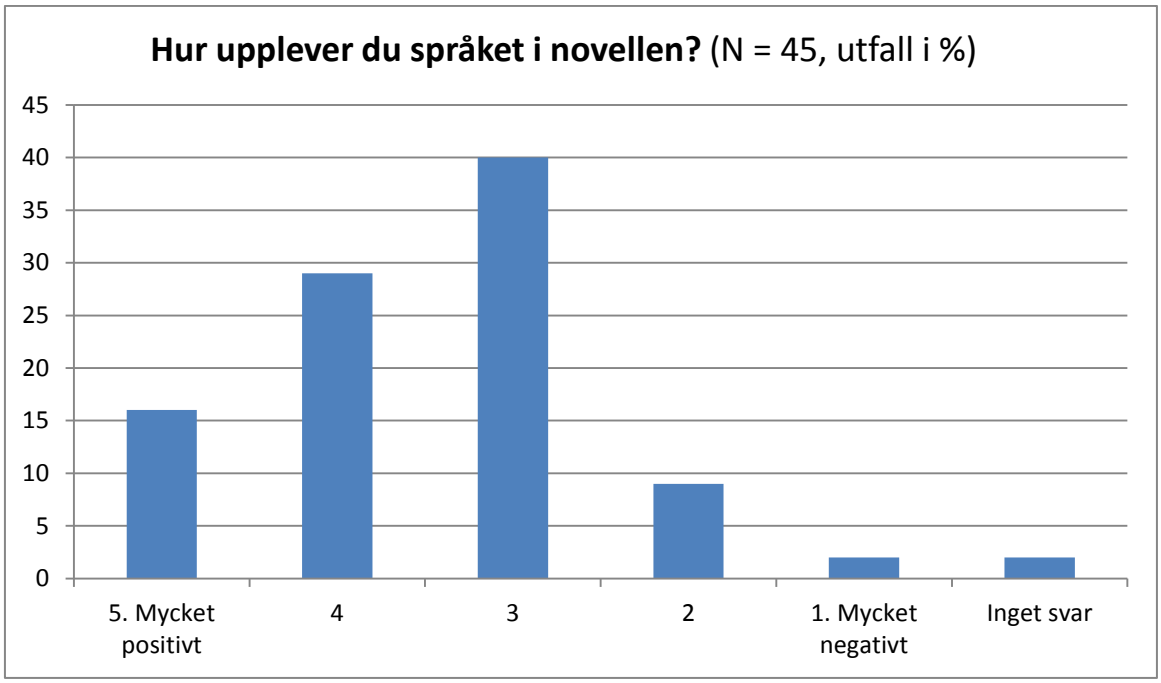
flesta fall.

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 eller trögfattade 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 fiktionslitteratur?* Frågan besvaras på samma sätt, d.v.s. med ett kryss bland fem onumrerade alternativ. I min bearbetning får svarsalternativet *Mycket lätt värdet* 5. och alternativet *Mycket svårt* har givits värdet 1. Medelvärdet även i den sammanställningen är 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.

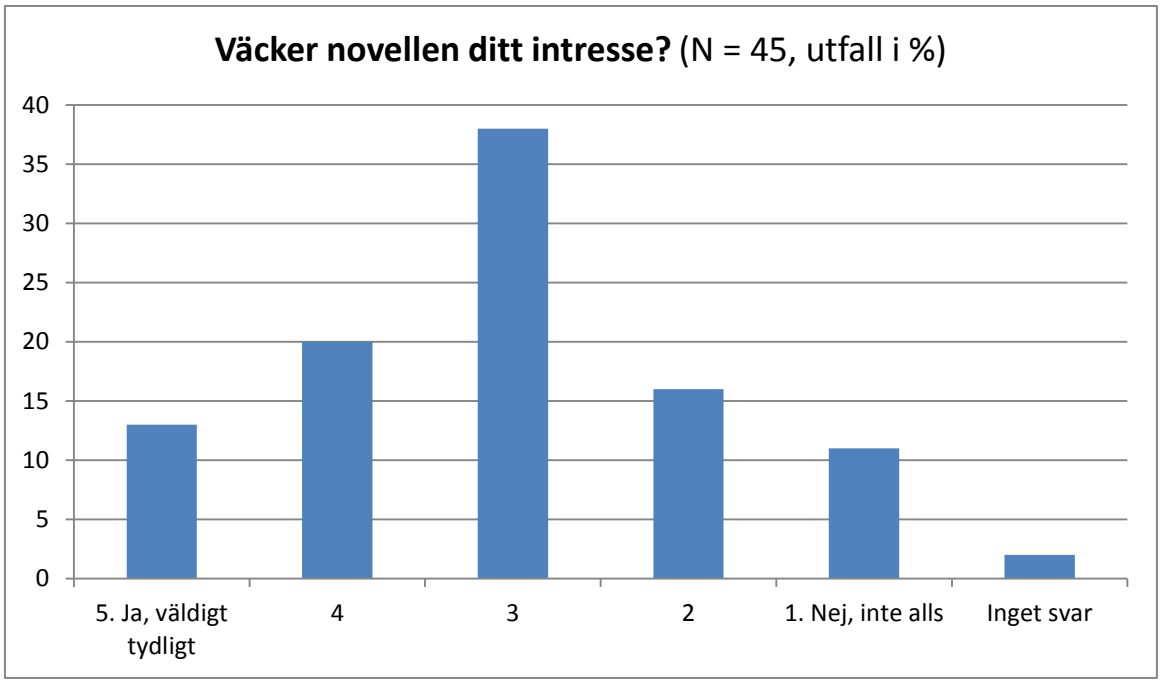
Nästa fråga behandlar språkdräkt och lyder *Hur upplever du språket i novellen?*



Här har elevernas svar givit medeltalet 3,41 där värdet 5. motsvarar *Mycket positivt* och värdet 1. representerar svaret *Mycket negativt*.[180] 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 skolelever kan denna faktor många gånger spelar stor roll för hur det litterära arbetet med texten fortsätter.[181] Frågan *Väcker novellen ditt intresse?* är med tanke på detta betydelsefull på flera sätt.

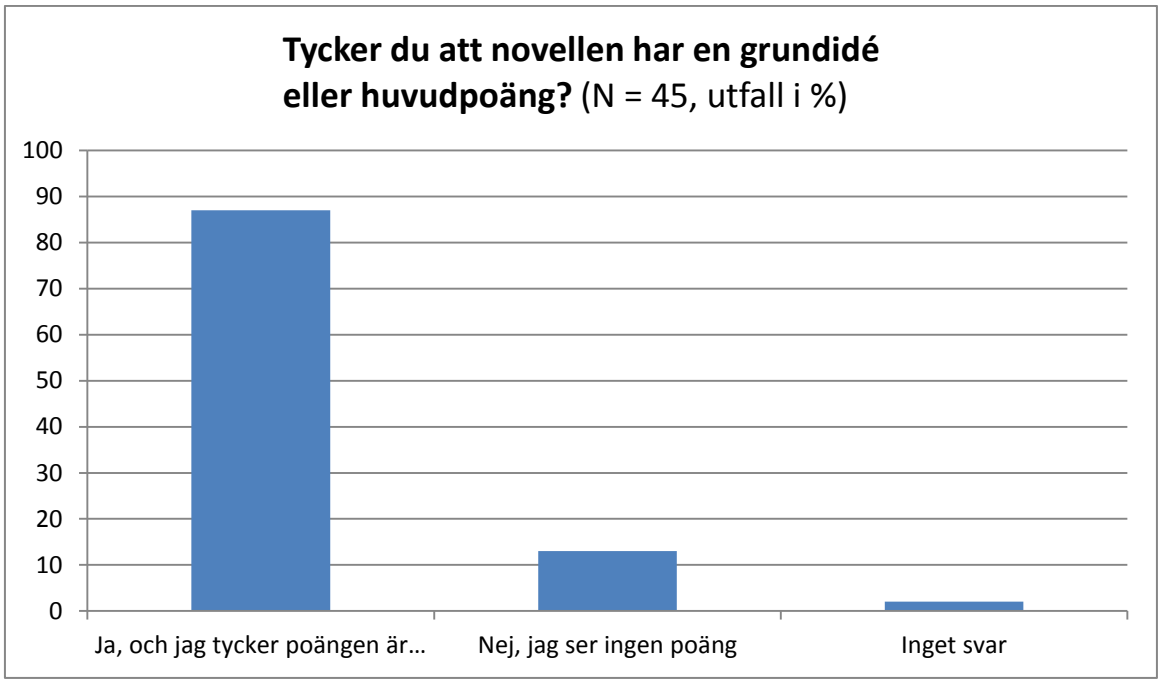
[180] En elev har inte svarat. Medelvärdet har beräknas bland dem som har svarat. Räknar man den inte svarande elevens värde som 0 blir medeltalet 3,33
[181] Jfr Olin-Scheller 2006.



I en sammanställning av frågan där värdet 5. motsvarar *Ja, väldigt mycket* och 1. *Nej inte alls* blir medeltalet 3,1.[182] Låga siffror här hade kunnat ses som ett stort problem för validiteten av undersökningen och jag bedömer denna förhållandevis höga siffra 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 i undersökningen som tycks väldigt uttråkade av novelltexten och oengagerade i sina tidiga svar senare, 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.[183] I denna undersökning visar sig nämligen det omvända förhållandet i flera fall, d.v.s. att elever som ger icke-svar på den öppna frågan, eller på de rena kryssfrågorna, kan komma med tänkvärda och fullödiga tolkningar som svar på frågor kring utvalda textpassager.

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

[182] En elev har inte svarat. Medelvärdet har beräknats på de som har svarat. Räknar man den inte svarande elevens värde som 0 blir medeltalet 3,02
[183] Se t.ex. Torell 2002 s. 14-24.



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 finns 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. 84 % av eleverna tycker att novellen har en grundidé eller huvudpoäng. De flesta eleverna anger 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 av skönlitterär förståelse, vilket har diskuterats i teoriavsnittet och i samband med analys av empiriskt material tidigare i avhandlingen. Dessa mekanismer har med all säkerhet redan spelat en avgörande roll i samband med de svar som i sammanställningen benämnts grundförståelse. I det följande granskas explicit hur eleverna svarar på frågor som är inriktade mot denna del av den litterära förståelsen. Därefter kommer frågor som ligger i enlighet med ett vidare utblickande, med motsvarighet i modellens tredje och fjärde punkt.

I attitydundersökningen framkom att 2012-eleverna på ett liknande sätt och i liknande omfattning som eleverna från 2000 hänvisade till inlevelsen 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 metareflektion 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 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 skulle kunna ses om något som kräver mer narrativ fantasi av läsaren.

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.[184] Kommentarerna 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 förändrad:

> 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 på textfrågorna, som är mer allmänt

[184] Ingen elev som svarat nej på frågan har lämnat kommentar.

hållna. De här svaren visar att den personliga inlevelsen och identifikationen ändå finns i ungdomarnas läsning av texten och att överensstämmelse finns med den identifikationsläsning som visar sig i attitydundersökningen. Siffran 64 % från ovanstående fråga är att jämföra med motsvarande andel i attitydundersökningen som var 49 %.[185]

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. I enkäten som använts i undersökningen finns 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, The Golden Pin, Fotspår i sanden, Gömda, Scrubs, Eat, pray, love*. En elev hänvisar till ett TV/datorspel som heter Braid. Spelet är uppbyggt som en komplicerad variant av ett klassiskt tema och det innebär ett visst mått av interaktivt tolkande av fiktionstext. När spelaren klarat alla nivåer, det 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 ombytts och det blir oklart vem som är hjälte och vem som är monster. [186]

[185] Se diagrammet på s. 62.

[186] Wikipedias beskrivning av spelet: ”Tim söker efter en prinsessa som ’har tagits av ett ont och avskyvärt monster’ *("has been snatched by a horrible and evil monster").* Relationen mellan Tim och prinsessan är vag och det enda man egentligen vet är att Tim har gjort ett misstag som han vill få ogjort. I början av varje av de sex världarna får spelaren möjlighet att läsa några böcker som ger mer insikt i Tims sökande. På den sista banan i spelet rör sig allting utom Tim baklänges och man får se prinsessan fly från en riddare och samarbeta med Tim för att mötas hemma vid huset. Precis framme somnar prinsessan och Tim kan inte ta sig in. Istället vänder tiden och ogör alla Tims

Elevsvaren på den här frågan ger bilden att nära hälften av eleverna i samband med läsningen Aspenströms novell gör kopplingar till berättelser i olika media som de tidigare stött på, eller med 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 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.[187] Samtidigt har jag tidigare i analysen skymtat ett mönster där man skiljer på fritidsläsande och skolläsande eller med de begrepp som användes i den ämnesteoretiska översikten: kritisk läsning och nöjesläsning. Utfallet i denna fråga visar att det även finns en överbryggning och att eleverna kan bli medvetna om den beroende på hur frågan ställs.

Två andra frågor inom 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 ett 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 en elev (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. 16 % har svarat så. 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[188] och några mer löst formulerade kommentarer kring nu- och dåtid. I en jämförelse med

---

handlingar. Man får se hur prinsessans flyr från Tim samtidigt som hon försöker sätta hinder i hans väg, men som han undviker. Till sist blir hon räddad av riddaren, och Tim visar sig vara monstret som prinsessan flydde från. Efter slutet av spelet följer flera texter som spelaren kan läsa. Slutet av spelet är medvetet mångtydigt och har varit mål för flera olika tolkningar." https://sv.wikipedia.org/wiki/Braid (2014-04-22)

[187] Jfr Olin-.Scheller 2006 s. 222-236.

[188] *Eat, pray, love* (2010) med Julia Roberts i huvudrollen.

attitydundersökningen är dessa siffror en indikation på en något större grad av utblickande för 2012-gruppen bortom det subjektiva perspektivet än då.

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*. Svaret *Inget alls* är det klart vanligaste, 51 % av eleverna har svarat det. Medelvärdet 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 typen av frågor kopplar texten 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 attitydundersökningen, och som behöver belysas från flera håll. Som nästa steg i analysen görs 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 större 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. Här 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 mycket viktig i sammanhanget och har redan påtalats. 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 kring skönlitterära uttryckssätt. Svaren från de riktade textfrågorna kommer att sättas i relation till den medvetet mycket öppna fråga som inleder hela

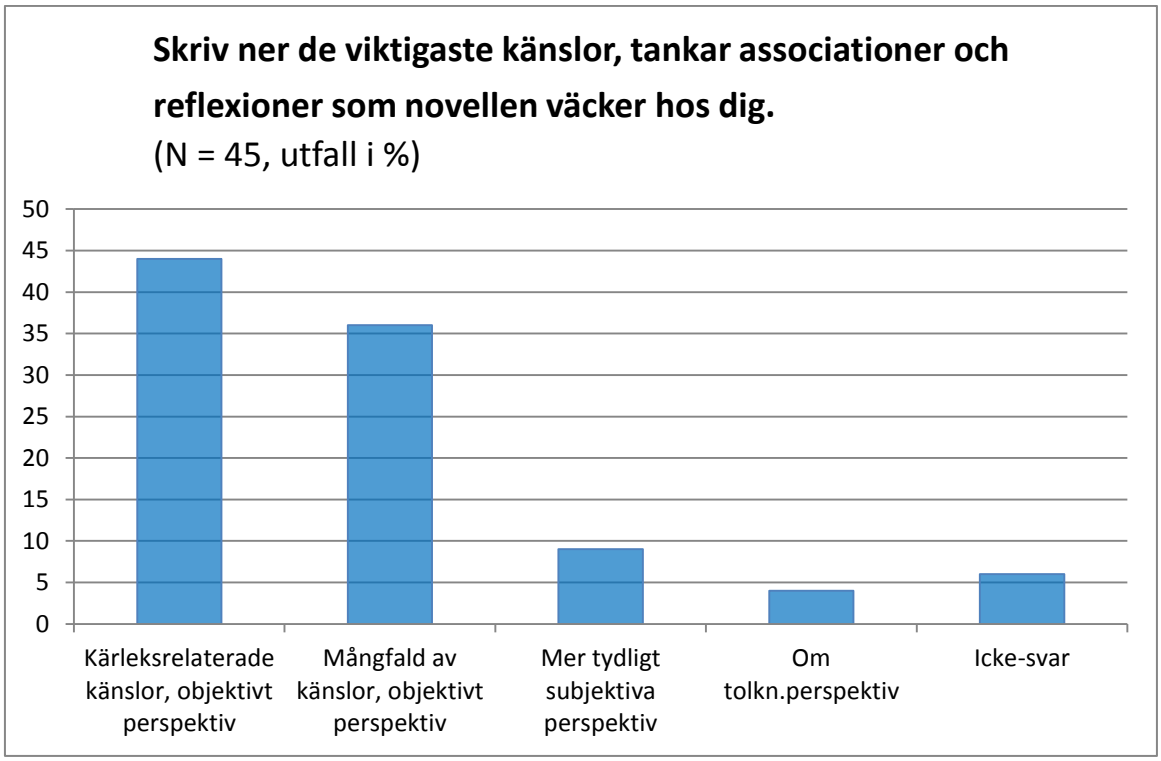
enkäten med ambitionen att låta de olika frågetyperna komplettera varandra.[189] I en jämförelse med Torells och Thorsons undersökningar är detta en viktig skillnad. De båda har enbart använt en större öppen fråga.[190]

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 följer ett diagram som visar utfallet. Efter diagrammet förklaras och förtydligas hur svarskategorierna har indelats. Varje redovisning av en textfråga avslutas med en kortare sammanfattning inom vilken tolkningarnas rimlighet och giltighet berörs. Som utgångspunkt för den bedömningen använder jag Torsten Petterssons fyra punkter för acceptabla tolkningar, hämtade från hans bok *Literary Interpretations: Current Models and a New Departure* (1998): 1. Coherence, 2. Interest, 3. Correspondence, 4. Comprehensiveness.[191] Petterssons punkter 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 wich is considered worthy of literary treatement.”[192] En giltig tolkning måste också överensstämma med konventioner när det gäller språk och litteratur samt med vår kunskap om världen. Slutligen menar Pettersson att en acceptabel tolkning inte får utelämna alltför mycket.

A1 – Den öppna inledningsfrågan

Det allra första som möter eleverna efter att novelltexten lästs upp för dem är uppmaningen: *Skriv ner de viktigaste känslor, tankar, associationer och reflexioner som novellen väcker hos dig.*[193]

[189] Hur den öppna frågan formulerats återges i sin helhet i nästa avsnitt under rubriken *A1 – Den öppna inledningsfrågan*,
[190] Torells öppna fråga lyder: ”Vad skulle du vilja att dina elever såg i denna text?” (Torell 2002 s. 20). Och Thorsons: ”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).
[191] Pettersson 1998 s. 26f.
[192] Ibid. s. 27.
[193] Eleverna har haft gott om utrymme att skriva sina svar.



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 samla sina intryck enligt den instruktion som ges. Totalt 6 % av gruppen har således lämnat vad man kan kalla för icke-svar. 94 % har däremot följt instruktionen och samlat sina intryck av läsningen på ett mer genomarbetat sätt.

Att kategorisera dessa fritextsvar, som i många fall är längre och mer mångfacetterade än de tidigare är inte alldeles enkelt. Dock kan några huvudlinjer utläsas och det kanske allra viktigaste i sammanhanget, förhållandet mellan de rent subjektiva och de mer allmänt hållna reflektionerna är fullt skönjbart. Det visar sig klart och tydligt att de vanligaste tolkningskategorierna är 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.

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, frustration, även hopp och lycka i några fall. Den stora och mest relevanta skiljelinjen är den mellan subjektiva svar, reflektioner och tolkningar som görs utifrån det egna jaget och de som ser novellens innehåll som överförbart på större mänskliga sammanhang utifrån ett metaperspektiv. Den skillnaden är mycket tydlig och möjlig att observera.

I ett försök att göra svaren överskådliga och mätbara har jag utifrån empirin skapat stora kategorier som rymmer ett antal underkategorier. Här liksom tidigare finns en förankring i induktiva förhållningssätt och grundad teori där informanternas svar formar 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 svarskategorin utgörs av reflektioner som kretsar kring kärlek, 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 35 % av svaren från de elever som bokstavligen hörsammat frågans inledande uppmaning om att skriva ner de känslor som väcks. Här finns svar där elever räknat

upp olika känslolägen rakt uppochner men också mer utförliga såda kring olika sinnesstämningar som väckts vid läsningen. I uppradandet av känslor är det i något fall inte helt lätt att bedöma om de känslor som tas skildrar ett renodlat subjektivt perspektiv i passager som: ”Minnen, Glädje, Förälskelse, Första kärlek, Svek, Ilska, Hat, Svartsjuka, Tomhet.” De exempel som inte är tydligt subjektiva placerats i denna kategori. Kärlek berörs här tillsammans med andra känslor och jag har skiljt den sortens svar från den föregående kategorin där de mer renodlade kärlekssvaren placerats.

Ensamhet är den vanligaste känslan som förkommer i denna svarskategori, men också ilska, sorg, glädje, hat, tomhet.

> I början positiva känslor, hopp och en slags barnslig lycka, sedan mer hopplöshet 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 stängser å liknande. En ”äldre” bild helt enkelt med dystra färgassociationer.

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.” Här kan man ana en viss trötthet, möjligen med ett ursprung i arbetsuppgifter i läroböcker som kopplar en läst fiktionstext till det egna jaget.[194]

[194] Jfr Ullström 2009.

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 bondpojk, 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. Användandet av ordet ”jag” är sparsamt och det glider över mot ett mera allmänt ”man” i resonemangen. I sammanställningen finns det möjligen anledning att skilja dessa svar från den helt subjektiva tolkningsingång som eleven ovan ”antog” var den som skulle användas. Dock har jag valt att samla dessa svar i en kategori som utgör 9 % av svaren.

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:

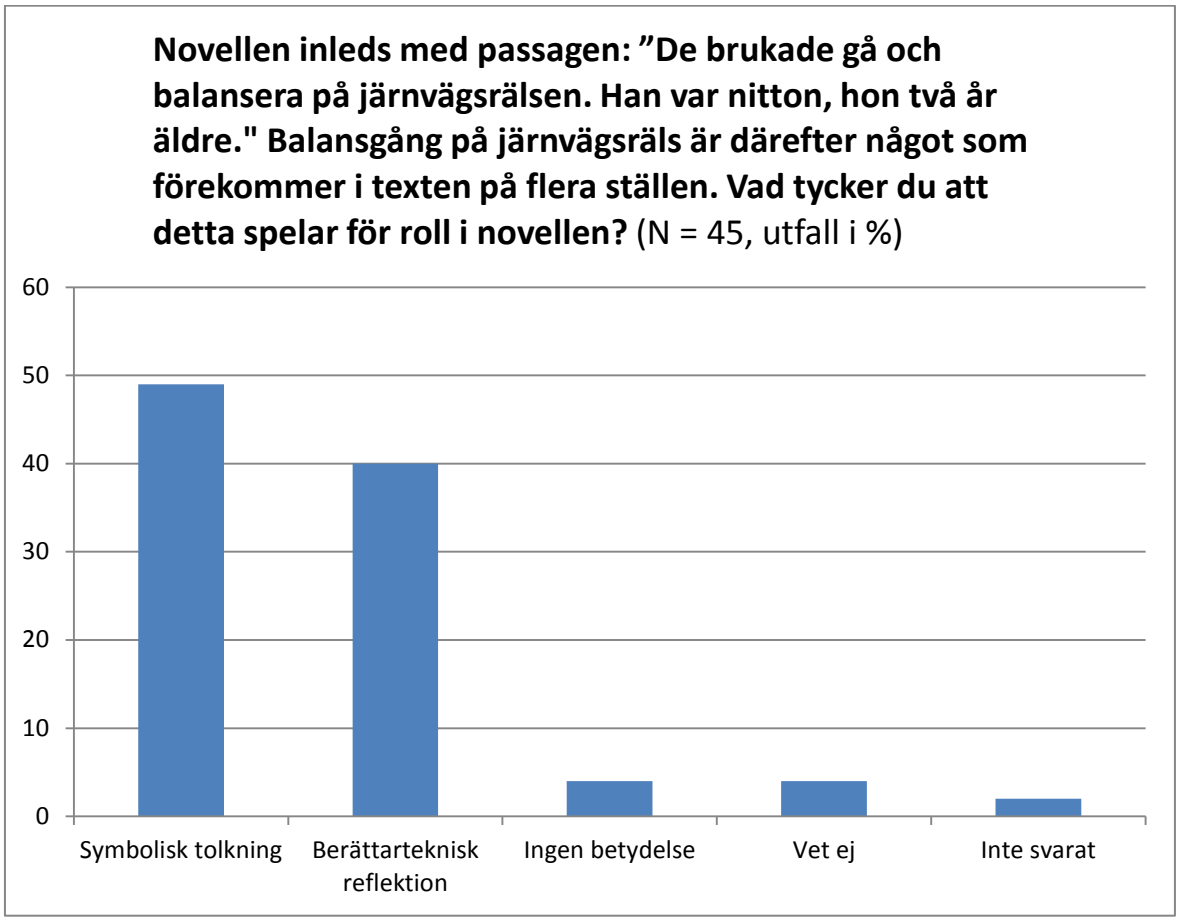
> Jag tycker att novellen är sorglig och fin. Den går att tolka på många olika sätt. Jag tror att de författaren menar med ”När trädet svävar är du ensam” är att flickan pojken i novellen älskar svävar i väg till ett nytt liv, medan han blir lämnad kvar ensam.
>
> Jag tycker den känns ganska barnslig, 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 anmärkningsvärt få. I de flesta fall där det egna jaget och egna upplevelser berörs i reflektionerna görs även en större utblick och en koppling till allmänmänskliga erfarenheter och känslolägen. Dessa resultat skiljer sig på flera sätt mot observationer inom attitydundersökningen. När det gäller tolkande resonemangen 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.[195]

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?*



De allra flesta närmar sig frågan ur antingen ett symboliskt, tolkande perspektiv eller ett berättartekniskt sådant. Endast 4,5 % av eleverna svarar att detta inte har någon betydelse alls,

[195] Det ska tillägas att t.ex. det rena uppradandet av känslor inte räknas som en tolkning.

och 4,5 % 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 svaren 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 gruppen då deras sätt att närma sig textpassagen var att beröra symbolisk tolkning. De övriga 42 % formulerar tolkningsförslag.

Bland de narratologiskt inriktade svaren, som lämnats av 40 % av gruppen, behandlar de flesta svaren författargreppet att sätta en stämning genom att etablera en miljö och huvudpersonerna. Ett fåtal, (7 %) har inte utvecklat sina tankar vidare, men de flesta (33 %) har gjort det i termer av inlevelse och som en grund för en djupare förståelse. Även om reflektionerna är ganska grunda är det intressant att se att eleverna ändå mött 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.

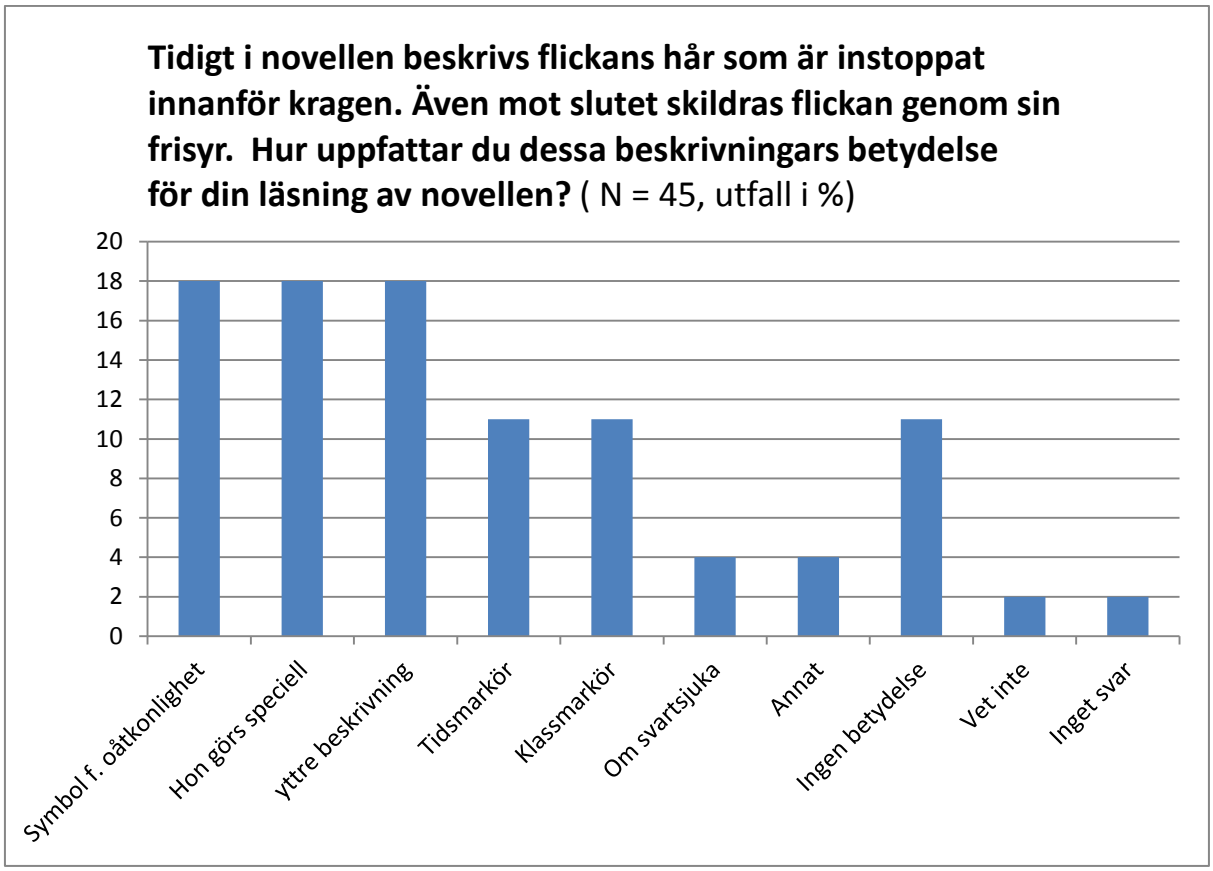
Det framgår således tydligt att merparten av eleverna har svarat på frågan på ett traditionellt litteraturvetenskapligt sätt där tolkandet av texten och ett analytiskt förhållningssätt till det berättartekniska utgör de dominerande svarskategorierna. De flesta elever intar en slags kritisk distans till 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 kvalité 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 medvetenhet om berättandets och berättarperspektivets betydelse för hur en fiktiv text uppfattas.

A14

I fråga A14 ligger fokus på vilken betydelse eleven läser in i hur flickans hår och frisyr gestaltas av författaren. Här finns många möjligheter till tolkning och även möjligheter att inte tolka utan att se detta som en renodlad beskrivning av en person, utan symbolik. 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.[196]

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?*

[196] Här som på andra ställen är min ambition att låta den dominerande tanken styra kategoriseringen i fall då svaren sveper över flera kategorier.



11 %, har skrivit i sina svar att det 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 ett litterärt tolkande av en dold symbolik.

Utvecklade resonemang kring varför detta utseende skildras noggrant och upprepat av författaren finns i en grupp svar där eleverna lyfter fram att detta är ett sätt för författaren 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. I elevernas fria textsvar visar sig här flera ganska utvecklade 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, och hur håret spelar in i hans bild av henne och i hans kärlek till henne. Svaren ger i mer eller mindre grad intrycken av att eleverna är medvetna om att detta är berättartekniska grepp från författaren. Det fokaliserande berättarperspektivet gör att det är flera elever som troligen ser det som att pojken också är berättaren. Detta 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.

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.

Frisyren 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 betydelsen, 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. 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 kritiskt 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
>
> 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 pojkens svartsjuka. En elev uttrycker att hen får mer förståelse för flickans agerande och slutligen ett svar som 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.”

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 tolkande och annan form av analys. I en sammanfattning av svaren framgår att en klar majoritet ger sina svar på ett sätt som vittnar om performanskompetens och förmåga att tolka skönlitterär text.[197] 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 beskrivs kring sin egen nöjesläsning i uppsatserna. I en återkoppling till modellen för litterär kompetens framgår tydligt att många av tolkningarna visar på en god förmåga att läsa fiktion.

[197] Här bör även det större begreppet narrativ fantasi vägas in, t.ex. en kompetens att tolka fiktion som vuxit fram vid konsumtion av film (jfr Olin-Scheller & Lundström 2010). Att eleverna tar med sig sin tolkningsförmåga som de tränat upp i kontakt med andra medier in i det litterära tolkandet är rimligt att tänka sig.

Beträffande tolkningarnas validitet kan sägas att den 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 gjorts såsom giltiga.

A15

I fråga A15 citeras en textpassage innehållande ett antal konkreta frågor som ställs av berättaren, men som är präglade av pojkens 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?

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. Några exempel på hur resonemangen förs kan se ut så här:

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 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 uppradade frågor har fått de allra flesta att försöka hitta en högre, närmast existentiell mening i det sagda. Det lyfts 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 för att skapa möjligheter till inlevelse etc., 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.[198] Detta är intressant då denna fråga, liksom två av de andra A16 och A19, på ett annat sätt de övriga ropar efter en tolkning. De 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 beroende av att tolkas i samma utsträckning.

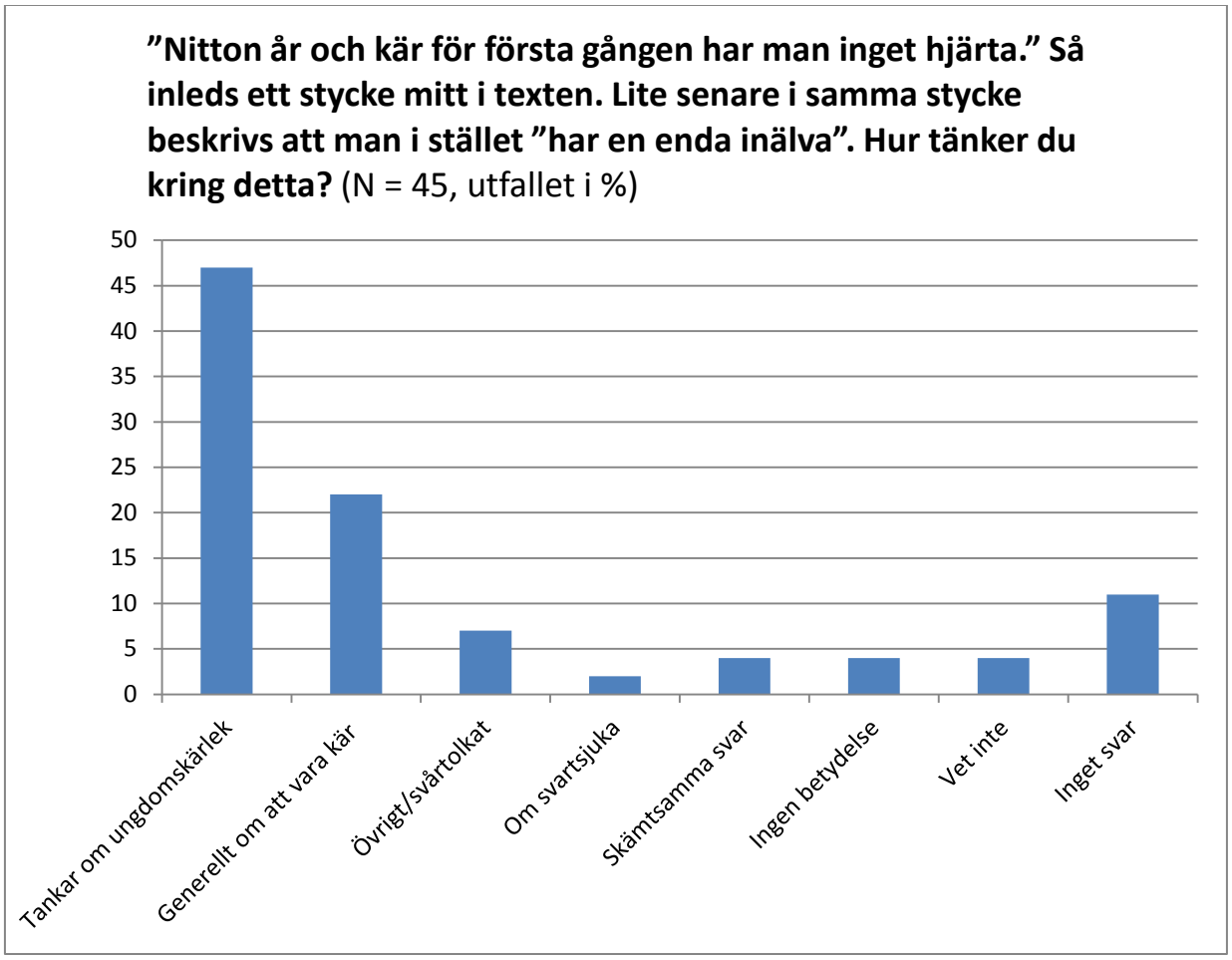
Sammantaget visar det sig tydligt att de allra flesta läser in en symbolisk betydelse i textpassagen och uttrycker hur de uppfattar den i sitt svar. Precis som i de andra textfrågorna är det objektifierande, allmänna resonemang som förs även om kvalitén på tolkningarna varierar. Dessa läsningar motsvarar en litterär kompetens enligt den modell som används i studien. Vad avser tolkningskvalitéen 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.[199] Tolkningar som behandlar djuren såsom speglingar av pojkens underläge är svårare att direkt avfärda, även om de kanske hamnar utanför de litterära konventionerna.[200] I övrigt är andelen acceptabla tolkningar hög.

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:

[198] Däremot kan kommentaren om den retoriska frågan ses som en berättarteknisk iakttagelse.
[199] Detta, och andra elevsvar som påstår mer än tolkar, räknas inte som tolkningar.
[200] 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?



Här har 11 % valt att inte svara på frågan alls, och det är en högre andel än tidigare. 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 24 % som av olika skäl inte redogör för några utvecklade tankar om hur man kan förstå och tänka kring Aspenströms formuleringar.

Bland de övriga 76 % 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 framtills 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 dela upp dessa grupper då åldern hos huvudpersonen är 19 år, vilket motsvarar elevernas egen ålder och är något som faktiskt nämns i frågan. I och med separeringen av svaren finns en möjlighet att se hur de själva reagerar på den åldersangivelsen och det som skrivs i novellen. Några citat får illustrera hur resonemangen förts i den grupp som inte lyft fram att detta handlar 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 % givit svar som inte är alldeles lätta att förstå och kategorisera. Dessa tre utgör i min kategorisering en egen grupp.[201] 2 % berör svartsjuka.

I en sammanfattning av utfallet kan det konstateras att även i denna fråga dominerar den svarstyp där eleven berör det symboliska, tolkar textinnehållet och försöker föra fram sina tankar om vad detta kan innebära på ett sätt som utifrån modellen kan kallas litterärt kompetent. Det är möjligt och även högst troligt att eleverna i någon mån använder sin egen erfarenhet i sina svar. Dock är det 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 några andra exempel från enkätfrågor som inte är direkta textfrågor när sådana analogier görs.

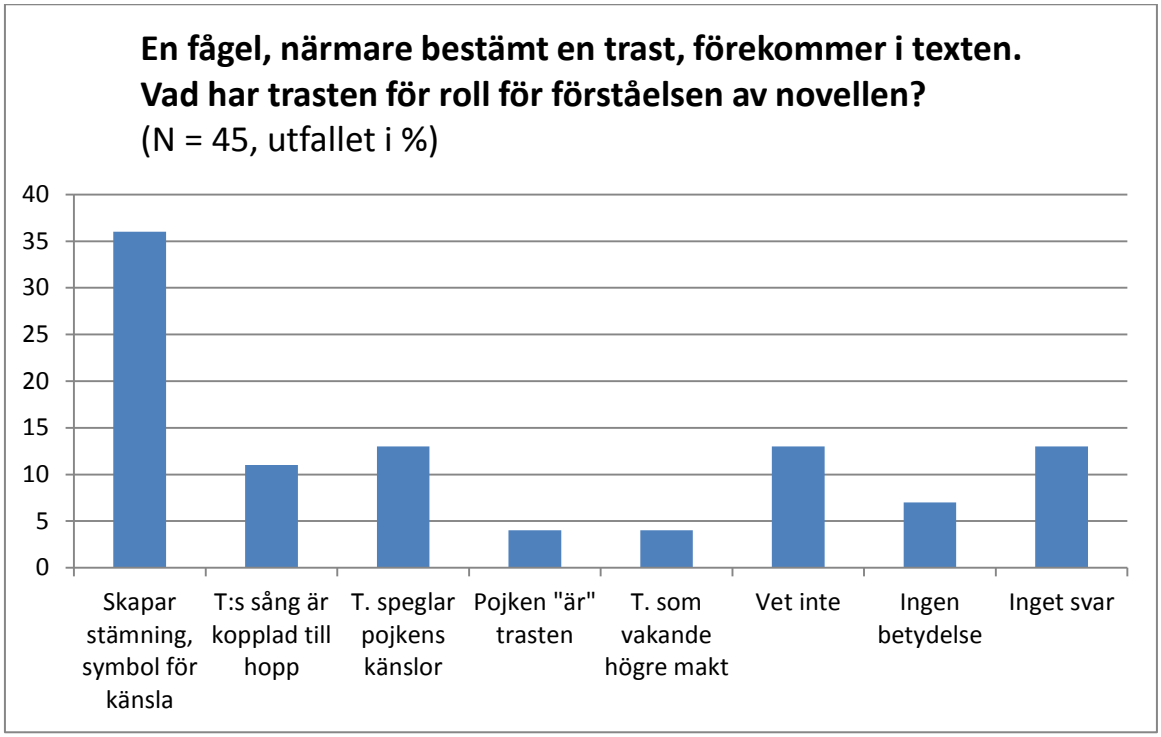
[201] Denna grupps svar återges här i sin helhet:
”Jag tror att han menar att man har ett hjärta och att det är den enda inälvan, bara att man inte tänker på det. Känslorna spirar ändå. Positiva som negativa.”
”Att man enbart blir kär en gång. Försvinner inälvan så dör man. Liksom man gör inombords ifall ens kärlek försvinner.”
”Men han kanske tänkte om!?”

Kanske har det även 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 är lågt. Svaret ”Men han kanske tänkte om!?” är svårt att få till en tolkning överhuvudtaget. Övriga konstateranden av det slaget har kategoriserats i gruppen skämtsamma svar och bedöms inte som tolkningar.[202]

A17

I novellen sjunger en trast i sommarnatten då de båda ungdomarna efter flickans besked tysta går genom Gamla stan. Detta är innan pojkens 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

[202] Dessa elever har skrivit ”Han är extremt missbildad” och ”Det skulle vara opraktiskt”.

sammantaget 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 konsument av fiktiva berättelser i andra medier där ljud och ljudeffekter ofta används för att skapa stämningar och symbolik.

Bland dessa svar hakar ibland det berättartekniska och det symboliska i varandra i elevernas fria textsvar. Ett försök att kategorisera svaren har ändå gjorts enligt den 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 ger tolkningen av trastens betydelse att den symboliserar en känsla eller stämning. Sammantaget 18 % har svarat så och dessa har sett olika innebörder i symboliken. Ensamhet (4 %), lugn (7 %), frihet (4 %) och tröst (2 %) tas upp av eleverna 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 36 %. 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 de tidigare svaren där fågeln och dess sång nu tydligt kopplas till pojken, men inte uttryckligen om 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, om11 %, 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 svarskategorin 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.[203]

[203] 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 svaret i denna sammanställning då det uttrycker en tanke som uppstått i elevens möte med texten.

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” och uteblivna svar 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 än när det gäller trasten.

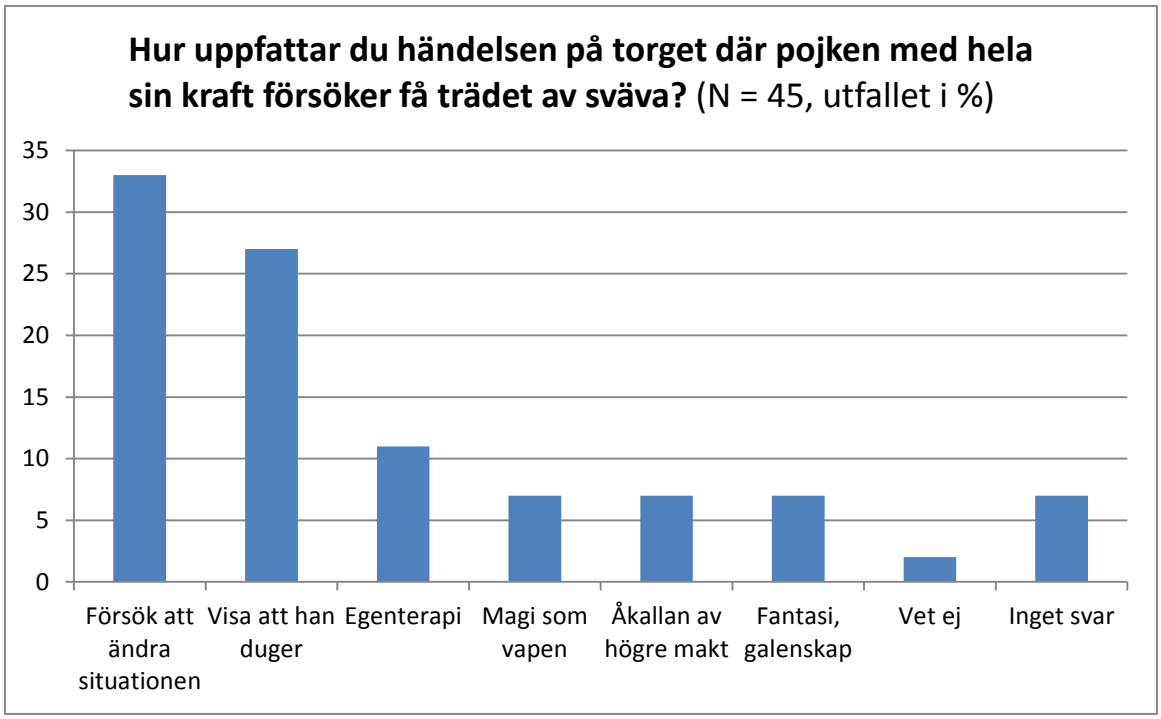
Intressant är att se hur uppfattningarna av trastens betydelse går isär och att tolkningarna skiljer sig åt t.ex. när det gäller vad trasten symboliserar. Den för ett mer tränat öga kanske mest självklara tolkningen, om hur trastens tystnande symboliserar det utsläckta hoppet hos pojken förs fram av blott 11 %. Dock gör fler elever, totalt 32 %, kopplingen mellan trasten och dess stämningsskapande effekt. Det blir tydligt att viss symbolik ger mer likriktade tolkningar än annan. I den fråga som följer är spännvidden än större.

Flertalet tolkningar kan ändå räknas som acceptabla enligt min bedömning. De båda 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.[204]

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?”*

[204] 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 relativt vanliga symbolen känsloförstärkande sångfågel förekom, är det här att få ett träd att sväva möjligen 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 ger sig in i något förklarande eller tolkande är klart lägre än i den föregående frågan. 7 % har inte svarat och en 2 %, vilket motsvarar en elev, har svarat att hen inte vet. Resterande 91 % har formulerat svar och även om det finns 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 pojkens 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 förändring i ett sista försök även om, vilket några elever tolkar in att han själv egentligen redan vet, det 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 visa att han duger i förhållande till bondpojken. Eleverna i den här gruppen nämner inte att läget är hopplöst så som några i den förra gruppen gjorde. 27 % 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 bondpojken.[205]

Utöver dessa två dominerande tolkningstyper finns ett antal andra som inte går att samla i större svarskategorier. En svarsgrupp omfattande 11 % 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.

[205] 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.”

Jag har inordnat dessa svar inom gruppen ”Egenterapi” i det diagram som sammanfattade utfallet tidigare. En grupp om 7 % har svarat att pojken i sin starka vilja att behålla flickan inser att han behöver ett mirakel:

> Han vill tro att han ska kunna få tillbaka henne men inser att han behöver ett mirakel.
>
> 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 från 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 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 ev. galenskap utgör en svarskategori i sammanställningen och utgör 7 % av helheten.

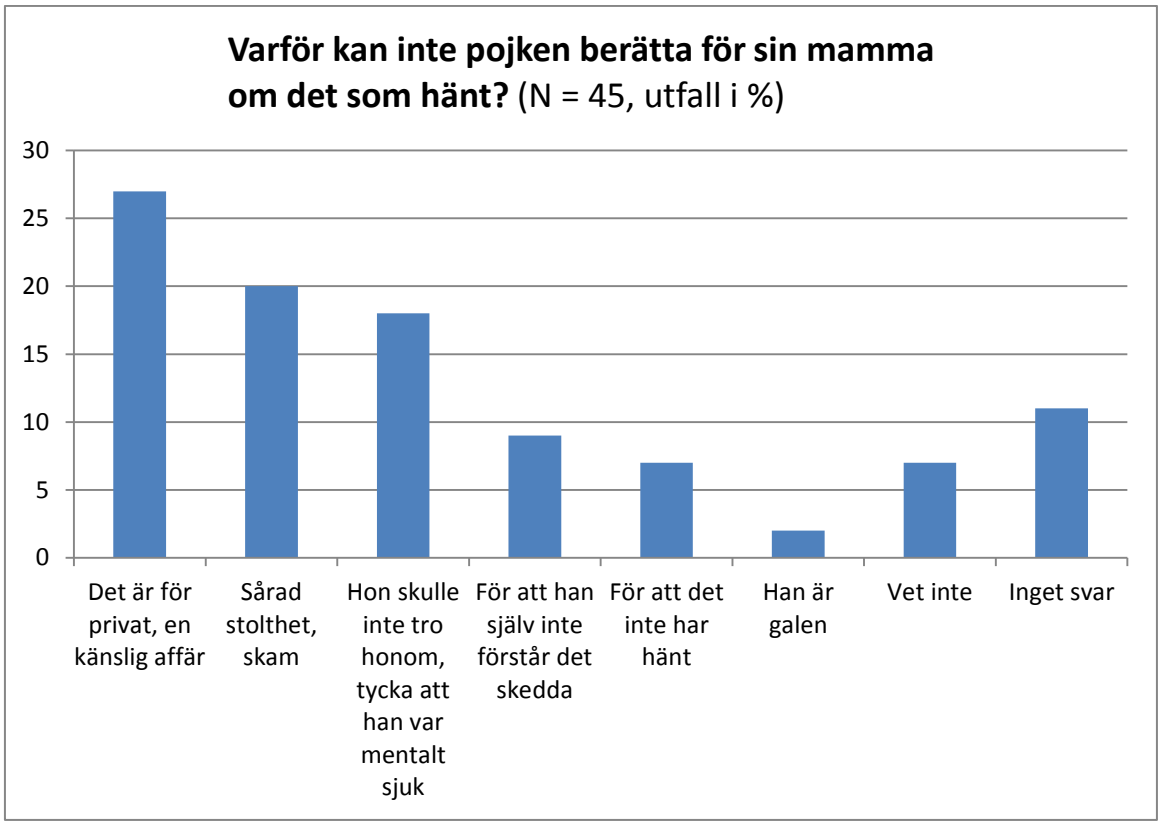
I en sammanfattande jämförelse med den traditionellt sett enklare symboliken med den tystnande trasten kan det konstateras att en större andel gör tolkningsförsök kring händelsen med trädet. Om detta beror på att eleverna var förberedda på denna metafor eller om detta kan förklaras med en vana att läsa fantasy har redan berörts. Möjligen skulle man kunna hävda att detta svävande träd för studiens unga läsare är en tydligare språklig bild än en sjungande trast. Att passagen med trädet, till skillnad mot sångfågeln, kräver en tolkning för att förstås bör också nämnas här. En någorlunda kompetent fiktionsläsare kan inte gå förbi episoden med trädet utan att tolka det.

Tolkningarna görs fortsatt med ett perspektiv där den analytiska distansen är tydlig. Enligt min bedömning faller ingen tolkning utanför de råmärken som tidigare satts upp för att en tolkning ska kunna bedömas som en giltig sådan. Att fantasyläsare tolkar det 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. Tolkningarna 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. Tolkningarna är enligt min bedömning acceptabla.

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, är vrålhungrig och börjar koka kaffe. När hans 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 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 % svarar på varför-frågan i förklarande ordalag, ofta med meningar som inleds med ”För att…”.[206]

Den största svarsgruppen utgörs av svar som förklarar varför pojken inte vill prata om detta då det tillhör hans privatliv. Sådana här saker vill man inte prata med sina föräldrar om. Flera av eleverna i denna kategori skriver dessutom att det möjligen var en känslig 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.[207]
>
> Han kanske inte vill att mamman skulle veta att han är kär i den äldre flickan.

[206] 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.
[207] Här finns galen-motivet men det står i underordnad ställning mot det resonemang som följer.

> För att han kanske skäms, eller så kanske mamman inte skulle godkänna att han var tillsammans med den där flickan.[208]

Den näst största kategorin, 20 % av svaren, berör den sårade stoltheten som eleverna förmodar 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 att mamman 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 overkligt. Ingen skulle tro honom.
> hon skulle tycka han var störd, mentalt sjuk.
>
> Det skulle låta knäppt. Hon kanske inte känner till flickan.
>
> 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 fattar riktigt 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, går ut på att han inte berättar för att händelsen med trädet egentligen inte har hänt. Det är något som bara skett i pojkens eget medvetande. I förlängningen borde detta innebära att eleverna ser pojken som

[208] Skämmas-motivet finns här, men svaret sorteras i denna kategori med tanke på passagen om mammans godkännande.

medveten om att det är så i detta skede och därför inte berättar. 7 % har lämnat svar i den riktningen:

> För att det nog egentligen ej har hänt. Det har endast skett i pojkens 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.[209]

En elev (2 %) skriver endast: ”Ty han är galen” utan att utveckla detta mer och får därigenom 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 innan 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. Situationen 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 annan textuell attityd och en annan läskompetens än den som blir synlig i attitydundersökningen. Ett relaterande av svaren till den modell för litterär kompetens som är aktuell bekräftar detta intryck.

De allra flesta tolkningar håller även inom denna fråga en acceptabel nivå. Tankar om att det ”bara hände honom” bedömer jag som giltiga i sammanhanget. Att händelsen med det svävande trädet kan ses så är helt rimligt och har stöd i vad vi får reda på i texten och vad vi vet om hur verkligheten är beskaffad. Det man kan ha synpunkter på är att ett svar inom den kategorin mer är ett påstående än en fullödig tolkning. I sammanhanget är den innebörd som åsyftas emellertid tillräckligt tydlig för att den ska kunna förstås som en tolkning.

[209] Detta svar är inte lätt att placera då det består av två svar som i min uppdelning hamnar i två olika grupper. Dock har jag sett det inledande ”För att i andras ögon är det inget som har hänt” som överordnat den efterföljande kommentaren.

SAMMANFATTNING

I kapitlet har jag redovisat olika resultat från en empirisk läsundersökning inom vilken de deltagande ungdomarna dels har svarat på frågor om läs- och medievanor och dels har behandlat en läst novell. Dispositionen för resultatredovisningen har utgått från den struktur som växte fram i attitydundersökningen. Hur resultaten förhåller sig sinsemellan i de gemensamma undersökningsområdena har berörts löpande i texten. Den sammanläggande analysen kommer att slutföras i avhandlingens avslutande kapitel. I denna sammanfattning av kapitel 4 kommer huvudsakligen resultaten från läsundersökningen att beröras men även här ges vissa förtydligande exempel på hur resultaten förhåller sig mellan de båda undersökningarna.

Det första området som analyserades var hur fiktion i bokform förhöll sig till andra medietyper i ungdomarnas liv. Boken som medium vid fiktionsläsning visade sig vara det överlägset mest använda sättet att tillägna sig fiktion, något som skulle kunna tolkas som en indikation på bokens popularitet och ett engagemang för läsande utifrån attitydundersökningens resultat. Dock uppenbarades väldigt tydligt att det är internetaktiviteter 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 handlade om attityder till olika typer av läsning och litteratur. Här framkom en relativt stor överensstämmelse med attitydundersökningens legitimerande av fiktionsläsning som underhållande, eskapistiskt och avslappnande. Andra likheter kunde iakttas 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 helt enkelt 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 lyfts fram av andra litteraturdidaktiker. Det finns även tecken i materialet på att den gränsen inte upplevs som viktig. På den direkta frågan om hur deras 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 relaterades till ämnesdidaktiska teorier och modeller för litterär kompetens där just förmågan att

skilja på fiktion och andra texttyper ses som grundläggande och av mycket avgörande betydelse. Detta utfall kan ses som ett tecken på att det nya medielandskapet inneburit en alltmer flytande gräns mellan verklighet, reality, faktion, biografier, fantasy och mer realistisk fiktion.

I anknytning till elevernas läsning av novellen ställdes olika typer av frågor. I resultatredovisningen behandlas först det jag kallar grundförståelse och därefter den djupare förståelsen. Under egen rubrik redovisades därefter de riktade textfrågorna. Ungdomarnas grundförståelse av novellen och av fiktionslitteratur i allmänhet uppges vara god. De allra flesta eleverna har fyllt i att de tycker novellen var lätt att förstå, att språket var positivt och 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 kopplas till min modell för litterär kompetens. Där visar det sig att eleverna i högre utsträckning än i attitydundersökningen kopplar det lästa 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 utfallet till viss del från attitydundersökningens 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 attitydundersökningen och som skiljde 2012-gruppen från 2000-gruppen finns i väsentlig mening inte med alls i detta material. Samtidigt visar det sig i några av frågorna som inte är riktade textfrågor att en personlig identifikation finns, men denna del av läsupplevelsen begränsar inte möjligheten att senare i undersökningen kunna läsa och tolka de textpassager som valts ut på ett litterärt kompetent sätt där den kritiska distansen och det allmänmänskligt utblickande är förhållningssättet. Tolkningarnas kvalité har berörts i samband med summeringen av respektive fråga och det är tydligt att de flesta 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 består av betydligt fler kompetenta läsare än vad resultaten från attitydundersökningen angav.

5. SAMMANFATTANDE DISKUSSION MED DIDAKTISK UTBLICK

I detta avslutande kapitel kommer jag att diskutera de båda undersökningarnas resultat utifrån avhandlingens huvudsakliga frågeställningar: Hur framstår de undersökta ungdomarnas attityder till fiktionsläsning? Vad går att utläsa om dessa ungdomars litterära kompetens? Som jag ser det visar avhandlingens resultat att dessa båda frågor hör nära samman. Diskussionen kommer med anledning av detta att föras på ett sätt där frågorna delvis överlappar varandra.

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 avhandlingens fokus inte ligger på hur undervisningen influerat de elever som förekommer 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.

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. De uppfyller således den punkt i min modell som i attitydundersökningen var den avgörande vattendelaren, d.v.s. punkt tre. Sammantaget kan man även säga att en relativt stor andel av tolkningarna kan ses som rimliga utifrån den tagna utgångspunkten i Petterssons kriterier. Men även utan kvalitetsaspekten är det faktum att så stor andel av eleverna överhuvudtaget tolkar och söker en mening i texten som inte är direkt knuten till dem själva viktigt att belysa. Här i själva ansatsen blir undervisningens effekter synliga.

När det gäller hur eleverna uppfattar 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.[210] Detta utfall korrelerar med relationen mellan avhandlingens båda undersökningar: fritidsläsningen skildras i attitydundersökningen och den kritiska läsningen blir synlig i läsundersökningen. Det ena sättet att läsa förhindrar inte det andra. Det är texttypen och situationen som avgör hur man läser, och man tycks klara av att läsa på flera olika sätt.[211]

Detta är ett tydligt och mycket viktigt resultat. Inte minst med tanke på hur stor betydelse resultaten från kvantitativa läsundersökningar (PISA) har fått, dessa undersökningar som med all sannolikhet bara visar en liten del av den komplicerade helhet som litterär kompetens består i. Den dystra bild som PISA-resultaten ger av svenska tonåringars läsande motsvaras inte av denna avhandlings resultat, vare sig när det gäller litterär kompetens eller attityder till fiktionsläsning. Detsamma kan sägas gälla för den litteraturdidaktiska forskningens huvudsakliga intryck av den unga fiktionsläsarens begränsningar, vilka sammanfattas i den forskningsöversikt som gavs i kapitel två.[212] Denna relativt samstämmiga beskrivning visar sig nämligen inte heller motsvara resultaten från de båda undersökningar som genomförts i avhandlingen när dessa läggs samman, även om den subjektivt okritiska läsaren som motiverar fiktionsläsning med nöje och verklighetsflykt som visar sig i attitydundersökningen skulle kunna ses som ett forskningsresultat i raden som bekräftar den inom litteraturdidaktiken vanliga bilden av den okritiske nöjesläsaren. I den empiriska läsundersökningen framstår en helt annan typ av läsare, med helt andra förmågor.[213] Det avgörande i att studera problemområdet från flera vinklar blir i sammanhanget

[210] Några exempel: ”Med allt läsande i skolan blir man inte sugen på att läsa INTRESSANTA saker.”; ”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 lika motiverad.”; “Det är mer kompisar och filmer som har påverkat mig.”; ”Nej, helt olikt”; ”Vi lever på 2010-talet”. 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 visadeförmågan att inta metaperspektiv i attitydundersökningen.

[211] Uppdelningen mellan kritiskt läsande och nöjesläsande som berörts i kapitel två är tydlig i undersökningen. Den sammansmältning av dessa båda läsarter , som exempelvis Persson fört fram, syns i väldigt liten utsträckning i mitt material

[212] Se not 66.

[213] Vid en jämförelse med Torells (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 leda in läsarna på mer kompetenta läsningar än vad som framkommit i deras undersökningar. Till detta kan tilläggas att flera av de andra undersökningarna av lärarkandidater och även 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 …?* (Petersson 2009, Brink 2009, Årheim 2009, Thorson

påtagligt.

Löpande genom avhandlingen har återkopplingar gjorts till den modell för litterär kompetens som utvecklades ur teoriavsnittet. 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 fiktiva textens egenart. I didaktisk forskning har detta ofta setts som ett problem hos unga läsare. I mina undersökningar visar sig den fiktiva förståelsen vara en förmåga som är väl utvecklad hos den undersökta gruppen, även om de själva inte ser 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 attitydunderökningen att den förmågan är god och närmast identisk med jämförelsegruppen från 2000. I den empirirska läsundersökningen syns inte den förmågan lika direkt, men i sammankopplandet mellan enkätens kryssfrågor och textfrågor framgår detta i viss mån även där. Däremot visar det sig mycket tydligt i läsundersökningens textfrågor att den tredje punkten i modellen, förmågan att kunna höja blicken och göra reflektioner kring allmänmänskliga situationer och känslolägen och relatera till andra fiktiva berättelser, uppfylls av flertalet elever. Det resultatet var inte möjligt att förutse utifrån attitydundersökningen. 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 attitydundersökningen att gruppen från 2012 gör detta i klart mindre utsträckning än den från 2000. Några av enkätfrågorna i den empiriska läsundersökningen indikerar att även denna punkt är högre representerad i 2012-materialet än vad som framkom i attitydundersökningen, men det visar sig inte lika markant som textfrågornas svar belyser modellens tredje punkt. Det är möjligt att eleverna från 2012-gruppens legitimering av och motiv till fiktionsläsning inte har samma koppling till denna fjärde punkt i modellen såsom attitydundersökningen tydligt indikerar. Måhända avspeglar den minskade kopplingen till personlighetsutvecklande processer den vacklande legitimeringen av litteraturläsning i kursplaner, bland lärarutbildare och verksamma lärare. Generellt sett framstår ändå 18-åringarna från läsåret 2012/13 som deltagit i de båda undersökningarna utifrån modellen

---

2009(b), Ulfgard 2009). Mot tanken om att ställa konkreta frågor kring textavsnitt kan man komma 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 måsta man bl.a. ställa just den typen av frågor (Jfr forskningen inom det tidigare nämnda VR-projektet *Fiktionsläsning i Internetsamhället*).

som förhållandevis litterärt kompetenta.

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 fiktivt framstår inte som ett problem i sammanhanget.[214] I detta perspektiv framträder ett behov av att utmana stelnade former av synen på unga läsare, bl.a. genom att väga in narrativ kompetens men kanske framförallt hur attityder till läsningen påverkar densamma.

När det gäller ungdomars attityder till fiktionsläsning utgör ofta undersökningar av mediekonsumtion grunden för slutsatserna. Dessa slutsatser består i att inställningen till att läsa fiktion hos ungdomar är negativ då det statistiska utfallet visar att de läser så lite.[215] Min avhandling pekar på att det finns anledning att ifrågasätta även denna ganska grundmurade ”sanning”. Det framstår klart i en sammanläggning av attitydundersökningen och den empiriska läsundersökningen att eleverna, när de i enkäten fyller i uppgifter om sina medievanor, inte räknar in all den läsning som görs inom skolarbetet eller på digitala skärmar. Det är i ljuset av detta inte så konstigt att utfallet för hur mycket ungdomar läser blir lågt. Mina undersökningar visar också att det inte är riktigt rättvisande att utifrån den typen av siffror 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. Att per automatik slå fast att den som läser lite har en negativ attityd till fiktionsläsning är inte heller korrekt, vilket jag har diskuterat tidigare.[216] Detta visar sig utan tvivel även i det empiriska material som är aktuellt här. Helt klart är att attityden till att läsa fiktion över lag är positiv i den elevgrupp från läsåret 2012/13 som jag har undersökt i min avhandling.

Satta i relation till varandra visar de båda undersökningar som genomförts inom ramen för avhandlingen det komplexa och motsägelsefulla i förhållande till avhandlingens två problemområden, attityd och kompetens. En sammanfattning i punktform visar några av de viktigaste slutsatserna:

[214] Se not 179.
[215] Något som har berörts i kapitel 1 och 2.
[216] Nordberg 2013

- Eleverna beskriver 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 att de läser väldigt lite, de flesta färre än en gång i månaden.

- Attitydundersökningen anger att 2012-eleverna till stor del är nöjesläsare som gillar att fly verkligheten och njuta av böcker på ett sätt som innebär en ganska grund inlevelse och identifikation, nära kopplad till det egna jaget. Samtidigt visar den empiriska läsundersökningen att flertalet förhåller sig analytiskt till novellen i form av texttolkande reflektioner och iakttagelser av berättarteknisk art. Eleverna visar en litterär kompetens på ett sätt som ligger långt bortom det rent subjektiva perspektivet och i enlighet med den modell som utarbetats kan denna kompetens ses som relativt hög. De allra flesta tolkningarna är rimliga sådana.

- 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 fiktiv 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”.[217]

- 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 läser lite. Samtidigt är det rimligt att anta att de läser också vid skärmarna och att de där tar del av fiktion på olika sätt och utvecklar sin narrativa kompetens. Själva ser de dock inte detta som läsande, utan det står för något annat. Sammantaget: eleverna läser digitalt många timmar varje dag, men ser inte denna aktivitet såsom ”läsning”.

[217] Frågan syftar på elevernas fritidsläsning. 42 % står för påverkan av *vad* de läser, 38 % för *hur* de läser.

Jag tror dock inte att man ska se detta motsägelsefulla som förvillande paradoxer, utan istället som en mer rättvisande bild av ungdomars läsattityder och litterära kompetens än vad många andra undersökningar ger. Min avhandling visar att ungdomars attityder till läsning är positiva och att deras litterära kompetens är relativt god. Det är ett hoppfullt resultat. Samtidigt visar resultaten att den analytiska och i någon mån 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 den utvecklande fiktionsläsningen, och attityden att fiktionsläsning kan vara utvecklande, i någon mån har trängts undan av de nya medierna och påverkats av litteraturläsningens svaga legitimering. Samtidigt finns det tecken på att den mediala aktivitet som ungdomar ägnar sig åt utvecklar deras narrativa och även litterära kompetens, inte minst i form av deras sätt att tolka Aspenströms novell. Att medvetandegöra dessa processer bland litteraturlärare och elever tror jag är av största vikt. Den diskussionen ryms inte inom denna avhandlings avgränsning men min förhoppning är att resultaten kan initiera utvecklande litteraturdidaktiska samtal.

Min utgångspunkt och ambition med avhandlingsarbetet var att bidra med nya perspektiv på frågan om tonåringars fiktionsläsande i den digitala tidsåldern genom att belysa detta läsande från olika håll på sätt som inte tidigare har gjorts. Min förhoppning var även att resultaten skulle kunna ligga till grund för en litteraturdidaktisk diskussion och kanske även en vidare sådan om tonåringars läsande på 2010-talet. Efter avslutad undersökning känns det som att jag faktiskt har uppnått detta.

REFERENSER

Agrell, Beata, ”Mellan raderna? Till frågan om textens appellstruktur”, *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*, red. Staffan Thorson & Christer Ekholm, Göteborg 2009

Andersson, Per-Yngve, ”Tid för litteraturdidaktiskt paradigmskifte”, *Tidskrift för litteraturvetenskap* 2010:3–4, s. 93–107

Arfwedson, Gerd B, *Litteraturdidaktik från gymnasium till förskola. En analys av litteraturundervisningens hur-fråga med utgångspunkt från svenska didaktiska undersökningar i ett internationellt perspektiv*, 2006, Stockholm (Vetenskapsrådets Rapportserie 11)

Beach, Richard, *A teacher's Introduction to Reader-Response Theory*, Urbana 1993

Bergenmar, Jenny, “Läsningens disciplinering”, *Tidskrift för litteraturvetenskap* 2010:3–4, s. 19-28

Bergman, Lotta, *Gymnasieskolans svenskämnen – en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*, Malmö 2007 (Malmö Studies in Educational Sciences, No. 36)

Bommarco, Birgitta, *Texter i dialog. En studie i gymnasieelevers litteraturläsning*, Malmö 2006 (Malmö Studies in Educational Sciences, No. 25)

Bortolussi, Marisa & Dixon, Peter, *Psychonarratology. Foundations for the Empirical Study of Literary Response*, Cambridge 2003

Braid, https://sv.wikipedia.org/wiki/Braid (2014-04-22)

Brink, Lars, ”Konsesus om kanon? Kanonbild och uppfattning hos 75 litteraturlärare”, *Kanon och tradition. Ämnesdidaktiska studier om fysik, historie- och litteraturundervisning*, red. Lars Brink & Roy Nilsson, Gävle 2006, s. 149–180

Brink, Lars, ”Skönlitteraturens väg till klassrummet – om läsarkarriär, skolkanon och verklighetsanpassning”, Lena Kåreland, red., *Läsa bör man …? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, 2009, s. 38–65

Bäckman, Stig, ”Rapport från pilotstudie inom projektet 'litterär kompetens i skilda skolkulturer'”, *Litteraturdidaktik: Texter om litterär kompetens och lyrik i skolan*, red. Stig Bäckman, Gun Rooswall, Örjan Torell & Lars Wolf, Härnösand 1988, s. 127–142 (Institutionen för humaniora Härnösand Rapport nr 8, 1998)

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, 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 intelligentia, 1880-1939*, London 1992

Carr, Nicholas, *The Shallows: what the internet is doing to our brains*, New York 2010

Culler, Jonathan, *Structuralist Poetics. Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*, London 1975

Degerman, Peter, *"Litteraturen, det är vad man undervisar om". Det svenska litteraturdidaktiska fältet i förvandling*, Åbo 2012

Degerman, Peter & Johansson, Anders, "Läsa normalt" i *Tidskrift för litteraturvetenskap* 2010:3–4, s. 61–71

Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag, red. Nikolaj Frydensbjerg Elg & Peter Kaspersen, Oslo 2012

Elmfeldt, Johan, *Läsningens röster. Om litteratur, genus och lärarskap*, Stockholm 1997

Eriksson, Bibi & Jönsson, Annelis, *Lärarstudenters läsvanor – hur mycket och vad läser blivande lärare?*, Malmö 2003 (Rapporter om utbildning 4/2003)

Felski, Rita, *Uses of Literature*, Malden & Oxford 2008

Findahl, Olle, *Svenskarna och Internet*, Stockholm 2011

Fish, Stanley, *Is there a text in this class? The authority of Interpretive Communities*, Cambridge 1980

Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning, Vetenskapsrådet, 2002

Fredriksson, Ulf, "Hur 15-åringars läsning förändrats mellan 2000 och 2009: Resultat från PISA-undersökningarna", *Läsarens marknad, marknadens läsare – en forskningsantologi*, red Ulla Carlsson & Jenny Johannisson Stockholm 2012, s. 95–110 (SOU 2012:10)

Fredriksson, Ulf & Taube, Karin, *Läsning, läsvanor och läsundersökningar*, Lund 2012

Främlingskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen, red Staffan Thorson & Christer Ekholm, Göteborg 2009

Fuller, Danielle & Rehberg Sedo, deNel, *Reading Beyond the Book. The Social Practices of Contemporary Literary Culture*, New York 2013

Gee, James Paul *Situated language and learning: a critique of traditional schooling*, New York 2004

Gee, James Paul, *The Anti-Education Era. Creating Smarter Students through Digital Learning*, New York 2013

Glaser, Barney & Strauss, Anselm, *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, Aldine 1967

Hartman, Jan, *Grundad teori. Teorigenerering på empirisk grund*, Lund 2001

Helgesson, Stefan, ”Reformernas epok. Striderna kring litteraturundervisning för svensklärare 1965–1975” *Universitetsämne i brytningstider. Studier i svensk akademisk litteraturundervisning 1947–1995*, red. Bengt Landgren, Uppsala 2005, s. 305–391

Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland, red. Örjan Torell, Härnösand 2002 (Institutionen för humaniora, Härnösand, Rapport nr 12)

Höglund, Lars, ”Bokläsning i skiftet mellan traditionella och digitala medier”, *Läsarens marknad, marknadens läsare – en forskningsantologi*, red Ulla Carlsson & Jenny Johannisson Stockholm 2012, s. 45–93 (SOU 2012:10)

Iser, Wolfgang, “Textens appellstruktur”, *Läsningar. Om litteraturen och läsaren*, red. Jan Thavenius & Bengt Lewan, Göteborg 1985, s. 168–182

Iser, Wolfgang. *The Act of reading. A Theory of Aestetic Response* (1978), Baltimore & London 1980

Kress, Gunther, *Literacy in the New Media Age*, London 2003

Lagercrantz, Olof, *Om konsten att läsa och skriva* (1985), Stockholm 1986

Langer, Judith A, *Envisioning Knowledge. Building Literacy in the Academic Disciplines*, New York 2011

Langer, Judith A, *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse* (1995), Riga 2005

Lindberg, Ulf; Malmgren, Lars-Göran & Thavenius, Jan, *Fisk och drömmar: om ett projektarbete på gymnasiets yrkeslinjer*, Lund 1981

Linnér, Bengt, *”I övrigt ser jag inga problem…”: utvärdering av inriktningen Svenska för blivande lärare*, Göteborg 2004 (UFL-rapport 2004:3)

Linnér, Bengt, *Litteratur och undervisning. Om litteraturläsningens institutionella villkor*, Malmö 1984

Linnér, Bengt & Malmgren, Lars-Göran, *Litteratur och erfarenhet: om användning av litteratur i två studiecirklar*, Lund 1982

Linnér, Bengt; Malmgren, Lars-Göran & Thavenius, Jan, *Litteratur och historisk förståelse*, Lund 1982

Littau, Karin, *Theories of Reading. Books, Bodies and Bibliomania*, Cambridge 2006

Litteratur som livskunskap – tvärvetenskapliga perspektiv på personlighetsutvecklande läsning, red. Skans Kersti Nilsson & Torsten Pettersson, Borås & Uppsala 2009

Lundström, Stefan & Olin-Scheller, Christina, ”Narrativ kompetens” i *Tidskrift för litteraturvetenskap* 2010:3–4, s. 107–119

Läsa bör man …? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning, red. Lena Kåreland, Stockholm 2009

Läsandets kultur – slutbetänkande av litteraturutredningen, Stockholm 2012 (SOU 2012:65)

Kåreland, Lena, *Barnboken i samhället,* Lund 2013

Kåreland, Lena, ”Längtan efter det ouppnåeliga – så kan Andersens ’Den lilla sjöjungfrun’ läsas”, i *Läsa bör man… ? Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, red. Lena Kåreland, Stockholm 2009, s. 192–233

Malmgren, Gun, *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*, Lund 1992 (Pedagogiskt arbete vid Lunds universitet nr 92:188)

Malmgren, Gun ”Svenskämnet som demokrati – och ’värdegrundsämne’”, *Svenskämnet som demokratiämne,* Örebro 2003, s.63–76 (Utbildning och Demokrati 2003:2)

Malmgren, Lars-Göran, *Den konstiga konsten – en genomgång av några aktuella teorier om litteraturreception,* Lund 1984

Malmgren, Lars-Göran, *Den konstiga konsten – om litteraturläsning och litteraturpedagogik,* Lund 1986

Malmgren, Lars-Göran, *Svenskundervisning i grundskolan* (1988). Lund 1996

Malmgren, Lars-Göran, *Åtta läsare på mellanstadiet. Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv.* Lund 1997

Malmgren, Lars-Göran & Thavenius Jan, *Litteratur, historia och undervisning. Om humanioras uppgift att göra något åt historielösheten: rapport från pedagogiska gruppen,* Lund 1981

McCormick, Kathleen, *The Culture of Reading and the Teaching of English*, Manchester 1994

Mehrstam, Christian, *Textteori för läsforskare*, Göteborg 2009

Mehrstam, Christian, “Världen slutar med dig”, *Tidskrift för litteraturvetenskap* 2010:3–4, s. 49–60

Miall, David S, *Literary reading: empirical and theoretical studies*, New York 2006

Molloy, Gunilla, *Att läsa skönlitteratur med tonåringar,* Lund 2003

Molloy, Gunilla, *Läraren, litteraturen, eleven*, Stockholm 2002

Molloy, Gunilla, ”Pojkar läser bara om män läser”, *Dagens Nyheter* 2013-04-13

Molloy, Gunilla, *Reflekterande läsning och skrivning* (1996), Lund 2008

Molloy, Gunilla, *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik*, Lund 2007

Mossberg Schüllerqvist, Ingrid, *Läsa texten eller ”verkligheten”. Tolkningsgemenskaper på en litteraturdidaktisk bro*, Stockholm 2008

Moyer, Jessica, “*Teens Today Don’t Read Books Anymore:” A Study of Differences in Comprehension and Interest Across Formats*, Minneapolis 2011

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 2013 (FUMS-rapport nr 29, Inst. för nordiska språk, Uppsala universitet)

Nussbaum, Martha C, *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge Massachusetts & London 1997

Nussbaum, Martha C, *Love’s Knowledge. Essays on Philosophy and Literature*, New York & Oxford 1990

Nussbaum, Martha C, *Poetic Justice. The Literary Imagination and public Life*, Boston 1995

Olin-Scheller, Christina, *Mellan Dante och Big Brother – en studie om gymnasieelevers textvärldar*, Karlstad 2006 (Karlstad University Studies 2006:67)

Penne, Sylvi, ”Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv”, *Litery i laeringskontekster*, red. Dagrun Skjelbred & Aslaug Verum, Oslo 2013, s. 42–54

Persson, Magnus, *Den goda boken. Samtida föreställningar om litteratur och läsning*, Lund 2012

Persson, Magnus, *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisning efter den kulturella vändningen*, Lund 2007

Petersson, 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 2009, s. 16–37

Petterson, 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. Torsten Pettersson och Skans Kersti Nilsson, Borås & Uppsala 2009, s.27-30

Pettersson, Anders, *The Concept of Literary Application. Readers' Analogies from Text to Life*, Basingstoke 2012

Pettersson , Torsten, *Literary Interpretation: Current Models and a New Departure*, Åbo 1988

Pettersson, Torsten, ”Att läsa för att utvecklas”, *Litteratur som livskunskap: tvärvetenskapliga perspektiv på personlighetsutvecklande läsning*, red. Torsten Pettersson och Skans Kersti Nilsson, Borås & Uppsala 2009, s. 22–26

Pettersson, Torsten, Nilsson, Skans Kersti & Wennerström Wohrne, Maria, *Fiktionsläsningen i internetsamhället. Litteraturens betydelse för unga vuxnas personlighetsutveckling och omvärldsorientering,* Opublicerad forskningsplan 2010

PISA, Skolverket, 2009 & 2012

Publisher Weekley, http://www.publishersweekly.com/pw/bytopic/digital/retailing/article/59194-signs-of-stability.html (2014-04-27)

Richards, Ivor Armstrong, *Practical Criticism. A study of literary judgment,* London 1929

Rosenblatt, Louise M, *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa* (1938), Lund 2002

Rosenblatt, Louise M., *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of Literary Work,* Carbondale: Southern Illinois University Press, 1994

Scholes, Robert, *The Rise and Fall of English. Reconstructing English as a Discipline,* New Haven 1998

Skolverket, *Läge för läsning, Texthäfte till det nationella kursprovet i svenska och svenska som andraspråk ht 2000,* Stockholm 2000

Skolverket, *Saga och sanning. Texthäfte till det nationella kursprovet i svenska och svenska som andraspråk vt 2008,* Stockholm 2008

Skolverket, *Ämnesbeskrivningar - Gy 11, Ämne: Svenska.* Stockholm 2011

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).

Steffensen, Bo, *Når børn læser fiktion- grundlaget for den ny litteraturpædagogik,* Köpenhamn 2005

Svensson, Cai, *Att ge mening åt skönlitteratur: Om barns och ungdomars utveckling till läsare,* Linköping 1988

Söderlund, Petra, ”Med livet som insats: Om bokprat på internet”, *Läsarens marknad, marknadens läsare – en forskningsantologi,* red. Ulla Carlsson & Jenny Johannisson, 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 2011

Thavenius, Jan, ”Litteratur ur bruk eller i bruk?”, *Två uppsatser om litteratur och pedagogik,* red. Lars-Göran Malmgren och Jan Thavenius, Lund 1981, s. 5-24

Thorson, Staffan, ”`Att följa den röda tråden…´ Om studenters interaktion med prosafiktion” i *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i*

universitetsundervisningen, red. Staffan Thorson & Christer Ekholm, Göteborg 2009(a), 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 2009(b), s, 18-37

Thorson, Staffan, *Den dubbla receptionen*, Göteborg 2005 (Skrifter utgivna av Litteraturvetenskapliga institutionen vid Göteborgs universitet nr 46)

Thorson, Staffan, ”Studenten och litteraturen. Om blivande svensklärares syn på skönlitteratur och litteraturläsning”, *Svensklärarföreningens årsskrift 2000*, red. Maj Björk, Lund 2000, s.43–55 (Svensklärarserien, 223)

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)

Ulfgard, Maria, ”Den polyparadigmatiska modersmålsläraren: Inte ’antingen eller’ utan ’både och’. Om den komplexa legitimeringen av modersmålsämnet”, *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*, red. Nikolaj Frydensbjerg Elg & Peter Kaspersen, Oslo 2012, s. 122–145

Ulfgard, Maria, *För att bli kvinna - och av lust. En studie i tonårsflickors läsning*, Lund 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 2009, s. 144-165

Ulfgard, *Maria, Litteraturläsning och litteraturundervisning i lärarutbildningens diskursiva praktiker*, under utgivning, Göteborg & Stockholm (Makadam) 2014

Ullström, Sten-Olof, ”Frågor om litteratur – om uppgiftskulturen i gymnasieskolan”, *Läsa bör man …? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, red. Lena Kåreland, Stockholm 2009, s. 118–143

*Ungar & medier 2012/13,*Statens medieråd, Göteborg 2013

Warner, Michael, ”Uncritical Reading”, *Polemic: Critical or Uncritical,* red. Jane Gallop, New York 2004

Wolf, Lars, *Läsaren som textskapare,* Lund 2002

Zunshine, Lisa, *Why We Read Fiction. Theory of Mind and the Novel*, Columbus 2006

Årheim, Annette, *När realismen blir orealistisk. Litteraturens ”sanna historier” och unga läsares tolkningsstrategier*, Växjö 2007

Årheim, Anette, ”Perspektiv på värdet av skönlitterära läserfarenheter”, *Läsa bör man…? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning,* red. Lena Kåreland, Stockholm 2009, s. 68–82

Öhman, Anders, ”Inledning”, *Tidskrift för litteraturvetenskap* 2010:3–4, s. 6

Övriga källor

Ellmin, Pär, Samtal om gymnasielever på mediaprogrammet och det estetiska programmet (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 attitydundersökningen (2014-03-11). Palmér är universitetslektor vid Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.