

Litteraturläsning i skolan

En analys av kursplanen i svenska och dess syn på litteraturläsning

Djamila Fatheddine

LITERATURE READING IN SCHOOL – AN ANALYSIS OF THE SYLLABUS FOR SWEDISH AND ITS VIEW ON LITERATURE READING. The aim of this article is to critically analyze how teaching of literature in compulsory school is articulated in the syllabus for Swedish. In the analysis, the two concepts *Episteme* and *Phronesis* are used in order to categorize the various sections about teaching/reading literature that appear and particularly to define what kind of knowledge they each represent. Furthermore, the article examines whether the syllabus facilitates teaching where the democratic potential of literature can be realized. The results show that the syllabus expresses different views on knowledge within Swedish as a subject, which can be problematic when it comes to the enactment of literature teaching and which can mean that the democratic potential of literature reading cannot be realized.

Keywords: literature reading, literature education, syllabus, conceptions of knowledge.

Inledning

Ett sätt att betrakta läroplaner är att se dem som *spänningsfyllda textkulturer* (Widhe 2017). Begreppet textkultur indikerar att det rör sig om texter som kan ha olika form och funktion och att dessa samtidigt står i relation till sociala, kulturella samt historiska perspektiv (Ljung Egeland, Olin-Scheller, Tanner & Tengberg 2017). Att betrakta styrdokument som spänningsfyllda textkulturer innebär då att det i dessa dokument finns olika idéer och motsättningar gällande synen

Djamila Fatheddine är universitetsadjunkt i ämnesdidaktik inriktning svenska vid Göteborgs universitet, 405 30 Göteborg. E-post: djamila.fatheddine@gu.se

på kunskap. Idéerna och motsättningarna har sin förklaring i att de tillkommit under skilda sociala, kulturella och historiska kontexter. En grundidé i läroplansteori och läroplanshistoria är att det är vissa av alla möjliga tänkbara kunskaper som förmedlas genom läroplaner, och att det är centralt att försöka förstå *varför* det är just dessa och inte andra kunskaper som skolan främjar (Englund 1988, Lundahl 2006). Olika sorters kunskaper värderas olika beroende på en mängd skilda faktorer. Vad som anses som relevanta kunskaper kan skifta beroende på historiska aspekter likväl som politiska faktorer. I denna artikel riktas fokus mot dessa spänningar. I föreliggande artikel belyser jag olika kunskapsformer i läroplanen och diskuterar hur betoningen av viss sorts kunskap premieras. Ett mer övergripande syfte är att undersöka förutsättningarna för att kunna tillvarata litteraturläsningens demokratiska potential utifrån styrdokumentens skrivningar.

Litteraturläsning inom utbildningsväsendet har sällan ifrågasatts, däremot har anledningarna till dess förekomst varierat. Det finns dock tendenser till att skrivningarna om litteraturläsning tonats ner i den nuvarande kursplanen till förmån för andra, mer mätbara, aspekter. Lundström Manderstedt och Palo (2011) liksom Ewald (2015) noterar i sina respektive analyser av Lgr 11 att form premieras framför innehåll när det kommer till hur undervisning om läsning av skönlitteratur skrivs fram. I en annan studie visar Mehrstam (2014) att det i kursplanen i svenska finns tendenser till ökade krav på tydlighet och progression. De ökade kraven på tydlighet förefaller samspela med att begreppet läslust fått en allt mer undanskymd roll. Widhe (2017), som studerat svenskämneskursplaner från år 1906 fram till dagens Lgr 11, noterar bland annat att skrivningar om estetiska aspekter likväl som lustläsande varierat över tid. I dagens kursplan har de mer lustbetonade aspekterna av litteraturläsandet enligt Widhe (2017) tonats ned, likaså saknas i Lgr 11 skrivningar som betonar estetiska aspekter. Även Dahlbäck och Lyngfelt (2017) uppmärksammar i en artikel hur estetiska aspekter skrivs fram i styrdokument. Fokus ligger på samtliga kursplaner i ämnena svenska och svenska som andraspråk från 1969 och framåt. Utifrån en sociokulturell teoribildning, där literacy och multimodalitet intar en viktig roll, analyseras kursplanerna för årskurs 1-3 med ett specifikt fokus på hur estetiska dimensioner i ämnena svenska och svenska som andraspråk varierat över tid. Med estetiska dimensioner avser författarna "möjligheter att gå in i olika världar, tids- och rumsuppfattningar via de estetiska uttrycksformerna" (Dahlbäck & Lyngfelt 2017, s 153). I artikeln framkommer att det finns en stor variation när det kommer till huruvida estetiska uttrycksätt integreras i svenskämnet eller inte och denna variation samverkar med synen på svenskämnet och dess funktion och innehåll. Ett svenskämne där

färdighetsträning och mätbarhet premieras tenderar att utestänga estetiska aspekter medan ett svenskämne som företräder ett helhetsperspektiv låter de estetiska delarna få ta plats. Dahlgren och Lyngfelt poängterar att Lgr 80 är det styrdokument där estetiska uttrycksformer inkorporeras i svenskämnet, ett estetiskt lärande vilket inbegriper att ”eleverna själva ska forma sina upplevelser och erfarenheter genom olika uttrycksformer där de uppmanas att använda det de redan kan och genom undervisning få tillgång till fler redskap” (Dahlbäck & Lyngfelt 2017, s 164).

Sammanfattningsvis visar dessa ovannämnda studier att det har skett förändringar i styrdokumenten gällande synen på litteraturens roll inom ramen från svenskämnet. Alltmer fokus läggs på formella aspekter av läsning på bekostnad av läsningens innehåll samtidigt som läslust och estetiska aspekter har en blygsam roll i den nu gällande kursplanen. För att kunna förstå dessa tendenser och vad de spelar för roll i en utbildningskontext kommer jag i den här artikeln att undersöka de kunskapsformer som framträder i skrivningarna som specifikt rör litteraturläsning.

Syfte och frågeställningar

Mot bakgrund av ett minskat fokus på litteraturläsning i Lgr 11 och en ökad betoning av svenskämnets mer formella aspekter, där i synnerhet lässtrategier samt texters strukturella uppbyggnad lyfts fram som betydelsefulla aspekter, syftar artikeln till att kritiskt analysera förutsättningarna för litteraturundervisningen såsom den framträder i styrdokumenten. Följande forskningsfrågor vägleder studien:

- Hur formuleras skrivningarna om litteraturläsning i kursplanen samt det tillhörande kommentarmaterialet och vad fokuseras?
- Vilka kunskapsformer går att urskilja i relation till litteraturläsning?
- På vilket sätt ger styrdokumenten uttryck för litteraturläsningens demokratiska potential?

Skolans litteraturläsning – en kort historisk överblick

För att kunna förstå litteraturläsningens roll i kursplanen samt i denna kunna identifiera olika slags kunskapsformer är det nödvändigt att blicka bakåt i syfte att åskådliggöra de legitimeringar av litteraturläsning i skolan som förekommit. Legitimeringarna säger något

om vad för slags kunskap som litteraturläsning kan sägas förmedla. När gjorde skönlitteraturen entré i modersmålsämnet och under vilka omständigheter? Thavenius (1999) är en av de som belyst skönlitteraturens förekomst i svenskämnet utifrån ett historiskt perspektiv. Grundskolans svenskämne så som det framträder idag med kombinationen språk och litteratur har en relativt ung historia. Under början av 1800-talet förekom i princip ingen litteraturläsning i det ämne som då benämndes modersmål. Modersmålsämnet inbegrep i huvudsak undervisning om svenska språket. Litteraturläsning började dock dyka upp mer och mer i undervisningen vid mitten av 1800-talet. I samband med läroverksstadgorna 1856 och 1859 infogades skrivningar som betonade litteraturens roll. Denna roll var då knuten till en nationell fostran av eleverna där man tänkte sig att nationallitteraturen kunde ha en avgörande inverkan. Villkoret för att kunna skapa en svensk nationalstat var förekomsten av en stark nationallitteratur som skulle introduceras och läsas i skolan (Persson 2012). När det gällde folkskolan förekom initialt knappt någon litteraturläsning utan fokus låg istället på grundläggande kunskaper i svenska språket samt högläsning. Efterhand, under tidigt 1900-tal, kom dock litteraturundervisningen att få mer utrymme i skolan där *Folkskolans läsebok* och Selma Lagerlöfs *Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige* spelade en viktig roll i utvecklingen.

I och med införandet av den enhetliga svenska grundskolan fick litteraturen en delvis annorlunda funktion i svenskämnet. Istället för att tala om att litteraturläsning skulle syfta till en nationell fostran hamnade fokus i den första grundskoleläroplanen Lgr 62 alltmer på läsaren, det vill säga eleven. I Lgr 62 omnämns exempelvis för första gången termen "läslust" (Widhe 2017). Idéerna om en lustfylld läsning utvecklas sedan än mer i den följande läroplanen Lgr 69. Där tydliggörs explicit ett samband mellan läsning, lust och personlighetsutveckling. I den allmänna delen i denna läroplan betonas dessutom elevens människovärde och rätten att kunna påverka innehållet i undervisningen. Detta möjliggjorde enligt Widhe (2017) en mer demokratisk syn på läsning där elever i stor utsträckning kunde påverka val av litteratur. I Lgr 80 tonas lustläsningen ned något i relation till den föregående Lgr 69, däremot accentueras det skönlitterära läsandet i sig inom ramen för svenskämnet i Lgr 80. Dahlbäck och Lyngfelt uppmärksammar att svenskämnet i denna kursplan "skrivs fram som ett identitetsskapande, erfarenhetsbaserat, kommunikativt, demokratiskt och skapande ämne" (Dahlbäck & Lyngfelt 2017, s 164). Vägen för att nå fram till detta går enligt Lgr 80 via skönlitteraturen och undervisningen ska grunda sig i elevernas erfarenheter och språk. I och med nästföljande läroplan, Lpo 94, sker en förändring. I kursplanen för ämnet svenska

omnämns i högre utsträckning än tidigare begreppet ”kultur” (Persson 2005, 2007). Detta visar sig inte vara helt okomplicerat eftersom det inte tydligt framgår vems eller vilkas kultur det är fråga om. Som ett exempel visar Persson att det förekommer skrivningar som lyfter fram vikten av att bevara ett kulturarv såväl som främjandet av mångkultur. Hur dessa två förhåller sig till varandra och om de överhuvudtaget går att förena är frågor som lämnas obesvarade. Även Dahlbäck och Lyngfelt uppmärksammar i Lpo 94 denna aspekt och pekar särskilt på att skillnaden gentemot Lgr 80 främst består i formuleringar som att undervisningen i ämnet svenska och specifikt skönlitteratur ska bestå i att eleverna ska ”lära känna delar av vårt kulturarv” (Dahlbäck & Lyngfelt 2017, s 167). Författarna tolkar detta som att det här handlar om ett svenskt kulturarv. Persson (2005) pekar på att det finns en viss risk med att lyfta fram ett nationellt kulturarv då detta kan leda till hierarkisering. Att begreppet mångkultur fått en plats i styrdokumentet jämsides med kulturarv kan betraktas som en strategi att motverka en eventuell hierarkisering. Samtidigt finns det en övervägande risk att dessa två spelas ut mot varandra vilket kan leda till att motsättningsarna förstärks snarare än försvagas (Persson 2005, 2007).

Att skolans litteraturundervisning slits mellan olika målsättningar har lyfts i litteraturdidaktisk forskning vid ett flertal tillfällen och verkar dessutom genomsyra olika kursplaner på både grund- och gymnasienivå. Mossberg Schüllerqvist (2008) som studerat den föregående kursplanen i svenska, Lpo 94, identifierar två huvudfåror där den ena är utvecklingen av människan och den andra är kunskaper om estetiska gestaltningar och litterär läsförståelse. Syftet med att i skolan ägna sig åt litteraturläsning handlar därmed dels om att eleverna ska kunna förstå sig själva och omvärlden, dels om att få kunskap om litterära texter för att på så sätt förmå uppmärksamma den litterära textens särskildhet – alltså att få litterär kompetens och litterär medvetenhet. Även Bergman (2007) för ett liknande resonemang angående gymnasiets föregående kursplan i svenska då hon hävdar att ”det finns en dubbel och svårförenlig målsättning för skolans litteraturundervisning. Å ena sidan finns en inarbetad praxis att svenskämnet ska ge formella kunskaper om ett kulturarv, å andra sidan en strävan efter att skapa förutsättningar för en subjektivt förankrad kunskap som tar sin utgångspunkt i elevernas livsvärld och erfarenheter” (Bergman 2007, s 139).

Förutom att gå via styrdokumentet så finns det andra vägar att gå i syfte att ringa in litteraturläsningens betydelse i en utbildningskontext. De tre svenskämneskonceptioner Lars-Göran Malmgren (1996) identifierat genom läromedelsanalyser: *litteraturläsning som litteraturhistoriskt bildningsämne, svenska som färdighetsämne* samt

svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne ringar i viss mån in hur innehållet i svenskämnet kan betraktas. I den första konceptionen, svenska som färdighetsämne ligger fokus i huvudsak på språkliga aspekter och läsandet av skönlitteratur betraktas här som ett sätt att utveckla den språkliga förmågan. I den andra ämneskonceptionen, litteraturläsning som litteraturhistoriskt bildningsämne, betonas skönlitteraturens roll som förmedlare av ett nationellt kulturarv. Här blir det viktigt med *vad* för slags litteratur som läses då en grundtanke här är att en viss sorts litteratur är mer lämpad än annan när det kommer till att utveckla unga människors personlighet. Den tredje ämneskonceptionen, svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne, tar utgångspunkt i elevernas erfarenheter och förutsättningar. Syftet med läsning av skönlitteratur knyts här till att eleverna ska få ta del av olika mänskliga erfarenheter för att de på så sätt ska utveckla en historisk såväl som social förståelse för centrala mänskliga frågor. Molloy (2007) bygger vidare på detta erfarenhetspedagogiska perspektiv då hon lyfter ytterligare en ämneskonception: *svenska som erfarenhetspedagogiskt demokratiämne*. Det hon betonar är vikten av att förena skolans kunskaps- och demokratiuppdrag. I en senare text utvecklar Molloy (2017) denna tanke: ”Risken med ett *och* mellan orden kunskapsuppdraget och demokratiuppdraget är att skolans dubbla uppdrag kan uppfattas som två skilda uppdrag och att det ena prioriteras på det andras bekostnad. I denna prioritering vinner alltid kunskapsuppdraget” (Molloy 2017, s 18). Med hjälp av att i undervisningen använda sig av ett kritiskt textarbete menar Molloy att det är fullt möjligt att förena dessa uppdrag. Kunskap kan dock definieras på olika sätt, vilket kommer att belysas nedan.

Teoretiska utgångspunkter

Diskussioner om hur kunskap ska definieras har sysselsatt människan sedan urminnes tider. Platon och Aristoteles har i flera verk försökt ringa in begreppet kunskap som enligt dem kan delas in i olika former: episteme, techne och fronesis. Dessa tre kunskapsformer utgör grunden för resonemangen i Aristoteles teorier om kunskap där alla tre inbördes är sammanlänkade med varandra. De kompletterar varandra i en helhet och går inte att separera i egentlig mening förutom när avsikten är att ur ett filosofiskt perspektiv analysera mänskliga handlingar. Mot denna bakgrund, att de går att särskilja i en teoretisk analys, har jag funnit dessa begrepp fördelaktiga att använda i syfte att utreda förekomsten av olika former av kunskap i en läroplan av idag. I min analys har jag valt att främst fokusera på episteme och

fronesis. Att jag valt att utesluta *techne* grundar sig på att just denna kunskapsform mer är knuten till ett praktiskt kunnande. De aspekter av litteraturläsning i kursplanen i svenska som jag i denna artikel diskuterar berör i huvudsak de dimensioner som ligger bortom det praktiska kunnande som mer associeras till den initiala läsinläringen liksom läsningens mer taktila aspekter (jfr. Mangen, 2016). Episteme och fronesis kan dock i viss mån relateras till praktisk kompetens men involverar kunskapsaspekter som mer specifikt mejslar ut synen på kunskap så som den framträder i läroplaner.

Episteme och Fronesis

Det har gjorts ett flertal tolkningar av bägge dessa begrepp. En av dem som i en svensk kontext tolkat, diskuterat och försökt ringa in begreppen är Bernt Gustavsson (2000). Utifrån sin tolkning av Platons framställning skriver han att episteme kan definieras som en säker teoretisk-vetenskaplig form av kunskap som sträcker sig djupare än en enkel åsikt om något. För att något ska få benämnas kunskap måste detta något kunna stödja sig på hållbara argument. Gustavsson menar vidare att vi enligt Platon inte kan förlita oss på våra sinnen eftersom de bedrar oss. Den sanna kunskapen nås istället med hjälp av tankeförmågan. Fronesis kan å andra sidan beskrivas som en kunskapsform som är mer tätt knuten till människans handlingar bortom det praktisk-produktiva. Fronesis kan likställas med klokhet (se t ex Claesson 2009) och uppstår i enlighet med den aristoteliska traditionen ur ”egen, långvarig, praktisk livserfarenhet” (Gustavsson 2000, s 191) och är därmed en allmänmänsklig företeelse som inte är knuten till en specifik utbildning. Gustavsson (2000) skriver att fronesis är en kunskapsform som förvärvas genom långvariga vanor. Även Liedman (2001) betonar kopplingen mellan fronesis och klokhet. Han framhåller dessutom att denna kunskapsform framför allt är en social och politisk dygd ”som kräver en god orientering i samhällets praktiska förhållanden” (Liedman 2001, s 323). Det finns därmed en demokratisk aspekt i fronesisbegreppet, något som också lyfts fram av Nussbaum (1995, 1997) som betonar skönlitteraturens potential när det kommer till att skapa goda, demokratiska medborgare. Utifrån Nussbaums synsätt så kan fronesis utvecklas inte endast genom egenupplevda erfarenheter utan även med hjälp av skönlitteratur. I sina resonemang om *narrativ fantasi* anknyter hon till det aristoteliska fronesisbegreppet som en möjlig väg för att kunna nå förståelse om sig själv och sin värld. Den narrativa fantasin innebär en förmåga att med hjälp av skönlitteratur kunna sätta sig in i andra människors

önsknings och livsval. Utvecklandet av förmågan att kunna sätta sig in i andra människors perspektiv blir därmed en av förutsättningarna för ett fungerande demokratiskt samhälle. Nussbaum betonar dock att den empatiska läsningen måste kombineras med ett kritiskt förhållningssätt. Det måste alltså finnas en balans mellan dessa båda sätt att läsa litteratur.

Metod och material

Den textanalytiska metod som används i denna studie är inspirerad av Ricoeurs *kritiska hermeneutik*. I Ricoeurs (1993) filosofiska projekt inbegrips en önskan om att vilja förena till synes oförenliga positioner för att på så sätt skapa en försoning emellan dessa. Det kritiska består då av att låta olika positioner eller idéer konfronteras i syfte att skapa en konfliktfylld försoning (Claesson, Hallström, Kardemark & Risenfors 2011, Strandler 2015).

I den här artikeln undersöks kursplanen i svenska och det tillhörande kommentarmaterialet som texter vilka präglas av uttryck för vissa idéer och relationer. Jag utgår från att det i styrdokumentet går att utläsa föreställningar om kunskap men att dessa föreställningar inte alltid är explicit framskrivna.

Att tolka en text innebär att vi läser och förstår den mot en viss bakgrund, den står aldrig för sig själv, detta förklaras närmare av Ödman (2007):

Hermeneutiken erkänner att vi alltid ser från aspekter, att vi aldrig kan ställa oss utanför oss själva när vi studerar verkligheten. Vi kan och bör läsa mycket, ta del av andras arbete och erfarenhet, samla in material, iakttagelser och data. Men vi kommer för den skull inte i en position utanför våra liv, föreställningar och bemödanden. Hur vi tolkar och förstår betingas av att vi är historiska varelser (Ödman 2007, s 14–15).

Utifrån den hermeneutiska tanken att genom tolkning skapa sig en djupare förståelse har jag närmat mig styrdokumentets texter. Som analytiska verktyg i min läsning av materialet använder jag mig alltså av de tidigare nämnda begreppen episteme och fronesis.

Det empiriska materialet i studien består alltså av den nu gällande kursplanen i svenska som är en del av Lgr 11, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, (Skolverket, 2017a) samt det tillhörande kommentarmaterialet (Skolverket 2017b). Jag har valt att studera samtliga stadier i grundskolan, det vill säga F-3,

4-6 samt 7-9. Tyngdpunkten ligger på de formuleringar som behandlar arbetet med berättande texter och skönlitteratur. Kursplanen är organiserad i olika delar där den första, syftesdelen, presenterar och kontextualiserar ämnet i relation till elevernas kunskapsutveckling samt dess relevans i ett större perspektiv. Därpå kommer det centrala innehållet som i sin tur är indelat i de tre stadierna, F-3, 4-6 och 7-9. Det centrala innehållet består av fem rubriker: *Läsa och skriva, Tala, lyssna och samtala, Berättande texter och sakprosatexter, Språkbruk och Informationssökning och källkritik*. Kunskapskraven för årskursen 3, 6 och 9 återfinns sist i kursplanen.

I ett första steg urskiljer jag de specifika skrivningar i styrdokumentet som berör läsning av skönlitteratur. I det andra steget analyseras dessa skrivningar mot bakgrund av begreppen episteme och fronesis i syfte att definiera vad för slags kunskaper de olika textpassagerna om skönlitterär läsning ger uttryck för.

Varför litteraturläsning?

I den inledande ämnesintroducerande delen av kursplanen i Lgr 11 presenteras svenskämnet syfte. Svenskämnet introduceras som ett ämne där eleverna ska utveckla kunskaper i och om svenska språket samt där elevernas intresse för att läsa och skriva ska stimuleras. Vidare uttrycks i syftesdelen att eleverna ska möta och få kunskaper om skönlitteratur från olika tider och skilda delar av världen. Efter den inledande syftesdelen följer ämnets centrala innehåll uppdelat i de tre stadierna 1-3, 4-6 samt 7-9. Det är under rubriken *Berättande texter och sakprosatexter* som skrivningarna om specifikt läsning av skönlitterära texter förekommer. Under de första skolåren (1-3) ska eleverna få möta ”berättande och poetiska texter som belyser människors upplevelser och erfarenheter” (Skolverket 2017a, s. 252). Dessa två begrepp, upplevelser och erfarenheter, anspelar på människans förmåga att uppleva och skulle därmed kunna knytas till ett fronesisperspektiv eftersom det är fullt möjligt att läsa begreppen upplevelser och erfarenheter som en internaliserad kunskap.

I det centrala innehållet för åk 4-6 samt 7-9 ska de berättande och poetiska texterna åskådliggöra människors villkor och identitets- och livsfrågor. På ett mer övergripande plan talas i kursplanen också om att ett estetiskt berättande kan utveckla elevens egen identitet samt förståelse för omvärlden:

I mötet med olika typer av texter, scenkonst och annat estetiskt berättande ska eleverna ges

förutsättningar att utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden (Skolverket 2017a, s 252).

Det vidgade textbegreppet som förekom i den föregående kursplanen i svenska, Lpo 94, återfinns i Lgr 11, vilket ovanstående citat visar. Dessa skilda sorters berättande som det här talas om ska alltså få eleverna att utveckla språk, identitet och omvärldsförståelse.

Att läsa berättande texter i grundskolan handlar alltså enligt nu gällande kursplan till stor del om att utvecklas som människa. Genom mötet med andra perspektiv blir individen tvungen att reflektera över och omvärdera tidigare insikter. Det centrala innehållet i kursplanen gällande de berättande texternas roll i svenskundervisningen rör sig inom en filosofisk diskurs där litteraturens bildningspotential betonas. Här rör det sig dock inte om historiska bildningsideal knutna till nationalstaten, utan bildningen är knuten till individen. Det individbetonade bildningsbegreppet har beröringspunkter med begreppet fronesis i det att kunskapsprocessen betraktas som ett livslångt projekt som handlar om något mer än att endast tillägna sig ett färdigstöpt stoff (Liedman 2001). Det handlar här om att mot bakgrund av tidigare erfarenheter kunna möta nya perspektiv och på så sätt integrera dessa med den egna personen.

Utifrån ett historiskt perspektiv har det här skett en förskjutning från ett mer instrumentellt bildningsideal till ett betydligt mer individorienterat. I kommentarmaterialet betonas också att ”litteraturens roll i kursplanen är fortsatt stark” (Skolverket 2017b, s. 7) samt att ”litteraturen kan bli en källa till tröst och stöd för den som söker svar på frågor om sitt liv och sin omvärld” (Skolverket 2017b, s. 7).

Det finns alltså här en idé om skönlitterära texters inneboende potential, som samspelar med de argument för litteraturläsning som jag tidigare presenterat det vill säga att litteraturläsning ska möjliggöra ett utvecklande av individen (se t ex Öhman 2014, Andersson 2015) samt med Nussbaums begrepp narrativ fantasi. Idén om den narrativa fantasin utgår från begreppet fronesis så som det framställs av Aristoteles. Genom samtal baserade på den lästa litteraturen ska alltså eleverna bli kloka individer som ska kunna fatta rätt beslut för sig själva och sin omgivning.

I styrdokumentet negligeras däremot aspekter som har med känslomässig inlevelse att göra. Elam och Widhe (2015) noterar att begreppet lust i de nu gällande kursplanerna förs fram som en aspekt av lärande och undervisning, men anser att begreppet i styrdokumentet snarare är instrumentellt än själva målet i sig. Lusten blir till ett verktyg som syftar till att leda eleven till något annat som ligger

utanför lusten, målet i sig är inte lusten. Detta ”något annat” kan tolkas som mätbara kunskapsmål.

Kunskapskraven

Skrivningarna om kunskapskraven gällande litteraturläsning skiljer sig från styrdokumentens syftesskrivning, centrala innehåll och hållning gentemot skönlitteraturen och dess roll i skolan.

Här framträder ett tydligt spänningsfält mellan kunskapsformerna episteme och fronesis. Mot slutet av årskurs 3 förväntas eleverna med hjälp av användandet av lässtrategier kunna läsa texter med flyt samt kunna ”kommentera och återge några för eleven viktiga delar av innehållet på ett enkelt vis” (Skolverket 2017a, s. 258) och på så sätt uppvisa en grundläggande läsförståelse. Utöver detta förväntas även att eleven ska kunna föra ”enkla resonemang om tydligt framträdande budskap i texterna och relatera detta till egna erfarenheter” (Skolverket 2017). Liknande krav återfinns i kraven för betyget E i årskurs 6, med tilläggen att eleven ska kunna ”göra enkla kronologiska sammanfattningar av olika texters innehåll och kommentera centrala delar med viss koppling till sammanhanget” för att kunna uppvisa prov på grundläggande läsförståelse. Dessutom förväntas eleven också ”utifrån egna erfarenheter tolka och föra enkla och till viss del underbyggda resonemang om tydligt framträdande budskap”. (Skolverket 2017a, s. 259). Att ordet erfarenheter ges en betydande roll i sammanhanget behöver diskuteras då det här antyds att elevernas egna erfarenheter spelar en stor roll när det kommer till att förstå och tolka litterära texter. Ovan beskrivna kunskapskrav förefaller vid närmare granskning och omläsning som motsägelsefullt. Vad som kännetecknar ”tydligt framträdande budskap” skulle behöva diskuteras. Det kan tolkas som att det i texten finns något påtagligt som ska gå att finna vilket skulle kunna definieras som en sorts epistemiskt förhållningssätt. En mer fronesisk kunskapform accentueras i och med betoningen av elevernas egna erfarenheter i tolkningsarbetet.

Begreppet lässtrategier återkommer ständigt i kunskapskraven och är för övrigt ett nytillkommet begrepp i kursplanesammanhang. Det förefaller finnas ett antagande om att det finns budskap i texter som är mer eller mindre ”tydligt framträdande”. Ewald (2015) har i en mindre studie genomfört intervjuer med svensklärare angående deras syn på den nu gällande kursplanen i svenska och de utmaningar i undervisningen som den kan tänkas ställa dem inför. Slutsatsen som Ewald drar är att lärarnas berättelser vittnar om ett alltmer byråkratiserat och allt mindre mänskligt orienterat svenskämne i och med

kursplanens betoning på ”lässtrategier”, ”läsa mellan raderna” och ”kunna läsa och skriva i olika genrer” (Ewald 2015, s. 193). Användandet av lässtrategier lyfts även fram i kommentarmaterialet där det uttryckligen sägs att denna förmåga verkar vara ”avgörande för elevernas möjligheter att bredda och fördjupa sin läsförmåga” (Skolverket 2017b). Lundström, Manderstedt och Palo (2011) lyfter den alltmer tilltagande synen på text som en fast entitet som de menar präglar den nuvarande kursplanen samt betonandet av mer strukturella aspekter, vilket riskerar att begränsa analyserandet av skönlitteratur samtidigt som bedömningen förenklas: ”Det går knappast att komma ifrån att ju mer texten ses som förutbestämd när den tas in i klassrummet, desto lättare är det att mäta kunskaper i förhållande till den” (Lundström et. al 2011, s. 14). Till skillnad från de kunskaper som accentueras i syftesbeskrivningen och det centrala innehållet förekommer inslag i denna del av kursplanen som tyder på att kunskap i viss mån kan kontrolleras objektivt.

Skilda sorters kunskap

Att problematiska aspekter inryms i den nuvarande kursplanen har uppmärksamats, som nämnts ovan, av Lundström, Manderstedt och Palo (2011). I relation till den föregående kursplanen, menar författarna, har nedmonterandet av idén om litteraturläsandets möjligheter till dryftandet av värdegrundsfrågor kommit att ersättas av ett mer strukturellt och formellt förankrat betraktelsesätt. Detta kan enligt författarna innebära en risk att fiktionsläsningens potentialer inte tillvaratas utan istället får stå tillbaka för begränsade formella aspekter av litteratur. Även Ewald (2015) stämmer in i resonemanget om nedmonterandet av idén om litteraturens kunskapspotential och konstaterar att: ”Det som en gång var ett sammanhållet humanistiskt bildningsämne anas inte längre i ämneskursplanen” (Ewald 2015, s. 193). Ökningen av betonandet på strukturella aspekter och formaliserad genrekompentens uppmärksammas även av Liberg, Wiksten Folkeryd och af Geijerstam (2012) som genomfört en jämförelse mellan kursplanerna i svenska i Lpo 94 och Lgr 11 och där de kommer fram till att litteraturläsningen i Lgr 11 innehar en betydligt blygsammare roll än i Lpo 94. Det finns en betydande poäng i resonemangen, men det går ändå inte att bortse från att det i den nuvarande kursplanen i svenska faktiskt förekommer en syn på litteraturen som korresponderar mot ett fronesisperspektiv, vilket inte förs fram i de ovannämnda artiklar som belyser kursplanens fokus på de mer formmässiga aspekterna av litteraturläsning. Detta ideal synliggörs i kursplanens syftesdel

samt i viss mån i det centrala innehållet framför allt i skrivningar som dessa: ”Berättande och poetiska texter som belyser människors upplevelser och erfarenheter” (åk 1-3) och ”Texter i form av skönlitteratur, lyrik, dramatik, sagor och myter som belyser människors villkor och identitets- och livsfrågor” (åk 4-6) (Skolverket 2017a, s. 252-255). Kunskapsformen *fronesis* går även igen i kommentarmaterialet i och med betoningen på identitetsutveckling och omvärldsförståelse: ”Genom att eleverna får föra diskussioner om livsfrågor utifrån litteraturen kan undervisningen uppnå syftet att eleverna ska utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden.” (Skolverket 2017b). Påtagligt är däremot kursplanens diversifiering gällande hållningen till litteraturläsning, vilket ingen av ovannämnda texter varken konstaterar eller problematiserar.

Kunskapsformerna i styrdokumentet

För att återknyta till syftesbeskrivningen, att kritiskt analysera grundskolans litteraturundervisning så som den skrivs fram i styrdokumentet, så illustreras i kursplanens syftesdel samt till viss del i det centrala innehållet en kunskapssyn som ligger långt från säker, objektiv kunskap. Den kunskap man här lyfter handlar istället om att utvecklas genom att ta del av andras livsvärldar. Samtidigt finns här också en viss koppling till den tysta kunskapen som kan relateras till Nussbaums (1990, 1997) begrepp *narrativ fantasi* och därmed aktualiseras här även kunskapsformen *fronesis*. I kommentarmaterialet till kursplanen i svenska poängteras att kunskapskraven är konstruerade med utgångspunkt i den kunskapssyn som finns i läroplanen. I den allmänna delen i Lgr 11 konstateras också att det på lokal nivå bör förekomma en aktiv diskussion om kunskapsbegrepp och aktuella likväl som framtida perspektiv på vad som är viktig kunskap. Likaså poängteras i den allmänna delen att kunskap inte är något ”entydigt begrepp” (Skolverket 2017) samt att ”kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra” (2017).

Genom den analys av styrdokumentet som här genomförts så är det fullt möjligt att identifiera såväl epistemiska kunskapsformer som *fronesiska*. För att återknyta till Molloy (2007, 2017) konstaterande gällande uppdelningen av kunskapsuppdraget och demokratiuppdraget så ansluter jag mig delvis till resonemanget som förs. Det finns en övervägande risk att tudelningen av dessa två innebär att kunskapsuppdraget kommer att premieras på bekostnad av demokratiuppdraget. Min analys av kursplanen i svenska samt det

tillhörande kommentarmaterialet visar dock på att begreppet kunskap behöver definieras och redas ut i relation till litteraturläsning. Det kunskapsuppdrag som Molloy talar om torde röra sig om de skrivningar i kursplanen som är kontrollerbara, det vill säga de epistemiska kunskapsformerna som företrädesvis förekommer i kunskapskraven. Det finns härmed en risk att det är dessa kunskapsformer som kommer att dominera. Litteraturläsningens demokratiska potential synliggörs därmed främst i kursplanens syftesbeskrivning samt i viss mån i det centrala innehållet i och med att flera av skrivningarna här kan karaktäriseras som mer fronesiska. En annan infallsvinkel värd att beakta handlar om vad det är för möte som sker mellan text och läsare om fokus till stor del ligger på litteraturläsandets mer formella aspekter.

Att kursplanens olika delar behandlar olika moment är kanske inget konstigt i sig, men borde inte syftesbeskrivningen, det centrala innehållet och kunskapskraven i en och samma ämneskursplan rimligtvis bygga på en gemensam kunskapsteoretisk bas? Åtminstone bör det framgå hur de skilda kunskapsformerna samverkar. Definitionen av vad läsning innebär och hur läsningen ska bedömas/mätas måste enligt Alderson (2000) korrespondera: "...our view of reading has a crucial influence on how we might go about testing and assessing reading" (Alderson 2000, s. 28). Att som nu är fallet i kursplanen i svenska betrakta läsning av berättande texter som å ena sidan utvecklande för individen och där bland annat ett fronesisperspektiv kan skönjas men å andra sidan i kunskapskraven betona en episteme-hållning som mer lutar åt en positivistisk kunskapssyn accentuerar en problematik som jag menar är central att lyfta. Skolverket (2017b) har dock valt att betrakta det hela utifrån ett annat perspektiv. Med hänvisning till läroplanens allmänna del påpekas i kommentarmaterialet att kunskap kommer till uttryck i olika former som förutsätter och samspelar med varandra. Det är dock oklart hur de skilda kunskapsformer jag här identifierat samspelar med varandra; det förefaller snarare som att de existerar parallellt med varandra och omöjliggör en syntes. Ett problem på en mer övergripande nivå när det kommer till läroplaner är att skrivningarna däri inte sällan kännetecknas av motstridigheter (se t ex Persson 2005, 2007).

Utifrån ett lärarperspektiv så torde det innebära en motsättning att undervisa om något för att sedan mäta något annat, så som fallet riskerar att bli här. Att inte kunna förena dessa två skilda positioner gällande litteraturläsandet i skolan tenderar att urholka argumenten för att ta in fiktionstexter i undervisningen. Samtidigt står lärarna inför dilemmat att antingen undervisa i enlighet med ett fronesisperspektiv där litteraturen betraktas som en fundamental del i elevernas individuella

utveckling men då inte kunna genomföra bedömningar i enlighet med kursplanens kunskapskrav, alternativt att genomföra en undervisning som harmonierar mer med det som står i kunskapskraven för att kunna göra bedömningar, men där det kan finnas en risk att litteraturens demokratiska potential marginaliseras.

Noter

1. I kontrast till Lgr 80 står Lgr 11 och dess kursplaner i svenska och svenska som andraspråk. I bägge dessa kursplaner omnämns estetiska uttrycksformer men de är inte sammanvävda med övrigt innehåll utan förekommer separerat från det övriga innehållet.
2. Värt att påpeka är att både Mossberg Schüllerqvist (2008) och Bergman (2007) utgår från de föregående kursplanerna i svenska (Lpo 94 samt Lpf 94).

Referenser

- Alderson, Charles (2000): *Assessing Reading*. Edinburgh: CUP.
- Andersson, Pär-Yngve (2015): Världen är alltid större än mina tankar. I Maria Jönsson & Anders Öhman, red: *Litteratur och läsning*, s 215-238. Lund: Studentlitteratur.
- Aristoteles (2012): *Den nikomachiska etiken*. Göteborg: Daidalos.
- Bergman, Lotta (2007): *Gymnasieskolans svenskämnen: en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Malmö: Malmö Studies in Educational Sciences 36.
- Claesson, Silwa; Hallström, Henrik; Kardemark, Wilhelm & Risenfors, Signild (2011): Ricoeurs kritiska hermeneutik vid empiriska studier. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 16(1), 18-35.
- Claesson, Silwa (2009): *Lärares hållning*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlbäck, Katharina & Anna Lyngfelt (2017): Estetiska dimensioner i svenskämnets kursplaner från Lgr 69 till Lgr 11. *Educare*, 2017(1), 152-182.
- Elam, Katarina & Widhe, Olle (2015): Läslust och litterär förståelse ur ett kroppsligt perspektiv. I Michael Tengberg & Christina Olin-Scheller, red: *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*, s 171-182. Malmö: Gleerups.
- Englund, Tomas (1988): Om nödvändigheten av läroplanshistoria. I Gunnar Richardson, red: *Utbildningshistoria: skola och samhälle förr och nu*, s 74-86. Lund: Studentlitteratur.

- Ewald, Annette (2015): Litteraturredidaktiska utmaningar och dilemman i systemskiftenas tid. I Michael Tengberg & Christina Olin-Scheller, red: *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*, s 183-195. Malmö: Gleerups.
- Gustavsson, Bernt (2000): *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Liberg, Caroline; Wiksten Folkeryd, Jenny & af Geijerstam, Åsa (2012): Swedish – an updated school subject? *Education Inquiry* 3(4), 477-493.
- Liedman, Sven-Eric (2001): *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Ljung-Egeland, Birgitta; Olin-Scheller, Christina; Tanner, Marie & Tengberg, Michael (2017): Förord. I Birgitta Ljung-Egeland, Christina Olin-Scheller, Marie Tanner & Michael Tengberg, red: *Tolfta Nationella konferensen i Svenska med Didaktisk inriktning. Textkulturer*, s 7-8. Karlstad: Karlstad universitet.
- Lundahl, Christian (2006): *Viljan att veta det andra vet: kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Lundström, Stefan; Manderstedt, Lena & Palo, Annbritt (2011): Den mätbara litteraturläsaren. En tendens i Lgr 11 och en konsekvens för svensk lärarutbildningen. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 20(2), 7-26.
- Mangen, Anne (2016): What hands may tell us about reading and writing. *Educational Theory*, 66(4), 457-477.
- Mehrstam, Christian (2014): Att ha och inte ha. Om kunskap, mätning och deltagande i litteraturundervisning. I Ann Boglind, Per Holmberg & Anna Nordenstam, red: *Mötesplatser – Texter för svenskämnet*, s 27-45. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, Gunilla (2007): *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, Gunilla (2017): *Svenskämnets roll. Om didaktik, demokrati och critical literacy*. Lund: Studentlitteratur.
- Mossberg Schüllerqvist, Ingrid (2008): *Läsa texten eller "verkligheten". Tolkningsgemenskaper på en litteraturredidaktisk bro*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Nussbaum, Martha C. (1990): *Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature*. New York: Oxford University Press.
- Nussbaum, Martha C. (1997): *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, Massachusetts & London: Harvard University Press.

- Persson, Magnus (2005): Den kulturella vändningen i skolans styrdokument. Motsägelser och motsättningar i talet om estetik, medier, mångkulturalism och kulturarv. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*. 14(1), 35-61.
- Persson, Magnus (2007): *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Magnus (2012): *Den goda boken*. Lund: Studentlitteratur.
- Ricoeur, Paul (1993): *Från text till handling: en antologi om hermeneutik*. Stockholm: Symposion.
- Skolverket (2017a): *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2017b): *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm: Fritzes.
- Strandler, Ola (2015): Policy, practice and practical reason: understanding teaching in times of outcome regulation. *Policy Futures in Education*, 13(7), 887-899.
- Thavenius, Jan (1999): *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Widhe, Olle (2017): Estetisering och avestetisering. Nedslag i de svenska läroplanernas tal om läslust från 1906 till 2011. I Birgitta Ljung-Egeland, Christina Olin-Scheller, Marie Tanner & Michael Tengberg, red: *Tolfta Nationella konferensen i Svenska med Didaktisk inriktning. Textkulturer*, s 85–105. Karlstad: Karlstads universitet.
- Öhman, Anders (2015): *Litteraturredidaktik, fiktioner och intriger*. Malmö: Gleerups.
- Ödman, Per-Johan (2007): *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.