

Den mätbara litteraturläsaren

En tendens i *Lgr11* och en konsekvens
för svensklärodbildningen

*Stefan Lundström, Lena Manderstedt
& Annbritt Palo*

THE MEASURABLE FICTION READER. A TENDENCY IN *LGR11* AND A CONSEQUENCE FOR TEACHER EDUCATION. Based on the new syllabus for Swedish in the primary school, this article discusses measurable knowledge and scientific foundations in relation to reading and teaching literature. In addition, some possible consequences for teacher education regarding the school subject of Swedish following these changes are discussed. The results show that the explicit scientific base of the school subject Swedish, that is Comparative Literature and the Swedish Language, is insufficient as a foundation for the subject. Furthermore, Swedish as a school subject has been distanced from the established scientific basis of Comparative Literature. Our analysis also shows that the explicitly expressed intention of clarity behind the syllabus results in lists of content that are characterised by measurability, while the democratic values promoted in the curriculum are not even mentioned in the educational purpose of the subject. Finally, the article problematizes the scientific foundations of the teacher programme in Swedish.

Keywords: governing documents, syllabus, primary school, reading, teaching literature, teacher education.

I skrivande stund står Sverige på tröskeln till genomgripande förändringar i skola och lärodbildning. Bland annat har det beslutats om nya kursplaner för grundskolan och regeringens proposition *Bäst i*

Stefan Lundström är FD i svenska med didaktisk inriktning och lektor vid Luleå tekniska universitet. E-post: Stefan.lundstrom@ltu.se

Lena Manderstedt är doktorand i svenska med didaktisk inriktning vid Luleå tekniska universitet. E-post: Lena.manderstedt@ltu.se,

Annbritt Palo är doktorand i svenska med diaktisk inriktning vid Luleå tekniska universitet. E-post: Annbritt.palo@ltu.se.

klassen har lett till att landets universitet och högskolor utarbetar en ny lärarutbildning. De förändringar som fastställts är såväl strukturella som innehållsmässiga. Ledorden är ökad tydlighet, vilket förutsätts förbättra resultaten.

Läroplan för grundskolan 2011 (Lgr11) består av värdegrund, övergripande mål och riktlinjer samt ämnesspecifika kursplaner. I den här artikeln vill vi diskutera några av de förändringar som *Lgr11* innebär för skolämnet svenska samt de konsekvenser dessa förändringar får för svensklärarutbildningen. Vår utgångspunkt är den syn på fiktionstext och läsande som explicit och implicit kommer till uttryck i grundskolans kursplan i svenska. Vi har valt att fokusera fiktionstext, till skillnad från sakprosa, eftersom vi menar att det finns fundamentala skillnader i hur de båda texttyperna läses. Eftersom styrdokumentet inte alltid är tydliga gällande vilken sorts texter som avses, urskiljer vi i kursplanen tre kunskapsområden där fiktionstext spelar en avgörande roll. Med utgångspunkt i de utmärkande dragen kallar vi dem *den formella texten*, *litteraturhistorisk orientering* och *multimodala texter*. Dessa kunskapsområden är inte de enda sammanhang där fiktionstext har betydelse, och inte heller det enda möjliga sättet att tolka kursplanerna på, men som vi ser det, framstår de som framträdande och väsentliga delar i styrdokumentet.

Utbildning är viktigt för samhällsutveckling och under de senaste decennierna har medvetenheten om detta ökat starkt, menar Caroline Liberg. En konsekvens av detta är ett ökat behov av instrument att mäta kunskap, och det resultat som mätning ger ses som ”en indikation på ett samhälles välstånd och utvecklingspotential” (Liberg 2009, s 11). Det saknas emellertid konsensus om vad som ska mätas, hur det ska mätas, hur ofta mätningar bör göras och hur resultaten ska tolkas.

Det nyttotänkande som kan ligga bakom uppfattningar om mätbara kunskaper som skolans drivfjäder har emellertid ifrågasatts av en rad skolforskare. Exempelvis menar Neil Postman (1998) att det inte finns bevis för ett samband mellan skolans kvalitet och ett lands produktivitet, medan Andy Hargreaves påtalar risken med en betoning av läs- och skrivinläring samt matematik. Andra ämnen som är viktiga för en demokratisk och medborgerlig fostran kan komma i skymundan. Den prestationsträning som mätresultaten föranleder kan ”förbättra grundläggande färdigheter på kort sikt men äventyra kunskapssamhällets mer invecklade mål på lång sikt” (Hargreaves 2004, s 223). Enligt Hargreaves handlar sådana långsiktiga mål bland annat om att generera kunskap, utveckla kreativitet och kritiskt tänkande, lösa problem, bilda nätverk och forma relationer, det vill säga tämligen komplexa lärprocesser som är svåra att mäta.

Litteraturläsningens nytta

Till de mer svårdefinierade, och därmed svårämbärliga, nyttoaktiviteterna hör användandet av fiktionstexter, i skolan oftast förknippat med litteraturläsning. Litteraturens roll i skolan var länge till stor del att fungera som en hörnsten i den ideologiska berättelsen om nationalstaten (Thavenius 1999), men i och med att kanon har förlorat sin legitimerande roll för viss litteratur har såväl urvalskriterier för texter som målsättningar med litteraturläsningen hamnat under debatt. Inom vetenskapen åskådliggörs detta i titlar som *Varför läsa litteratur?* (Persson 2007), *Litteraturens nytteverdi* (Skaftun 2009) och *Uses of Literature* (Felski 2008). Exempelen från Sverige, Norge och USA visar att behovet av att legitimera fiktionslitteraturen som kunskapskälla förefaller vara internationellt och har rönt uppmärksamhet och skapat diskussioner inom den akademiska världen.

I sin studie av litteraturläsning inom institutionella lärmiljöer konstaterar Magnus Persson att litteraturen fortfarande i viss mån ses som ett kraftfullt verktyg för skapande av en gemensam kultur, men också som ”integrationspolitiskt smörjmedel” (Persson 2007, s 11). Litteraturundervisningen får retoriskt spela rollen av dialogisk arena, där många och jämställda röster – i baktinsk anda – tillsammans skapar en större och fullödigare berättelse. Postman menar emellertid att sådana ambitioner aldrig blir utbildningens verkliga intention:

Skolan har aldrig skapat, och aldrig haft som syfte att skapa, mäktiga, inspirerande berättelser. Skolan samlar in berättelser, sorterar, förstärker och förädlar dem. Det händer också att skolan avvisar, begabbar och nonchalerar berättelser (Postman 1998, s 57).

Postmans konstaterande kan förefalla väl kategoriskt, men kan också ses som ett uttryck för skillnader mellan skolans retorik och praktik. De målsättningar Persson utläser i kursplanedokument för litteraturläsning kan i undervisningspraktiken bli någonting helt annat (se t.ex. Knutas 2008 och Lundström 2007).

Begreppet berättelse ska inte enbart förstås som en synonym till ett skönlitterärt verk eller en muntlig framställning utan kan också ges en vidgad betydelse. Berättelser inkluderar sätt att konstruera verkligheten, skapa identitet och kan, i den mest konkreta betydelsen, brukas som arbetssätt. Jerome Bruner lånar Ricœurs ord för att beskriva denna syn på berättelsen:

But stories, in Paul Ricœur’s phrase, are ‘models for the re-description of the world.’ But the story is not by itself the model.

It is, so to speak, an instantiation of models we carry in our own minds (Bruner 1986, s 7).

Berättelsen kan resultera i bra historier, gripande dramer och trovärdiga, men inte nödvändigtvis sanna, historiska redogörelser. De erbjuder därför flera olika möjliga, och dessutom skiftande, intentioner vid användandet. En funktion för berättelser är att hjälpa människor att förstå omvärlden genom att de förankrar människor kulturellt:

We know the world in different ways, from different stances, and each of the ways in which we know it produces different structures or representations, or, indeed, 'realities.' As we grow to adulthood (at least in Western culture), we become increasingly adept at seeing the same set of events from *multiple* perspectives or stances and at entertaining the results as, so to speak, alternative possible worlds (Bruner 1986, s 109).

Men kultur är, som Bruner också påpekar, i ständig omvandling och måste tolkas och omförhandlas. Utbildning är, eller borde därför vara, ett av de primära fora för att genomföra den kulturella omförhandlingen. Detta sker dock inte i särskilt hög grad, menar han.

Ytterligare ett sätt att se på nyttan med litteratur erbjuder Atle Skaftun (2009). Med en bachtinsk utgångspunkt menar han att skönlitteratur presenterar helhetliga meningsuniversum att förhålla sig till. Texten är ett yttrande och därmed ett subjekt snarare än ett objekt. I texten möter människor andras stämmor, värden, värderingar och förståelser. Texten rymmer en intention som realiseras i språket och därför läses texter dialogiskt. Utifrån detta lyfter Skaftun fram dialogisk diskursanalys för skolsammanhang. En sådan börjar med en grundlig läsning av texten som diskursivt mikrouniversum och går mot det diskursiva makrouniversum som texten hör hemma i. Såväl textinterna relationer som relationer mellan text och kontext ryms i den dialogiska diskursanalysen, men genom att fokusera på kommunikativa yttranden blir det lättare att försvara skönlitteraturens mervärde. Läsfärdighet innebär i detta sammanhang enligt Skaftun således att inta en närvarande, svarande och ansvarande position till det man läser.

De exempel vi anfört på hur nyttan med litteratur och berättelser kan åskådliggöras är knappast anmärkningsvärda. Tvärtom menar vi att de synliggör rimliga sätt att resonera kring litteratur och litteraturläsning, inte minst i institutionaliserade utbildningssammanhang som präglas av demokratiska målsättningar. De visar emellertid samtidigt hur problematiskt det kan vara att översätta litteraturläsandets möjligheter till mätbara kunskapskrav.

Föreställningar om litteratur och litteraturläsare i grundskolans styrdokument

I ett pressmeddelande från mars 2010 beskrev Skolverket den arbetsprocess som låg bakom kursplanerna i *Lgr11*. Ledorden var, som vi redan nämnt, tydlighet i struktur och kunskapskrav, varvid kunskapskraven har ersatt de tidigare betygskriterierna. Skolverkets pressmeddelande redogör vidare för den demokratiska arbetsprocess som inbegripit flera remissomgångar, fördjupade skolkontakter och samverkan med skolledning, lärare, elever och föräldrar. Med tanke på att skolans styrdokument å ena sidan i hög grad är uttryck för politiska intentioner är det inte särskilt märkligt att den demokratiska processen betonas. Samtidigt har riktlinjerna för arbetet med styrdokumentet å andra sidan redan från början haft en tydlig inriktning och möjligheterna att påverka innehåll och utformning måste sägas ha varit relativt begränsade för Skolverkets sakkunniga.

Implementeringen av kursplanen och kunskapskraven för ämnet svenska i grundskolan startade under höstterminen 2011. I det följande analyseras vad dokumentet säger om litteratur, litteraturläsning och litteraturundervisning utifrån de tre tidigare nämnda kunskapsområdena, nämligen *den formella texten*, *litteraturhistorisk orientering* och *multimodala texter*.

Den formella texten

Kursplanen i svenska för grundskolan är uppdelad i underrubrikerna ”Syfte”, ”Centralt innehåll”, där en indelning i årskurs 1–3, 4–6 och 7–9 görs, samt ”Kunskapskrav” för årskurs 3, 6 och 9. Kunskapskraven anger betygskriterier för årskurs 6 och 9. Mellan betygsstegen för varje årskurs finns en progression avseende svårighetsgraden. Det ska redan inledningsvis påpekas att den som i kursplanen letar efter utförliga resonemang eller motiveringar letar förgäves. Anvisningarna är genomgående kortfattade. Ett sådant skrivsätt är inte med nödvändighet problematiskt, men som vi ska se innebär det att målsättningen med litteraturläsningen kan bli oklar.

Syftesbeskrivningen visar att det finns en tilltro till estetikens förmåga att utveckla elevens ”språk, den egna identiteten och [...] förståelse för omvärlden”. Detta är emellertid en retorik som blir diffus om man läser vidare. I jämförelse med den föregående kursplanen i svenska innebär skrivningen en nedtoning av värdegrundsfrågor i litteraturundervisningen, till förmån för ett mer strukturellt förankrat betraktelsesätt. Det handlar snarare om att lära sig att identifiera

olika narrativa drag än att lära sig *genom* litteratur. Exempelvis utgörs centralt innehåll i årskurs 1–3 av ”[h]ur en berättande text kan organiseras med inledning, händelseförlopp och avslutning samt litterära personbeskrivningar”. För årskurs 4–6 anges texters ”typiska uppbyggnad med parallellhandling och tillbakablickar, miljö- och personbeskrivningar samt dialoger”. För årskurs 7–9 tillkommer ”berättarperspektiv” och ”inre och yttre dialoger”, men också en formulering om hur skönlitterära genrer ”stilistiskt och innehållsligt skiljer sig ifrån varandra”.

Som centralt innehåll för alla grundskolans årskurser tas också lässtrategier upp. Här syns en tydlig önskan om progression genom utbildningen. För årskurs 1–3 handlar det om att opreciserat ”förstå och tolka texter”, medan det för årskurs 4–6 utökas med ”att urskilja texters budskap, både de uttalade och sådant som står mellan raderna”. I årskurs 7–9 är det inte bara budskapen som ska urskiljas utan också ”tema och motiv samt [texternas] syften, avsändare och sammanhang”. Kursplanerna kan här förefalla vara konkreta och till god hjälp för lärare när innehållet ska väljas, men vi menar att det bakom formuleringarna finns ett synsätt på litteratur som förminskar dess potentiella värde (jfr Palm 2009) till förmån för stabila, mätbara kunskaper. Att reducera litteraturläsning till att, med hjälp av lässtrategier, urskilja förutbestämda aspekter av texten innebär också att man reducerar anledningarna att läsa litteratur, samtidigt som många av fiktionstexters möjliga läsningar går förlorade.

Lässtrategier som innehåll i svenskämnet hamnar under rubriken ”Läsa och skriva” och förefaller handla om en färdighet som visserligen är beroende av textens form och innehåll, men som är oberoende av kontexten. Det är tydligt texten, inte läsaren, som placeras i centrum och lässtrategier är någonting man utvecklar för att kunna tolka och förstå texten. Fiktionsläsningens relation till faktaläsning berörs inte, vilket man möjligen kunde förvänta sig i en tid när så kallad faktionsläsning förefaller bli allt vanligare (se t.ex. Årheim 2007). Att fiktionsläsning innebär någonting annat än exempelvis sakprosa har påtalats av Jonathan Culler (1975), som använder begreppet *litterär kompetens* bland annat för att betona vikten av att kunna skilja mellan fiktiva berättande texter och icke-fiktiva texter. Läsare använder helt enkelt dessa texttyper på olika sätt och läser dem därmed olika. Någon vägledning kring detta återfinns inte i styrdokumentet.

I Sverige har begreppet litterär kompetens använts av Örjan Torell (2002) för att diskutera hur skilda läsoplevelser kan förklaras genom olika kompetens hos läsarna. Torell, liksom Culler, har ett synsätt där texten ses som ”fast” och läsaren använder en performanskompetens

för att observera textens formella egenskaper. Om läsningarna blir olika beror det på att läsarnas kompetens är olika. I huvudsak verkar litteraturanlys i den nya kursplanen handla om en sådan kompetensutveckling, om än förenklad. Torell använder också begreppet transferkompetens för att beskriva hur personliga erfarenheter kan användas i läsupplevelsen. Möjligen är det i ett sådant sammanhang man ska se kunskapskravens formuleringar om att eleven i årskurs 9 ska använda ”egna erfarenheter, olika livsfrågor och omvärldsfrågor” när de tolkar texternas budskap. De sistnämnda kan dock vara antingen ”tydligt framträdande”, måste ”läsas mellan raderna” eller vara ”dolda”, men de är som synes väl förankrade i texten som sådan.

Christian Mehrstam (2009) visar i sin avhandling *Textteori för läsforskare* hur problematiskt förhållandet mellan text och läsare kan vara. Med utgångspunkt i ett systemteoretiskt synsätt menar han att ett immergensperspektiv på läsning, det vill säga ett perspektiv där sammanhang och delarna i ett sammanhang blir synliga först när man gör sig själv till deltagare, erbjuder ”dels en möjlighet att närma sig elevers mer personliga sätt att koncipiera texter, dels en möjlighet att beskriva den text som blir konsekvensen av undervisningssammanhangets grundläggande föreställning kring litteratur och läsning” (2009, s 274). Liksom Mehrstam menar vi att ett sådant perspektiv skulle tillföra nya dimensioner till skolans litteraturläsning. Det synsätt på text som en fast entitet som återfinns i kursplanen är emellertid inte förenligt med ett immergensperspektiv på läsning.

Eftersom strukturella aspekter av textläsning betonas starkast i den nya kursplanen riskerar de att bli de dominerande, och kanske enda, sätten att ”analysera skönlitteratur”, något som texten anger som ett syfte med svenskämnet. Det finns, som vi ser det, emellertid inte något självklart samband mellan att ”urskilja texters budskap” (centralt innehåll i årskurs 4–6 och 7–9) med hjälp av strukturella drag och att utveckla sitt språk och sin identitet. För sådana syften har också andra perspektiv och läsarter mycket att bidra med. Inom litteraturvetenskapen, men kanske framför allt inom forskningsämnet svenska med didaktisk inriktning, har olika läsarter och receptionsperspektiv fått ett förhållandevis starkt genomslag.¹ I den nya kursplanen i svenska finns emellertid inte mycket som tyder på att läsaren skulle ha någon avgörande betydelse för vad texten blir vid läsningen. Läsarens uppgift är i stället att kunna ”välja och använda lässtrategier utifrån olika texters särdrag” (kunskapskrav årskurs 9), det vill säga en slags formaliserad genrekompetens.

Texten kan visserligen fungera dialogiskt på det sätt som Skaftun (2009) lyfter fram även om det skulle råda konsensus om hur den ska

läsas och förstås, men frågan är om inte kursplaneformuleringarna riskerar att medföra en förutbestämd konsensus som påtvingas eleverna, där inga dialogiska aspekter får utrymme. Eftersom texten vid en sådan möjlig läsning inte blir föremål för kulturell omförhandling intar eleverna aldrig positionen som närvarande och svarande i förhållande till texten. 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. Det är därför inte förvånande, menar vi, att momentet analys i en kursplan som önskar tydlighet i hög grad handlar om textens formella egenskaper och att genreliknande kategoriseringar, exempelvis rim, sånger, sagor och dramatik, får ett väsentligt utrymme i kursplanen, medan en analys som innebär skiftande intentioner, kulturell omförhandling och dialogisk diskursanalys lyser med sin frånvaro.

Litteraturhistorisk orientering

Även det andra urskilda kunskapsområdet, litteraturhistorisk orientering, kännetecknas av att texten i hög grad ses som förutbestämd. I kursplanens syftesformulering anges att eleverna ska få ”kunskaper om skönlitteratur från olika tider och skilda delar av världen”. Som tidigare konstaterats är det bland annat genom sådana möten som en identitetsutveckling enligt kursplanen möjliggörs, men det är också värt att notera att det är kunskap *om* litteratur som lyfts fram. Som en följd av detta finner man i det centrala innehållet formuleringarna ”[n]ågra skönlitterära barnboksförfattare och illustratörer” (årskurs 1–3), ”[n]ågra skönlitterärt betydelsefulla barn- och ungdomsboksförfattare och deras verk” (årskurs 4–6) och ”[n]ågra skönlitterärt betydelsefulla ungdoms- och vuxenboksförfattare från Sverige, Norden och övriga världen och deras verk, samt de historiska och kulturella sammanhang som verken har tillkommit i” (årskurs 7–9). Kunskap *om* litteratur förefaller vara lättare att konkretisera än de kunskaper *genom* litteratur som kursplanens allmänna formuleringar enligt vår tolkning antyder.

Detta intryck förstärks i kursplanens kunskapskrav. För årskurs 3 och årskurs 6 saknas visserligen kunskapskrav som specifikt relaterar till det angivna innehållet, men i årskurs 9 ska eleverna kunna föra resonemang ”om verket med kopplingar till dess upphovsman” samt dra slutsatser ”om hur verket har påverkats av det historiska och kulturella sammanhang som det har tillkommit i”. Rimligtvis uppmuntrar sådana kunskapskrav biografiska och historiska läsningar av skönlitteratur.

I den nya kursplanen finns alltså redan i grundskolan en tendens till litteraturhistorisk skolning genom ordval som ”betydelsefulla”

författare och sammanhang som texterna ”tillkommit i”. Rangordningen i att texterna ska komma från ”Sverige, Norden och övriga världen” antyder att det fortfarande uppfattas finnas ett samband mellan identitet och nationellt kulturarv och att svenskämnet ska bidra till en sådan skolning. Som tidigare nämnts har detta syfte en lång tradition inom ämnet, men det riskerar också att resultera i att allmänt förhärskande – hegemoniska – uppfattningar (jfr Englund 1986) bestämmer det faktiska undervisningsinnehållet. Dessa förhärskande förteställningar återskapas då gång på gång i klassrummet utan att det föregås av någon didaktisk reflektion. Kursplanen riskerar därför att motverka de ämnesdidaktiska förhållningssätt som präglar svensklärover utbildningar runt om i landet (se vidare nedan).

Det är emellertid också svårt, såväl i styrdokument som i forskning, att hitta belägg för att identitetsutveckling genom en institutionell kulturarvsöverföring skulle få avsedda effekter för någon större del av befolkningen. Det så kallade gemensamma kulturarvet riskerar att inte internaliseras i den mening som avses och frågan är om det ens bidrar till en historisk förståelse i någon påtaglig grad för fler än de redan invigda.² I stället riskerar undervisningen att bli ett symboliskt maktmedel där vissa samhällsgruppers värderingar lanseras som korrekta och därför som ett åtråvärt kulturellt kapital (jämför Bourdieu 1995).

En motsatt utgångspunkt mot att se litteraturen som ett kulturarv är att fråga sig vad litteraturen används till. Detta gör Rita Felski i *Uses of Literature* (2008), där hon menar att litteraturens mening ligger just i dess användning, åsyftande den frivilliga läsning som människor ägnar sig åt. Felski vill väga samman kognitiva och affektiva aspekter av läsning och på så sätt sammanföra litteraturteori med allmän kunskap. Ett sådant synsätt skymtar möjligen i inledningen till den nya kursplanen, men när styrdokumentet därefter blir allt mer konkret förefaller allmänna kunskaper få stryka på foten till förmån för litteraturhistorisk orientering med bakomliggande antaganden som enligt vår uppfattning präglas av truismer angående kopplingar till identitetsskapande. Därmed försvinner också de svårigen mätbara ”vanliga” anledningarna till litteraturläsning ur styrdokumentet.

Multimodala texter

Det svårdefinierade ”vidgade textbegreppet” har försvunnit ur den nya kursplanen i svenska, men jämfört med tidigare kursplaner har texter vid sidan om de tryckta snarare fått en starkare position. I kursplanen hittar man formuleringar som kan avse såväl traditionell skönlitteratur som berättelser i nyare medier. Exempelvis innehåller syftesbeskrivning-

arna uttryck som ”genom skilda medier” och ”olika estetiska uttrycksformer” när det gäller den egna produktionen av texter. Det förefaller här som om vikten av att se textproduktion som en rad designval har fått ett genomslag (se till exempel Gunther Kress (2003)).

Det som däremot inte beaktas i kursplanen är den upplösning av producent- och konsumentroller som idag äger rum. Kännetecknande för dagens mediala landskap är vad Henry Jenkins (2008) kallar konvergenskultur. Förutom att rollfördelningen mellan producenter och konsumenter av kultur utmanas, innebär konvergenskultur bland annat att format och distribution av ett till innehållet begränsat material går samman och skapar omfattande multimodala textuniversum. Man kan exempelvis tala om Twilight-fenomenet som ett textuniversum, vilket inte bara innehåller Stephenie Meyers böcker, utan även filmer, fanfiction och andra företeelser (se Manderstedt & Palo 2009). Att delta i sådana textuniversum kräver kompetenser som sträcker sig bortom dem man hittar i kursplanen. Deltagandet är i allra högsta grad en social företeelse, där skapandet och användandet av texter är en dynamisk, kollektiv process. För detta krävs specifika färdigheter och rutiner. Brown, Collins och Duguid beskriver det som att

learners do not receive or even construct abstract, ‘objective’, individual knowledge; rather they learn to function in a community /.../ They acquire that particular community’s subjective viewpoint and learn to speak its language. In short, they are ‘enculturated’ (Brown, Collins & Duguid 1989, s 38).

Medan skolan enligt vår erfarenhet präglas av en individcentrerad diskurs, där aktiviteter som att dela, kopiera och samarbeta noggrant kontrolleras och ofta betraktas som plagiat, kännetecknas många av fritidens kulturaktiviteter av vad James Paul Gee (2005) kallar ”affinity spaces”, informella lärmiljöer som skapar såväl en stark känsla av samhörighet som starka upplevelser av lärande. I sådana utrymmen är också texter en del av sammanhanget. Gee menar att undervisningen måste införliva dessa synsätt i klassrummet för att skolan ska kunna konkurrera med informella lärmiljöer.³ Kursplanen nämner visserligen egna erfarenheter vid läsning, men anger dem aldrig som en del av en kollektiv process. I det här fallet handlar det alltså om en brist på aspekter i kursplanen, aspekter som annars i hög utsträckning präglar ungdomars användning av fiktionstext.

I mötet med texter finns i kursplanen också utrymme för ”annat estetiskt berättande” som konkretiseras när ämnets centrala innehåll presenteras. Undervisningen ska för årskurs 1–3 innehålla ”[t]exter

som kombinerar ord och bild, till exempel film, interaktiva spel och webbtexter”. Begreppet ”webbtexter” följer med genom alla årskurser, medan ”film” byts ut mot ”tv-program” för årskurs 4–6 och ”tv-serier” för årskurs 7–9. ”Interaktiva spel” finns också som exempel för årskurs 4–6, medan årskurs 7–9 i stället har ”teaterföreställningar”.

Varför vissa exempel, men inte andra, byts ut för de olika stadierna är inte helt lätt att utröna. Man kan exempelvis fråga sig om det ska uppfattas som en progression att först använda film, sedan tv-program och till sist tv-serier i undervisningen, eller om det är av andra skäl denna förändring äger rum. Varken ”webbtexter” eller ”interaktiva spel” motiveras eller förklaras, vilket måste ses som problematiskt. Innebär webbtexter sådana som finns på World Wide Web eller är det kanske alla digitala texter som avses? Många spel är digitala och finns då i digitala nätverk – de är således webbtexter – men finns det spel som inte är interaktiva? Och varför tas interaktiva spel bort som exempel för de tre sista årskurserna trots att de är vanligt förekommande i denna åldersgrupp?⁴

Man kan knappast hålla det emot kursplaneförfattarna att de i sina ambitioner vill lyfta fram nya sätt att kommunicera och berätta, men formuleringarna tydliggör enligt vår uppfattning en begreppsproblematik som knappast kommer att vara till gagn för verksamma lärare som försöker att hitta sitt undervisningsinnehåll. För att finna lösningar på denna problematik måste kursplaneförfattarna söka bortom de vetenskaper som traditionellt ligger till grund för svenskämnet, nämligen litteraturvetenskap och svenska (alternativt nordiska språk). Det finns i kursplanerna inga tydliga tecken på att så har skett.

Anmärkningsvärt är också att det i kunskapskraven saknas uppenbara kopplingar till läsning av multimodala texter för alla tre angivna årskurser, trots det i kursplanen beskrivna centrala innehållet. Den enda formulering som välvilligt kan tolkas handla om detta är att eleverna ska kunna arbeta med ”olika texters innehåll” (årskurs 6 och 9). Endast när det gäller produktion av egna texter nämns ”estetiska uttryck och medier” (årskurs 9). Webbtexter, interaktiva spel och tv-program anges visserligen bara som exempel, men det är rimligt att anta att dessa exempel skulle kunna bli vägledande för lärare som ska hitta ett undervisningsinnehåll i de medielandskap där eleverna många gånger kan förväntas besitta kompetenser som lärarna själva saknar. Hur lärare resonerar när inga kunskapskrav finns kopplade till dessa multimodala texter är dock svårare att förstå. Som vi ska se är detta ett huvudbry också för lärarutbildningen.

Svensklärarytbildningen och de vetenskapliga fundamenten

I detta avsnitt avser vi sätta vår diskussion ovan i relation till i första hand svensklärarytbildningen för att kunna problematisera vilka konsekvenser grundskolans nya svenskämne kan få för denna utbildning. Särskilt vill vi genom ett kritiskt perspektiv lyfta fram några aspekter som enligt vår uppfattning blir problematiska att hantera för lärarytbildningen.

Att lärarytbildningen måste förändras tycks vara en utbredd uppfattning. Höskoleverkets granskningar och uppföljningar av lärarytbildningen vid svenska universitet och högskolor har pekat på ett antal brister, vilket har lett fram till både erinringar och varningar om indragen examensrätt för flera lärosäten. I samband med att en proposition om en ny lärarytbildning antogs, var representanterna från de politiska blocken i riksdagsdebatten i april 2010 eniga om att det fanns brister i den befintliga lärarytbildningen. Oenigheten rörde hur bristerna skulle avhjälpas (Sveriges riksdag 2010).

Propositionen föregicks av betänkandet *En hållbar lärarytbildning* (2008), där kopplingar görs mellan skolämnet svenska och universitetsämnena svenska (nordiska språk), allmän språkvetenskap och litteraturvetenskap. Däremot sägs ingenting om relationen mellan skolämnet svenska och andra universitetsämnen som kan tänkas ha betydelse för svensklärare, exempelvis medievvetenskap, filmvetenskap eller svenska med didaktisk inriktning. Utredningsgruppen diskuterar skillnaderna mellan skolans och högskolans ämnen, där ett problem består i att skolämnet svenska har samma namn som ett av de ingående akademiska ämnena. För att skapa en professionsidentitet för de blivande lärarna rekommenderar man att "använda skolämnena som övergripande beteckningar för studier" men påpekar samtidigt att "de akademiska ämnens respektive identitet och innehåll" inte får suddas ut (SOU 2008:109, s 264f).

I propositionen konstateras att lärares utbildning och kompetens "är en av de viktigaste faktorerna för att eleverna ska nå uppställda mål" (Prop. 2009/10:89, s 24). I centrum ställs pedagogisk skicklighet och gedigna ämneskunskaper då man menar att dagens samhälle ställer nya och större krav än tidigare. Matematik och läs- och skrivutveckling lyfts fram för grundskolans tidigare år, medan det bredare begreppet ämneskunskaper används om de kompetenser som lärare i grundskolans senare år och gymnasiet anses behöva. På grund av svenskämnets komplexitet krävs enligt propositionen ett särskilt ämnesdjup jämfört med många andra ämnen. Däremot ställer propositionen inte upp specifika

kunskapskrav för svenskämnet, utan lärosätena har i utformningen av kursplanerna för svenskläraryrket att tolka de direktiv som ges i examensbeskrivningen och andra styrdokument.

Ett problem för läraryrket var att man 2010 fick ansöka om examensrätt innan examensbeskrivningen fanns att tillgå och innan styrdokumentet för grund- och gymnasieskola hade fastställts. Det betydde att såväl allmänna skrivningar som kursplaner för läraryrket svensklärares inriktningar fick formuleras utifrån remissförslag, traditioner, forskningsresultat och hypoteser om de politiska intentionerna med skolämnet svenska. När ansökan ägde rum var det därmed inte fullt klarlagt vilka kompetenser framtidens svensklärare kunde anses behöva. Det är rimligt att anta, menar vi, att detta bidrog till att många lärosäten, även bland de större, inte tilldelades alla de inriktningar för svenskläraryrket som de sökte examensrätt för.

Att skolans svenskämne har en tydlig förankring i universitets- och forskningsämnena nordiska språk och litteraturvetenskap är knappast uppseendeväckande. Mer märkligt kan det förefalla att ämnet svenska med didaktisk inriktning inte ges en tydligare roll i förhållande till skolämnet svenska. Detta forskningsämne inrättades under 1990-talet med avsikten att stärka forskningen kring lärandeaspekter inom språk- och litteraturundervisningen. Till stor del har ämnet också kommit att handla om just undervisning och lärande i svenska i grund- och gymnasieskola (se även Hultin 2008). Ämnesdidaktikens genomslag har därför, åtminstone i teorin, varit tämligen starkt inom lärosätenas läraryrket och idag läser de blivande lärarna i huvudsak kurser med inriktning mot litteratur och språk som är särskilt utformade för just lärare. De didaktiska perspektiven genomsyrar således kursernas mål på ett sätt som inte är vanligt i ämnena litteraturvetenskap och nordiska språk/svenska. Som vi ser det är problemet inte att *Lgr11* "skriver bort" ämnesdidaktiken utan att den inte skrivs fram tydligare. Därmed är risken stor att olika intressenter förutsätter att ämnesdidaktiken automatiskt erbjuder kunskaper också i litteraturvetenskap och svenska språket. Att värna om ämnesdidaktiska förhållningssätt blir visserligen också fortsättningsvis en uppgift för svenskläraryrket, men möjligtvis kompliceras detta av att de begränsade perspektiv som uttrycks i kursplanen inte tycks förutsätta någon utvecklad didaktisk kompetens.

BetänkanDET *En hållbar läraryrket* (2008) är å ena sidan informativt beträffande arbets- och undervisningsmetoder men varnar å andra sidan för ett okritiskt förhållningssätt, där metoder inte utprövas vetenskapligt innan de implementeras. Den amerikanska läsforskaren Kathleen McCormick (1994) har när det gäller litteraturundervisning

pekat på att lärarutbildningen inte har teoretiserat och problematiserat i tillräckligt hög grad, att man inte har lyckats översätta teori till pedagogik samt att det är olika discipliner som sysslat med läsforskning och pedagogik. Den kritiska dialog rörande undervisning som McCormick efterlyser saknas därför i litteraturundervisningen. Inrättandet av forskningsämnet svenska med didaktisk inriktning kan ses som ett svar på sådan kritik, men det finns tecken som tyder på att McCormicks kritik fortfarande äger giltighet för svenska förhållanden.⁵ I vilken mån förmedlar till exempel svensklärarutbildningen i tillräckligt hög grad en kritisk hållning till modeller, metoder och arbetsformer, alla viktiga delar i en ämnesdidaktisk kompetens? Tillhandahåller svensklärarutbildningen främst modeller som lärarstudenterna oreflekterat anammar? Med utgångspunkt i grundskolans nya kursplaner kan man fråga sig om ett kritiskt förhållningsätt uppmuntras. Som vi tolkar kursplanen tycks ett sådant kritiskt perspektiv inte vara nödvändigt.

I kursplanen för svenska i grundskolan saknas tydliga modeller för litteraturläsning. Vad kunskapskraven vittnar om är ett begränsat antal perspektiv som ska genomsyra arbetet med litteratur. Tydligast syns genreorientering, med fokus på texters strukturer, och historisk orientering. Visserligen är detta delar av litteraturvetenskapen, men det akademiska ämnet måste sägas vara mer innehållsrikt än så. Varför har just dessa aspekter fokuserats medan andra, även sådana som har fått starkt genomslag inom vetenskapen, har uteslutits? Ämnets traditioner har säkerligen betydelse, men som vi tidigare har påpekat förefaller också mätbarhet vara en viktig aspekt i kursplanen. Ett sådant synsätt är emellertid inte förankrat inom litteraturvetenskapen. De akademiska ämnen som utgör svenskämnets vetenskapliga förankring tycks därför ha det slutliga ansvaret för att på ett vetenskapligt kritiskt sätt skapa visioner för och stabilisera elevernas litterära skolning. Som redan nämnts är det emellertid bland annat på grund av att sådana frågor har fått litet utrymme i de traditionella vetenskaperna som ämnesdidaktiken inrättats som ett eget forskningsämne (Einarsson 2005), något som inte nämnvärt har uppmärksamrats varken i betänkandet eller i propositionen.

Formuleringarna i kursplanen visar också att när ambitionen är att gå utanför de traditionella akademiska ämnena genom att exempelvis inkludera även de multimodala texterna resulterar det i terminologiska bekymmer. När det som väger tungt inom de akademiska ämnena ligger i linje med kunskapskraven i kursplanen eller med indikationerna i propositionen är det lätt för lärosäten att skriva in detta i sina kursplaner för svensklärarutbildningen. Som vi har sett finns dock inte något entydigt samband mellan forskning och kursplaner i detta fall. I de kursplaner och revideringar av kursplaner

som föreligger för svensklärarytbildningen kan man se en tendens att anpassa kursplanerna till de krav som man vet kommer att ställas i kursplanerna för svenska i grundskolan, men också till de krav som man förmodar kommer att ställas. Samtidigt tycks det som om kursplaneförfattarna ofta för lärarytbildningen försöker att skriva fram vissa pedagogiska modeller eller didaktiska profiler.⁶

Hur svensklärarytbildningen och de däri ingående vetenskaperna kommer att möta intentionerna och kraven som följer med grundskolans nya kursplan i svenska återstår att se. Likaså återstår att se hur de yrkesverksamma svensklärarna kommer att omsätta skrivningarna i praktiken. Som vi ser det är den största risken att det som fokuseras blir det som är lätt mätbart, och denna risk gäller såväl för svensklärarytbildningen som för undervisningen i det enskilda klassrummet.

De traditionella akademiska ämnena som legat och, åtminstone retoriskt, fortfarande ligger till grund för skolämnet svenska innehåller många olika perspektiv som värdegrunden i *Lgr11* anser vara viktiga att lyfta. Dit hör exempelvis intersektionella perspektiv och språklig variation. I det centrala innehållet och i kunskapskraven i kursplanen för grundskolan kan dessa perspektiv möjligen skönjas, men tyngdpunkten vad gäller litteraturläsning tycks ligga på mätbara färdigheter. I tidigare kursplaner för svenska har värdegrundsfrågorna betonats i litteraturläsningen. Exempelvis talas det i läroplanen för grundskolan från 1994 om att ”ge läs-, film- och teaterupplevelser och tillfällen att utbyta erfarenheter kring dessa”. Ett sådant perspektiv öppnar för dialogiska samtal där textens betydelse omförhandlas på ett annat sätt än vad som sker i den nya kursplanen. Bruner (1986) framhåller att läsning och tolkning måste ske multidimensionellt och att ensidiga tolkningsmodeller därför inte är gångbara. I litteraturen finns möjligheter att möta oväntade versioner av världen, sådana som bryter mot neutrala världsbilder och som påverkar oss, menar Bruner. Men den nytta med litteraturläsning som Bruner, liksom Skaftun, Felski och andra här nämnda forskare lyfter fram får i den nya kursplanen för svenska i grundskolan ge vika för tämligen ensidiga tolkningsmodeller.

Kursplanen lämnar, som vi konstaterat, visserligen inte utrymme för lärare att välja bort nya medier eller medietexter, men det förefaller ske enligt tankesättet att nya medier stärker gamla, i detta fall skriftspråket. Kunskapskrav när det gäller det unika i de nya medierna lyser med andra ord med sin frånvaro. Att läsning i form av exempelvis webbtexter lyfts fram i skolans kursplan kan alltså ses som ett sätt att stärka skriftspråket snarare än som någonting nytt (jfr Ong 1991). Den multimediala läskompetensen kan, vid sidan av den gängse läsförståelsen, också komma att mätas, menar Liberg (2009). Som vi tidigare

påpekat är detta inte oproblemiskt, varken för skolan eller för lärarutbildningen. Det vetenskapliga fundament som skolämnet svenska ska vila på behöver både breddas och fördjupas, så att fler vetenskaper ges utrymme, men också så att fler aspekter av de etablerade vetenskaperna får genomslag i kursplanen. De perspektiv som vi efterlyser i kursplanen i skolämnet svenska, och i än högre grad i svenskläraryrket utbildningarnas kursplaner, är förvisso inte alltid enkla att mäta, men de utgör enligt vår uppfattning nödvändiga kompetenser för individen och önskvärda demokratiska potentialer för samhället i stort.

Avslutande reflektion

Inledningsvis presenterades Hargreaves invändningar mot nyttotänkande och mätningar i undervisningen. Han menar att en betoning av läs- och skrivinlärning gör att demokratisk och medborgerlig fostran överges till förmån för en prestationsträning som förbättrar färdigheter på kort sikt, men äventyrar kunskapssamhället på lång sikt. Svenskläraryrket utbildningens ambitioner torde visserligen ligga högre än att ensidigt betona prestationsträning, men grundskolans kursplan i svenska är inte oväsentlig som styrdokument också för hur lärarutbildningen konstrueras. Risken finns, menar vi, att många av fiktionsläsningens potentialer inte tas tillvara utan får stå tillbaka för tämligen begränsade formella aspekter av litteratur. Det finns anledning att ställa frågan om kursplanens utökade betoning av de formella aspekterna av litteratur är ett uttryck för ett behov att kunna mäta kompetenser. Det är onekligen enklare att mäta vad elever kan *om* litteratur än vad de lärt sig *genom* litteratur. Att den nya kursplanen i svenska jämfört med den tidigare innehåller så tydliga anvisningar vad eleverna ska kunna om litteratur kan tolkas som en konsekvens av att obligatoriska mätningar i form av nationella prov ska utföras efter bestämda årskurser. Samtidigt kan, som vi har sett flera exempel på, litteraturens roll beskrivas som en helt annan. Judith Langer har sammanfattat det som att

[a]ll literature – the stories we read as well as those we tell – provides us with a way to imagine human potential. In its best sense, literature is intellectually provocative as well as humanizing, allowing us to use various angles of vision to examine thoughts, beliefs, and actions (1995, s 5).

Kursplanen anger kunskapskrav, inte medel, men kursplanen anger inte enbart kunskapskrav. Den anger också material, arbetssätt och

i förlängningen vilken kunskapssyn som premieras. I den nya läroplanens allmänna del redovisas vilka grundläggande värden som ska genomsyra skolan och vilket uppdrag som de yrkesverksamma lärarna ställs inför, vilket inte enbart omfattar de kunskapskrav som har fastställts. Med kursplanernas kunskapskrav ges redskap för att mäta ämnesspecifika kunskaper samtidigt som lärarna förväntas bedriva en undervisning som främjar demokratiska värden, vilket dock inte ska mätas. För litteraturläsningens vidkommande finns därför en risk att den mätbara litteraturläsningen kommer att dominera på bekostnad av den estetiska, i synnerhet som den sistnämnda inte ges utrymme i kunskapskraven. För svenskämnets demokratiska potentialer är det olyckligt, menar vi.

En viktig fråga för såväl skolundervisningen som svenskläraryrket är hur de ska kunna fungera som en arena för dialog, kritiska perspektiv och modeller för läsning om de inte har andra riktlinjer att förhålla sig till än den nya kursplanen, ämnenas traditioner och enskilda lärare och lärarutbildares kompetenser och preferenser. I detta avseende får varken lärarutbildarna eller de yrkesverksamma lärarna särskilt tydlig vägledning i de nya styrdokumenterna.

Noter

1. Se exempelvis Mehrstam (2009) för en översikt över denna forskning.
2. Flera ämnesdidaktiska undersökningar tyder på detta. Se exempelvis Bergman (2007), Lundström (2007) och Olin-Scheller (2006).
3. För en vidareutveckling av de kompetenser som utvecklas i multimodala textuniversum se Lundström & Olin-Scheller (2010).
4. Medierådets senaste barometer visar att andelen som håller på med datorspel visserligen är högre i de lägre åldrarna, men att mer tid ägnas åt spelet i åldersgruppen 12–16 år än bland yngre barn.
5. Manderstedt och Palo, pågående forskning.
6. Manderstedt och Palo, pågående forskning.

Referenser

- Bergman, Lotta (2007): *Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Bourdieu, Pierre (1995): *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*. Göteborg: Daidalos.
- Brown, John Seely, Collins, Allan & Duguid, Paul (1989): Situated learning and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), s 32–41.
- Bruner, Jerome (1986): *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge Massachusetts and London, England: Harvard University Press.
- Culler, Jonathan (1975): *Structuralist Poetics*. London: Routledge.
- Einarsson, Jan (2005): Inledning: Svenskämnet och didaktiken. I *Perspektiv på didaktik. Svenskämnet i fokus. Svenskläraryrskriften 2005*, s 7–14. Stockholm: Svenskläraryrskriften.
- Englund, Tomas (1986): *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education*. Lund: Studentlitteratur/Chartwell-Bratt.
- Felski, Rita (2008): *Uses of Literature*. Malden, Massachusetts: Blackwell Pub.
- Gee, James Paul (2005): Semiotic social spaces and affinity spaces. I David Barton & Karin Tusting, red: *Beyond Communities of Practice. Language, Power, and Social Context*, s 214–232. New York: Cambridge University Press.
- Hargreaves, Andy (2004): *Läraren i kunskapssambället – i osäkerhetens tidevarv*. Lund: Studentlitteratur.
- Hultin, Eva (2008): Gymnasiereformen och svenskämnets traditioner. *Utbildning & Demokrati* 17(1), s 99–108.
- Högskolverket (2008): *Uppföljande utvärdering av lärarutbildningen*. Rapport 2008:8 R.
- Jenkins, Henry (2008): *Konvergenskulturen – där gamla och nya medier kolliderar*. Göteborg: Daidalos.
- Knutas, Edmund (2008): *Mellan retorik och praktik. En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnena och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994*. Falun: Högskolan i Dalarna.
- Kress, Gunther R (2003): *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Langer, Judith (1995): *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers College Press.

- Liberg, Caroline (2009): Svenska elevers läsförmåga. I *Perspektiv på läsning. Liv, lust och lärande. Svenskläraryrskrift 2009*, s 11–23. Stockholm: Svenskläraryrskriften.
- Lundström Stefan (2007): *Textens väg. Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*. Umeå: Umeå universitet.
- Lundström, Stefan & Olin-Scheller, Christina (2010): Narrativ kompetens – en förutsättning i multimodala textuniversum? *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr 3–4/2010, s 107–117.
- Manderstedt, Lena & Palo, Annbritt (2009): Världar att besöka eller bebo. Fan-gemenskaper som litterära mötesplatser. *Tidskrift för litteraturvetenskap* nr 3–4/2009, s 39–50.
- McCormick, Kathleen (1994): *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester: Manchester University Press.
- Medierådet (2010): *Ungar och medier 2010. Fakta om barns och ungdomars användning och upplevelser av medier*. Stockholm: Medierådet.
- Mehrstam, Christian (2009): *Textteori för läsforskare*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion.
- Olin-Scheller, Christina (2006): *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Karlstad: Karlstads universitet, Estetisk-filosofiska fakulteten.
- Ong, Walter (1991): *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet*. Göteborg: Anthropos.
- Palm, Anders (2009): Egenart, egenskaper, egenvärden. Bidrag till en litterär värdeteori. I Anders Mortensen, red: *Litteraturens värden*, s 281–309. Eslöv: Brutus Östlings bokförlag symposion.
- Persson, Magnus (2007): *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Postman, Neil (1998): *När skolans klocka klämtar. Om behovet av meningsskapande berättelser*. Göteborg: Daidalos.
- Skaftun, Atle (2009): *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skolverket (1994): *Lpo 94. Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*.
- Skolverket (2010): *Tydligare kursplaner för bättre skolresultat*. Pressmeddelande 30 mars 2010.
<http://www.skolverket.se/sb/d/3341/a/19789>
- Skolverket (2010): *Del ur Lgr11. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: kapitel 1 och 2*.
http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/21/84/Lgr11_kap1_2.pdf.

- Skolverket (2010): *Del ur Lgr11. Kursplan i svenska i grundskolan*.
<http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/21/84/Svenska.pdf> .
- SOU 2008:109 (2008): *En hållbar lärarutbildning*. Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning.
<http://www.regeringen.se/content/1/c6/11/67/37/b4b3b355.pdf>
- Sveriges riksdag (2010): *Kammarens protokoll. Riksdagens protokoll 2009/10:111*. Onsdagen den 28 april. <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=101&bet=2009/10:111>.
- Thavenius, Jan, red (1999): *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Torell, Örjan (2002): *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Rapport från projektet Literary Competence as a Product of School Culture. Härnösand: Mitthögskolan, Institutionen för humaniora.
- Utbildningsdepartementet (2010): *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*. Prop. 2009/10:89.
- Årheim, Annette (2007): *När realismen blir orealistisk. Litteraturens ”sanna historier” och unga läsares tolkningsstrategier*. Växjö: Växjö University Press.