Örebro universitet
HumUS Institutionen

Om läroplanernas syn på läsning av skönlitteratur

- En jämförelse mellan LPf94, kommentarsmaterialet till LGR11 samt GY11

Ossian Lindqvist

Självständigt arbete, avancerad nivå,

Svenska för lärare, avslutande kurs, senare år/gymnasiet, inriktning litteraturvetenskap

Handledare: Ulrika Göransson

Hösten 2012

Innehållsförteckning

Inledning **3**

Syfte och problemformulering **4**

Metod **4**

Forskningsläge **5**

Läroplansforskning 5

Attityder till läsning 6

Definition av Kanon 7

Urval **8**

Undersökning **8**

Om läsning i LPf94 8

Om läsning i Kommentarsmaterialet 16

Om läsning i GY11 20

Resultat och slutsatser **29**

Sammanfattning **34**

Litteraturförteckning **35**

Inledning

Jan Björklund utbildningsminister i alliansregeringen har under åren på sin post kommit att väcka debatt kring den svenska skolan. Skolan har genomgått stora förändringar under Björklunds ämbetsperiod, till godo enligt vissa, till ondo enligt andra. Ett ämne som Björklund, företrädaren Lars Leijonborg samt partikamraten Cecilia Wikström har tagit upp är den rörande en litterär kanon i den svenska skolan. En fråga som debatterats under stora delar av den tid som det funnits ett skolsystem. Den 21 juli 2006 skrev Cecilia Wikström i *Sydsvenskan*, om vikten av en litterär kanon i den svenska skolan, präglad av verk skrivna av svenska författare:

> Denna litteraturkanon skulle sända en klar signal om vikten av att ta del av det gemensamma språket och litteraturen. […]. Den som fått en inblick i litteraturen kan efter att ha fått en inblick själv välja inriktning för fördjupning – eller utifrån eget ställningstagande en dag välja bort vidare läsning (Wikström 2006).

Wikströms utspel blev inledningen på kanondebatten, en debatt som främst kom att föras mellan personer på kultursidorna. Kritiken mot Wikström var hård, kulturpersonligheter som Ingrid Elam (Elam 2006), Inti Chavez Perez (Chavez Perez 2006), Monika Fagerholm (Fagerholm 2006) och Stefan Jonsson (Jonsson 2006) ställde sig emot förslaget, medan Ebba Witt-Brattström (Witt-Brattström 2006) och den dåvarande ständige sekreteraren för Svenska akademin Horace Engdahl ställde sig positiva (Västerbro 2006). Likaså visade en av Folkpartiet beställd undersökning att befolkningen var positiv till en litterär kanon (Carp 2006).

2011 trädde Björklunds reform av den svenska gymnasieskolan i kraft. En ny läroplan blev gällande och denna har namnet GY11. Läroplanen för just ämnet svenska är i synen på läsning av skönlitteratur förhållandevis ganska ”avpolitiserad”. Ord som kan definieras som ”laddade” är ”kvinnliga” och ”svenska”. Orden syftar till dels kvinnliga författare och dels svenska författare. Med ”laddade” så avser jag ord som på något vis kan definiera en riktning för vad som ska läsas, ord som visar på en styrning från högre ort. Bortsett från de orden är läroplanen förhållandevis fri och öppen för lärare att tolka. Vad jag menar med att läroplanen är ganska så avpolitiserad är att den innehåller ganska så få riktlinjer. Det finns i den nya läroplanen inte samma tydliga önskemål som tidigare om att fostra eleverna in i en viss kultur. En något märklig vändning kan man kanske tycka när utbildningsminister och företrädare för dennes parti proklamerat vikten av en litterär kanon i den svenska skolan. LPf94 som är den läroplan som användes i den svenska skolan innan GY11, är vid en första genomläsning något tydligare med vad läsningen ska leda till och i användningen av kanoniserande begrepp.

Trots Wikströms och Witt-Brattströms positiva hållning till litterär kanon, finns det andra som hävdar att en litterär kanon inom skolväsendet snarare är av ondo än av godo. Ett exempel på sådan uppfattning har framförts av Helen Schmidl som menar att en litterär kanon inte är önskvärd i den svenska skolan, på grund av elevernas skilda textrepertoarer (Schmidl 2008:326). Det är inom detta spänningsfält mellan dels värnande om kanon dels förespråkande om läsning nära elevens litterära erfarenheter som jag vill försöka förstå läroplanerna och dess syn på litteratur. Vad visar de senaste läroplanerna LPf94 och GY11 uttryck för och vilka sida i debatten ställer de sig på?

Syfte och problemformulering

Jag har inledningsvis visat på att det finns en konflikt om vilken skönlitteratur som svenska skolelever bör läsa i skolan. Mitt syfte med denna uppsats blir att undersöka om det finns någon attityd till läsning av skönlitteratur i läroplanerna för gymnasiet. Utgångspunkten kommer att vara den debatt som bland annat Folkpartiet fört om en litterär kanon.

Mina frågeställningar är:

Hur ser läroplanerna och kommentarsmaterialet på läsning av skönlitteratur?

Går det att definiera en litterär kanon i läroplanerna och kommentarsmaterialet?

Skiljer sig läroplanerna och kommentarsmaterialet i synen på läsning av skönlitteratur?

Metod

Den metod som jag kommer att använda mig av är en närläsning av LPf94, kommentarsmaterialet till läroplanen LGR11 samt GY11. Närläsningen kommer att ske utifrån ett antal nyckelord som jag kommer att definiera som viktiga ur en kanonsynvinkel, ord som kan peka mot vad som enligt läroplanerna anses är passande att läsa för en gymnasieelev. Exempel på sådana nyckelord kan vara: kvinnlig, svensk, europeisk, västerländsk, utomeuropeisk, mångkulturell och klassiker. Metoden bör även ses som komparativ då jag gör en jämförelse mellan de olika LPf94, kommentarsmaterialet och GY11 för att se vilka likheter och skillnader som finns.

Forskningsläge

Då GY11 är en relativt ny läroplan, är forskningen kring den väldigt liten. Forskningen om de tidigare läroplanerna är mer omfattande. Detta avsnitt, som är en forskningsöversikt, berör ett antal olika forskningsfält. Jag har för avsikt med denna del att sätta in läsaren i ett antal olika forskningsområden. De olika forskningsområden som tas upp i detta avsnitt är:

- Läroplansforskning, som belyser läroplansteori, svenskämnet i läroplanen samt forskning kring värdeord i läroplanerna. Detta flerdelade forskningsområde är viktigt dels för att jag ska förstå de olika typer av läroplaner som forskningen karakteriserar, dels för att forskningen kring värderande ord dess och innebörd till viss del påminner om den analys som jag kommer att göra.
- Forskning kring attityder till läsning från såväl institutioner, som läroplaner till de som verkar i skolvärlden, det vill säga lärare och elever. Denna del inkluderas till mitt arbete på grund av att den problematiserar litteraturläsningen i skolsituationen. Spänningen mellan institution och individ finns med i denna typ av forskning.
- Jag kommer även att inkludera en liten del där litterär kanon definieras.

Läroplansforskning

Ninni Wahlström visar i sitt verk *Mellan leverans och utbildning – om lärande i en mål- och resultatstyrd skola* (2009) på den spänning som funnits inom läroplansteorin mellan det som definieras som den anglosaxiska skolan och den skola som finns i Nordeuropa. Spänning kan även definieras utifrån teoretikerna John Dewey och Franklin Bobbit. Dewey som är av den anglosaxiska skolan värdesätter i större utsträckning demokrati och social utveckling. Bobbit å sin sida är för en skola som styrs mer av resultat och effektivitet (Wahlström 2009: 19-33).

Avhandlingen *Läsa texten eller ”verkligheten” – tolkningsgemenskaper på en litteraturdidaktisk bro* (2008) av Ingrid Mossberg Schüllerqvist undersöker tolkningsgemenskaper som finns inom olika undersökningsgruper. Begreppet tolkningsgemenskap menar Mossberg Schüllerqvist innebär: ”min uppfattning av begreppet tolkningsgemenskap är att den utformas i grupper och inom ramen för någon kontext för hur litteratur ska läsas. Det är inte endast gruppen som anger ramarna utan de ingår även i ett vidare teoretiskt och samhälleligt perspektiv” (Mossberg Schüllerqvist 2008:76). En av dessa grupper är styrdokumenten, i detta fall styrdokumenten för grundskolan från 1980, -94 samt 2000. Hon visar på det finns gemensamma tolkningsgemenskaper som styrdokumenten förmedlar. En av dessa tolkningsgemenskaper är den som sker genom litteratur, där den som läser skönlitteratur kommer till insikter om människan (Mossberg Schüllerqvist 2008:278).

I verket *Varför läsa litteratur? – om litteraturundervisning efter den kulturella vändingen* (2007) visar Magnus Persson på att tanken om dels kulturell mångfald, dels värnandet om den kulturella identiteten och kulturarvet är två huvudspår i läroplanerna. Persson menar att de två huvudspåren samverkar men att de även tar plats från varandra (Persson 2007:38). Persson har främst kommit att undersöka läroplanerna för grundskolan men menar att resultaten med

framgång kan appliceras på styrdokument för gymnasieskolan. Likaså visar Persson på att svenskämnet genomgått en, vad Persson kallar, ”kulturalisering” (Persson 2007:87).

Ulrika Tornberg visar i sin avhandling *Om språkundervisning i mellanrummet – och talet om ”kommunikation” och ”kultur” i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000* (2000) på spänningar inom läroplaner och mellan läroplaner. En spänning är den mellan demokrati och bevarande av traditionella värden inom skolan (Tornberg 2000:276). Ett annat spänningsfält som Tornberg definierar är den mellan lärande som institution och lärande som en individuell process som uppstår i interaktion med omgivningen (Tornberg 2000:277).

Attityder till läsning

Lars Brinks uppsats ”Skönlitteraturens väg till klassrummet – om läskarriär, skolkanon och verklighetsanpassning” i Lena Kårelands (red) antologi *Läsa bör man…? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning* (2009) försöker visa på en kluvenhet som finns hos lärare att dels ge eleverna frihet när det gäller läsning och dels tryggheten med tydlig centralstyrning gällande läsandet. Lärarna i Brinks undersökning är positivt inställda till en mer styrd litteraturläsning, men inte som en nationell toppstyrning utan snarare i form av mer lokala styrdokument.

Helen Schmidl har i *Från vildmark till grön ängel – receptionsanalyser av läsning i åttonde klass* (2008) genomgående argumenterat för vikten av att främja elevernas egen läsrepertoar. I denna undersökning följer Schmidl ett antal högstadieklasser i olika läsprojekt. Det som Schmidl kommer fram till är att klasser med olika läsrepertoarer. Hon menar att dessa olika läsrepertoarer behöver tillgodoses på olika sätt. Hon tycker sig kommit fram till den slutsatsen genom erfarenheten att läsa samma litterära verk med fyra olika klasser. Det framgår efter läsningen är att det finns stora skillnader i hur eleverna tolkar texterna. Orsaken är, enligt Schmidl, elevernas olika läserfarenheter. Utifrån sina resultat menar Schmidl att läsning i skolan i större utsträckning måste anpassas till eleverna och att en litterär kanon för den svenska skolan därför inte är önskvärd (Schmidl 2008:326).

Maria Ulfgaard visar i rapporten *Röster i kanon - Om blivande svensklärares reflektioner över en litterär kanon i svensk skola : En rapport från ett pågående forskningsprojekt* (2006) utifrån enkätsvar från blivande svensklärare att studenterna tycker sig förstå behovet och vikten av en litterär kanon. Utifrån enkätsvaren definierar hon fem problemområden: 1) Ordning och reda kontra valfrihet och flexibilitet efter elevens behov; 2) Kulturarv kontra kulturrelativism; 3) Kulturarv men…ifrågasättande av patriarkal västerländsk kanon; 4)

Läsningens nöje kontra tvång grundat på förutfattad litteratursyn; 5) Individens frihet kontra litterär gemenskap inom det nationella projektet (Ulfgaard 2007:119).

Christina Olin-Scheller undersöker i avhandlingen *Mellan Dante och Big brother – en studie om gymnasieelevers textvärldar* (2006) de olika läsarroller som skolungdomar besitter. Hon visar också på den konflikt som finns mellan gymnasieelevers läsrepertoar och den litteratur som skolan vill att eleverna ska läsa. Olin-Scheller uppmärksammar likaså elevernas nya multimediala läsning, där andra former av medier inkluderas i elevernas litterärar repertoar (Olin-Scheller 2006:235).

I avhandlingen *Läsningens röster – om litteratur, genus och lärarskap* (1997) undersöker Johan Elmfeldt skillnader i läsreception mellan två olika gymnasieklasser. I likhet med Schmidl kommer Elmfeldt fram till att det finns en spänning mellan institutionens intresse och den enskilde elevens/lärarens om vad som bör ses som passande läsning i skolmiljön. (Elmfeldt 1997:318).

Gun Malmgrens avhandling *Gymnasiekulturer – lärare och elever om svenska och kultur* (1992) visar också den på samma konflikt som många andra avhandlingar visar på. Nämligen den mellan elevernas litterära repertoar och den repertoar som lärare, skola och institution vill att eleverna ska anamma (Malmgren 1992:).

I Jan Thavenius historik *Klassbildning och folkuppfostran – om litteraturundervisningens traditioner* (1991) menar att litteraturundervisningen har varit omstridd under en längre tid, och att den genom historiens lopp präglats av ett tydligt syfte att fostra in eleverna i en tydlig nationell identitet genom den fosterländska litteraturen. Likaså menar Thavenius att litteratur från västerlandet har varit viktig i denna bildande anda av en identitet. (Thavenius: passim)

Definition av kanon

Begreppet kanon definierar litteraturvetaren Harold Bloom i verket *Den västerländska kanon – böcker och skola för evig tid* (2000) som: ”Ett av kännetecknen på det slags originalitet som förmår att skänka kanonisk ställning åt det litterära verket är en sällsamhet som vi aldrig förmår uppta i oss själva full ut, eller som blir en sådan självklarhet att vi görs blinda för dess egenheter” (Bloom 2000:14).

Jag har även utöver begreppet kanon använt mig av vissa definitoner från läroboken *Svenskundervisning i grundskolan* (1996) av Lars-Göran Malmgren. I detta arbete påpekar författaren att svenskämnet har tagit tre olika riktningar: svenskämnet som färdighetsämne (där formella kunskaper har en framträdande roll), svenskämnet som bildningsämne (med

tyngd på litteraturhistoria) samt svenskämnet som erfarenhetspedagogiskt ämne (tanken att eleverna når kunskap om historien och sig själva genom läsning av skönlitteratur) (Malmgren 1996:86ff).

Urval

Det material som jag valt att undersöka är LPf94, GY11 samt kommentarsmaterialet till grundskolans senaste läroplan LGR11. Det sista dokumentets relevans går givetvis att diskutera för en uppsats som ska beröra en möjlig förskjutning i läroplanernas attityd till litteraturläsning i gymnasieskolan. Jag vill dock hävda att det finns ett värde att införliva detta dokument i undersökningen, då det visar på den argumentation som funnits från Skolverkets sida rörande förändringar i läroplanen för grundskolan. Jag tycker mig kunna iaktta att argumentationen för litteraturläsning i gymnasieskolan inte skiljer sig så mycket från den som rör grundskolan.

Undersökningens disposition

Undersökningsdelen har jag disponerat utifrån de olika dokumenten. Först kommer jag gå igenom läroplanen från 1994, sedan kommentarsmaterialet samt läroplanen GY11. Undersökningen avslutas med en diskussion och sammanfattning

Om läsning i LPf94

Kursbeskrivningar och betygskriterier som behandlar svenskämnet är inte inkluderat i LPf94 utan finns som enskilt dokument med namnet ”Ämne – Svenska ”. Dokumentet är uppdelat i fyra delar: Ämnets syfte, mål att sträva mot, ämnets karaktär och uppbyggnad samt specifika kursplaner. Den första delen som fastslår ämnets syfte innehåller ett antal punkter som betonar vilka kunskaper svenskämnet ska leda till. I den första punkten sägs att elevernas känsla av identitet ska stärkas genom svenskämnet: ”Utbildningen i ämnet svenska syftar till att stärka hos eleverna den personliga och kulturella identiteten” (Skolverket[1]). Litteraturläsning omnämns inte i detta textparti, men jag menar ändå att en attityd som avspeglar sig på synen på läsningen går att se i detta parti, nämligen den som benämns som den kulturella identiteten. En litterär kanon skulle kunna kopplas till den kulturella identiteten. Den komplicerade relation som Persson talar om mellan fostran in i den kulturella identiteten och förståelse för det mångkulturella samhället (Persson 2007:38) finns det spår av i det ovan

[1] Denna läroplan är avläst från Internet, därför finns det ingen sidanvisning.

anförda stycket. Sannolikt är inte den personliga och den kulturella identiteten av samma karaktär. I detta stycke verkar det dock som om en betoning av en personlig och kulturell identitet kan samverka och inte motarbeta varandra. Då ”den kulturella identiteten” inte definieras som en specifik kultur, är det svårt att riktigt förstå vad den innebär. Tornberg menar att begreppet kultur ställer till problem och att det i läroplaner oftast framställs som om att en kultur är beständig, men att kulturen snarare ska ses som föränderlig (Tornberg 2000: 241). Persson påpekar också att kulturbegreppet har en komplicerad innebörd (Persson 2007: 86-87). Han menar att svenskämnet har genomgått en kulturalisering, och med detta menar han att ”kultur” har blivit ett modeord i läroplanerna. Kulturaliseringen kan, enligt hans uppfattning, ses i fyra olika områden, varav ett är: ”betoning av begreppet kulturell identitet och frågor om mångkulturalitet” (Persson 2007:87).

Vad den kulturella identiteten innebär förklaras i den fjärde punkten av ämnets syfte:

> Den kulturella identiteten uttrycks bl.a. i språket och litteraturen. Mötet med språk, litteratur och bildmedier kan bidra till personlig mognad. Utbildningen i ämnet svenska syftar till att ge eleverna möjligheter att ta del av och ta ställning till kulturarvet och att få uppleva och diskutera texter som både väcker lust och utmanar åsikter (Skolverket).

Det som betonas här är att texten ska provocera individen till att tänka. Eleverna ska utmanas såväl som stimuleras. Kulturarvet är ett av de centrala orden i detta citat. Vad detta arv innebär blir dock inte klarlagt i detta parti. Den troligaste tolkningen är att begreppet anspelar på antingen det svenska eller hela det västerländska kulturarvet. Persson menar att begreppet kulturarv är oklart, men att innebörden av kulturarvet ska ”tygla och harmonisera den mångfald och komplexitet som både bejakas och skrämmer” (Persson 2007:38).

Den del av ämnesplanen som behandlar mål att sträva mot innehåller sex områden som berör läsning av skönlitteratur. Den första punkten behandlar elevens läsförmåga:

> [eleven] fortsätter att utveckla den egna läskunnigheten, så att förmågan att tolka, kritiskt granska och analysera olika slag av texter, såväl skrift- som bildbaserade, svarar mot de krav som ställs i ett komplicerat och informationsrikt samhälle (Skolverket).

Av avvisningen framgår att det tryckta ordet inte är den enda texttyp som ska förekomma i undervisningen. Det så kallade vidgade textbegreppet blir här synligt. Mossberg Schüllerqvist menar att det vidgade textbegreppet är ett tecken på att den skönlitterära texten tappat sin särskilda position i svenskämnet (Mossberg Schüllerqvist 2008:278).

Nästa punkt i mål att sträva mot, som behandlar läsning av skönlitteratur, tar upp de kreativa krafter som läsning antas leda till och vilket glädjeämne skönlitteratur är:

> [eleven] utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att tillägna sig skönlitteratur i skilda former från olika tider och kulturer och stimulerar sig till att söka sig till litteratur och bildmedier som en källa till kunskap och glädje (Skolverket).

Återigen är det vidgade textbegreppet påtagligt i läroplanen. Skönlitteraturen likställs med bildmedier, båda typerna av kulturyttring ska leda till kunskaper och glädje för eleverna. Det är enligt ovan anförda citat också viktigt att denna kulturkonsumtion ska präglas av en mångfald med inslag från skilda kulturer och tider. Likaså är förståelsen för mångkulturen något som betonas då eleverna ska tillägna sig litteratur från olika kulturer.

Nästa punkt betonar såväl den kulturella mångfalden som en tanke om kulturarv:

> [eleven] får möjlighet att utveckla en beläsenhet i centrala svenska, nordiska och internationella verk och att tillägna sig kunskap om författare, epoker, kulturer och idéströmningar från olika tider (Skolverket).

I ovan anförda stycke påpekas vikten av insikter i kulturarvet. Betoningen på kunskaper om kulturarvet visas främst i att eleven ska ha kunskaper om såväl svenska som nordiska verk. Samtidigt visar innehållet på en strävan bort från en kanoniserande tanke och idén om att fostra in elever i en nationell identitet, som enligt Thavenius tidigare var litteraturundervisningens främsta mål (Thavenius 1991: 163). Avsteget från en tanke om litterär kanon visar sig i att läroplanen anlägger ett perspektiv där det betonas att eleverna ska lära sig om internationella verk från olika kulturer snarare, än endast svensk och nordisk litteratur. Åter betonas tanken om kulturell mångfald och bevarandet av kulturarv.

Nästa punkt i delen om ämnets syfte visar att litteraturen antas kunna leda till insikter om människan också i ett existentiellt perspektiv:

> [eleven] i dialog med andra uttrycker tankar, känslor och åsikter reflekterar över existentiella och etiska frågor och fördjupar sin förståelse sin förståelse för människor med andra levnadsförhållanden och andra kulturer (Skolverket).

Och vidare att:

> [eleven] genom olika texter och medier blir förtrogen med grundläggande demokratiska, humanistiska och etiska värden men också medveten om destruktiva krafter att reagera mot (Skolverket).

Svenskämnet och litteraturstudiet får här en roll som vägledare till kunskaper om det mänskliga och ”goda värden”, såsom demokrati och humanism. Formuleringarna för tankarna till den inställning som Lars-Göran Malmgren kallar för ”svenskämnet som erfarenhetspedagogiskt ämne”, och som definieras på följande sätt: ”en strävan efter att i undervisningen ta upp teman om mänskliga erfarenheter – aktuella och historiska – anses vara viktiga. Ett mål är att utveckla elevernas sociala och historiska förståelse då det gäller centrala humanistiska problem ” (Malmgren 1996:89).

Slutpartiet i delen om ämnets syfte behandlar minoritetsspråken och de nordiska språken: ”[Eleven] får kännedom om litteratur, språk och språksituationen i hela Norden inklusive minoritetsspråken i Sverige” (Skolverket). Ovan anförda citat skiljer sig inte mycket från det tidigare citat där vikten av nordisk litteratur påpekats. Jag väljer dock att inkludera denna punkt också för att visa att läroplanen betonar vikten av kompetens om Norden. Till viss del stävar läroplanen i ovan anförda stycke att bevara det nordiska. Här betonas att eleverna ska tillägna sig kunskaper i nordiska verk

Delen om ämnets karaktär och uppbyggnad behandlar inte litteraturläsning i relation till ämnets syfte med samma tydlighet. Om litteraturläsning skrivs det att litteratur, språk och språksociologi tillsammans blir viktiga ”när personliga, existentiella, etiska, historiska, framtidsinriktade eller andra frågor behandlas i undervisningen” (Skolverket). Den skönlitterära texten ska alltså bidra till en inre utveckling hos eleven. Här betonas inte några faktakunskaper, utan litteraturläsningen i svenskämnet ska leda till att eleven fostras till en tänkande och förstående individ. Benämningen ”god samhällsmedborgare” känns inte långsökt att benämna det som eleven ska utvecklas till. Det som är tydligt i ovan anförda citat är svenskämnet som erfarenhetspedagogiskt ämne. Vad som betonas är elevens egna erfarenheter och insikter (Malmgren 1996:86–89) Vidare betonas skönlitteraturens minskade betydelse och det vidgade textbegreppets mer utökade roll:

> Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan även avlyssning, film, video, etc. Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder (Skolverket).

Här betonas att i det nya moderna samhället önskas inte endast kompetenser i analys och kunskaper i den tryckta texten. Det påpekas att bilden och filmen har en viktig roll och att dessa uttrycksformer kan leda till samma intryck som den skönlitterära texten. Det vidgade textbegreppet betyder delvis att skönlitteraturen har förlorat en viss del av sin särart som

kulturell yttring inom svenskämnet. Likaså kan det vidgade textbegreppet ses som en utvidgning av den repertoar som efterfrågas inom ämnet, med andra ord kan det innebära en utökad kanon. Persson menar dock att skönlitteraturens minskade utrymme i svenskundervisning tyder på ett hot mot den kanoniserade litteraturen: ”Med det vida textbegreppet kan man inte *förutsätta* att litteraturen skiljer sig värdemässigt från andra medier. Den kanoniserade skönlitteraturen utsätts därmed på ett annat sätt än tidigare för konkurrensen från andra medier” (Persson 2007:82).

Delen ”Ämnets karaktär och uppbyggnad” fortsätter sedan med korta beskrivningar av de olika kurser som ingår i svenskämnet. Svenska A samt Svenska B är de två kurser som alla elever oavsett program läser. I beskrivningen av Svenska A sägs om läsningen: ”Läsning för lust och glädje, för självkännedom och för att finna det allmänmänskliga och allmängiltiga under olika tider ingår i kursen” (Skolverket). Som centralt för litteraturundervisningen i kursen Svenska A framhålls förståelse för människans livsvillkor. Draget av erfarenhetspedagogiskt ämne är starkt i just detta parti, då sådant som ”självkännedom”, och insikter i det ”allmänmänskliga” och ”allmängiltiga” framhålls som viktiga kompetenser. Om kursen Svenska B skrivs:

> Litterära och andra texter fokuseras tydligare som kunskapskällor. Perspektivet vidgas ytterligare mot historien, samhället och framtiden. I kursen accentueras starkare hur språket och de texter som läses speglar sin tid och rådande samhällsförhållanden (Skolverket).

Läsningen av skönlitteratur betonas åter som viktigt för förståelse av olika tider och människor. Vad som även är påtagligt är den öppenhet som råder inför vilka texter som bör läsas. Läraren har stor frihet över valet av texter. Det enda som krävs är att texten ska vara talande för den tid som den skrevs i. Vidare påpekas det åter att skriven text och bild kan likställas, alltså att skönlitteratur inte har en särskild ställning inom ämnet.

Då Svenska C inte innehåller någon del om skönlitteratur väljer jag att inte analysera den kursen.

Sista delen i ”Ämnets karaktär och uppbyggnad” innehåller beskrivningar av två kurser som drar åt det mer specialiserade hållet. Den första av dessa kurser har namnet ”Litteratur och litteraturvetenskap” och är en kurs som läses inom kulturinriktningen på samhällsprogrammet. Den andra är en valbar kurs med namnet ”Litterär gestaltning”. I kursen ”Litteratur och litteraturvetenskap” är litteraturvetenskapen en central del inom kursen. Här är det meningen att eleverna ska få en introduktion till den litteraturvetenskap som bedrivs vid de högre

utbildningarna. Vidare skrivs det även att eleven: ”får fördjupa sig i skönlitteraturens former och funktioner” (Skolverket). Kursen riktar sig till den som vill lära sig mer om skönlitteratur. Fördjupningarna kan bedrivas inom exempelvis: ”epoker, utomeuropeisk litteratur, genrer, litterära riktningar eller enskilda författarskap” (Skolverket). Ordvalet ”utomeuropeisk” kan tyckas olycklig då ordet tidigare inte använts. Tidigare har det ”utomeuropeiska” inkluderats under skrivningen ”internationella verk”. Tornbergs diskussion om kulturbegreppet kan aktualiseras här, då det inte går att se ”utomeuropeisk” som en enskild kulturell aktivitet, utan en blandkultur och inget beständigt (Tornberg 2000: 241). Vidare betonas det även att eleven ska lära sig om olika värderingsfrågor rörande litteratur: ”Värderingsfrågor ingår i kursen; begrepp som den litterära kanon, kvalitetslitteratur och populärlitteratur diskuteras” (Skolverket). Detta tillfälle är den enda gången som litterär kanon nämns i kursplanerna rent bokstavligt. Kursen ”Litterär gestaltning” syftar till att eleven ska utveckla sitt litterära skrivande, varför jag inte kommer analysera den.

I den specifika kursbeskrivningen för kursen ”Litteratur och litteraturvetenskap”, där mål som eleven ska uppnå efter avslutad kurs finns nedtecknade, framgår att elevens valfrihet är stor när det handlar om vilka kunskaper om skönlitteratur som hen vill förkovra sig i. Eleven skall ha: ”Ha fördjupat sina kunskaper inom några valda områden av skönlitteraturen” (Skolverket). Beslutsfattandet över vilken litteratur som undervisningen ska innehålla ligger på denna nivå hos eleven. Att det är så kan möjligtvis förklaras med att eleverna som valt denna kurs och i den del av utbildningen de befinner sig i, dels förutsätts vara intresserade och ambitiösa, dels förväntas ta ett stort ansvar och redan ha fått undervisning i grunderna i skönlitteratur. Elevernas delaktighet i kursen gör att de kan närma sig sin egen textrepertoar – en synpunkt som vi minns att Schmidl argumenterat för (Schmidl 2008:326). Kursen ”Litteratur och Litteraturvetenskap” är endast en fördjupningskurs. Att det är en fördjupningskurs framgår genom formuleringar som att eleven i denna kurs ska utveckla sin analytiska förmåga vid läsning av skönlitteratur:

> Ha fördjupat sin förmåga att tolka litterära texter av olika slag (Skolverket).

Samt:

> Ha fördjupat sina kunskaper i hur skönlitteraturen förhåller sig till historien och sin samtid, såväl idéhistoriskt som estetiskt, etiskt och socialt (Skolverket).

Vad det handlar om här är inte elevens kännedom om vare sig nationell eller internationell kanon av texter utan själva förmågan att läsa skönlitteratur å ena sidan samt kunskaper i traditionell litteraturvetenskap å den andra. Till den första förmågan hör att eleven ska: ” kunna resonera om värdering av skönlitteratur och kunna ta ställning till olika typer av skönlitterära texter” (Skolverket). Kanonfrågan berörs, men som jag tidigare nämnt är det inte en kanon som eleven ska fostras in i, utan snarare att eleven ska få insikt om debatten om kanon och därigenom kunna bilda sin personliga åsikt. Den frågan tas också upp i betygskriterierna där för betyget G bl. a. krävs att: ”Eleven resonerar kring och tar personlig ställning kring frågor som gäller värdering av skönlitteratur” (Skolverket). Efter vad jag kan finna, skiljer sig inte betygskriterierna inte så mycket från vad som tidigare skrivits i läroplanen. Ett av kraven för det högsta betyget (MVG) kan lyftas fram. Där framgår att kravet är att eleven ska visa beläsenhet: ”Eleven resonerar kring skönlitteraturens liv och väsen och ger prov på litterär beläsenhet och kunskaper om de faktorer som påverkar skönlitteraturens funktioner och former” (Skolverket). Här skulle det kunna gå att påstå att läroplanen efterfrågar att eleven är bevandrad i det som anses vara ”god litteratur”. Det behöver dock inte vara frågan om en litterär kanon som manifesteras i detta textparti. Att eleven ska eftersträva litterär beläsenhet, skulle dock kunna vara en anspelning på att det finns speciell litteratur som eleven bör läsa.

I beskrivningen för kursen Svenska A går det att finna en öppenhet för vilken litteratur som ska läsas. Centralt är att eleven ska läsa litteratur från olika delar av världen. Erfarenheterna som eleven drar är också viktiga: ”[Eleven ska]kunna formulera egna tankar och iakttagelser och göra egna bedömningar vid läsning av saklitteratur och litterära texter från olika tider och kulturer” (Skolverket). Eleven ska efter avslutad kurs ha tillägnat sig litteratur från olika tider och olika kulturer. Vilka kulturer och epoker som eleverna ska ha lärt sig om, verkar i det här fallet vara lärarens uppgift att bedöma. Nästa punkt i kursbeskrivningen säger att eleverna ska vara öppna för litteraturen, men att de samtidigt ska bli medvetna om vissa teman som finns i litteraturen oavsett tid och rum: ”[eleven ska] känna till några vanliga myter och motiv inom litteraturen, vilka speglar frågor som har sysselsatt människan under olika tider” (Skolverket). Uttrycken ”olika kulturer” och ”olika tider” får här ses som nyckelord. Läroplanens författare vill framhålla att det är viktigt att eleven kan hantera litteratur från olika tider och kulturer. Att detta anses vara betydelsefullt framgår ytterligare i ett av betygskriterierna för betyget godkänt:

> Eleven läser både i sin helhet och i utdrag saklitterära och skönlitterära texter från olika tider och olika kulturer, sammanfattar innehållet och formulerar egna tankar och iakttagelser kring läsningen (Skolverket).

Här är det inte i första hand frågan om att eleven ska vara bevandrad i någon specifik litterär epok, något speciellt författarskap eller litteratur från en speciell del av världen. Eleven ska förstå olika kulturer och epoker och kunna tänka fritt kring läsningen Något som inte framhålls är att eleven ska reflektera över likheter och skillnader mellan epoker och kulturer. För betyget MVG gäller att eleven ska se samband mellan litteraturhistorien och den samtid som eleven lever i: ”Eleven gör jämförelser mellan olika tiders sätt att skildra olika motiv i skilda kulturer och relaterar dem till sin egen tid och sin egen livssituation” (Skolverket). Vad jag refererat till som ”erfarenhetspedagogik är väldigt påtaglig i det citerade direktivet. Vad som framhålls är att eleven ska förstå att vissa levnadsvillkor har följt människan oavsett tid och rum, medan andra villkor har kommit att förändra sig och skilja sig.

I kursen Svenska B blir det dock tydligare att eleven ska förstå en viss kultur samtidigt som hen ska anlägga en förståelse för mångkultur. Kulturbegreppets mångbottnade betydelse blir tydlig: ” [Eleven ska] kunna jämföra och se samband mellan litterära texter från olika tider och kulturer” (Skolverket). Medvetandet om det mångkulturella ska alltså visa sig i att eleven kan se ”samband” som tyder på att det finns likheter mellan verk från olika tider och kulturer. Nästa punkt skiljer sig från den nyligen anförda då denna fokuserar mer på betoning av kulturarvet istället för mångkulturen: ”[Eleven ska] ha tillägnat sig och ha kunskap om centrala svenska, nordiska och internationella verk och ha stiftat bekantskap med författarskap från olika tider och epoker” (Skolverket). Det antas med andra ord att det finns verk från Sverige, Norden och Världen som är centrala och viktiga och som eleverna behöver tillägna sig under sin tid i gymnasieskolan. Läroplanen slår alltså fast att det finns verk som är centrala men anger ingen kanon. Orden "centrala” samt ”svenska” tyder dock på att läroplanen anser vissa verk vara mer viktiga för gymnasieeleverna att läsa. Dessa lätt kanoniserande drag väljer Persson att kalla för en ”kanon light” (Persson 2007:86).

I betygskriterierna för Svenska B anges som krav för betyget G följande: ”Eleven tillägnar sig litterära texter från skilda epoker och kulturer via böcker, teater och film och påvisar samband och skillnader” (Skolverket). Här är det återigen det mångkulturella perspektivet på läsningen som blir synligt. Eleven ska med hjälp av läsningen komma till insikt om att olika kulturer påminner om varandra men att de också är olika. Likaså påminna man här ytterligare en gång om det vidgade textbegreppet. Jag har tidigare nämnt att Persson menar att

svenskämnet genomgått en ”kulturalisering” vilket syns i: 1) betoning av begreppen kulturell identitet och mångkulturs innebörd; 2) vidgning av textbegreppet; 3) ett expanderat kulturbegrepp (allt är kultur) samt; 4) betoning av kulturarv (Persson 2007:87). De betygskriterier som nämnts ovan innehåller två av Perssons fyra punkter om kulturalisering: betoning av kulturell identitet och mångkultur samt ett vidgat textbegrepp. I ett annat kriterium för betyget G rör sig läroplanen åt en mer kanoniserad syn på litteratur: ”eleven redogör för några betydelsefulla författarskap och idéströmningar” (Skolverket). I och med ordvalet ”betydelsefulla” förutsätts det här att det finns författarskap som är viktiga. Vad som gör författarskapen betydelsefulla eller vem som avgör vilka författarskap framgår dock inte. Benämningen ”betydelsefull” kan ha olika innebörd beroende på vem som uttalar sig i frågan. Den betydelsefulla litteraturen verkar dock endast röra betyget G; för betygen VG och MVG är det mer insikter och tolkning av litteratur som är de viktiga kunskaperna: ”Eleven reflekterar vid läsningen av texter över de samhälleliga och kulturella faktorer som format texten och över textens giltighet för vår tid” (Skolverket). Och: ”Eleven läser texter av många olika slag och diskuterar och analyserar texterna i förhållande till den miljö, den tid och det samhälle där det uppstått” (Skolverket). Här ska eleven dels ha tillägnat sig insikter i litteraturhistoria, dels relatera läsningen till uppfattningar vi har idag.

I betygskriterierna för Svenska B går den uppdelning inom svenskämnet som Lars-Göran Malmgren tar upp att utläsa. Malmgrens menar, som vi minns, att svenskämnet till viss del kan ses som ett bildningsämne med fokus på litteraturhistoria och likaså som ett erfarenhetspedagogiskt ämne där elevens förståelse för andra människors villkor är något centralt (Malmgren 1996: 86-89). I kursplanen för Svenska B, där kriteriet för betyget G är att eleven ska ha kunskaper om specifika författarskap och idéströmningar, är det bildningsaspekten som dominerar. Kriterierna för betygen VG och MVG verkar snarare vara mera bestämda utifrån den erfarenhetspedagogiska aspekten, där eleven kommer till insikter om omvärlden genom egna erfarenheter och drar egna slutsatser efter det som hen läst (Malmgren 1996:86–89).

Om läsning i Kommentarsmaterialet

Kommentarsmaterialet till svenskämnet i LGR11 behandlar svenskundervisningen i sin helhet. Precis som i tidigare avsnitt kommer jag endast att gå igenom vad som framhålls om det skönlitterära läsandet. Den första delen där det skönlitterära läsandet tas upp har rubriken ”förändringar jämfört med den tidigare kursplanen”. I denna del slås fast att svenskämnet inte har genomgått någon övergripande förändring, det är fortfarande språket och litteraturen som

är de viktiga beståndsdelarna. Vissa skrivningar har lyfts bort: ”demokratiska aspekter av svenskämnet såsom genus och förståelse för människor med olika kulturell bakgrund”. Sådana skrivningar finns inte kvar” (Skolverket A 2011:7). Det framkommer senare i kommentarsmaterialet att den demokratiska fostran har flyttats till skolans övergripande ansvar och hör nu till skolans allmänna föreskrifter. Den komplicerade relationen som Persson påpekar mellan dels bevarande av kulturarvet dels förståelse för det mångkulturella (Persson 2007:41) skulle i så fall inte vara lika tydlig i den nya ämnesplanen. En annan förändring är det vidgade textbegreppets användning. Begreppet har försvunnit från läroplanen, och det skrivs följande om det: ”Det har varit otydligt och öppet för tolkningar […]. Dess innebörd är dock lika aktuell som tidigare” (Skolverket A 2011:7). Senare följer även en precisering av vad som kan ingå i detta begrepp. Jag har tidigare påpekat att Persson menar att det vidgade textbegreppet innebär problem för en litterär kanon i skolan, då det skulle innebära att litteraturen förlorat sin särställning (Persson 2007:82). En sista förändring som betonas är användandet av begreppet ”kultur”. Om detta skrivs följande: ”Användandet av kulturbegreppet har tonats ner eftersom det är komplext och riskerar att bli otydligt” (Skolverket A 2011: 7). Kulturbegreppet är precis som påpekas aningen diffust, och som Tornberg påpekar förutsätter begreppet att kulturen är beständig och att den ses i ett utifrånperspektiv: ”Å ena sidan är talet om de ”olika” kulturer skall reflektera över, jämföra med och få förståelse för problematiskt eftersom det förutsätter att dessa kulturer låter sig observeras utifrån som enhetliga och bestående produkter eller fakta […]” (Tornberg 2000:241). Det påpekas senare i kommentarsmaterialet att begreppet ”kultur” har ersatts av formuleringen ”förståelse för omvärlden”. Nästa del i kommentarmaterialet som behandlar litteraturläsning finns under kapitlet ”Syftet” och underavdelningen ”Skönlitteratur och sakprosa”. Första delen av underavdelningen fokuserar på att eleverna måste få ett så brett perspektiv som möjligt på litteratur:

> För att få ett brett perspektiv på litteraturen räcker det inte att läsa modern svensk skönlitteratur, utan denna måste kompletteras med litteratur från andra delar av världen och från andra tider (Skolverket A 2011:9).

Detta parti genomsyras av tanken att eleverna måste anlägga ett mångkulturellt perspektiv på sin läsning för att kunna vidga sina vyer. Vad som bör påpekas är att texten med sådan tydlighet säger att det inte räcker med ”modern svensk skönlitteratur”, det skulle kunna sägas att detta är en kanonisering i sig då eleverna ”tvingas” att läsa litteratur som skolan anser

passande. De ibland skilda åsikterna mellan institution och elev om vilken skönlitteratur som ska läsas i skolan, som bland annat Schmidl framför (Schmidl 2008:320–326), är tydlig. Det är inte en kanon som efterfrågas men en utvidgning av elevernas läsvanor.

I kapitlet ”Syftet” vill man hävda att det finns frågor om existensen som endast skönlitteraturen kan ge svar på:

> Litteraturen kan bli en källa till tröst för den som söker svar på frågor om sitt liv och sin omvärld. Den kan också ge kunskaper som är svåra att få på något annat sätt. 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*[2] (Skolverket A 2011:9).

I detta parti blir svenskämnets karaktär av erfarenhetsämne (Malmgren 1996:87) tydligt: litteratur ska leda till livsinsikter som berikar eleverna. Viktigast är inte att kunna betydelsefulla verk och författare. Det som värderas är de insikter om människans existentiella villkor som litteraturen kan leda till. Sista avsnittet i delen ”Syftet” visar på det vidgade textbegreppets genomslag och användningsområden inom svenskundervisningen:

> Studier av *scenkonst*, och *annat estetiskt berättande*, som tillexempel teater, film och måleri ska ingå i svenskundervisningen. Det är de berättande delarna av dessa som hör till ämnet svenska (Skolverket A 2011:9).

Här blir det synligt vilka nya medieuttrycksformer som blivit en del av svenskämnet. Genom att markera ett vidare textbegrepp vill skolan närma sig elevernas textvärldar. Det sker alltså en anpassning till läsning som ligger mer nära elevernas egen textrepertoar, något som efterfrågas i exempelvis Schmidls forskning: ”det är viktigt att litteraturundervisningen har sin utgångspunkt i elevernas litterära repertoarer” (Schmidl 2008:326).

Nästa kapitel i kommentarsmaterialet har namnet ”Det centrala innehållet”. Där finns en underavdelning med rubriken ”berättande text och sakprosatexter”. I underavdelningen görs till en början en distinktion mellan texter av skönlitterär karaktär och texter som klassas som sakprosa. Huvudsyftet för det skönlitterära läsandet är enligt kommentarsmaterialet: ”Först och främst ska eleverna få läsa för lusten och glädjen och möjligheten att få diskutera sina läsupplevelser med andra” (Skolverket A 2011:16). Läsningen tänks alltså kunna stimulera eleverna att utbyta erfarenheter och komma till insikter om livet. Som tidigare påpekats är erfarenhetspedagogiken framträdande i litteraturläsningen. Det är insikterna som litteraturen

[2] Kursiveringen är inte min egen, utan från originalkällan.

leder till som är det viktiga inte vilken litteratur som läses. Det är i stor utsträckning öppet för läraren och eleven att bestämma vilken litteratur som ska läsas. Vissa ramar anges dock: ”urvalet ska göras i linje med syftestextens formuleringar om att *kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts*” (Skolverket A 2011:16). Det mångkulturella ligger som en viktig faktor för urvalet av litteratur. Mossberg Schüllerqvist påpekar att tolkningsgemenskapen genom litteratur är dominerande i de senare styrdokumenten: ”Där utsägs förhoppningar om att genusmedvetenhet och demokratiska förmågor ska utvecklas via litteraturläsningen. Historisk medvetenhet och förmåga att sätt sig in andra människors villkor, även i andra tider, är önskvärda effekter av litteraturläsning. Tolkningsgemenskapen *genom litteratur* är genomgående stark […].” (Mossberg Schüllerqvist 2008:278). Det är genom litteraturen som eleverna ska komma till insikt om människans villkor, något som även påpekas längre fram i texten då det går att läsa:

> Kursplanen lyfter särskilt fram texter som belyser människors upplevelser och erfarenheter (årkurserna 1-3) vilket fördjupas till människors villkor och identitets- och livsfrågor i de högre årskurserna. Detta är ett sätt att poängtera att undervisningen inte ska vid att man enbart läser och behandlar texter som ligger nära elevernas egen erfarenhetsvärld. Elevnära texter är en bra utgångspunkt, men skolan ska också tillföra nya insikter och utveckla elevernas intressen och kunskaper (Skolverket A 2011:16).

Här är det återigen den demokratiska och mångkulturella fostran som poängteras. Dessa frågor prioriteras framför det slags djupare förståelse som exempelvis Schmidl uppmärksammar, dvs. det som sker när eleverna kommer i kontakt med texter som mer stämmer överensstämmer med deras egna litterära repertoarer (Schmidl 2008:309). Trots att det påpekas att elevernas egna erfarenheter är viktiga, ses de som sekundära i förhållande till den demokratiska fostran som ska komma genom litteraturen. Vidare påpekas det i texten vikten av att inte bara läsa böcker från Sverige och den anglosaxiska världen. Det är viktigt att eleverna får ta del av litteratur från olika delar av världen:

> Med skrivningen Sverige, Norden och övriga världen vill kursplanen betona vikten av att man i undervisningen inte enbart väljer till exempel svenska och engelska författare. Den nordiska litteraturen ska ha sin givna plats i undervisningen, liksom texter från övriga Europa och andra kontinenter (Skolverket A 2011:16).

Liksom Persson talar om en ”kanon light” där ramverket för en litterär kanon finns kvar, men där den faktiska kanonen inte är synlig (Persson 2007:86), går det i denna del av

kommentarsmaterialet att se hur det finns en tydlig värdering då svenska, nordiska, engelska och europeiska verk framhålls som något som ska läsas. Den övriga världen benämns i mer oklara ordalag, som ”internationell” och ”andra kontinenter”. Ingen kanon framhävs, men vissa ramar framhålls för vilken skönlitteratur som främst bör läsas.

Om läsning i GY11

Anvisningarna svenskämnet i GY11 är uppdelade i tre delar, dessa är: ämnets syfte, en del med rubriken ”undervisningen i ämnet svenska ska ge eleverna förutsättningar att utveckla följande”. Den tredje delen utgörs av kursplaner med specifika mål för respektive kurs. I partiet som behandlar ämnets syfte skrivs det mycket om litteratur. Bland annat går det att läsa att: ”Eleven ska[…] läsa och arbeta med texter, både skönlitteratur och andra typer av texter” (Skolverket B 2011:160). Här är det tydligt att det vidgade textbegreppet har fått en betydande roll, då det påpekas att eleven ska läsa ”andra typer av texter”. Persson menar, som jag tidigare nämnt, att ett utvidgat textbegrepp leder till att skönlitteraturen till viss del kommit att avkanoniseras, då den inte får samma bärande roll i undervisningen (Persson 2007:82). En tanke är att skönlitteraturen ska hjälpa elever att komma till insikt om andra människors livssituationer. Genom skönlitteraturen ska eleverna komma till förståelse om att litteraturen oavsett tid och rum innehåller frågor som berör människans existens och liv. Detta synsätt beskrivs med orden: ”Eleverna ska ges möjligheter att i skönlitteraturen se såväl det särskiljande som det allmänmänskliga i tid och rum” (Skolverket B 2011:160). Undervisningen i skönlitteratur ska inte endast leda till insikter om livet i en historisk kontext, alltså kopplingen mellan samhälle och litteratur, utan också till förståelse för olika människors livsvillkor och livsöden. Men det är inte bara andras liv utan också det egna som litteraturen ger perspektiv på; det framgår av formuleringen ”det allmänmänskliga i tid och rum”. Som Mossberg Schüllerqvist påpekar är det tolkning genom litteratur som är det dominerande perspektivet (Mossberg Schüllerqvist 2008: 278). Genom skönlitteraturen ska eleven komma till insikt om livet. Det går även att skönja tanken på ett vidgat textbegrepp i synen på litteraturundervisning då inte endast skönlitteratur ska vara medlet till de insikter som har presenterats tidigare. Om dessa insikter och det vidgade textbegreppet eller ”medier”, som GY11 kallar det, skrivs det följande:

> Undervisningen ska också leda till att eleverna utvecklar sin förmåga att använda skönlitteratur och andra typer av texter, samt film och andra medier som källa till självinsikt och förståelse av andra människors

> erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar. Den ska utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv. (Skolverket B 2011:160)

Skönlitteraturens koppling till existentiella insikter och förmågan att ge kunskap om omgivande världens människor och komma till kunskap om deras livsvillkor leder tanken till Lars-Göran Malmgrens svenskämne som ett erfarenhetspedagogiskt ämne. Associationen till det slaget av pedagogik blir tydlig i partiet: ”[…]som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar”. Samma synsätt lyser igenom i talet om att eleven ska använda sig av skönlitteraturen för att inse saker om sig själv:

> I undervisningen ska eleverna få möta olika typer av skönlitteratur och andra typer av texter samt få sätta innehållet i relation till egna erfarenheter, intressen och den egna utbildningen. (Skolverket B 2011:160)

Här nämns ”de egna erfarenheterna”, något som Tornberg menar är en följd av att de svenska klassrummen blivit allt mer heterogena. Det går inte enligt Tornberg att som tidigare gjorts i läroplanerna skriva in ”svenska förhållanden”, då sammansättningen av olika personer från olika kulturer är alldeles för stor (Tornberg 2000:241).

Under rubriken ”Undervisningen i ämnet svenska ska ge eleverna förutsättning att utveckla” ett antal kompetenser, vilka är disponerade i punktform. Fyra av de sammanlagt nio punkterna behandlar litteraturundervisningen. Den första av dessa slår fast följande krav: ”Förmåga att läsa, arbeta med, reflektera över och kritiskt granska texter samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa” (Skolverket 2011 B:161). Här verkar det som om eleverna både ska förstå vissa mönster, t.ex. genre, och innehåll. Från den kunskapen ska de sedan kunna reproducera nya texter. Man kan gissa att det både kan vara nya texter efter samma mönster eller reaktioner på bestämda innehåll. I detta exempel definieras inte vilken typ av text som eleven ska skaffa sig kompetens att förstå och själv reproducera, men troligen avses både skönlitterära och facklitterära texter.

Nästa punkt i dokumentet tar upp en del av den skönlitterära repertoar som eleverna förväntas skaffa sig: ”Kunskaper om centrala svenska och internationella skönlitterära verk och författarskap samt förmåga att sätta in dessa i ett sammanhang” (Skolverket B 2011:161). Här definierar läroplanen genom orden ”centrala svenska” vissa ramar för en litterär kanon, utan att precisera vilka verk som ska ingå. Ett ramverk definieras för vilka urvalskriterier läraren ska använda när hen väljer litteratur. De drag av kanon som Persson påpekat som trots

avkanonisering blir kvar i läroplanen exemplifieras här genom anvisningen på ”centrala svenska […] verk”. Likaså finns både värnandet av den svenska kulturen (svenska verk) och förståelse för mångkultur (internationelle verk) i citatet, här verkar det dock inte finnas någon spänning mellan begreppen.

En annan punkt fokuserar på det berättartekniska i litteraturen: ”[eleven ska ha] Kunskaper om genrer samt berättartekniska och stillistiska drag, dels i skönlitteratur från olika tider, dels i film och andra medier” (Skolverket B 2011:161). Förutom att få kunskap i litteraturvetenskaplig analys i t.ex. berättarteknik och stilistik, ska läsa litteratur från olika tider. Thavenius menar att stilistik och estetik fick en betydande roll i den tidigare litteraturundervisningen, då det ansågs viktigt att kunna skilja ”god” från ”dålig” litteratur (Thavenius 1991:18).). I den nya läroplanen är det nog snarare förmågan att känna igen tekniker och uttryckssätt från olika medier som ses som viktiga. Det har att göra med det vidgade textbegreppet.

Den sista punkten i den här delen som tar studiet av skönlitteratur betonar elevernas förmåga att se det allmänmänskliga i litteraturen som poängteras:

> [Eleven ska ha] Förmåga att läsa, arbeta med, reflektera över skönlitteratur från olika tider och kulturer författade av såväl kvinnor som män samt producera egna texter med utgångspunkter i det lästa. (Skolverket B 2011:161)

I detta citat går det också att se önskan om mångkultur genom orden ”olika kulturer”. Vad som också är noterbart är den tydliga betoningen på genus. Eleverna förväntas läsa verk som är skrivna av både män och kvinnor. En möjlig förklaring till tillkomsten av detta textparti är ett av de spänningsfält som Ulfgaard finner i sina intervjuer med lärarstudenter. Detta spänningsfält definierar hon som ”kulturarv men…[3]ifrågasättande av patriarkal västerländsk kanon” (Ulfgaard 2007:119). Läroplanen visar här på att litteratur från olika kulturer skriven av båda könen måste inkluderas i läsandet. Det går inte att endast läsa västerländska författare av manligt kön.

Ämnet svenska i GY11 är uppdelat i sex olika kurser: litteratur, retorik, skrivande, Svenska 1, Svenska 2 samt Svenska 3. Kurserna i retorik och skrivande har jag valt att exkludera då de inte behandlar läsning av skönlitteratur. Kursen Littertur beskrivs i GY11inte så utförligt, en mer utförlig beskrivning av kursen förekommer i dokumenten ”Svenska” från Skolverket som beskriver svenskämnet mer utförligare. Kursens syfte beskrivs i sex punkter. En av dessa

[3] De tre punkterna är Ulfgaards egna därför skiljer sig de från formalian.

punkter tar upp visa drag av kanon, då den påpekar att eleven efter avslutad kurs ska ha kunskaper i: ”Centrala skönlitterära verk författade av såväl kvinnor som män och tongivande författare från olika epoker, från olika kulturer och från olika delar av världen” (Skolverket C 2011:3). Persson har uppfattat att det föreligger en spänning i styrdokumenten mellan kulturarv och mångkultur: ”Två ömsom samverkande och ömsom motverkande ledmotiv dominerar i styrdokumentens tal om kultur. Det ena är […] talet om kulturarvet. Det andra är talet om mångkultur” (Persson 2007:38).). I den anvisning som nyss citerats verkar det som om kulturarvstanken har fått stiga åt sidan till förmån för ”olika kulturer och från olika delar av världen”. Här sägs också att litteratururvalet måste rymma både manliga och kvinnliga författare. Mossberg Schüllerqvist påpekar i sin undersökning om tolkningsgemenskaper att genusperspektiv har framträtt tydligare i läroplanen (Mossberg Schüllerqvist 2008:137). Hon skriver följande: ”kan man tolka texten som att *genom* skönlitterär läsning ska även genusperspektivet tillgodoses. Möjligheter till ideologikritiska läsningar har förstärkts” (Mossberg Schüllerqvist 2008:137). Kritiken av det tidigare manliga och västerländska normen har blivit mer godtagen, vilket visas genom ordval som ”såväl kvinnor som män” eller i ”från olika delar av världen”. Ett problem med ordvalet ”olika kulturer” som Tornberg påpekar är att det dels förutsätter att kulturen är beständig, dels att den som studerar kulturen behöver studera kulturen utifrån (Tornberg 2000:241).

Följande insikter ska också vara ett resultat efter genomgången kurs:

> Sambandet mellan skönlitteraturen och andra konstarter, dvs., hur författare och verk har påverkats av sitt samhälle, sin kultur och rådande estetiska ideal samt hur författare och verk har påverkat den samhälleliga och estetiska utvecklingen. Den konstnärliga friheten i förhållande till etik, upphovsrätt och censur. (Skolverket C 2011:3)

Här kan man fråga sig om sambandet mellan skönlitteratur och andra konstarter, dvs. en komparativ synpunkt, är det samma som ”hur författare och verk har påverkats av sitt samhälle”. Samhällets allmänna påverkan torde vara något annat än det som sägs efter den formuleringen, dvs. ”kultur och rådande estetiska ideal”. Formuleringen om den konstnärliga friheten ska väl spegla problemet inom demokratin med frihet att säga och tycka vad man vill och ansvar för vad man säger och tycker. Med andra ord tyder det på att läroplanen vill fostra eleverna till ett demokratiskt tankesätt. De ska lära sig att reflektera kring vad yttrandefrihet innebär och vilka etiska överväganden som en författare kan ställas inför.

Litteraturen som förmedlare av allmänmänskliga villkor ses, vilket tidigare nämnts, som viktigt i kursen. Då eleverna ska lära sig:

> Jämförande analys av hur olika teman, till exempel familjen, döden, krig och naturen skildrats på olika sätt till exempel i skönlitterära verk från olika tider och kulturer eller i olika genrer (Skolverket C 2011:3).

Här ska alltså litteraturen medverka till globala perspektiv; vi ska se både vad som skiljer och vad som förenar människor trots avstånd i tid och rum. Litteraturen ger alltså en känsla av vad det i djupet innebär att vara mänsklig. Det finns situationer som människor ställs inför oavsett tid och kultur. Tanken om mångkultur kan sägas vara ganska påtaglig i denna formulering. Vissa existentiella frågor ser alla människor lika på och vissa har vi olika syn, och detta ska eleverna bli medvetna om. Åter påminns vi om den erfarenhetspedagogiska riktningen inom svenskämnet (Malmgren 1996:89) som här är väldigt tydlig.

Nästa punkt tar upp tolkning av litteratur. Det slås fast att eleverna ska lära sig anlägga olika perspektiv på litteratur: ”Fördjupad tolkning av skönlitterära verk med utgångspunkt i ett perspektiv eleverna väljer, till exempel feministiskt, postkolonialt eller komparativt” (Skolverket C 2011:3). Man kan gissa att här kommer många litteraturvetare att reagera häftigt, nämligen de som vill skilja mellan vad som kan anses som tolkning av litteratur som just litteratur och de som anser att man kan ta vilken text som helst som utgångspunkt för en ideologisk förkunnelse som inte har med litteratur att göra. De förslag som läggs fram som utgångspunkter för fördjupningsarbete påminner om Ulfgaards tankar om ifrågasättandet av en patriarkal västerländsk kanon (Ulfgaard 2007:119). Här får eleverna lära sig att ifrågasätta den västerländska kanon ur exempelvis ett feministiskt eller postkolonialt perspektiv. Man skulle kunna läsa det som om läroplanen här uppmanar eleverna att bryta upp från ett västerländskt perspektiv och bryta ner en västerländsk kanon och idétradition som inte rimmar så väl med dessa rörelsers program. I likhet med vad Mossberg Schüllerqvist påpekar så har ideologikritiska tolkningar fått en större plats i undervisningen (Mossberg Schüllerqvist 2008:137).

I ett av betygskriterierna för betyget A (det högsta betyget) skrivs: ”Eleven kan […] redogöra för några viktiga litterära epoker och hur några representativa författare och verk från olika delar av världen kan knytas till dem” (Skolverket C 2011:3). Detta kriterium verkar rimma väl med den sida av ämnet som syftar mot bildning: Svenskämet som bildningsämne (Malmgren 1996:88). Det anses alltså som ett tecken på bildning om man kan skilja t.ex.

typisk upplysningslitteratur från typisk romantisk litteratur och dessutom att kunna koppla ihop dessa epokbegrepp med ett antal författare från hela världen. Här är det väl mera en internationell syn på bildning som förutsätts och mindre en anspelning på kulturarv.

Det andra kriteriet för betyget A, visar dock på en syn som drar åt ett professionellt sätt att nära sig och diskutera litteratur:

> Eleven kan analysera och tolka […] genom att använda skönlitterära texters alla betydelsebärande skikt, såväl innehållsmässiga som formmässiga. I analysen och tolkningen gör eleven en välgrundad och nyanserad jämförelse av hur flera teman skildras i olika verk, genrer eller tider (Skolverket C 2011:4).

Här sägs det alltså att eleverna för högsta betyg ska utföra litterära analyser av den typ som kännetecknar akademiska studier i litteraturvetenskap på grundnivå. Eleven ska kunna diskutera litterära texter med behärskning av både formella och innehållsliga aspekter i komparationer där resonemanget både är välgrundat och nyanserat. Det är en avancerad uppgift.

Nästa kriterium för betyget A är att eleven ska förstå sig på att värdera skönlitteratur: ”Eleven kan […] resonera om kvalitet och tolkningsmöjligheter hos skönlitterär text samt utförligt och nyanserat om olika grunder för att värdera kvalitet […].” (Skolverket C 2011:4). Åter verkar det som om det är avancerade krav. Meningen är förstås att eleven ska lära sig skillnaden mellan rent subjektiva värderingskriterier och sådana som grundar sig på djupare insikter i vad litteratur är och kan vara. Det sägs inte att det här är en fråga om litterär kanon, men genom att ett icke-subjektivt krav på förmåga till värdering tas upp, är det naturligt att tänka sig att kanonfrågan blir aktuell. Då resterande kriterier d.v.s. de för betygen B, C, D samt E påminner om kriterierna för betyget A, väljer jag att inte analysera dem närmare.

I beskrivningen av syftet med kursen svenska 1 är det två av nio punkter som behandlar skönlitteratur. Den första punkten definierar vilken typ av litteratur som ska läsas i kursen: ”Skönlitteratur, författad av såväl män som kvinnor, från olika tider och kulturer” (Skolverket B 2011:162). Jag har tidigare påpekat att Mossberg Schüllerqvist menar att genusfrågor har blivit mer synliga i läroplanerna (Mossberg Schüllerqvist 2008:137), även om begreppet genus inte alltid är tydligt uttalat. De tankar som Ulfgaard påvisar om ifrågasättande av en patriarkal västerländsk kanon (Ulfgaard 2007:119), finns tydliga här då både ”män och kvinnor” samt ”olika kulturer” nämns. Den andra punkten, som behandlar studiet av skönlitteratur är mer inriktad på uttrycksmedel: ”Centrala motiv, berättarteknik och vanliga stildrag i fiktivt berättande, till exempel i skönlitteratur och teater samt film och andra

medier.” (Skolverket B 2011:162) Benämningen ”centrala motiv”, visar att det finns vissa teman och motiv som berör alla de ovan nämnda kulturyttringarna, oavsett tid och rum. Tolkningsgemenskapen, för att använda Mossberg Schüllerqvist terminologi, kan byggas upp genom litteraturen (Mossberg Schüllerqvist 2008:283). Genom läsning av skönlittertur och ska eleven komma till insikt om allmänmänskliga villkor. Det påpekas inte i citatet något om kulturer, utan snarare om motiv som finns i olika kulturyttringar.

Betygskriterierna har dock en helt annan ton än den som ges i delen om ämnets syfte. För betyget A:

> Eleven kan översiktligt återge innehållet i några centrala svenska och internationella skönlitterära verk och annat berättande. […]. Dessutom kan eleven utförligt redogöra för några samband mellan olika verk, genom att ge exempel på gemensamma teman och motiv. […] relaterar innehållet i berättandet på ett relevant sätt till allmänmänskliga förhållanden (Skolverket B 2011:165).

Ordvalet ”centrala svenska […] verk” visar att det finns verk av svenska författare som är så viktiga att eleverna måste få kunskap om dem och deras verk, det kan sägas att det finns vissa drag av kanonisering. Vad som kan sägas är att det kulturarv som Persson talar om kommer till uttryck i detta stycke. Persson menar även att innebörden av begreppet kulturarvet har utvidgats: ”*Grunden* för kulturarvet är i första hand nationell, verkar det som, men det kan senare utvidgas till att omfatta allt större enheter” (Persson 2007:37). Utvidgningen kan ses i formuleringar som ”centrala […] internationella verk. Benämningen ”centrala” tyder på att det finns internationella verk som är viktiga för mänskligheten. Samtidigt kan utvidgningen av begreppets innebörd ses som avkanoniserande då den inkluderar verk från väldigt skilda tider och kulturer. Benämningen ”internationella” blir i och med det ett uttryck för det mångkulturella. Ovan anförda citat kan alltså med fördel sägas göra uttryck för både mångkultur och värnande av kulturarv.

Det ovan anförda betygskriteriet är det enda som behandlar läsning av skönlitteratur i Svenska 1. Kriterierna för de andra betygen påminner till stor del om det för A. Skillnaden ligger i hur utförlig eleven är i analyserna. I de allmänna föreskrifterna för kursen Svenska 2 syfte finns inte några större skillnader mot tidigare:

> Svenska och internationella författarskap, såväl kvinnliga som manliga, och skönlitterära verk, vilket även inkluderar teater samt film och andra medier, från olika tider och epoker. Dansk och norsk skönlitteratur, delvis på originalspråk. Relationen mellan skönlitteratur och samhällsutveckling, dvs, hur skönlitteraturen

> har formats av förhållanden och idéströmningar i samhället och hur den påverkat samhällsutvecklingen (Skolverket B 2011:170).

Kulturarvstanken finns även här, då ordet ”svenska” används för att ange vilka författarskap som ska läsas. Persson menar att det kan ses som en ”Kanon light”, då referensrammar ställs upp för läsningen av skönlitteratur, som exempelvis svensk, eller dansk och norsk men att specifika verk saknas (Persson 2007:86).

Det betygskriterium för betyget A som behandlar litteratur skiljer sig dock markant från det som anges i ovan anförda stycke:

> Eleven diskuterar översiktligt stil, innehåll och bärande tankar i skönlitterära verk och författarskap från olika tider och epoker utifrån några få centrala litteraturvetenskapliga begrepp. Eleven […] diskuterar […] hur de skönlitterära verken förmedlar känslor och idéer […] (Skolverket B 2011:172).

I betygskriterierna sägs inget om var de verk som ska analyseras är skapade. De ska vara skapade under olika epoker och tider, men annars lämnas det öppet vilka verk som kan analyseras. Likaså framhålls att eleven ska diskutera hur idéer och känslor förmedlas, tolkningen ska alltså ske, åter en gång, genom litteraturen.

Som tidigare påpekats är betygskriterierna för de lägre betygen nästintill identiska med kriterierna för högsta betyg. Skillnaden ligger, som tidigare nämnts, i graden av utförlighet i elevens analys.

Den sista kursen som jag väljer att inkludera är Svenska 3. Eleven ska i denna kurs arbeta med:

> Skönlitterära verk, författade av såväl kvinnor som män, inom genrerna prosa, lyrik och dramatik. Litteraturvetenskapligt inriktad analys av stilmedel och berättartekniska grepp. Litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg (Skolverket B 2011:177).

Kurs mål med litteraturundervisningen är att eleverna ska lära sig att förstå ett förhållningssätt och använda sig av olika angreppsmetoder på litteratur. Eleverna ska i denna kurs lära sig att analysera litteratur, de ska inte lära sig om litteratur. Det finns i ovan anförda citat inget som antyder att fokus ska ligga på varken kultur eller tid. Det är fritt för eleverna och läraren att välja vilken litteratur som undervisningen ska innehålla. Däremot betonas att litteraturen ska vara författad av båda könen. Märkbart är att i denna kurs har inte det vidgade textbegreppet någon plats. Det är skönlitteratur som undervisningen ska innehålla.

Betygskriteriet för denna kurs handlar mer om hur eleven utför sin analys än om vilken litteratur som analyseras. Jag väljer därför att inte analysera betygskriterierna.

Resultat och Slutsatser

De tre dokument som jag har granskat har en ganska öppen attityd till läsning av skönlitteratur. LPf94 visar tydligt på det vidgade textbegreppets genomslag. I läroplanen framhålls nya vägar att ”läsa”, så som film- och bildmedier. Begreppet ”kultur” är påtagligt i läroplanen, men är aningen svårdefinierat. Kulturbegreppet uttrycks exempelvis genom - värnande av den kulturella identiteten och kulturarvet som till exempel i benämningar som ”centrala svenska och nordiska verk”, men också genom att eleverna genom litteraturläsning ska nå förståelse för det mångkulturella samhället. Spår av tre av fyra av Perssons kulturaliseringstyper finns i läroplanen: betoning på den kulturella identiteten och mångkulturen, vidgning av textbegreppet samt betoning av kulturarv (Persson 2007:87). Den kunskap som läsning av skönlitteratur ska leda till enligt LPf94 är tudelad. Dels handlar det om att få en förståelse för litteraturens historia, exempelvis olika epoker, strömningar och författarskap, dels att litteraturen kan leda till kunskaper om den mänskliga existensen och de allmänmänskliga villkor som människor ställs inför oavsett tid och rum. Två av de olika svenskämnen som Lars-Göran Malmgren tar upp är synliga, dels svenskämnet som bildningsämne där kunskaper om litteraturhistorien är centrala, dels svenskämnet som erfarenhetspedagogiskt ämne, där elevens erfarenheter och upplevelser är centrala (Malmgren 1996:86). Det dominerande perspektivet är dock att litteraturen ska leda till insikter om mäniskans generella livsvillkor.

Kommentarsmaterialet har en positiv attityd till det vidgade textbegreppet. Materialet visar vikten av att läsa olika typer av texter. Dock väljer materialet att exkludera benämningen ”det vidgade textbegreppet”, men begreppets innebörd är lika viktigt som tidigare. Begreppet ”kultur” tonas ner då det kan uppfattats som svårdefinierat, något som även Tornberg påpekat då kulturbegreppet förutsätter beständighet och utifrånperspektiv från betraktaren (Tornberg 2007: 241). Författarna till kommentarmaterialet menar att läsning av skönlitteratur ska leda till insikter om människors livsvillkor. Jag vill hävda att tyngpunkten på livsvillkor gör att kommentarsmaterialet ger större utrymme för svenskämnet som erfarenhetspedagogiskt ämne (Malmgren 1996:86) snarare än som bildningsämne (Malmgren 1996:86). Riktningen mot svenskämnet som erfarenhetspedagogiskt ämne går bland annat att se i formuleringen ”litteraturen kan fungera som tröst […]”. Eleven ska alltså komma till insikter om livet genom skönlitteraturen. Vilken litteratur som ska läsas är ganska fritt för lärare och elever att

bestämma. Det finns dock vissa drag av kanon, vilka jag återkommer till senare. Det uttrycks en vilja i kommentarsmaterialet att undervisningen ska leda till att elevens textrepertoar utvidgas, bland annat påpekas det att eleven inte endast kan läsa ”modern svensk litteratur”. Eleven måste läsa litteratur från olika ”kulturer” och epoker för att kunna fostras in i ett mångkulturellt samhälle. Jag har tidigare påpekat att Persson menar att det finns två drag i läroplanerna som både stärker och försvagar varandra, dessa är: mångkulturen och kulturarvstanken (Persson 2007:38). Jag vill hävda att kommentarsmaterialet drar mer åt det mångkulturella, visserligen betonas ”det svenska” i vissa partier, men merparten av kommentarsmaterialet anlägger ändå ett mångkulturellt perspektiv.

GY11har tydligt anammat det vidgade textbegreppet. I GY11 påpekas att eleven och läraren i undervisningen ska använda sig av exempelvis film och teater i samma utsträckning som skönlitteratur. De insikter som läsning av skönlitteratur antas ge är till stor del inriktade på att eleven ska få förståelse för människans livsvillkor oavsett tid och rum. Den tolkningsgemenskap som Mossberg Schüllerqvist kallar för ”genom Litteratur” är dominerande. I denna tolkningsgemenskap betonas att eleven ska fostras in i ett demokratiskt tänkande med hjälp av sitt skönlitterära läsande (Mossberg Schüllerqvist 2008:283). Den demokratiska tanken framgår bland annat genom att läroplanen betonar att litteraturen ska leda till insikter om allmänmänskliga förhållanden. En annan viktig del i tolkningsgemenskapen genom litteratur är att eleverna läser litteratur utifrån olika teman, som exempelvis kärlek, liv och död. Vad som betonas är att eleven ska läsa litteratur från olika tider och delar av världen om samma tema, för att komma till insikt om likheter och olikheter mellan människor. I GY11 har verkligen svenskämnet som erfarenhetspedagogiskt ämne kommit att dominera totalt, eleverna ska förstå sin omgivning genom litteraturen.

Persson menar att, precis som jag tidigare nämnt, de senaste läroplanerna blivit förhållandevis avkanoniserade (Persson 2007:82). Dock menar Persson att det finns vissa drag kvar i läroplanerna som kan ses som kanoniska, då läroplanerna definierar vissa geografiska/kulturella områden som mer viktiga (Persson 2007:83).

I LPf94 finns vissa drag av kanon, läroplanen påpekar att eleverna ska läsa ”centrala verk”. Trots att det är en formulering som lämnar öppet för tolkning, så tyder ordvalet ”centrala” på att det finns bärande verk vilka är läsvärda för alla gymnasieelever. Dessa centrala verk karakteriseras senare även som ”svenska, nordiska och internationella”. Att läroplanen tydligt nämner dels svenska dels nordiska, betyder att det i denna litteratur finns något viktigt och bärande som är av avsevärd vikt för svenska gymnasielever att veta om och ta del av. Samtidigt påpekar Persson att begrepp som ”norden” och ”internationell” tyder på en

utvidgning av kulturarvstanken. Svaret på frågan om det går att definiera en litterär kanon i LPf94 blir ett nej. Jag vill dock reservera mig och säga att det finns ett fåtal drag av kanon i läroplanen som exempelvis ordval som ”centrala svenska och nordiska verk”. Ordval som drar riktlinjer för var litteraturen helst ska komma ifrån samtidigt används ordval som ”centrala internationella verk” som mer tyder på ett vidgat upptagningsområde för litteraturen och ett avsteg från en nationellt präglad kulturarvstanke.

I kommentarsmaterialet kan man utläsa ett fåtal drag av kanon, men det går inte att säga att det definieras en kanon. Dragen av kanon finns i att vissa riktlinjer anges för vad som ska läsas. Ett exempel är betoningen på nordisk litteratur och litteratur från övriga Europa. Kommentarsmaterialet motiverar dock denna skrivning med att eleverna inte endast ska läsa litteratur från Sverige och den engelskspråkiga världen. Det kan alltså sägas att kommentarsmaterialet innehåller drag av kanon trots en strävan att göra avsteg från dessa drag. Det finns även en tanke om att gå tillbaka till litteratur från tidigare epoker, då kommentarmaterialet betonar vikten av att inte endast läsa modern svensk litteratur. Tanken kan givetvis också vara att eleverna ska gå ifrån sin egen ”kanon” och vidga sina vyer. Det kan om kommentarsmaterialet sägas att det finns vissa punkter som förespråkar en mer styrd litteraturundervisning, samtidigt som vissa delar påvisar en stor öppenhet för vilken skönlitteratur som ska läsas. Mitt svar på om kommentarsmaterialet definierar en kanon är att det finns drag av det som Persson kallar ”Kanon light” (Persson 2007:86), men att kommentarsmaterialet i sin helhet ändå saknar en kanon.

Tanken om en litterär kanon är inte påtaglig i GY11. Som tidigare påpekats är det väldigt öppet för lärare och elever att bestämma vilken litteratur som ska inkluderas i undervisningen. Det finns i GY11 vissa kanoniserande drag, men det finns ingen faktisk kanon som uttrycker specifika verk. GY11 kan snarare ses som avkanoniserad. För det första är det är det vidgade textbegreppet påtagligt, vilket enligt både Mossberg Schüllerqvist och Persson bör ses som en tydlig indikation på att läroplanen kommit att avkanoniserats. För det andra vill jag hävda att den tydliga betoningen på att litteraturen ska leda till insikter om den mänskliga existensen, har kommit att göra att undervisningen i kulturarv/kanon har fått en minskad roll i undervisningen. Svenskämnet har i GY11 med större tydlighet blivit ett erfarenhetspedagogiskt ämne (Malmgren 1996:87) samtidigt som den tidigare starka bildningstraditionen hamnat i skymundan. Den typ av kanonisering som Persson benämner ”kanon light” (Persson 2007:86) finns inte med i samma utsträckning i GY11. ”Kanon light” syns endast i ordvalet ”svensk” och möjligtvis ”internationell”, utöver dessa två ord är det kanoniserande nästintill osynligt i GY11. Kvinnliga författare har i GY11 kommit att skrivas

in med större tydlighet. I Maria Ulfgaards undersökning påpekar de tillfrågade lärarstudenterna att den litterära kanon varit alltför västerländsk och patriarkal (Ulfgaard 2007:119). Betoningen på kvinnliga författare gör att denna tidigare kanon rubbas till viss del. Likaså påpekar Mossberg Schüllerqvist att en tydligare genusmedvetenhet har växt fram i läroplanerna (Mossberg Schüllerqvist 2008:137). Mossberg Schüllerqvist menar också att ideologikritiska tolkningar har blivit mer accepterade i läroplanerna. En ytterligare tendens som påvisar avkanoniseringen är den minskade användningen av begreppet kultur i läroplanen, ett begrepp som enligt Tornberg förutsatt beständighet och från betraktarens sida och ett utifrånperspektiv något som är svårt att eftersträva enligt henne (Tornberg 2000:241). Min slutsats blir att GY11 är avkanoniserad, vissa kanoniserade drag finns, men de är få.

De tre undersökta dokumenten är till stor del lika varandra i sin syn på läsning. Likheterna är större än vad skillnaderna är. Det vidgade textbegreppet är påtagligt i alla dokumenten. De tre dokumenten är eniga om att skönlitteraturen kan och bör kompletteras med andra typer av kulturyttringar. Det som skiljer dokumenten kring det vidgade textbegreppet är användningen av begreppet ”det vidgade textbegreppet”. LPf94 väljer att använda sig av begreppet medan GY11 och kommentarsmaterialet inte använder sig av det. Begreppets innebörd är dock påtaglig i alla tre dokument. Film, bildmedier och teater likställs med skönlitteraturen som kulturyttring i svenskämnet. En annan likhet mellan de undersökta dokumenten är betoningen på att litteraturen ska leda till insikter om livet och den mänskliga existesen snarare än att eleverna ska bildas i litteraturhistorien. Eleverna ska genom litteraturen fostras in i en demokratisk anda där människors likheter och olikheter betonas. Jag vill dock hävda att detta betonas tydligast i GY11 samt kommentarsmaterialet. De två dokumenten är båda mer präglade av det erfarenhetspedagogiska perspektivet, medan LPf94 drar en aning mer åt bildningstraditionen. Trots det vill jag ändå inte påstå att dokumenten står för två vitt skilda perspektiv, utan snarare att det finns vissa drag som skiljer, men att de i sin helhet ändå betonar erfarenhetspedagogiken mer än bildningstraditionen. Bildningstraditionens minskade betydelse i dokument visar på en viktig tendens, nämligen avsaknaden av en faktisk litterär kanon i dokumenten. Det finns, precis som tidigare påpekats, vissa drag av kanon i dokumenten, en ”kanon light” (Persson 2007:86). Utöver dessa drag, som uttrycks genom exempelvis: ”Centrala svenska, nordiska och internationella verk”, saknar de undersökta dokumenten en tydlig styrning för vilken litteratur som ska läsas i skolan. Lärare och elever lämnas stor frihet att bestämma över vilken litteratur som undervisningen ska innehålla. En skillnad som finns mellan dokumenten är att GY11 använder sig av formuleringar ”såväl män och kvinnor”. Det finns en tydligare genusmedvetenhet i GY11, då det betonas att eleverna

ska läsa skönlitteratur författade av båda könen. På frågan om dokumenten skiljer sig blir mitt svar ett tydligt nej. Dokumenten kan vara mer eller mindre influerade av vissa begrepp eller idéer, men i sin helhet har de samma attityder till läsning.

Min slutsats blir att de undersökta dokumenten i stort sett har samma syn på läsning av skönlitteratur. Alla dokumenten visar på att det viktigaste perspektivet som skönlitteraturen ska anlägga är en tydlig förståelse för människors likheter och olikheter hos eleverna. Skönlitteraturen ska fostra eleverna till demokratiska individer. Dokumenten är även eniga om att skönlitteraturen med fördel kan kompletteras med andra typer av kulturyttringar, såsom film, bilder och teater. Den litterära kanon är inget som märks med större tydlighet i dokumenten. Vissa drag av kanon finns, men dokumenten bör ses som avkanoniserade. Detta trots att både kommentarsmaterialet och GY11 tillkommit efter den stora kanondebatten som förts i Sverige, vid tiden för valen 2006 samt 2010. Debatterna verkar inte ha präglat dokumenten i fråga. Dokumenten präglas snarare av ett ännu öppnare perspektiv på litteraturläsning än tidigare.

Sammanfattning

Syftet med denna uppsats är att undersöka hur dokumenten för ämnet svenska i läroplanerna LPf94 och GY11 samt kommentarsmaterialet till den nya läroplanen för grundskolan ser på litteraturläsning. Ett ytterligare perspektiv är tanken om en litterär kanon som förts under tiden mellan de båda läroplanerna.

Vid en analys av de tre dokumenten har det kommits fram till att dokumenten har stora likheter i sin syn på litteratur. Alla tre dokumenten är tydligt präglade av det vidgade textbegreppet, de ser film, teater och bilder som ett komplement till skönlitteraturen i svenskämnet. Det råder även konsensus mellan dokumenten om att litteraturen först och främst ska leda till insikter om människans existentiella villkor, samt människans likheter och olikheter. Litteraturen ska fostra eleverna till demokratiskt tänkande individer, i andra hand kommer tankar om att lära eleverna om bärande verk. Alla tre dokumenten saknar dock en tydlig kanon, det finns vissa drag av kanon. De undersökta dokumenten saknar en faktiskt kanon och de har inte nämnvärt påverkats av den kanondebatt som förts i svenska medier.

Källförteckning

Tryckta källor

Bloom, H (2000) *Den västerländska kanon – böcker och skola för evig tid* . Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposium.

Brodow, B & Rinisland, K (2005), *Att arbeta med skönlitteratur i skolan – praktik och teori,* Lund: Studentlitteratur.

Elmfeldt, J (1997), *Läsningsens röster – om litteratur, genus och lärarskap,* Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposium.

Kåreland, L (Red.) (2009), *Läsa bör man…? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning,* Stockholm: Liber

Malmgren, G (1992), *Gymnasiekulturer – lärare och elever om svenska och kultur,* Lund: Lunds universitet.

Malmgren, L-G (1996), *Svenskundervisning i grundskolan,* Lund: Studentlitteratur.

Mossberg Schüllerqvist, I (2008), *Läsa texten eller ”verkligheten” – tolkningsgemenskaper på en litteraturdidaktisk bro,* Stockholm: Stockholms universitet.

Olin-Scheller, C (2006), *Mellan Dante och Big brother – en studie om gymnasieelevers textvärldar,* Karlstad: Karlstad universitet

Persson, M (2007) *Varför läsa litteratur – om litteraturundervisning efter den kulturella vändningen,* Lund: Studentlitteratur.

Schmidl, H (2008), *Från vildmark till grön ängel – receptionsanalyser av läsning i åttonde klass,* Göteborg-Stockholm: Makadam.

Thavenius, J (1991), *Klassbildning och folkuppfostran – om litteraturundervisningens traditioner,* Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposium.

Tornberg, U (2000) *Om språkundervisning i mellanrummet – och talet om ”kommunikation” och ”kultur” i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000,* Uppsala: Uppsala studies in education.

Ulfgaard, M (2006) Röster i kanon – om blivande svensklärares reflektioner över en litterär kanon i svensk skola. En rapport från ett pågående forskningsprojekt, I Sigrell, A (red), *Fjärde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning – tala, lyssna, skriva, läsa, lära – modermålsundervisning i ett nordiskt perspektiv*, Stad??: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.

Wahlström, N (2009) *Mellan leverans och utbildning – om lärande i en mål- och resultatstyrd skola*, Göteborg: Bokförlaget Daidalos

Elektroniska källor

Carp, O (2006) Majoritet vill ha kanon i skolan. *Dagens Nyheter* 22/7. http://www.dn.se/dnbok/dnbok-hem/majoritet-vill-ha-kanon-i-skolan [15/11 2012]

Chavez Perez, I (2006) Litteraturen ska vara fri från tyglar. *Dagens Nyheter* 14/8. http://www.dn.se/kultur-noje/debatt-essa/litteraturen-ska-vara-fri-fran-tyglar [27/8 2012]

Fagerholm, M (2006) Mot kulturens listor. *Dagens Nyheter* 25/8. http://www.dn.se/kultur-noje/debatt-essa/mot-kulturens-listor [27/12 2012]

Jonsson, S (2006) Världen bortom folkpartiet. *Dagens Nyheter* 26/8 [15/11 2012] http://www.dn.se/kultur-noje/debatt-essa/varlden-bortom-folkpartiet [15/11 2012]

Raattamaa, L M (2006) Disciplineringsmaskinen. *Dagens Nyheter* 19/8 http://www.dn.se/kultur-noje/debatt-essa/disciplineringsmaskinen [27/12 2012]

Skolverket B (2011) *GY11* http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2705 [15/11 2012]

Skolverket A (2011) *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska* http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2567 [15/11 2012]

Skolverket C (2011) *Svenska* http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/sve?subjectCode=SVE [15/11 2012]

Skolverket (1994) *Ämne – Svenska* http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/gymnasieskola-fore-ht-2011/kursplaner/sok-amnen-och-kurser/subjectKursinfo.htm?subjectCode=SV [15/11 2012]

Västerbro, M (2006) Akademien positiv till litterär kanon. *Dagens Nyheter* 26/7 http://www.dn.se/kultur-noje/debatt-essa/akademien-positiv-till-litterar-kanon [15/11 2012]

Wikström, C (2006) ”Skapa svensk litteraturkanon”. *Sydsvenskan* 22/7. http://www.sydsvenskan.se/opinion/aktuella-fragor/skapa-svensk-litteraturkanon/ [27/12 2012]

Witt-Brattström, E (2006) Naiv syn på skönlitteratur. *Dagens Nyheter* 9/8. http://www.dn.se/kultur-noje/debatt-essa/naiv-syn-pa-skonlitteratur [27/12]