



**MALMÖ HÖGSKOLA**

Fakulteten för lärande och samhälle

*Kultur - Språk - Medier*

**Examensarbete**  
**15 högskolepoäng, Avancerad nivå**

# Texturval i förvandling

*The Selection of Literacy in Transformation*

Amina Henriksson

Lärarexamen, 330 hp  
Svenska i ett mångkulturellt samhälle

Examinator: Fredrik Hansson



# Abstrakt

Studien ämnar undersöka *vilka förutsättningarna är för de texturval som sker inom grundskolans svenskundervisning*. Syftet undersöks genom frågeställningarna: ”Vilka didaktiska frågor och ämneskonceptioner uttrycks i kommentarmaterial till kursplanen i Svenska för grundskolan år 1969, 1988 och 2011 med fokus på texturval av skönlitteratur?” och ”Har dessa uttryck förändrats över tid och hur skulle denna förändring i så fall kunna påverka lärares förutsättningar för texturval av skönlitteratur?”. Undersökningen genomförs utifrån en kvalitativ textanalys. Slutsatsen är att det skett en förskjutning av ämneskonceptioner i Skolverkets kommentarmaterial för svenskämnet samt att förutsättningar för texturval med fokus på skönlitteratur blivit mer svårtolkat över tid.

**Nyckelord:** *de didaktiska frågorna, didaktik, kommentarmaterial, kvalitativ textanalys, läroplansteori, svenskämnet, ämneskonceptioner*



# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning</b> .....	<b>1</b>
1.1	Disposition .....	1
<b>2</b>	<b>Bakgrund</b> .....	<b>8</b>
1.1	Svenskämnets identitet.....	8
1.2	Svenskämnet – ett historiskt perspektiv.....	9
1.3	Kommentarmaterial .....	11
<b>3</b>	<b>Tidigare forskning</b> .....	<b>13</b>
<b>4</b>	<b>Teoretiska utgångspunkter</b> .....	<b>16</b>
4.1	Läroplansteori .....	16
4.2	De didaktiska frågorna.....	16
4.3	Ämneskonceptioner .....	17
4.3.1	<i>Svenska som färdighetsämne</i> .....	17
4.3.2	<i>Svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne</i> .....	18
4.3.3	<i>Svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne</i> .....	18
4.3.4	<i>Personal growth</i> .....	18
<b>5</b>	<b>Metod och material</b> .....	<b>20</b>
5.1	Kvalitativ textanalys .....	20
5.2	Genomförande.....	21
5.3	Metodkritik och tillförlighet .....	21
5.3	Material, urval och avgräsning .....	22
5.3.1	Definition av kommentarmaterial .....	23
5.3.2	Urval och avgräsning .....	23
<b>6</b>	<b>Analys</b> .....	<b>25</b>
6.1	<i>Supplement 69 - Färdighetsträning och influenser av Dewey</i> .....	25
6.2	<i>Supplement 88 - Erfarenhetspedagogikens framträdande</i> .....	29
6.3	<i>Kommentarmaterial 11 - Mål i fokus</i> .....	34
6.4	Sammanfattning och konklusion.....	38
<b>8</b>	<b>Diskussion</b> .....	<b>39</b>
<b>9</b>	<b>Referensförteckning</b> .....	<b>41</b>

# 1 Inledning

De senaste PISA-resultaten från 2016 visade att svenska femtonåringars kunskaper i läsförståelse förbättrats sedan resultaten 2012. Sveriges resultat ligger nu över OECD-snittet. Samtidigt behöver dock svenska elever förbättra sin läsförståelse ytterligare (Skolverket, 2012). Litteraturen har i drygt hundra år haft en framträdande roll i modern allmänbildning och varit ett av skolans mest centrala bildningsämnen (Thavenius, 1999:7).

Litteraturundervisning är idag ett centralt delmoment inom svenskämnet, varför lärare därmed behöver utrymme för reflektion av texturval utifrån de didaktiska frågorna, det vill säga *vilka* texter som ska läsas, *hur* de ska läsas och *varför* de läses (Chambers, 1998:78). Chambers trycker även på att själva förutsättningarna för vårt samtal – ämne, idéer, språk – finns i texturvalet (ibid.). Samtidigt har litteraturens innehåll utifrån de didaktiska frågorna blivit allt svårare att besvara i vårt nutida postmoderna samhälle (Persson, 2007:7).

Syftet med uppsatsen är således att undersöka *vilka förutsättningarna är för de texturval med fokus på skönlitteratur som sker inom grundskolans svenskundervisning*. Genom en kvalitativ textanalys ämnar uppsatsen med analysredskap från ämnesdidaktiken identifiera förutsättningar för lärares texturval med fokus på skönlitteratur som uttrycks i kommentarmaterial. Utifrån detta är frågeställningarna:

Vilka didaktiska frågor och ämneskonceptioner uttrycks i kommentarmaterialen till kursplaner i svenska för grundskolan år 1969, 1988 och 2011 med fokus på texturval av skönlitteratur?

Har uttrycken förändrats över tid och hur skulle denna förändring i så fall kunnat påverka lärares förutsättningar för texturval av skönlitteratur?

## 1.1 Disposition

Hittills har problemområde, syfte och frågeställningar presenterats. I nästkommande avsnitt, kapitel 2, redogörs för tidigare forskning, vilken berör litteratur mot bakgrund av

ämneskonceptioner utifrån läroplansteori. I kapitel 3 presenteras bakgrund om svenskämnets identitet och förändring av hur lässtrategier uttryckts i undervisning från sextiotalet till idag. Vidare beskriver jag, i kapitel 4, det teoretiska ramverket, som berör ämneskonceptioner och de didaktiska frågorna. Därefter för jag en kvalitativ textanalys, i kapitel 5, där jag analyserar materialet utifrån de teoretiska utgångspunkterna och bakgrunden. Analysen är indelad i tre avsnitt utifrån tiderna kommentarmaterialen publicerades. I det sista avsnittet redogörs för slutsatsen, som jag i kapitel 6 för en diskussion kring mot bakgrund av tidigare forskning. I detta slutkapitel förs även ett resonemang om vidare forskning.

## 2 Bakgrund

Föreliggande kapitel har en historiskt ansats, vilken är fruktbar för att besvara studiens frågeställningar. Kapitlet delas in i tre avsnitt. Det första behandlar svenskämnets identitet och det andra valet av litteratur. I det sistkommande avsnittet presenteras svenskämnets historia under de tider kommentarmaterialen verkade samt ges en kortare beskrivning av svenskämnet idag.

### 2.1 Svenskämnets identitet

Forskare menar att svenskämnets identitet är svårfångad. Detta på grund av att ämnet är besvärligt att avgränsa och definiera (Bergöö, 2005:36). Då en idag talar om svenskämnets kärna eller ”egentliga uppgifter” är detta snarare en åsikt om hur personen själv menar att svenskämnet *bör* vara. Ämnet är därav inte det ena eller det andra och har olika innehåll och olika funktioner i skilda historiska och sociala sammanhang. Svenskämnet kan således beskrivas som en kamp om dess identitet (ibid:166).

Forskningen har identifierat svenskämnets rötter men har problem med dess nuvarande identitet (Bergöö, 2005:38). Idag uppfattas svenskämnet som mångtydigt och opreciserat, vilket gör att det svårt att urskilja exakt vilken ämneskonception som är dominerande i nutida styrdokument. Lundström, Hellberg, Hultin och Sjöstedt är exempel på forskare som belyser denna problematik, vilka presenteras närmare i kapitlet om tidigare forskning. Samtidigt trycker Thavenius på att avsaknaden av ett enhetligt ämne möjligen inte behöver vara en brist som kan eller ens bör övervinnas (Thavenius, 1999:166).



## 2.2 Svenskämnet – ett historiskt perspektiv

### 2.2.1 Sextiotalets svenskämne

Grundskolan infördes år 1962. Under denna tid stod läraren i centrum, där elever främst behandlades som passiva mottagare för förutbestämd, statisk kunskap. Litteraturundervisning var ett slags lästräning som utformades i formella steg av läraren. Elevers erfarenheter upptog ingen nämnvärd plats i litteraturundervisning (Dahl, 1999:43). Lärare värdesatte mestadels förmågan att uppfatta statisk kunskap i delmoment, som snabbläsning och faktasökning i sakprosa (Dahl, 1999:74).

Under sextiotalet var kunskapen redan uttalad. Eleverna skulle lära sig och ta in denna redan färdiga kunskap (Dahl, 1999:283). Enligt traditionen har litteraturen en central roll i svenskundervisning men under denna tid fick litteraturen stå i bakgrund för teknokratisk färdighetsträning, där elever tränades in i olika abstrakta delfunktioner (Malmgren, 1979:4). Sammanfattningsvis får den pedagogiska situationen en laborativ karaktär, där kunskap behandlas isolerat med omedelbar och löpande kontroll av delfunktioner i det språkliga beteendet (Malmgren, 1979:14).

Uteslutande av elevers livserfarenheter och tidigare kunskaper i undervisning skapade individualiseringsproblem, vilka eskalerade i grundskolan. Både disciplinsvårigheterna och inlärningsproblemen växte (Gadler, 2011:78). Diskussion om individbaserad undervisning i skolan tog fart i samband med Läroplanen från 1962. Läroplanen blev förutsättning för lärande och ställde andra krav på lärare i form av nya möjligheter för lärande. År 1969 ersattes Läroplan 62 av Läroplan 69 (Gadler, 2011:70). I Läroplan 69 intensifieras individualiseringstanken. Elevers varierade förutsättningar markeras tydligt och krav på skolan att anpassa sin verksamhet därefter (ibid.).

Dahl påpekar att det i slutet av sextiotalet kom en flod av barn- och ungdomslitteratur in i skolan som kraftigt bröt mot tidigare traditioner (Dahl, 1999:80). För att barn- och ungdomslitteraturen skulle tas på allvar och läsas av lärare och elever hjälpte fortbildningskonsulter till. Konsulterna kom till skolorna med boklistor för fri läsning, recensionsmallar och förslag på olika sätt att hålla reda på vad eleverna läste och om de läste. Konsulterna påpekade även att lärarna skulle läsa 2-3 böcker av barn- och ungdomslitteratur i veckan, som lärarna sedan skulle utgå från i undervisning. Detta lockade därför lärarna till egen läsning av barn- och ungdomsböcker (Dahl, 1999:49). Och med den fria läsningen av barn- och ungdomsböcker kom ett alldeles nytt innehåll in i svenskundervisningen, ett

innehåll som stod närmare elevernas verklighet och tankevärldar än det traditionella stoffet i litteraturundervisning (ibid., 80-81). Denna fria läsning är en del av det individualiserande projektet där det som återspeglas i undervisning, såsom texturval, ska bygga på elevernas förutsättningar och förkunskaper (Lundström, 2007:219).

Från 1960-talet och framåt utvecklades svenskämnet i form av en kunskapsexplosion. En rad forskare och lärare bidrog till denna explosion men främst var den *Pedagogiska gruppen* i Lund en drivkraft i denna utveckling (mest framträdande under 1970-talet). Pedagogiska gruppen såg svenskämnet som ett instrument i elevernas socialisation. Gruppen hade en stor betydelse för litteraturens funktion i skolarbetet, där utvecklingen gick från att vara inomlitterär kunskap till kunskap om omvärlden (Bergöö, 2005:38). Gruppen kritiserade föreställningen om litteraturundervisning som förmedling av litterär bildning och förde fram kritik mot den utbredda isolerade färdighetsträningen i ett splittrat svenskämne (Bergöö, 2005:40).

### 3.2.2 Åttiotalets svenskämne

Dahl skriver att till skillnad från 1960-talet så stod nu innehållet i undervisningen i centrum, snarare än ”experten”, det vill säga läraren. Ett bildningsämne med innehåll i fokus växte fram under denna tid. Det var under 1980-talet nya kunskaper om hur barn utvecklar sitt språk, tänkande och kunskaper uppkom. Dessa kunskaper försköt därför läs- och skrivundervisningen i riktning mot ett innehållsbaserat arbete, där allt fler elever såg mening och sammanhang (Dahl, 1999:95).

Det är först i samband med genomförandet av *Lgr80* som ”En skola för alla” börjar förekomma som officiellt uttryck i det allmänna talet om skola (Gadler, 2011:64). Lärares och elevers kreativitet kunde blomma ut i skapande, skrivande och läsande, i bildarbete och drama under hembygdsstudier eller kring sagor, dikter, berättelser, valda utifrån barnens intressen, utan ringaste hänsyn till etablerade uppfattningar av vad som ska läsas i skolan av sju- till tioåringar (Dahl, 1999:95). Det var nu ur barnens upptäckarglädje, lust att experimentera och leka, ur deras livslust och strävan efter gemenskap, som den avancerade språkförmågan växte fram. Dahl menar att det var under denna tid ”alla bitar föll på plats” (ibid.).

Skönlitteraturen fick en given plats i undervisningen och nu skapades *ett* svenskämne, snarare än två, såsom ett om språket och ett om litteraturen eller färdighetsträning och upplevelseläsning (ibid). Lärarnas lyhörddhet inför barnens skiftande intressen och behov tas i anspråk och expertvalet av metoder förbises (Dahl, 1999:97).

Svenskämnet är ständigt omdebatterat under alla tider. Under åttiotalet uppkom även en sådan debatt, en motreaktion, om att lärare skulle börja läsa klassiker (kanonlitteratur), snarare än endast litteratur som utgick från elever. Den uppblussande klassikerdebatten och den s.k. kunskapsrörelsen gav uttryck för ett kulturellt elittänk, även om företrädarna med skärpa framhävde att det var arbetarbarnen som mest skulle gynnas av deras förslag – de som inte fick samma stöd för sin bildningsgång i hemmen som medelklassbarnen (Dahl, 1999:105). Ytterst få lärare deltog i denna offentliga debatt men man kan anta att både lärare och läromedelsproducenter tog del av vad som skrevs. Från mitten av åttiotalet råder en tendens att ge litteraturundervisning i grundskolan en litteraturhistorisk inriktning, vilket väl måste tyda på att klassikerföreträdarna vunnit gehör (Dahl, 1999:99).

### 3.2.3 Dagens svenskämne

Under 1990-talet menar Dahl att en ny syn på svenskämnet växer fram, där varken kulturarv eller klassikerlistor omnämns. Administratörer och skolledare på olika nivåer i utbildningssamhället koncentrerar allt oftare sina diskussioner till basfärdigheter, målpreciseringar och utvärdering. En helt ny struktur på ämnena i grundskolan dyker upp i debatten: en uppdelning i moduler eller kurser som ska kunna göra det möjligt att införa ett målrelaterat betygssystem (Dahl, 1999:106).

Under 1990-talet var forskare oroliga för att svenskämnet skulle bli mer målcentrerat och därigenom åsidosätta ämnesinnehållet och utvecklingsarbetet (ibid.). En del forskare menar att det på senare tid inte längre handlar om att läraren ska undervisa, snarare om att underlätta och handleda elevens eget lärande (Hartman, 2012:130). Detta har även gjort att betyg och andra former av mätningar har fått större vikt än tidigare (Hartman, 2012:130). I denna studiens kapitel om den tidigare forskning lyfter jag fram hur forskare resonerar kring svenskämnets utveckling.

## 2.3 Kommentarmaterial

Komentarmaterial, som är en del av styrdokumentet, präglas av samhällliga förhållanden och får samhällliga följder (Sjöstedt, 2012:32). Sjöstedt menar att styrdokument kan ses som både statliga styrdokument, men också som styrdokument i form av skolans schema och innehåll (ibid:43). Omfattningen, urvalet och även hur styrdokumentet ska läsas har dock

skiftat under olika tider. Förändringarna för med sig nya stadgor, läroplaner och kursplaner och nya läromedel som i sin tur blir styrande för det som händer i klassrummet (Bergman, 2009:12). Lundström hävdar att de statliga intentionerna med svenskundervisning uttrycks i bland annat läroplaner, kursplaner och styrdokument, som ska tolkas och omsättas i en praktik. Relationen mellan styrdokumentet och lärare är inte direkt och okomplicerad, men styrdokumentet utgör en viktig ram för lärarnas arbete, i och med att de uttrycker det uppdrag lärarna är ålagda att utföra. Att förstå kommentarmaterialen är därför ett viktigt villkor för att förstå förutsättningarna lärarna arbetar under. Genom att studera kommentarmaterialens förändringar över tid är det möjligt att se i vilken riktning staten vill styra skolans verksamhet (Lundström, 2007:16-17).

Nya stadgor, läroplaner och kursplaner påverkar inte endast urvalet av skönlitteratur, utan också, genom de värderingar som uttrycks i olika styrdokument, sättet att organisera och arbeta med detta urval (Sjöstedt refererar till Brink, 2016:43). Men svenskämnets innehåll i praktiken kan trots påverkan från olika faktorer förbli relativt oförändrat och istället vila på starka ämnestraditioner som förs vidare till nya grupper av lärare och elever (Bergman, 2009:124).

Styrningen av skolans innehåll, inte minst vad avser skolans uppdrag, formuleras och slås fast i bland annat lagstiftning, läroplaner och andra policydokument. Sådana texter är i grunden politiska dokument. De är framtagna och beslutade under vissa specifika politiska majoritets- och kompromissförhållanden och det har självfallet återverkningar i dokumentens innehåll. Exakt hur detta kommer till uttryck i de färdiga styrdokumentet kan variera. Å ena sidan finns starka drivkrafter för att åstadkomma så breda skrivningar som möjligt. Därmed ökar chanserna att styrdokumentet får ett brett politiskt stöd. Å andra sidan kan en minsta vinnande majoritet ta tillfället i akt att spetsa till skrivningarna utifrån sin gemensamma syn och avstå från att söka breda kompromisslösningar. En bör därför fundera på vad som skrivs i dokumentet. Det blir även en viktig tanke att fundera på vad som inte sägs med tanke på att det har skett ett urval av vad som får komma med i dokumentet (Jarl, 2010:89).

### 3 Tidigare forskning

I detta kapitel presenteras vetenskapliga texter som berör definitionen av svenskämnets ämneskonceptioner, utifrån i första hand tolkning av dess styrdokument, både inom grundskolan och gymnasieskolan.

I avhandlingen *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning* undersöker Eva Hultin samtalsgenrer inom litteraturundervisning utifrån Malmgrens triad: *Svenska som färdighetsämne*, *Svenska som bildningsämne* och *Svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne*, där forskaren drar slutsatsen att kursplanen för Svenska är mångtydig (2006:24).

I sin studie urskiljer Hultin fyra framträdande teman i kursplanen, vilka är: *Identitet och kultur*, *Kritiskt tänkande*, *Språk* samt *Etik och demokrati* (2006:89-91). Temat *Identitet och kultur* kan identifieras som *statiskt* eller *relationellt*. Begreppet *kulturav* menar forskaren är helt opreciserat i kursplanen och lämnar således stora tolkningsmöjligheter. Därigenom kan samtliga begrepp ses som tolkningsnycklar som gör det möjligt att förstå begreppen som *Svenska som det högre bildningsämnet* (2006:89, 92). Begreppet *Språk* uttrycks med fokus på *form* och *inhåll* inom ämnet såsom ”språkliga aktiviteter i sig”. Detta kan i sin tur därför förstås som *Svenska som ett färdighetsämne* (2006:90, 91). Hultin menar även att: ”Om begreppet *kulturav* ges en utvidgad förståelse och begreppet *kulturell identitet* förstås rationellt och dessa görs till tolkningsnycklar tillsammans med ett integrerat, kommunikativt synsätt på lärande och utvecklande av språkliga, kognitiva förmågor kan kursplanen i Svenska förstås som *Svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne*” (2006:92).

Hultin drar slutsatsen att de opreciserade begreppen i kursplanen gör svenskämnet öppet för olika tolkningar utifrån de tre ämneskonceptionerna (2006:88). Problemet i kursplanen menar Hultin är att företeelser och begrepp inte problematiseras eller definieras:

Språkliga olikheter och skillnader hänger samman med socioekonomiska villkor och med maktfrågor – där språkliga skillnader och olikheter ses som uttryck för olika sociala makthierarkier i samhället – vilket inte problematiseras i läroplanen (Hultin, 2006:62).

I en artikel i *Journal of Curriculum Studies* hävdar Staffan Hellberg att mängden dialogicitet, sett som rummet som ges till olika konceptioner att argumentera mot varandra, visat sig minska från tidigare läroplaner till de senare (2012:381). De få dialoger, som kursplanen från 2011 uttrycker, är vaga till sin karaktär, vilket gör det svårt att tillskriva röster till olika paradigmer. Hellberg menar att politikerna förlorat sitt intresse för formuleringar i läroplanen och koncentrerar sig på att formulera mål för olika kvaliteter. Genom att göra så, styrs svenskämnet i riktning mot *Svenska som färdighetsträning* (ibid.). Hellberg menar därför att betoning på mål och centralt innehåll i vår nutida läroplan leder till ett färdighetstränande svenskämne (ibid., 398). Läroplanens kortfattade och mångtydiga formuleringar och fokus vid måluppfyllelse, gör det också svårare att urskilja vilka ämneskonceptioner det rör sig om. Betoning på mål och färdigheter ser inte bara Hellberg som en linje mot färdighetsträning (jfr också bland annat Bergöö 2005:297-298).

Hellberg lyckas identifiera en förskjutning av hur dialogicitet i läroplaner uttrycks från 1960-talet fram till idag. Under 1960-talet uttrycktes en frekvent och distinkt dialogicitet, medan färre dialoger uttrycktes under 1980-talet och ännu färre dialoger på senare tid. På grund av brist på dialogicitet i vår nutida läroplan, har läroplanen blivit mer mångtydig och öppen för skilda tolkningar. Hellberg för även en diskussion om varför de tidigare läroplanerna lyckats inta en mer bestämd ställning och det föreslås att vissa aspekter av den politiska och samhällsliga situationen varit inflytelserika (2012:383).

However, there is the difference that the earlier curricula offer guidance to the teacher who is actually seeking it, while the 1994 and 2000 curricula are, as we have seen, on the whole equally compatible with several paradigms (Hellberg, 2012:398).

Otydlighet i kursplaner är ett resultat som även Bengt Sjöstedt kommit fram till (2013). I avhandlingen *Ämneskonceptioner i ekonomismens tid* undersöker Bengt Sjöstedt vilka lokala, nationella och globala faktorer som påverkar svensk- och dansklärares arbetsförutsättningar och deras undervisning (2013:20). I denna uppsats tar jag hänsyn till hans undersökning av de svenska skolorna och texturval eftersom de är av relevans för att besvara mitt syfte.

Sjöstedt menar att elever i den svenska skolan använder skönlitterära texter som en språngbräda för att diskutera olika frågor, där själva innehållet åsidosätts. Lärare väljer böcker utifrån "eleven", snarare än "innehållet" (ibid.). Lärare motiverar därför sitt texturval utifrån tankar om vilka texter de tror eleverna kan ta till sig. Texterna ska därför illustrera "det allmänmänniska" i giltighet för vår tid (2013:165). Sjöstedt menar att svensklärares texturval

framförallt handlar om identifikation, elevmedverkan, individualism och vardagsliv (2013:214).

Sjöstedt påpekar att kursplanerna i dagsläget är diffusa och mångtydiga, vilket medför att lärare använder elevnära, korta texter, ibland i form av illustrerande film- eller videoklipp och traditionell kronologisk litteraturläsning (2013:165). Kursplanen ger därigenom näring åt traditionell svenskundervisning, då traditionell litteraturläsning prioriteras. Sjöstedt hävdar att eftersom eleverna, sedan Lgr94, ska bestämma stoff, sekvens och tempo hamnar själva ämnesinnehållet åt sidan (2013:291-292).

I avhandlingen *Textens väg: Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning* (2007) påpekar även Stefan Lundström styrdokumentens tolkningsmöjligheter för lärare som problematiskt. Lundström trycker på att kursplanerna blivit mer abstrakta, vilket öppnar möjligheter för många olika tolkningar och diskursen rymmer därmed fler alternativ utan att bryta mot normerande styrdokument. Detta skapar ett större utrymme för lärare, men kräver också fler professionella ställningstaganden på ett individuellt plan. Lundström menar att det alternativt är tänkbart, precis som på en mer övergripande nivå, att hegemoniska uppfattningar kommer få ökad betydelse (2007:178).

I *Litteratur som spegel eller fönster?* menar Anette Årheim att litteraturhistorien idag undertrycks på grund av att det inte finns något ”innehåll” längre. I ett flertal gymnasieklasser läser eleverna uteslutande korta antologiutdrag – ibland inte ens det – och på ett orefleterat sätt, och man bockar av aktiviteten som litteraturundervisning (2013:155). Forskaren menar att allt fler ungdomar tillägnar sig en fragmentarisk kunskap om det skönlitterära arvet, utan att själva ha konfronterats med verkens språk, tankar och föreställningsvärldar (ibid.).

## 4 Teoretiskt ramverk

Frågeställningarna jag avser besvara genom denna undersökning lyder: ”Vilka didaktiska frågor och ämneskonceptioner uttrycks i kommentarmaterialen från år 1969, 1988 och 2011?” och ”Har dessa uttryck förändrats över tid och hur har denna förändring i så fall påverkat lärares underlag för deras stöd om val av litteratur i undervisning?”. I detta avsnitt ämnar jag redogöra för uppsatsens teoretiska ramverk. Det teoretiska ramverket omfattar läroplansteori och ämnesdidaktik, i vilka de didaktiska frågorna och ämneskonceptioner innefattas. De didaktiska frågorna och ämneskonceptionerna har nämnts i uppsatsens inledande del men i föreliggande kapitel beskrivs de ingående.

### 4.1 Läroplansteori

Uppsatsen har en läroplanteoretisk ambition, i den bemärkelsen att undersökningen genomförs utifrån kommentarmaterial utgivna av Skolöverstyrelsen/Skolverket. Göran Linde menar att: ”Den omvärld vi lever i får väl antas existera delvis oberoende av oss själva, delvis formad av oss själv och då formad på ett sätt som påverkas av hur vi uppfattar vår omvärld” (2006:9). Linde menar då vi studerar läroplansteori kan detta i gengäld hjälpa oss att förstå och avslöja makten över våra sinnen och att kunna påverka både skola och utbildning (ibid). Det historiska och statsvetenskapligt färgade intresset för läroplansformulering och turerna kring beslut lever vidare och har kompletterats med studier av hur andra faktorer än föreskrivna läroplaner påverkar det faktiskt valda innehållet (Linde, 2006:10).

### 4.2 Ämnesdidaktikens huvudfrågor

Lundström påpekar att man med de didaktiska huvudfrågorna kan komma fram till modersmålsundervisnings kärna och identitet, vilket innehåll som är viktigt, design av



undervisning eller vilka antaganden och förutsättningar undervisning vilar på (Lundström, 2007:16-17).

Den första frågan, det vill säga *Vad*, kan sammanfatta problem och forskning kring kriterier och principer för urval av skolinnehåll i vidaste mening. Vilket innehåll bör undervisningen i skolan ha? Detta är alltså en fråga om undervisningens innehåll (Skolverket, 2012).

Frågan *Hur* syftar på varierade försök att förstå och optimera inläring och undervisningsmetoders effektivitet (Arfwedson & Arfwedson, 1991:19). Hur ska man förmedla det stoffet? Detta är ett metodproblem (Skolverket, 2012).

*Varför* ska man läsa ett visst stoff? Denna fråga handlar om undervisningens målsättning och de sätt vi kan motivera elever att bli intresserade av vissa frågor (Skolverket, 2012). Frågan *varför* behandlar frågor inom det omfattande, samhällsrelaterade fältet med kritisk belysning av filosofiska och ideologiska grundantaganden, av legitimitetsanspråk, av traditioner och samhällsbehov – och med försök att skilja agnarna från vetet (Arfwedson & Arfwedson, 1991:19).

## 4.3 Ämneskonceptioner

*Pedagogiska gruppen*, som jag nämnde i bakgrunden, kom att urskilja tre ämneskonceptioner om hur svenskämnet kan identifieras. Min andra teoretiska utgångspunkt är därför Lars-Göran Malmgrens, en av medlemmarna i *Pedagogiska gruppen*, tre olika ämneskonceptioner. Dessa tre konkurrerar om dominansen inom ämnet. Konceptionerna går att urskilja i både praktik och styrdokument (Malmgren, 1996:87).

### 4.3.1 Färdighetsämne

Malmgren hävdar att *Svenska som färdighetsämne* handlar om att förstå undervisning som formaliserad av färdighetsträning (ibid.). Inom detta ämne står elevers färdigheter i fokus, varför momenten består av språkliga delfärdigheter. Träningen sker genom att olika uppgifter återupprepas. Det handlar om att elever lär sig språklig teknik och kan tillägna sig ett språkligt

mönster. Litteraturläsning är inte så uppmärksammas och skiljer sig från färdighetsövningarna. Svenskundervisningen ska vara av praktisk nytta för eleverna (ibid).

#### 4.3.2 Litteraturhistoriskt bildningsämne

*Svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne* påpekar Malmgren handlar om att de litterära verken som värnar om kulturarvet står i centrum och ses som de mest värdefulla i undervisning. Inom denna konception ses därför kanon som ett positivt inslag i undervisning. Syftet med denna ämnesuppfattning är att elever ska få en gemensam kulturell referensram, genom att läsa de klassiska verken (ibid.). Malmgren belyser även hur den klassiska litteraturen ses som personlighetsutvecklande för elever (ibid.).

#### 4.3.3 Erfarenhetspedagogiskt ämne

Malmgren menar att svenska som *ett erfarenhetspedagogiskt ämne* utgår från den aktuella elevgruppens förutsättningar och erfarenheter snarare än fasta studier. Innehållet blir viktigt och bestäms utifrån vad som är realistiskt utifrån fall till fall. En strävan efter att i undervisning ta upp teman om mänskliga erfarenheter – aktuella och historiska – anses vara viktig. Litteraturläsning kan ses som en del av detta. En viktig synpunkt – som gör undervisningen mindre läromedelstyrd – är att elevernas erfarenheter av, intresse för och nyfikenhet på omvärlden är en förutsättning för både språk- och kunskapsutveckling (Malmgren, 1996:89).

#### 4.3.4 Personal growth

I Malmgrens avslutande kapitel diskuterar han frågor om framtiden, inför det nya seklet. Här lyfter forskaren bland annat fram den amerikanska ämneskonceptionen *personal growth*. Malmgren hävdar att engelskundervisningen i USA präglats av tre aktuella och konkurrerande ämneskonceptioner. Den första menar han är ett färdighetstränande ämne, medan det andra påminner om litteraturhistoria som bildningsämne. Den tredje ämneskonceptionen är *personal*

*growth* (1996:157). Denna konception menar Malmgren är ett elevcentrerat ämne där vikten läggs vid individens egen utveckling, möjligheten till en personlig utveckling genom eget skapande i ett kreativt arbete med språk och litteratur (ibid.).

Den amerikanske forskaren Applebee menar att konceptionen *personal growth* är starkt individcentrerad, där läraren utformar didaktiska val utifrån eleven, snarare än ämnet. Elevens ”uppskattning” och ”engagemang” styr då det didaktiska urvalet, snarare än färdighetsträning av delmoment eller det stora litterära kulturarvet. Konceptionen *personal growth* härstammar från en rörelse med John Dewey i spetsen (Applebee, 1993:4).

*Personal growth* skiljer sig från erfarenhetspedagogiken i den bemärkelsen att den senare konceptionen betonar studier av den yttre världen mer än elevens självförverkligande och i sin medvetenhet om den politiska karaktären av skillnader i världsbild. Erfarenhetspedagogiken syftar till att ge undergrupper verktyg för att motstå ojämlikhet av strukturell effekt, alltså fokus på det kollektiva snarare än individuella erfarenheter (Hellberg, 2012:389). Även Hansson påpekar att *personal growth* påminner om den svenska erfarenhetspedagogiken men utan den senares ideologibaserade förändringsambitioner (Hansson, 2011:40-41).

## 5 Metod och material

Nu när jag presenterat teorikapitlet ämnar jag redogöra för uppsatsens metod, vilken har en kvalitativ ambition, närmare bestämt en kvalitativ textanalys. I det förstkommande avsnittet presenterar jag vad en textanalys innebär, medan jag i avsnittet därefter beskriver hur studien genomförs. Jag gör därefter ett resonemang om metodkritik och tillförlitlighet i undersökningen. I slutavsnittet presenterar jag uppsatsens material, det vill säga kommentarmaterialen *Svenska* (1966), *Läsa* (1988) och *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska* (2011). Jag definierar i detta avsnitt vad ett kommentarmaterial är samt vilket urval och vilka avgränsningar jag ämnar göra av materialet i genomförandet av studien.

### 5.1 Kvalitativ textanalys

Den kvalitativa forskningen har sina rötter i verkligheten, där fokus ligger på att skildra och hantera invecklade situationer och göra rättvisa åt det sociala livets många nyanser (Denscombe, 1998:398). Svensklärares uppgifter i grundskoleundervisning om att göra ett texturval i fokus på skönlitteratur kan ses som relativt komplexa. Jag ämnar därför utföra en undersökning med kvalitativ ambition, vilken kan bringa klarhet och förståelse för lärares förutsättningar för texturval. Närmare bestämt väljer jag för undersökningen en kvalitativ textanalys, då jag genom närläsning av kommentarmaterialen kan tolka och dra slutsatser av dessa texter (Bryman, 2011:17, 360).

Tolkningarna sker utifrån ett hermeneutiskt angreppssätt, det vill säga att tolkning av materialet sker utifrån undersökningens kapitel om bakgrund, vilket beskriver den sociala och historiska kontexten kommentarmaterialen skapades i (Bryman, 2011:504). Detta i sin tur leder till transparenta tolkningar. Jag gör ett närmare resonemang om denna transparens i ett kommande avsnitt om metodkritik och tillförlitlighet angående hur textanalysen genomförts.

## 5.2 Genomförande

Uppsatsens syfte besvaras genom en läroplansteoretisk ingång, där jag undersöker *Supplement 69*, *Supplement 88* och *Kommentarmaterial 11*. Dessa kommentarmaterial analyseras utifrån ett didaktiskt angreppssätt då jag prövar de didaktiska frågorna och ämneskonceptionerna mot kommentarmaterialen. Genom närläsning identifierar jag hur de didaktiska frågorna uttrycks utifrån ämneskonceptionerna, varefter jag studerar skillnader och likheter i dessa uttryck i de olika kommentarmaterialen.

Analyskapitlet (kap 6) består av fyra avsnitt, där de tre första bygger på de tre kommentarmaterialen som utgör uppsatsen material. Det fjärde utgör en sammanfattning av övergripande slutsatser som möjligen kan dras av analysen av materialet. I analysen behandlas de didaktiska frågorna i relation till svensklärares texturval av skönlitteratur utifrån materialet. Kommentarmaterialens beskrivningar analyserar jag därefter utifrån vilka ämneskonceptioner jag tolkar som mest dominerande i texterna samt hur detta kan tänkas påverka lärares texturval. I slutavsnittet sammanställer jag hur de didaktiska frågorna besvarats utifrån ämneskonceptionerna i respektive kommentarmaterial. Som jag redogjorde i avsnittet om disposition följs analyskapitlet av ett slutkapitel, där jag för en diskussion av studien samt belyser vidare forskning.

## 5.3 Metodkritik och tillförlighet

En textanalys är präglad av forskarens egna tolkningar, vilket leder till att analysen i denna studie blir subjektiv och därav inte till fullo kan generaliseras (Bergström & Boréus, 2012:360). Hur jag valt att försöka komma runt detta intersubjektivitetsproblem är att, för det första, belysa kontexten kommentarmaterialen skrevs i (ibid, 32). Som tidigare nämnts används kapitlet om bakgrund i syfte att belysa kommentarmaterialens sociala och historiska kontext, vilket ger mig vetenskapligt underlag i mina tolkningar och därigenom ökar intersubjektiviteten för analysen.

För det andra behöver jag ta hänsyn till mer än kommentarmaterialens kontexter, såsom till min egen livsvärld och egna sammanhang (Bergström & Boréus, 2012:32). Jag tolkar å ena sidan kommentarmaterialen som lärarstudent, som ska genomföra en vetenskaplig studie

av förskjutning av ämneskonceptioner i litteraturundervisning, och å andra sidan som framtida lärare, som brottas med vilka skönlitterära böcker jag ska använda samt hur och varför jag ska använda dem i litteraturundervisning. Detta är två olika ingångar då jag tolkar och analyserar mitt material. Som Lundström påpekar så behöver jag även ständigt tolka kommentarmaterialen utifrån hur andra lärare kan tänkas uppfatta de olika kommentarmaterialen, snarare än att endast utgå från min egen roll som lärarstudent och framtida ämneslärare. Detta skapar underlag för en mer verklighetsförankrad tolkningsram av kommentarmaterialen (Lundström, 2007:37).

Kommentarmaterialen är också en produkt av en historisk kontext och är en gång tolkade i denna kontext. Att i en annan tid tolka dokumenten innebär att det görs utifrån en annan kontext (ibid.). Jag kan därmed inte tolka kommentarmaterialen på samma sätt som lärare och forskare gjorde då materialet skrevs. Men genom att jag argumenterar för mina tolkningar utifrån kapitlet om bakgrund och tolkar utifrån olika perspektiv, så kan detta hjälpa mig att få en ökad genomskinlighet i analysen. Detta ökar därigenom intersubjektiviteten för studien (Bergström & Boréus, 2012:42).

## 5.4 Material, urval och avgränsning

### 5.4.1 Definition av kommentarmaterial

Eftersom kommentarmaterial definierats på olika sätt under olika tider kan det vara rimligt att visa dessa definitioner för att läsaren ska få en uppfattning om vad ett kommentarmaterial är och har varit.

I *Supplement 69* beskrivs att supplementet: ”innehåller kompletterande anvisningar, kommentarer och exempel till kursplanerna och till vissa avsnitt i allmänna anvisningar för skolans verksamhet (1969:2)”. I *Supplement 88* sägs det å andra sidan att kommentarmaterialet ska: ”redovisas teorier och utvecklingslinjer som belyser aktuella problem och nya möjligheter att komma till rätta med dem. *Läsa* ger lärare och lärarlag stöd att analysera och utveckla läsundervisningen och litteraturarbetet på den egna skolan” (1988:2). *Kommentarmaterial 11* skriver avslutningsvis att avsikten med texten är att: ”ge en bredare och djupare förståelse för de urval och ställningstaganden som ligger bakom texterna i kursplanerna. Materialet beskriver också hur det centrala innehållet utvecklas över

årskurserna och hur kunskapskraven är konstruerade” (2011:6). Utifrån dessa beskrivningar är det uppenbart att definitionen av vad ett kommentarmaterial är skiljer sig under olika tider. Min definition av vad ett kommentarmaterial är således att:

*Ett kommentarmaterial är ett förtydligande av kursplanen, där lärare kan finna vägledning i form av vad undervisning kan innehålla och aktuella metoder för bearbetning av undervisningsinnehåll samt utförliga motiveringar till dessa frågor.*

#### 5.4.2 Urval och avgränsning

Kommentarmaterial, utgivna av Skolverket respektive Skolöverstyrelsen, finns till både grund- och gymnasieskolans kursplaner. Materialen jag undersöker och analyserar riktar sig till de förstnämnda. Avgränsningen sträcker sig därför från grundskolans näst första supplement, till dagens kommentarmaterial. Då jag ville ha ett kommentarmaterial mellan det näst första och det sista, användes kommentarmaterial från år 1988. Studiens material består av de reviderade upplagorna av kommentarmaterialen, på grund av att de är fruktbara för att besvara mitt syfte. Tidsmässigt sker avgränsningen utifrån att de ligger en bit från varandra. Jag avgränsar mitt material till kommentarmaterial i Svenska tillhörande Lgr69, Lgr88 och Lgr11.

Omfånget av kommentarmaterialen under de olika tiderna skiljer sig åt. *Lgr69* kommer med *ett* kommentarmaterial för svenskundervisning i grundskolan, vilket benämns *Svenska* (37 sidor). *Lgr88* har tre kommentarmaterialen till svenskundervisning i grundskolan, vilka benämns *Läsa* (256 sidor), *Skriva* (156 sidor) och *Tala* (206 sidor). Till *Lgr11* tillkommer två kommentarmaterial till svenskämnet, vilka benämns *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska* (31 sidor) och *Kommentarmaterial till kunskapskraven i svenska och svenska som andraspråk* (43 sidor). Utifrån samtliga kommentarmaterial har jag valt att använda kommentarmaterialet *Svenska* från år 1969 och *Läsa* från 1988 och *Kommentarmaterialet i kursplanen svenska* från 2011, eftersom dessa kommentarmaterial behandlar just lärares texturval med fokus på skönlitteratur.

På grund av att jag undersöker lärares texturval med fokus på skönlitteratur har jag valt att avgränsa kommentarmaterialen till de delar som främst behandlar mitt syfte. I kommentarmaterialet från år 1988 tar jag endast hänsyn till kapitlet som behandlar val av litteratur. I materialet från år 2011 används kapitlen ”Läsa och skriva” och ”Berättande texter och sakprosatexter”, i vilka jag endast tar hänsyn till avsnitten om läsning och berättande

texter i linje med studiens syfte. Detsamma gäller i kapitlet "Läsa" från år 1969. Även om kommentarmaterialen består av ytterst olika textmängd och skiljer sig avsevärt angående disposition menar jag att denna avgränsning leder till den mest rättvisa jämförelsen, vilket gör denna avgränsning mest lämpad och fruktbar för att besvara undersökningens syfte.



## 6 Analys

I detta kapitel analyseras kommentarmaterialen mot bakgrund av teorier om ämneskonceptioner samt de didaktiska frågorna och den sociala och historiska kontext de skrevs i. Genom föreliggande textanalys urskiljer jag vad texterna uttrycker om lärares förutsättningar för texturval av skönlitteratur. Denna komparativa analys delas in efter respektive kommentarmaterial samt underrubriker utifrån de didaktiska frågorna.

### 6.1 *Supplement 69* – Färdighetsträning och personal growth

Under denna rubrik avser jag redogöra resultat samt analys av *Supplement 69*. Det övergripande intrycket av supplementet är att förutsättningar för lärares texturval med fokus på skönlitteratur utifrån de didaktiska frågorna uttrycks konkret och detaljerat samt med dominerande ambition av konceptionen *personal growth*. Även *Svenska som färdighetsämne* uttrycks mer framträdande än resterande konceptioner i supplementet.

#### 6.1.1 *Vad och varför?*

Under denna rubrik avser jag analysera supplementet utifrån de didaktiska frågorna om *vad* och *varför* ang. lärares förutsättningar för texturval med fokus på skönlitteratur.

I *Supplement 69* uttrycks att elever ska få rika tillfällen att *uppleva* litteraturen men också få möjlighet till så kallad *fri läsning*, där elever individuellt ska skapa det skönlitterära texturvalet. Denna fria läsning är en del av ett individualiseringsprojekt som återspeglas i undervisning, där exempelvis texturval ska bygga på elevernas förutsättningar och förkunskaper (Lundström, 2007, s. 219). Detta kommer tydligt till uttryck i supplementet, då både upplevelseläsningen och den fria läsningen ska bestå av både barn- och ungdomsböcker och vuxenlitteratur. Skönlitterära genrer, från olika tider, från både Sverige och övriga världen, ska läsas (1969:20). Texten beskriver även hur lyriken inte bör hamna i bakgrunden (1969:21). Skönlitteratur ska sammantaget väljas i linje med elevers ”läsmognad”,

”läsfärdigheter” och ”intressen” (ibid.). Därför behöver läraren i sitt texturval ständigt ta hänsyn till elevers intressen (ibid.).

Att lärare ska ta hänsyn till elevers ”läsfärdigheter” verkar ge uttryck för *Svenska som färdighetstränande ämne*. Å andra sidan förekommer ett flertal indikatorer på *personal growth*, såsom att elever ska få möjlighet att läsa utifrån ”intresse”, där de identifierar sig i litteraturen.

Betoning på klassiska verk är relativt frånvarande, fokus ligger snarare vid elevcentrerat litteratururval, vilket i sin tur motiveras med att det stimulerar elevers ”läslust” och utvecklar deras ”läsintressen” samt att elever genom denna läsning kan ”fångas av spänning, humor och stämningar” (1969:20). *Personal growth* handlar just om att lärare placerar eleven i centrum och designar texturvalet med fokus på skönlitteratur utifrån eleven, snarare än att ”innehåll” och det ”stora litterära kulturarvet” centreras (Applebee, 1993:4). Detta kan kopplas till Gadler som också påpekar att Lgr 69 intensifierar individualiseringstanken, där elevers varierade förutsättningar och krav på att skolan anpassar sin verksamhet därefter (Gadler, 2011:70).

I *Supplement 69* uttrycks att syftet med elevcentrerat texturval är att elever ska få en ”rikare upplevelse av texten”, att de ”engageras” i det lästa och att deras ”fantasi” lockas till tankar kring textens människor och motiv (ibid.). Skönlitteraturen är ett medel för att eleverna ska vänja sig vid att ”reflektera” och att ”försöka förstå och tolka texter”, ta sitt ”sociala ansvar” och få en ”känsla av samhörighet med människor som tillhör andra raser, kulturer och miljöer” (1969:21). Ytterligare ett syfte är att elever verkligen får ”uppleva den spänning och glädje som den helt fria läsningen kan ge” (1969:22). Det framgår att den fria läsningen är ”en vinst för skolarbetet och kan berika elevernas fritid under och efter skoltiden”. Litteraturen öppnar även upp för ”nya perspektiv” och ”vidgar världen” (ibid.).

Supplementet verkar därmed främst uttrycka elevcentrerad läsundervisning. I ovanstående exempel illustreras hur böcker från elevers egna livsvärldar ska anammas. Även litteratur från andra delar av världen och andra tider ska uppmärksammas. Det uttrycks därför en individualisering av hur valet ska te sig, vilket öppnar ”nya perspektiv” och ”vidgar världen” (1969:22). Den fria eleven ska ges utrymme att få ta sitt ”sociala ansvar” för att förstå sin omvärld och uppleva ”samsamhörighet” med andra människor. Skönlitteraturen ska ge eleverna en upplevelse där de utvecklar sin läsförståelse och sitt intresse så att eleven också vill läsa hemma och ”efter skoltiden” (ibid.). Detta verkar därför främst vara progressivt, *personal growth*, då ”uppskattning” och ”engagemang” är i centrum. Böcker väljs då utifrån elevernas intressen och erfarenheter för att utveckla eleven som individ (Applebee, 1993:4).

### 6.1.2 Hur?

I kommentarmaterialet från år 1969 uttrycks att läraren ska arbeta som handledare i den bemärkelse att hon ska ge ”individuell rådgivning till eleverna” angående vad som kan tänkas ingå i texturvalet (1969:22-23). Därför måste lärare ha kännedom om elevers olika intressen men också deras läsmognad och läsfärdigheter samt kunskap om böcker för barn- och ungdom. Läraren behöver då bland annat samtala med sina elever och också ha ett ”enkäter jämte lästest” för att ta reda på elevers intressen (ibid.).

Som jag redogjorde i kapitlet om bakgrund så påpekar Dahl att det i slutet av sextioalet kom en bred front av barn- och ungdomslitteratur in i skolan som kraftigt bröt mot tidigare traditioner (1999:80). Barn- och ungdomslitteraturen skulle tas på allvar och därför kom fortbildningskonsulenter till skolorna med boklistor för fri läsning, recensionsmallar och förslag på olika sätt att hålla reda på vad eleverna läste och om de läste (ibid.). Genom denna fria läsning kom ett nytt innehåll in i svenskundervisningen, ett innehåll som stod närmare elevernas verklighet och tankevärldar än det traditionella stoffet i litteraturundervisning (ibid., 80-81). Även om undervisningen var färdighetsträning så växte ändå en individualisering och litteratur om barns intresse fram under det sena sextioalet genom upplevelseläsningen, vilket är under den tid då det första kommentarmaterialet jag använder är skrivet.

I supplementet uttrycks att eleverna ska få ”starkt stöd” och ”uppmuntran” i sitt läsande (1969:22). *Supplement 69* uttrycker också att läraren inte ska störa och kommentera texten då eleverna läser (ibid., 20). Eleven ska därför själv få uppleva texten, där läraren ska ge utrymme för elevens individuella läsupplevelse. Det uttrycks även i supplementet att läraren emellanåt ska läsa högt för eleverna men också att eleverna får möjlighet att läsa i tystnad. Eleverna ska också få möjligheten att föra ”samtal” om vad de läst, samt få utföra ”arbetsuppgifter” i arbetet med skönlitteratur (ibid.). Dessa samtal om vad eleverna fått läsa ska ske i en naturlig gemenskapssituation, där eleverna kan diskutera ”etiska” och ”sociala vardagsproblem” (ibid., 21). Det påpekas också att läraren handleder eleverna men inte påskyndar deras läsning, då detta kan hämma elevernas läslust (ibid.). Denna handledande funktion som tilldelas läraren, samt materialets fokus på elevcentrering, uttrycks upprepade gånger i texten. Ett annat exempel på detta är:

Ju mindre instruktioner från lärarens sida dess bättre. Det är inte nödvändigt att eleven förstår varje ord; det är helheten, stämningen och budskapet som skall gå fram [1969:21-22].

Eleverna ska också arbeta med författarna till de skönlitterära texterna, vilket sker genom att läraren själv ”berättar” om denne eller att eleverna själva söker uppgifter om författaren (1969:22). Läraren kan också använda ”bilder” på författaren och dennes miljö, ”episoder ur hans liv”, ”författarens egen röst på skiva eller band”, ”bjuda in författare till skolan och låta dem berätta om sitt arbete” (ibid.). Att läraren ska agera som handledare för att bana väg för elevers egna intresse och ansvar är därmed tydligt i materialet, vilket i sin tur kan identifieras med ämneskonceptionen *personal growth*.

Angående hur lärare ska arbeta med texturvalet handlar om att texterna ska uppföljas med prov men också en fördjupningsuppgift i de äldre årskurserna (1996:22). Litteraturen ska också sättas i ett sammanhang där eleverna ska få besöka bibliotek, museer, vilket ska vara ”normala inslag” i undervisningen. Läraren ska vid arbetet med skönlitteratur använda ljudinspelningar, som gör både läraren och elev till lyssnare av litteraturen. Elever som vill ska även få läsa i ”grupp” eller starta ”läscirklar”. Elevernas grupparbeten kan handla om ”förberedelser för uppläsning”, ”dramatisk framställning”, ”framställning på grundval av läst text” eller ”talkör” (1969:21-22).

*Supplement 69* uttrycker ett elevcentrerat ämne där vikten läggs vid individens egen utveckling, möjligheten till en personlig utveckling genom eget skapande i ett kreativt arbete med språk och litteratur (Malmgren, 1996:157). Sammantaget är kommentarmaterialet tydligt och detaljerat, med en låg tolkningspotential (i förhållande till *Kommentarmaterial 11* som redovisas i ett senare avsnitt). Det framgår både *vad* eleverna ska behärska och *hur* läraren ska arbeta. Valet av litteratur problematiseras dock inte i lika stor utsträckning som i *Kommentarmaterial 88*, i vilket det uttrycks hur läraren ska arbeta om elever inte är motiverade till skönlitterär läsning.

Genomgående uttrycker *Supplement 69* att elever ska få handledning av läraren vid sin läsning av skönlitteratur, snarare än att läraren upptar för stor plats och inkräktar på elevens förståelse av boken. Eleven ska ha inflytande över innehåll, planering, arbetssätt och utvärdering av skönlitteraturen. Läraren ska ge eleverna ”arbetsuppgifter” och skapa en ”beredskap”, samt ordna ”samtal” etc. Läraren verkar därmed inte stå i centrum, utan snarare eleven och dennes läsutveckling och intresse för skönlitteratur. Supplementets uttryck för svensklärares förutsättningar för texturvalet med fokus på skönlitteratur utifrån hur-frågan verkar därmed tydligt och konkret samt präglad av *Färdighetsträning* men också av *personal growth*.

## 6.2 *Supplement 88* – Erfarenhetspedagogik

Under denna rubrik avser jag redogöra för analysen av *Supplement 88*. Mitt övergripande intryck av supplementet är att förutsättningar för lärares texturval med fokus på skönlitteratur utifrån de didaktiska frågorna uttrycks genom ett övervägande tydligt förhållningssätt samt främst med dominerande uttryck av ämneskonceptionen *Svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne*. *Supplement 88* har en problematiserande ambition som genomsyrar hela texten, som inte framgick i *Supplement 69*, och som inte heller framgår i *Kommentarmaterial 11*, vilket jag går närmare in på i avsnittet efter detta.

### 5.1.1 *Vad och varför?*

I *Supplement 88* tydliggörs att lärares val av skönlitteratur i undervisning är en svår uppgift. Läraren ska inte göra urvalet ensam, utan delvis delegera texturvalet till elever. Lärare, tillsammans med elever, behöver därmed finna konsensus i vilken litteratur som ska användas i klassrummet (1988:128). Supplementet uttrycker att både elever och lärare har ett intresse för populärlitteratur, varför denna litteratur ska användas i klassrummet. Kommentarmaterialet lägger även vikt vid lyrik och klassiska verk, men endast då dessa verk utgår från elevers egna erfarenheter och intressen (1988:129).

I lärares och elevers texturval av skönlitteratur ska olika genrer från hela världen ingå. Betoning läggs vid litteratur som kan belysa möten mellan kulturer och värderingar, där värderingar kan förena elever och lärare, då det svenska samhället är mångkulturellt (1988:40). Det tydliggörs även att det endast finns två kunskaper lärare ska ha med sig i sitt texturval av skönlitteratur, vilka är: *Kunskapen om litteratur* och *elever* (ibid, 131).

Med närmare tusen nya barn- och ungdomsböcker varje år, ställer supplementet frågan om hur lärare ska undgå att drunkna i denna bokflod (1988:128). För att undvika detta bör lärare bland annat *reflektera* över sitt urval av skönlitteratur för att upptäcka lämplig skönlitteratur för undervisningen. Exempel på frågor är:

Vilka erfarenheter av barn och tonåringars liv i hem, skola och samhälle är så viktiga för eleverna att de bör tas upp i arbetet i skolan? [...] Vilka värden i vår till tillvaro är så viktiga, att skolan bör slå vakt om dem och söka utveckla dem? Vilka centrala mänskliga och samhällsliga värden? Vilken litteratur hjälper eleverna att upptäcka, utforska och solidarisera sig med dessa värden? [...] Kan eleverna använda sina upplevelser och erfarenheter i tolkningen? Ger böckerna nya upplevelser och erfarenheter? [1988:131-133]

Att lärare har kunskaper om litteratur och samtidigt utgår från elevers intressen och erfarenheter verkar högst relevant i texturvalet. Detta ger därmed uttryck för ämneskonceptionen *Svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne*, som uttrycker att elevernas intresse för och nyfikenhet på omvärlden är en förutsättning för både språk- och kunskapsutveckling (Malmgren, 1996:89). Detta är också typiskt för *personal growth*, men anledningen till att jag menar att detta är svenska som *erfarenhetspedagogiskt ämne* är just att den yttre världen fokuseras mer än elevens självförverkligande. Konceptionen, erfarenhetspedagogiskt ämne, syftar till att ge undergrupper verktyg att motstå ojämlikhet av strukturell effekt, alltså fokus på det kollektiva, snarare än individuella erfarenheter (Hellberg, 2012:391). Eleverna är inte frikopplade utan ska utvecklas som individer i samspel med varandra. Detta är tydligt i ovanstående ord som ”solidaritet”, ”mänskliga och samhällsliga värden”, ”viktiga värden” som skolan ”bör slå vakt om” etc. (Kommentarmaterial, 1988:131-133). Den yttre världen lyfts in i bokurvalet mer än elevers självförverkligande i lärares reflektioner om texturval med fokus på skönlitteratur, vilket därför indikerar *Svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne*.

Kommentarmaterialet pekar på en reflektionsövning läraren kan genomföra under litteraturundervisning, vilken är att gå tillbaka och titta på klassikerlistorna och ifrågasätta om de försvarar sin plats och om eleverna kan identifiera sig med dem (ibid., 133). Därefter följer i kommentarmaterialet långa listor med skönlitteratur lärare använder i skolor runt om i landet i litteraturundervisning. Här uttrycks både klassiker och populärlitteratur (ibid., 135-136). Kommentarmaterialet påpekar att staten bekostar klassisk litteratur och radar därefter upp vilka böcker som anses vara de mest relevanta klassiska böckerna i klassrummet (ibid., 151-152). På sidan efter följer ett utdrag om kulturarv av Tage Danielsson som verkar vara ett politiskt budskap men jag har svårt att uttolka det (ibid., 153).

Litteraturen som uppmärksammas i kommentarmaterialet är inte ett rättesnöre, utan tips och underlag för diskussion om litteratururval och läsning på den egna skolan (ibid., 134). Klassikerna har därför en större plats i detta kommentarmaterial än i kommentarmaterialet från år 1969.

Från mitten av åttiotalet kan man se att det fanns en tendens att ge litteraturundervisningen i grundskolan en litteraturhistorisk inriktning, vilket väl måste tyda på att klassikerföreträdarna vunnit gehör (Dahl, 1999:99). Kanondebatten under denna tid omnämns också i *Kommentarmaterial 88* och verkar eventuellt haft inflytande i den bemärkelsen att arbetarklaslitteratur (inom temat ”arbetsliv”) uttrycks. Därför används de klassiska verken, om bland annat arbetsliv, av ideologiska och samhällsliga syften, för att lyfta in elevers livserfarenheter i litteraturundervisning, vilket indikerar ämneskonceptionen *Svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne*. Med tanke på fokusering vid klassiker verkar kommentarmaterialet även ge uttryck för *Svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne*, där klassisk litteratur ses som personlighetsutvecklande för elever.

I *Supplement 88* uttrycks att då eleverna ”kanske inte [har] spontan läshunger”, så kan syftet med elevbaserad litteratur vara att locka elever till att läsa (ibid.). Vikten av litteraturläsningen motiveras även med att elevers läsning av skönlitterära böcker som därefter samtalas om med andra elever kan bana väg för förståelse av att böcker tolkas olika, vilket ger nya dimensioner av litteraturen samtidigt som eleverna lär sig att respektera varandras synsätt (1988:141). Motivering till detta är att eleverna ska komma närmare innehållet och därigenom få en ”eftertanke” och skapa ett ”personligt engagemang” (ibid.). Läsningen kan också bidra till att eleverna frigörs i deras eget skapande och de kan få en lust att vilja skriva själva. Läsning sker också för att elever ska lära sig olika genrer, läsa mellan raderna och andra för upplevelseläsning (1988:142).

Att välja litteratur som passar i sammanhanget och utgår från elevers erfarenheter och verkligheten utanför skolan motiveras med att eleverna ska: ”lära sig använda litteraturen som redskap i livet, som stöd eller åtminstone som ett slags raster eller mönster som gör livet mer fattbart” (ibid.). Jag beskrev även tidigare i uppsatsen hur arbete med litteratur ska ske genom dramatisering och att tränga in i litteraturen för att komma åt innehållet.

Att få en förståelse för att elever utifrån sina erfarenheter och egna tolkningar kan bidra till ny förståelse elever emellan där de lär sig om varandra och kan respektera varandra och syftet med litteraturen som sådan verkar gå i linje med *Svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne*. Detta illustreras även genom att läraren ska arbeta innehållsbaserat, där eleverna tar vara på innehållet skapar ett ”personligt engagemang”. Arbetet motiveras alltså med att elever ska utvecklas, en form av individualisering. Det är tydligt att samtliga motiveringar handlar om att eleven ska utvecklas som individer och få en ”lust” och förståelse för livet utanför skolan (ibid.). I kommentarmaterialet uttrycks även en

problematiserande ansats, där flera förslag och en kontext ges och där utrymme tydligt ges för lärares förutsättningar inför texturval.

### 5.1.2 Hur?

Texturval med fokus på skönlitteratur ska användas i undervisning genom kontextuell undervisning, främst tematisk undervisning (1988:138). Supplementet lyfter fram tema ”Arbetsliv”, där elever kan identifiera sig med arbetsliv i samband med avslutad praktikperiod. Skönlitteratur, såsom populärlitteratur och klassiker, används för illustration av arbetsliv. Diverse olika författare och skönlitterära verk förekommer i kommentarmaterialet, främst arbetarlitteratur. I vilken utsträckning elever har livserfarenhet om arbetsliv utifrån en enstaka praktikperiod kan möjligen diskuteras. *Supplement 88* verkar därmed ge uttryck för *Svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne*, då tematisk undervisning är typisk för ämneskonceptionen. Kunskap om klassiska författare, som kan tänkas användas i ideologiskt förändringssyfte, kännetecknar också konceptionen (1988).

Supplementet uppmanar läraren att kontakta bibliotekarie vid texturval av skönlitteratur inom tematiskt arbete. Läraren kan bjuda in bibliotekarien till klassrummet i syfte att presentera aktuell skönlitteratur, ge råd och inspirera till läsning. Bibliotekarien kan stödja läraren i önskad bredd och variation av bokurvalet (*Läsa*, 1988:137). Supplementet uttrycker att texturval av skönlitteratur inte nödvändigtvis behöver vara fastslaget, utan snarare i förändring. Lärare sinsemellan och elever kan ge varandra nya tips om vad de läser och vill läsa (1988:138).

Det förklaras även att elever helst vill bli tipsade av kamrater i sitt val av litteratur (ibid., 151). Bland annat så kan den väljas utifrån att man frågar eleverna vad de gillar (ibid., 152), och man kan läsa i kommentarmaterialet om en undersökning på vad 300 elever ansett vara sin favoritbok och utgå därifrån. Man kan ha kontakt med elevernas föräldrar för att ta reda på vad eleverna intresserar sig för: ”vi skulle hålla kontakten och tala om för varandra när vi märkte någon förändring i Jannes läsintresse” (ibid., 144).

I lärares önskan om bredd, variation och aktuell, elevnära litteratur finns också boklistor utgivna av Skolöverstyrelsen (ibid., 139). Litteratur elever läser hemma, eller som bibliotekarien valt fram i samtycke med eleven, kan också användas i texturvalet (ibid., 143), då elever uppskattar om lärare inte styr deras val för hårt (ibid., 144).



Supplementet verkar ge uttryck för att lärare ska samspela med andra i sitt texturval av skönlitteratur, där texturvalet sker i en kontext och inte endast lärare emellan, eller ens lärare och elever emellan, utan också genom skolbibliotekarie och Skolöverstyrelsen. Innehållet i de skönlitterära texterna verkar på detta sätt väljas med omsorg i syfte att stimulera elevens läsintresse, på grund av att lärare ska sträcka ut till andra, skapa kontext, för att uppnå optimalt läsintresse hos eleven. Bergöö påpekar att undervisning under åttiotalet blev mer innehållsbaserad, där elever skulle se mening och sammanhang i vad de läste. Kreativitet blommade ut i läsning, där litteraturen valdes för barnens skull (2005:43). Det blir tydligt i ovanstående exempel att elever behöver ta till sig själva ”innehållet” och att hitta ett innehåll som passar eleven. Detta visar att det är viktigt att arbeta med innehållet av texterna, snarare än att arbeta utifrån ett mekaniskt förhållningssätt. Att applicera en kontext på texturvalet kännetecknar ämneskonceptionen *Svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne*.

I *Supplement 88* lyfts en lärares texturval i undervisning fram. Läraren avser använda litteratur som har en ”gemensam referensram där alla [elever] har något att berätta” (1988:136). Läraren betonar att hon lyssnar till vad eleverna läst innan de började i sjuan och berättade om vad man brukar läsa på högstadiet vilket ger en ”givande kontakt kring något vi har gjort och ska göra” (ibid.). Läraren lyssnar till vad elever själva tycker mest om med svenskämnet och försöker skapa sitt val och arbete av skönlitteratur därifrån. I sitt arbete väljer läraren också att arbeta ämnesintegrerat och tematiskt och väljer därmed passande litteratur utifrån detta verklighetsbaserade sammanhang. Detta menar läraren i sin tur inte utesluter klassisk litteratur (ibid., 137). Läraren säger:

Mestadels lägger jag upp litteraturarbete metodiskt i ämnesområden och med texter av olika svårighetsgrad och med olika inriktning för elever med skilda intressen. Ett nära samarbete med bibliotek är nödvändigt för att vi ska få önskad bredd och variation i bokurvalet. (ibid., 137).

Svenskläraren använder emellanåt samma skönlitterära verk för de olika årskurserna på högstadiet men hänsyn tas även till att litteratur förändras över tid. Litteraturvalet sker i linje med det tematiska arbete läraren utformat (ibid.). Texturvalet görs i grund i takt med att eleverna ska kunna identifiera sig i böckerna, exempelvis genom att kunna jämföra sina egna liv med den litterära karaktärens liv inom olika teman och sammanhang (1988:138). Att skapa sammanhang och utgå från elevens intresse är tydliga utgångspunkter i lärarens metodologiska

övervägande angående texturval med fokus på skönlitteratur, vilket återigen indikerar tydliga uttryck av konceptionen *Svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne*.

Den problematiserande ambitionen i *Kommentarmaterial 88*, som inte uttrycks i de två resterande studerade kommentarmaterial för denna studie, är framträdande vid diskussion om hur lärare kan arbeta med omotiverade elever. Ett exempel är hur eleven ”Janne”, som beskrivs i kommentarmaterialet, uppvisar en ytterst negativ inställning till skönlitteratur. Detta försöker läraren motverka genom att tilldela eleven kortare texter om fotboll, som eleven hade som sitt intresse. Texterna om fotboll beskrivs som avgörande för att eleven skulle vilja börja läsa, vilket i sin tur resulterade i att eleven skrev en omfattande, sammanhängande uppsats i nian (ibid., 144-146). Att eleven tillägnade sig litteratur, vilken återspeglade hans intressen, gav honom en inre motivation i att vilja läsa fler skönlitterära verk (ibid.). Supplementet kringgår därmed inte problematik kring skönlitterär läsning i undervisning, utan för snarare en dialog. Läsare av *Kommentarmaterial 88* får ett reflekterande och problematiserande perspektiv på skönlitterär läsning (ibid.).

Kommentarmaterialet uttrycker konkreta metoder läraren kan applicera i arbete med det skönlitterära texturvalet. Exempelvis kan lärare i samspel med ytterst omotiverade elever läsa i avskilt grupprum/klassrum. I helklass kan elever samtala med varandra om litteraturen. Dramatisering, vid elevens samtycke, för bearbetning av litteratur är också en alternativ metod. Att använda korta textavsnitt är ett annat metodologiskt exempel, där omotiverade elever kan finna lust i läsning (Kommentarmaterial, 1988, s. 141). Dessa konkreta metoder menar jag verkar uttryckas i syfte att lärare bearbetar ”innehållet” i litteraturen, i böcker där elevers kunskapsutveckling och intresse står i centrum. Detta identifieras av ämneskonceptionen *Svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne*.

Denna typ av konkreta metoder för texturval med fokus på skönlitteratur uttrycks även i *Kommentarmaterial 69*, men då utan problematiserande ambition. I kommentarmaterialet från 2011 är metoder kring texturval, med eller utan problematiserande ambition, helt avlägsnat. Att lärare, som läser *Kommentarmaterial 11* i syfte att få stöd i sitt skönlitterära texturval, upplever uttryckt mångtydighet och frånvaro av konkretisering i kommentarmaterialet är därmed inte obefogat.

## 5.3 *Kommentarmaterial 11* – personal growth

Under denna rubrik avser jag redogöra resultat samt analys av *Kommentarmaterial 11*. Det övergripande intrycket av supplementet är att förutsättningar för lärares texturval med fokus på skönlitteratur utifrån de didaktiska frågorna uttrycks mångtydigt och kortfattat, vilket gör det svårt att identifiera vilken/vilka ämneskonception/-er som är dominerande i materialet. I min tolkning uttrycker dock materialet till övervägande del ämneskonceptionen *personal growth*.

### 5.3.1 *Vad och varför?*

Nedanstående kunskapsområde beskriver vilka texttyper svenskundervisningen ska behandla:

Först och främst ska eleverna förstås få läsa för lusten och glädjen och möjligheten att diskutera sina läsupplevelser med andra. De ska också ges möjligheter att hitta svar på livsfrågor och få stöd i sin egen identitetsutveckling. Men eleverna behöver även kunskaper om att texter kan ha olika syften, hur olika texter är uppbyggda och hur man tolkar budskap i en text genom att ställa kritiska frågor till den [2011:16].

På några rader förklarar kommentarmaterialet att benämningen ”typer av texter” i kursplanen omfattar samtliga definitioner som begreppet *genrer* kan stå för (2011:16). Kursplanen betonar vikten av att undervisningen behandlar texter med *stor bredd, både berättande och poetiska* (år 1-6) och *skönlitteratur för de äldre åldrarna* (år 7-9). Skillnaden dem emellan är att *berättande texter* avser ett bredare urval än *skönlitteratur* (ibid.). Därefter följer:

Kursplanen talar inte exakt om vilka texter undervisningen ska behandla, men urvalet ska göras i linje med syftestextens formuleringar om att *kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts* (2011:16).

Ovanstående citat kan uppfattas som kort, mångtydigt och öppet för skilda tolkningar om texturval av skönlitteratur. En eventuell tolkning av citatet kan vara att kommentarmaterialet ger uttryck för ett progressivt svenskämne, såsom ämneskonceptionen *personal growth*, i den bemärkelse att texten utgår från det nutida, mångkulturella samhället och därigenom centrerar elevers livserfarenheter och intressen. Samtidigt har flera språk och kulturer under en ytterst lång tidsperiod existerat i Sverige. Därför skulle materialets uttryck för val av skönlitteratur

mycket väl kunna vara litteratur från exempelvis ett par tusen år sedan, vilket därigenom skulle leda läsaren/läraren till undervisning utifrån ämneskonceptionen *svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne*. Litteratururvalet skulle också kunna innebära lättläst skönlitteratur från 1800-talet, där fokus ligger vid att endast träna färdigheter utifrån texten genom delmoment, vilket därigenom banat väg för ämneskonceptionen *svenska som färdighetsämne*. Vad läraren anser vara litteratur för att förstå och verka i ett samhälle kan i princip vara vilken skönlitterär bok som helst, med vilken motivering som helst. Att kommentarmaterialet inte uttrycker *vad* som ska ingå i valet kan upplevas som diffust och otydligt, vilket gör att den didaktiska frågan angående om *vad* som ska läsas *kan* skapa osäkerhet hos lärare.

*Kommentarmaterial 11* uttrycker att texturval med fokus på skönlitteratur ska öka i svårighetsgrad efter hur eleverna utvecklas från barn till ungdomar. Undervisningen ska behandla texter skrivna för barn (år 1-3), vilket utvecklas till texter skrivna för barn och unga i årskurserna 4-6, till texter skrivna för ungdomar och vuxna i år 7-9. Det finns också en progression i vad texterna ska belysa (2011:16).

Kursplanen lyfter särskilt fram texter som belyser människors upplevelser och erfarenheter (år 1-6), vilket fördjupas till människors villkor och identitets- och livsfrågor i de högre årskurserna (år 7-9). Detta uttrycks vara ett sätt att poängtera att undervisning inte stannar vid läsning och bearbetning av 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, vilket litteratur bidrar till (2011:16). Detta är enligt min tolkning identifierbart med konceptionen *personal growth*, då fokus ligger vid elevens personliga utveckling. I kommentarmaterialet uttrycks en övervägande tonvikt vid elevens ”utveckling”, snarare än exempelvis ”innehåll” som sådant i texter. Eleven ska utvecklas, både genom nya insikter och i att skapa nya intressen.

Texter väljs från olika tider och skilda delar av världen (årskurserna 1-3) och från olika tider, från Sverige, Norden och övriga världen (årskurserna 4-6 och 7-9). Med skrivningen Sverige, Norden och övriga världen betonar kursplanen vikten av att lärare i undervisning inte enbart väljer exempelvis svenska och engelska författare. Den nordiska litteraturen ska ha sin givna plats i undervisning, liksom texter från övriga Europa och andra kontinenter (2011:16). För att kunna sätta in texter i sina rätta sammanhang och till fullo förstå vad det är de läser, behöver elever undervisning om de författare och illustratörer som står bakom texterna. Detta är också ett sätt att närma sig förmågan att värdera texter. Den som vet något om vad som påverkat en författare och i vilket sammanhang ett verk har skrivits, har bättre förutsättningar

att inta ett granskande förhållningssätt. Här är progressionen tydligt ålderanpassad. I årskurserna 1-3 ska elever få möta några skönlitterära barnboks-författare och illustratörer. I årskurserna 4-6 är studieobjekten i första hand betydelsefulla barn- och ungdomsboks-författare och deras verk och i årskurserna 7-9 är det skönlitterärt betydelsefulla ungdoms- och vuxenboks-författare från Sverige, Norden och övriga världen och deras verk som ska behandlas. Kommentarmaterialet uttrycker att:

Någon litterär kanon eller författarkanon är inte aktuell. Varje lärare avgör tillsammans med sina elever vilka författare och illustratörer som undervisningen ska behandla. Kursplanen anger att författarna och illustratörerna ska komma från Sverige, Norden och övriga delar av världen /.../ Motivet för detta är att vidga elevernas kunskaper om hur litterära verk påverkas av var i världen de produceras. Sådana kunskaper kan öka elevernas förståelse för människors liv och villkor [2011:17]”.

I ovanstående påpekas att kanonlitteratur inte är aktuell. Till skillnad från *Supplement 88* uttrycks ingen kanonlitteratur alls, vilket liknar *Supplement 69*. Att kommentarmaterialet här inte föreskriver kanonlitteratur kan tolkas som att kanon och litteraturhistorien hamnar i skymundan för ett mer elevcentrerat ämne, där val av författare ska göras tillsammans med elever, vilket i vissa fall eventuellt inte förespråkar kanonlitteratur. Uttryck om att skönlitteraturen ska komma från ”olika tider”, ”olika delar av världen” eller vara skriven av ”betydelsefulla” författare behöver ju inte nödvändigtvis betyda de klassiska verken, vilket därigenom, återigen, kan skapa en osäkerhet hos lärare angående vilken skönlitteratur som kan användas.

*Kommentarmaterial 11* betonar att i de senare årskurserna finns ett litteraturhistoriskt anslag av mer allmänbildande karaktär. Det är formulerat som *historiska och kulturella sammanhang som verken har tillkommit i*. Genom att läsa en roman, diskutera sin upplevelse av det lästa och dessutom få kunskaper om författarens tid och den kultur som hon eller han levt och verkat i, kan elevernas förståelse för litteraturen fördjupas. Historiska och kulturella sammanhang kan också innebära studier av litterära epoker. Här öppnas möjligheter för svenskämnet att samverka med andra skolämnen (2011:17). Detta skulle kunna tolkas som ett *erfarenhetspedagogiskt ämne*. Dock verkar historien främst användas för att elever ska kunna utveckla sina identiteter och få nya intressen, snarare än att ta till sig själva innehållet, vilket därigenom, återigen, kan tänkas handla om ämneskonceptionen *personal growth*.

Nämnas bör att jag är medveten om att läraryrket i teorin fått ökat ansvar och förtroende i sin profession. Problematiken menar jag här dock föreligger i definitionen av vad ett kommentarmaterial tidigare varit och är idag. Kommentarmaterial tidigare kunde fungera som stöd för lärarens litteraturundervisning, vilket jag idag menar att det inte längre gör i samma utsträckning, då nuvarande kommentarmaterial enligt min uppfattning förklarar kursplanen, snarare än den faktiska litteraturundervisningen som sådan. Detta menar jag också är ett inslag av konceptionen *personal growth*, då ”innehållet” inte står i centrum, utan snarare mål och resultat, där eleven ska *utvecklas*, oavsett vilka metoder läraren väljer. Denna tolkning kan kopplas till Dahl som menar att en ny syn på svenskämnet växer fram under 1990-talet, där varken kulturarv eller klassikerlistor omnämns. Administratörer och skolledare på olika nivåer i utbildningssamhället koncentrerar allt oftare sina diskussioner till basfärdigheter, målpreciseringar och utvärdering. En helt ny struktur på ämnena i grundskolan dyker upp i debatten: en uppdelning i moduler eller kurser som ska kunna göra det möjligt att införa ett målrelaterat betygssystem (Dahl, 1999:106).

*Kommentarmaterial 11* fokuserar på beskrivningar av kunskapskrav och centralt innehåll, snarare än *hur* lärare uppnår dessa kunskapskrav. En regression till sextiotalet går därmed att urskilja, där problematiserande och litteraturens innehåll inte längre är dominerande, som på åttiotalet. *Kommentarmaterial 11* är det mest kortfattade av samtliga undersökta material och avlägsnar helt den didaktiska *hur*-frågan. Av denna anledning har uppsatsen inte heller en egen rubrik under *Kommentarmaterial 11* om den didaktiska *hur*-frågan, som för de två resterande undersökta materialen, då *hur* är frånvarande. De förutsättningar för texturval med fokus på skönlitteratur som *Kommentarmaterial 11* uttrycker kan uppfattas som mångtydigt och diffust, i jämförelse med tidigare kommentarmaterial.

## 5.3 Sammanfattning och konklusion

Analysen visar att kommentarmaterial, från år 1969, 1988 och 2011, uttrycker didaktiska frågor och ämneskonceptioner, vilka indikerar att svensklärares förutsättningar för texturval med fokus på skönlitteratur i grundskoleundervisning i de två förstnämnda kommentarmaterialen, varit mer konkreta och tydliga i jämförelse med det nuvarande.

Förutsättningarna för det skönlitterära texturvalet har genomgått en förskjutning av konceptioner, från påfallande uttryck av *personal growth* i Supplement 69, till istället dominerande uttryck av *Svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne* i Supplement 88 och regression till *personal growth* i Kommentarmaterial 11.

I Kommentarmaterial 11 finns en ansats till ett elevcentrerat svenskämne, där uttryck ges för mångtydighet och stora tolkningsmöjligheter, i jämförelse med tidigare kommentarmaterial. Detta verkar i sin tur resultera i underbyggande av traditionell, färdighetstränande litteraturundervisning.

## 6 Diskussion

Syftet med studien var att undersöka *vilka förutsättningarna är för de texturval som sker inom grundskolans svenskundervisning*. I detta slutkapitel avser jag diskutera syftet utifrån den genomförda studien. Diskussion förs mot bakgrund av kapitlet om sammanfattning och slutsats samt tidigare forskning. Jag lyfter fram hur studien kan tänkas ha bidragit till ämnesforskningen samt förslag till fortsatta studier.

Resultatet av denna studie visar en förskjutning av ämneskonceptioner, som i sin tur förändrat svensklärares förutsättningar för texturval med fokus på skönlitteratur i grundskoleundervisning. Som jag tidigare påpekat ämnar inte studien undersöka vilka didaktiska frågor och ämneskonceptioner som uttrycks i den praktiska undervisningssituationen, utan snarare vilka förutsättningar lärare har för sitt texturval av skönlitteratur i styrdokument, närmare bestämt kommentarmaterial. En praktisk studie av klassrumssituationer, som kunnat jämföras med förutsättningarna som uttryckts i kommentarmaterialen, hade möjligen kunnat ge studien mer omfattande grund för dess slutsats. Å andra sidan är det omöjligt att studera faktiska klassrumssituationer under sextio- och åttiotalet, vilket jag menar varit det mest önskvärda.

Forskare trycker på att styrdokument på senare tid är svårare att identifiera på grund av att de blivit mer konkreta och otydliga (se bl. a. Hellberg, Hultin, Lundström, Sjöstedt i kapitlet om tidigare forskning). Hellberg som studerat kursplanen från 2011 menar att de få dialoger som finns i den senare läroplanen är vaga till sin karaktär, vilket gör det svårt att tillskriva röster till olika paradigmer (Hellberg, 2012:381). Detta har även jag märkt i min studie av kommentarmaterial, då *Kommentarmaterial 11* förhåller sig kortfattat och mångtydigt. Trots detta har jag försökt peka på att kommentarmaterialet uttrycker en elevcentrerad ämneskonception, vilken verkar vara *personal growth*.

Årheim hävdar att styrdokumentens otydlighet möjliggör att lärare kan arbeta utifrån traditionella ämneskonceptioner, vilket i sin tur leder till att styrdokumentens förutsättningar för lärares texturval åsidosätter själva innehållet. Urvalet handlar då snarare om att ge budskap om att skolan endast ska ge elever färdigheter att uppnå konkreta mål (2013:214). Även Lundström påpekar hur otydliga styrdokument ger näring åt den färdighetstränande



ämneskonceptionen i undervisning (2007:128). Därav bör fler studier genomföras av styrdokument. Att fler forskare/studenter kastar ljus på, vad jag skulle kalla *problematiken* i styrdokumentet kan bana väg för utvidgad kunskap om hur lärares rådande texturval kan förbättras. Vad som kan önskas av politiker är även att tydligare styrdokument framtagna med deltagande av lärarrepresentanter utformas (Sjöstedt, 2013:422).

Kommentarmaterial bör i synnerhet studeras i en mer omfattande utsträckning, då endast läroplaner och kursplaner oftast ligger till grund för vetenskapliga undersökningar av styrdokumentet.

Politikens eller styrningens viktigaste roll är att ge goda förutsättningar för de professionella och sätta upp realistiska mål samt ge det stöd som behövs för att de professionella ska kunna komma dit (Kornhall, 2014:137). Lärarkyrket som profession har, som Kornhall beskriver, tilldelats mer ansvar beroende på decentralisering av skolan. Om detta endast handlar om ökad demokratisering, eller möjligen ekonomiska begränsningar i välfärdssektorn och att staten därmed eftersöker skapa en så effektiv och resultatdriven skola som möjligt, kan diskuteras. Diskussionen faller dock inte inom ramen för denna studie. Att förutsättningar för texturval med fokus på skönlitteratur blivit mer mångtydiga och elevcentrerade är dock inte ett resultat av litteraturundervisning som sådan, eller ens skolan som sådan, utan vår nuvarande styrning genom s.k. New Public Management och det postmoderna samhället.

Det är viktigt att Skolverket tydligt betonar vikten av teorier om erfarenhetspedagogik, eventuellt presenterar nya, fruktbara teorier för litteraturundervisning. Svensklärare kan behöva fortbildning för texturval med fokus på skönlitteratur, då det är rimligt att svensklärare får utökade förutsättningar för texturvalet, för att på så sätt kunna optimera läsförståelse hos elever.

# Källförteckning

- Arfwedson, Gerd B. & Arfwedson, Gerhard (1991). *Didaktik för lärare*. Stockholm: HLS (Högsk. för lärarutbildning)
- Ask, Sofia (red.) (2005). *Perspektiv på didaktik: svenskämnet i fokus*. Stockholm: Svenskläraryöreningen
- Bergman, Lotta (2009). *Makt, mening, motstånd: [litteraturundervisningens dilemman och möjligheter]*. 1. uppl. Stockholm: Liber
- Bergström, Göran & Boréus, Kristina (red.) (2012). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. 3., [utök.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Bergöö, Kerstin (2005). *Vilket svenskämne?: grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2005 Tillgänglig på Internet: <http://www.lunduniversity.lu.se/o.o.i.s?id=24732&postid=25347>
- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2., [rev.] uppl. Malmö: Liber
- Chambers, Aidan (1998). *Böcker inom oss: om boksamtal*. [Ny utg.] Stockholm: Rabén & Sjögren
- Dewey, John (1997). *Experience and education*. [New ed.] New York: Simon & Schuster
- Enkvist, Inger (2001). *Feltänkt: en kritisk granskning av idébakgrunden till svensk utbildningspolitik*. 2. uppl. Stockholm: SNS förl.
- Gadler, Ulla (2011). *En skola för alla - gäller det alla?: statliga styrdokuments betydelse i skolans verksamhet*. Diss. Växjö : Linnéuniversitetet , 2011
- Hansson, Fredrik (2011). *På jakt efter språk: om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2011 Tillgänglig på Internet: <http://dspace.mah.se/handle/2043/11784>
- Hartman, Sven G., Roth, Klas & Rönström, Niclas (2003). *John Dewey: om reflektivt lärande i skola och samhälle*. Stockholm: HLS förl.
- Hartman, Sven G. (2012). *Det pedagogiska kulturarvet: traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. 2., [rev] utg. Stockholm: Natur & kultur
- Hellberg, Staffan *Journal of Curriculum Studies*, v44 n3 p381-402 2012
- Holmberg, Olle & Malmgren, Lars-Göran (1979). *Språk, litteratur och projektundervisning*. Stockholm: LiberUtbildningsförl.
- Hultin, Eva (2008) *Utbildning & demokrati*, vol 17, nr 1, 99-108  
*Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. (2011). Stockholm: Skolverket  
Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2567>

- Jarl, Maria & Rönnerberg, Linda (2010). *Skolpolitik: från riksdagshus till klassrum*. 1. uppl. Stockholm: Liber
- Kornhall, Per (2014). *Alla i mål: skolutveckling på evidensbaserad grund : en handbok*. 1. utg. Stockholm: Natur & Kultur
- Liberg, Caroline (2007). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Enschede: TPB.
- Linde, Göran (2006). *Det ska ni veta!: en introduktion till läroplansteori*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Lundström, Stefan (2007). *Textens väg [Elektronisk resurs] : om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*. Diss. Umeå : Umeå universitet, 2007  
Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-1380>
- Malmgren, Lars-Göran (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. 2., [aktualiserade] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Persson, Magnus (2007). *Varför läsa litteratur?: om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Sjöstedt, Bengt (2013). *Ämneskonstruktioner i ekonomismens tid [Elektronisk resurs] : om undervisning och styrmedel i modersmålsämnet i svenska och danska gymnasier*. Diss. Malmö : Malmö högskola, 2013  
Tillgänglig på Internet: <http://hdl.handle.net/2043/15859>
- Skolverket (2016). *PISA 2012 - 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*.  
[https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3126](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3126)
- Skolverket (2012). *Didaktik – vad, hur och varför*.  
<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik>
- Skolöverstyrelsen (1969). *Läroplan för grundskolan. 2, Supplement : kompletterande anvisningar och kommentarer*. Svenska. Stockholm: Utbildningsförl.
- Skolöverstyrelsen (1986). *Läroplan för grundskolan. Kommentarmaterial. Grundläggande språkliga färdigheter - läsa*. Stockholm: LiberLäromedel/Utbildningsförl.
- Thavenius, Jan & Malmgren, Gun (red.) (1991). *Svenskämnet i förvandling: historiska perspektiv - aktuella utmaningar*. Lund: Studentlitteratur  
Thavenius, Jan (red.) (1999). *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur
- Årheim, Annette (2011). Litteratur som spegel eller fönster. *Ämnesdidaktik - dåtid, nutid och framtid : bidrag från femte rikskonferensen i ämnesdidaktik vid Linköpings universitet 26-27 maj 2010*. S. 155-165