



Läroarutbildningen
10-poängsuppsats i Svenska
SSVD01 (Svenska 61-80p)
Vårterminen 2006

Reader-response-kritiken och uppnåendet av estetisk känslighet

-
En uppsats om tolkning av skönlitteratur i 2000-talets
gymnasieskola

Författare:
Fredrik Svensson-Lindberg

Handledare:
Lennart Leopold

Reader-response-kritiken och uppnåendet av estetisk känslighet

En uppsats om tolkning av skönlitteratur i 2000-talets gymnasieskola

av Fredrik Svensson-Lindberg
SSVD01
Lärarhögskolan i Kristianstad
2006-05-22

Abstract

Denna uppsats är en kvalitativ studie om svensklärares attityder och förhållningssätt till hur skönlitteratur används i undervisningen och om det görs några tolkningar av de lästa verken samt hur dessa tolkningar tar sig uttryck. Området som undersöks är i vilken utsträckning lärarna låter sina elever göra subjektiva tolkningar av de litterära texterna som de möter och om det är läsarens egen upplevelse och den estetiska känsligheten som eftersträvas i klassrummet eller om skönlitterära verk har andra värden som känns viktigare för yrkesverksamma lärare.

Vad som också utreds är om lärarna på något sätt är influerade av reader-response-kritiken och om de anser att reader-response-kritiken har påverkat skolvärlden under 1900-talet.

Undersökningen ger först och främst en bild av sex svensklärares inställningar och attityder gentemot användningen av skönlitteratur på gymnasiet. Dessutom redogör uppsatsen för olika teorier om reader-response-kritiken och estetisk känslighet vad det gäller tillägnet av skönlitteratur och vilken bild kursplaner samt läromedel ger av hur läsning av skönlitteratur kan se ut i dagens gymnasieskola.

Nyckelord

Reader-response-kritiken, estetisk känslighet, subjektiv tolkning, läsoplevelser och föreställningsvärldar.

Innehåll

1 Inledning.....	5
1.1 Syfte	5
1.2 Metod, material och avgränsning	5
1.3 Disposition	7
2 Teori	8
2.1 Den estetiska känsligheten	8
2.2 Reader-response-kritiken	13
3 Undersökning	15
3.1 Kursplanerna	15
3.2 Läromedel.....	17
3.3 Intervjuer med svensklärare på gymnasiet	19
3.3.1 Fråga 1.....	19
3.3.2 Fråga 2.....	21
3.3.3 Fråga 3.....	21
3.3.4 Fråga 4.....	22
3.3.5 Fråga 5.....	23
3.3.6 Fråga 6.....	24
3.3.7 Fråga 7.....	25
3.3.8 Fråga 8.....	26
4 Diskussion	27
5 Sammanfattning	32
6 Källförteckning.....	33

1 Inledning

Denna uppsats behandlar skönlitteraturens plats i svenskämnet i dagens svenska gymnasieskola och hur den används i undervisningen. Det fokuseras även på i hur stor utsträckning litteraturen tolkas i klassrummet och hur lärarna då går till väga.

Anledningen till att jag valt detta område att forska i är dels min personliga övertygelse att litteraturundervisning kan bli oerhört rolig och givande både för lärare och elever om elevernas egna erfarenheter och tankar blir synliga och uppskattade i klassrummet. Dessutom tror jag att reader-response-kritiken har mycket att ge både elever och lärare genom att det införs boksamtal i undervisningen där eleverna får ventilera sina personliga upplevelser av ett skönlitterärt verk. Detta tror jag kan bidra på väldigt många sätt till en god och underhållande stämning samt en lärorik undervisning. Frågeställningen blir då: Tolkas skönlitteratur i skolan? Och i hur stor utsträckning får elevernas personliga tankar, reflektioner och tolkningar utrymme i undervisningen?

Jag skulle även vilja ge ett par lästips till er som läser detta. Dessa lästips ligger som grund till min inspiration för ämnet samt min nyfikenhet om hur svensklärare i landet handskas med skönlitteratur och vilken hjälp vi kan få av böcker på detta område för att göra ämnet roligt. De två texterna som inspirerat mig till detta arbete är (1) artikeln ”Receptionsteknik och reader-response-kritik” av Hans H. Skei i *En introduktion till den moderna litteraturteorin* av Atle Kittang m.fl. (1997) och (2) romanen *Som en roman – Om lusten att läsa* av Daniel Pennac (1995).

1.1 Syfte

Syftet med denna uppsats är för det första att undersöka vad kursplaner och läromedel ger för signaler beträffande litteraturundervisningen, i svenska på gymnasiet, med fokus på tolkning. För det andra kommer jag att genom intervjuer med gymnasielärare undersöka om och i så fall hur elevernas egna tankar, reflektioner och tolkningar tillvaratas i litteraturundervisningen och hur stort utrymme ett reader-response-kritiskt perspektiv får i gymnasieskolan.

1.2 Metod, material och avgränsning

Eftersom denna uppsats utforskar lärares förhållningssätt till litteraturundervisning behövs en lämplig metod. Den semistrukturerade intervjun är en kvalitativ intervjumetod som enligt Tim May (2001) är en passande metod för att få tillgång till människors tankar. En sådan intervjumetod ger en kvalitativ information om ämnet genom att intervjuaren kan gå i dialog

med den intervjuade och på så sätt ”försöka *förtydliga* och *utveckla* de svar som ges” (May, T. 2001:150). Som hjälp används i den semistrukturerade intervjun en intervjuguide som styr intervjun i viss utsträckning, där de intervjuades attityder, resonemang och förhållningssätt blir synliga.

Min intervjuguide (se bilaga 1) består av åtta huvudfrågor. Men jag anser att intervjuguiden enbart bör vara ett stöd för intervjun. Intervjun kan även tillåtas glida in på andra saker för att intervjuaren skall få del av ett kvalitativt djup i ämnet. Intervjuguiden ger ändå möjlighet att täcka det avsedda undersökningsområdet (Holme, I M & Kron-Solvang, B. 1997:105ff).

Kursplaner i svenska för gymnasiet och tre läromedel ingår i primärmaterialet, på vilka en funktionell textanalys tillämpas (Hellspong, L. 2001:82ff). I analysen undersöks vilka riktlinjer kursplanerna och läromedlen sänder ut till verksamma lärare om hur arbetet med skönlitteratur ska gå till och om och i så fall hur litteratur ska tolkas.

Undersökningen är uppdelad i tre delar. I den första delen undersöks hur kursplanerna för svenska i gymnasieskolan förhåller sig till tolkning av skönlitteratur i undervisningen, därefter undersöker jag hur det ser ut i verkligheten. Först genom att studera tre olika läroböcker som är relativt nyutgivna. De tre böckerna är *Texter & Tankar, Textbok A* (2002) av Svante Skoglund, *Prolog – Språk och litteratur A+B* (2000) av Lilian Perme och *Litteratur och litteraturvetenskap* (2002) av Leif Eriksson och Christer Lundfall. Jag har valt dessa tre böcker för att jag anser dem vara av ett modernt snitt och för att de representerar tre olika gymnasiala nivåer och därför förhoppningsvis kan ge oss en någorlunda rättvis bild av hur olika uppgifter som behandlar skönlitteratur på gymnasiet kan se ut.

Därefter är materialet för undersökningen sammanlagt fyra timmars inspelade intervjuer med sex olika svensklärare på gymnasiet som jag gjort intervjuer med och som grundar sig på en kvalitativ undersökning med frågeformuläret i bilaga 1 som underlag. Intervjuerna är sammanfattade skriftligt i undersökningsdelen efter avlyssning av materialet från en diktafon. Inga transkriptioner gjordes på grund av tidsbrist.

Alltså är undersökningen enbart lagd mot hur lärarna och olika skrifter uppfattar skolans undervisning som innehåller skönlitteratur. Inte någonstans nämns elevernas egna erfarenheter om hur de upplever undervisningen, vilket tyvärr bara ger ett perspektiv på hur undervisningen ser ut på skolorna, och det är lärarnas.

Anledningen till att jag inte har förhört mig på något sätt om elevers erfarenheter av undervisningen är främst tidsbrist, då jag anser att man förmodligen måste följa ett antal elever under en längre tid. Jag tror nämligen att för att få ut så mycket som möjligt av

eleverna måste intervjufrågor ställas på ett konkret sätt mot nyligen utförda lektioner där eleverna fått uppleva olika typer av texttolkning. Jag tror inte att en ytlig enkät skulle tillföra särskilt mycket till denna undersökning. Därför har jag valt att enbart undersöka lärares förhållningssätt till litteraturundervisning och lyssna till deras svar om hur de går tillväga på sina lektioner.

1.3 Disposition

Uppsatsens utformning är upplagd på så sätt att det efter inledningen först kommer en forskningsdel där jag redogör för teorier om olika attityder till läsning i skolan med fokus på att uppnå estetisk känslighet hos eleverna vid tolkning av litteratur. Därefter redogör jag för tankarna bakom reader-response-kritiken som både inspirerat och legat till grund för min undersökning.

Andra delen i uppsatsen är undersökningdelen som helt och hållet utgår från granskning av kursplaner, läromedel samt inspelade intervjuer med verksamma svensklärare på gymnasiet om hur skönlitteraturen används i klassrummet och hur lärarna går till väga vid tolkandet av litteraturen.

I uppsatsens sista del jämför jag de yrkesverksamma lärarnas inställningar och arbetssätt samt de signaler som läroböcker, artiklar och litteraturvetenskapliga böcker ger på reader-response-kritiken. Fokus ligger på i hur hög grad elevers eget reflekterande, tänkande, tolkande och analyserande värdesätts samt utnyttjas av lärare och litteraturpedagogiska forskare. Det läggs också vikt vid vad vi vill uppnå med läsning av skönlitteratur i skolan här genom att ställa frågan: Är det ”ideala läsare” eller rent subjektiva tolkare vi vill skapa i klassrummet? (Med ”ideala läsare” menar jag en läsare som tolkar böcker professionellt eller utvecklas till det och enbart kommer med reflektioner som lika gärna kan vara hämtade från litteraturvetenskapliga böcker.)

2 Teori

Teoridelen i denna uppsats behandlar ämnen som uppnåelse av estetisk känslighet vid läsning av skönlitteratur i skolan samt ett pedagogiskt förhållningssätt av reader-response-kritiken. För att som lärare kunna få sina elever att njuta, förstå och kunna se på djupet i de skönlitterära böcker de läser samt känna att de får insikt i en kultur, en konflikt eller ett förhållande genom inlevelse och identifikation krävs det att läraren har ett läsarorienterat perspektiv som utmärks av "ett kreativt och öppet tänkande [] som knappast förekommer i andra skolämnen" än just svenska (Wolf, L. 2002:134).

Enligt Lars Wolf, docent i litteraturvetenskap, är det också av stor vikt som litteraturundervisningen inte låter en tolkning av ett verk ske på bekostnad av andra tolkningar. En tanke som följer både i Wolfs teorier och i denna uppsats spår om hur viktigt det är med en positiv inställning till olika tolkningar och att det finns en väldigt hög tolerans vad det gäller tolkningar (Wolf, L. 2002:134).

2.1 Den estetiska känsligheten

Enligt Louise Rosenblatt, forskare i litteraturvetenskap, är det viktigt att lära känna sina elever så man får en någorlunda god uppfattning om dels våra elevers intresse (vad som gör dem nyfikna/provocerar dem) och dels deras personligheter och temperament samt lite om deras bakgrund. Vidare kan det givetvis förekomma tillfällen då eleverna ges vägledning i att känna igen olika litterära former, identifiera olika versmönster, upptäcka återkommande symboler och att urskilja olika former av ironi och satir, men inget av detta kommer att hjälpa eleverna särskilt mycket i deras utveckling av estetisk känslighet. För att uppnå en ökad estetisk känslighet hos våra elever och att förfina deras förmåga att tränga in i litterära upplevelser och tolka dem behöver vi skärpa elevernas reaktioner på det litterära verkets sinnliga, tekniska och formella aspekter. Anledningen till detta är att dessa aspekter smälter samman, förstärker och förstärks av det som uppfyller läsarens behov av psykologisk tillfredsställelse och social insikt i verket vad det gäller läsarens önskan att förstå sig själv och att vinna kunskap om människor genom litteraturen. (Rosenblatt, L. 2002:54ff)

Att skapa estetiskt känsliga läsare betyder dock inte att vi ska negligera dess motsats, en läsare med ett "efferent" förhållningssätt. En efferent läsning utgår från ett icke-litterärt och kognitivt förhållningssätt. I den efferenta läsningen trängs allting undan som kan kopplas till ett personligt och känslomässigt tolkande förhållningssätt. Istället framålls en mer opersonlig, saklig och rationell läsning av den art som vi oftast möter till exempel vetenskapliga rapporter

med. Den efferenta lässtilen behövs i vår läsning i lika stor grad som den estetiska menar Rosenblatt eftersom den efferenta läsningen är den läsning där läsaren är uppmärksam på struktur och detaljer vilket gör att han/hon lätt kan sälla bort det som känns mindre viktigt i texten till förmån för det mer viktiga, och även genom att kunna följa en viss struktur i en text har eleven lärt sig att söka efter vissa viktiga detaljer i den berörda texten. Viktigt att påpeka är då att läsaren kan välja vilket förhållningssätt han/hon ska ha till en viss text, men då måste vi också ha i åtanke att det alltid är en blandning av de två som ger läsaren störst behållning. Dessutom framhåller Rosenblatt (enligt Gun Malmgren i förordet till Rosenblatts *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*) sin uppfattning att det inte existerar något litterärt verk förrän det ägt rum en estetisk läsning (Rosenblatt, L. 2002:10f).

Precis som Louise Rosenblatt, använder sig pedagogikprofessorn Judith Langer av teorier om estetiska och efferenta läsningar även om hon har sina egna uttryck för dessa fenomen, vilka hon kallar för ett "litterärt" respektive "diskursivt tänkande". För Langer är det exakt som för Rosenblatt, en livsnödvändighet att lägga ner mer tid på det litterära tänkandet. Langer liknar detta litterära tänkande vid att sträcka sig mot en horisont av möjligheter, där vi läser på två nivåer samtidigt. Dessa två nivåer är "vår tillfälliga förståelse" och "vår känsla för helheten", och båda dessa är ständigt föränderliga. Vidare menar hon att våra "lokala föreställningsvärldar" och deras innehåll ideligen förändras och därmed även vårt helhetsintryck samt att vi använder våra utvecklade föreställningar för omtolkning av helheten. Följaktligen menar Langer att det litterära tänkandet främst handlar om utforskande (Langer, J. 2005:43f).

Langer menar att det diskursiva tänkande är av en kognitiv natur, (precis som den efferenta läsningen) av den typ som vi använder i vetenskapliga sammanhang eller när vi läser dagstidningen. Precis som Rosenblatt, hävdar Langer att det ofta är en blandning av de två tankesätten vi använder men Langer menar också, till skillnad från Rosenblatt, att vi oftast inte kan välja tankesätt. Langer skriver dessutom att det "[i]stället är vårt primära sätt att tänka [som är] avhängigt den sociala situationen vi befinner oss i. Det är inte tankesättet vi är fokuserade på utan den specifika sociala aktiviteten." (Langer, J. 2005:43) Det sociala är i sin tur en viktig del för att vårt litterära tänkande ska fungera väl i utbyte med såväl andra människor som med de texter vi möter. "Our acts of representing meaning through our language, actions and material objects establish both the interactions that construct our social worlds, and our consciousness of the world." (Beach, R & Myers, J. 2001:84) Detta citat pekar på vikten av interagerande med, som nämnts, såväl texter som andra människor för att bygga upp medvetenheten runt den sociala världen omkring oss likväl som skapandet av våra

föreställningsvärldar om både fiktiva världar vi möter i litteraturen och om föreställningar runt till exempel andra kulturer och händelser i världen, som vi får ta del av genom dagstidningar och TV-nyheterna.

Ofta är det dock inte en självklarhet att våra elever vill möta skönlitterära texter, vilket kan försvåra uppnåendet av en estetisk läsning. Av olika orsaker är det inte allt för ovanligt att de på något sätt har tappat lusten för att läsa. Oavsett om denna inställning till böcker kommer från elevernas hemförhållanden, det stora utbudet av andra mer lättillgängliga medier i samhället eller om det är tidigare lärares tråkiga förhållningssätt till litteraturen som skapat denna motvilja till läsning så är det en tuff uppgift att leta fram våra elevers lustar. Starka och känslomässiga reaktioner från en skolsal där lustar väcks till liv är en scen där läraren istället för eleverna är den som provocerar och testar gränser, utmanar och bryter regler. Denna scen är från filmen *Döda poeters sällskap* (1989) där Robin Williams karaktär, John Keating, för första gången möter sin klass i litteratur och ber sina elever att riva ut första sidan i sina böcker. På sidan som eleverna beordras att rycka ut beskrivs det hur en dikts värde kan mätas utifrån diktens form. Med andra ord har dikten inget värde om den inte följer gängse normer för hur en dikt ska vara uppbyggd. På samma sida påpekas det också att det krävs kunskap om versmått, rim och bildspråk för att man ska kunna förstå lyrik.

Givetvis är det inte alltid så lätt att komma på hur man ska fånga elevernas uppmärksamhet och vi lärare är ju också av olika natur, men en del av den karisma och engagemang som Robin Williams utstrålar i sin lärarroll är förmodligen nödvändig (även om karisma kan ges uttryck på oändligt många skilda sätt) om vi ska kunna få våra läsmotvilliga elever att läsa. Likaså förmedlar Daniel Pennac på de första raderna i sin bok *Som en roman* något som alla lärare bör ha i baktanken. (Jag har valt att behålla boksidans utseende eftersom jag anser att det ger en viss rytm och emfas som jag tycker är viktig för citatets helhet. Därav orsaken till varför nedanstående citat ser ut som det gör.)

Verbet läsa tål inte imperativ. Det är en aversion som det delar med några andra verb: "älska"... och "drömma"...

Man kan ju alltid försöka. Låt oss göra det: "Älska mig!" "Dröm!" "Läs! Men läs då, för tusan, jag befäller dig att läsa!"

- Gå upp på ditt rum och läs!

Resultatet?

Obefintligt. (Pennac, D. 2000:11)

Detta citat säger en hel del, och visst måste vi ha krav på våra elever att de ska läsa men man behöver inte yttra ordet i imperativ. En klok sak att ha i åtanke eftersom det förmodligen bara skulle ha motsatt verkan.

Anledningen till att detta nämns är att om du inte får eleverna att läsa självmant eller åtminstone att de inte ser det som något negativt kan du aldrig få dem att ta till sig det som står i böckerna. Och om de inte tar till sig det som står i böckerna och låter sig påverkas av det, är läsakten en lönlös aktivitet. ”Rosenblatts utgångspunkt är [också] att förståelsen av ett litterärt verk förutsätter att man på något sätt tyckt, njutit, funnit avkoppling, blivit nyfiken och blivit engagerad – gripits av texten. Först då finns viljan att helt förstå alla de känslor och föreställningar som författaren medvetet eller omedvetet försökt överföra till texten” (Rosenblatt, L. 2002:8), skriver Gun Malmgren i det svenska förordet till Louise Rosenblatts *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*.

Enligt Louise Rosenblatt (2002:62) har det hos många elever skapats en defensiv inställning till ”goda böcker”. Anledningen till detta hävdar hon är att skolan och lärarna i många år har haft sina pekpinor på vad eleverna ska ge akt på i läsningen av skönlitteraturen. I allt för stor utsträckning har med andra ord lärare visat vad som har varit av stor betydelse i böckerna och eleverna har i sin tur visat läraren att de har förstått och tagit till sig det viktiga budskapet, de kloka yttrandena och vad som utmärker specifika genrer. Läsningen av skönlitteraturen har då lett till att eleverna läser för att tillfredsställa läraren och inte sig själv.

För att vi ska få eleven (läsaren) att uppskatta och uppleva litteraturen på ett positivt sätt bör vi därför inte driva igenom några på förhand förutfattade meningar om verket. Eleven måste tillåtas att reagera på verket utifrån sina egna referensramar. Orsaken till detta förhållningssätt är att om inte läraren tvingar på eleverna rutinartade mönster kan läsningen istället hjälpa läsaren att komma till insikt och lära känna sig själv, sina egna känslor samt vinna nyfikenhet på både livet och litteraturen. Likaså ska sammanfattningar av verken undvikas då de kan vara lika tillgjorda och hämmande som de på förhand uttryckta meningarna om vad verket behandlar och vad eleverna bör söka efter för tecken under läsningen. Det är därför viktigt att elevens personliga upplevelse av läsning ges utrymme och att hans/hennes reaktioner och kommentarer släpps fria och att man visar intresse och uppskattning av att ha fått ta del av dem efter läsningen (Rosenblatt, L. 2002:64ff).

För Langer (2005:113) är detta också av essentiell betydelse att elevens egen personliga upplevelse släpps fri, vilket hon menar kan uppnås bäst genom att uppmuntra deras första intryck av ett verk. Hon menar därför att det är viktigt att det tydligt signaleras till eleverna att det är deras tankar som är det centrala på lektionen och att det genom inledande frågor,

uppgifter och interaktioner alltid ska handla om att lyssna till elevernas första intryck efter en läst text eller sedd film. Om du istället ställer upp riktlinjer för hur ett verk ska uppfattas kommer det ganska säkert att styra läsarens uppmärksamhet mot vad som krävs av honom/henne efter läsningen eftersom ”färdiga mallar utgör en antites till detta sätt att tänka.” (Langer, J. 2005:43)

Dessutom skriver Olof Lagercrantz i sin bok *Om konsten att läsa och skriva* att författaren Joseph Conrad en gång skrev ett brev till en god vän, där han uttrycker sin glädje att vännen gillade hans senaste verk ”ty man skriver bara halva boken, andra hälften får läsaren ta hand om.” (Lagercrantz, O. 2001:8) Med tanke på detta uttalande kan det verka lite märkligt att man genom skolans historia oftast har läst litteratur och fört diskussioner efter mallar där experter har tyckt till om hur ett verk ska tolkas. Först nu på senare år har elever tillåtits göra egna tolkningar och fått uppleva litteraturen på ett personligt plan, men det förekommer ändå fortfarande en del lärare och läromedel som styr in eleverna mot en speciell experttolkning av litterära verk. Det blir därför väsentligt att granska alla metoder så att de verkligen stimulerar eleven att verkligen komma fram till vad han/hon känner för verket. En felaktigt ställd fråga av lärare eller lärobok kan få eleven att plötsligt bli borttryckt från verkets förtrollning och den upplevelsen som den ger läsaren (Rosenblatt, L. 2002:67).

Innan övergången till nästa stycke om reader-response-kritiken ska det nämnas att dessa tankar om estetisk känslighet länge har varit ett hett ämne inom litteraturvetenskapen. Tillsammans med Louise Rosenblatt, som skrev första utgåvan av sin bok *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa* 1938, var även tysk-amerikanen Leo Spitzers och tysken Hans-Georg Gadamer discipliner framträdande inom detta område med hermeneutiska förutsättningar i tolkandet av litteratur. För Spitzer handlar tolkningens konst om såväl ”en känslighet för det individuella [som] för de helhetsrelationer som binder samman enskilda element [och] för det fina samspelet mellan del och helhet” i texten. (Kittang, A. 1997:87)

Gadamer och andra sidan har utvecklat den hermeneutiska spiralen, som mycket av Rosenblatts teorier grundar sig på. Likaså var han den första som myntade begreppet ”horisontsammansmältning” som Langer talar om i sin bok *Litterära föreställningsvärldar*. Langer beskriver det litterära tänkandet med att vi sträcker oss mot en horisont av möjligheter där ”vår tillfälliga förståelse” möter ”vår känsla för helheten” som ständigt är i förändring och skapar våra personliga föreställningar. Gadamer ”horisontsammansmältning” kan därför beskrivas som den horisont som skapas utifrån en individs fördomar där [för]förståelse skapas. På så sätt kan det utifrån Gadamer teorier beskrivas att förförståelse är ”en

sammansmältning av horisonter: den levererade textens horisont och läsarens eller tolkarens.”
(Kittang, A. 1997:87)

2.2 Reader-response-kritiken

I förankring till föregående stycke presenteras nu den metod att se på litteratur som tar helt avstånd från att det finns något av mening i en text innan den läses. Det är nämligen i mötet (läsakten) som det skapas mening enligt reader-response-kritiken. Det har därför ingen som helst betydelse hur andra läsare innan dig själv har uppfattat ett verk. Din subjektiva upplevelse och tolkning av ett verk har enbart med dina tidigare erfarenheter, föreställningar, reaktioner och din egen förståelse att göra. Inom reader-respons-kritiken har litteraturvetenskapens fokus svängt från författaren till texten och läsaren så att effekt, respons och verkan blivit viktigast där läsningen ses som en transaktion mellan texten och läsaren (Skei, H. 1997:51).

Ordet transaktion betyder i detta fall att två parter på ett ömsesidigt sätt rör sig fram och tillbaka i en spiralformad rörelse där textens och läsarens världar tränger in i varandra genom en hermeneutisk spiral. Det är just i detta händelseförlopp som textens mening kommer till. Dessa föreställningsvärldar skapas utifrån varje enskild individs egna personliga etniska, sociala och psykologiska bakgrund samt ens förmåga att skapa imaginära föreställningar. Vidare kan i och för sig också våra föreställningar vidgas genom att vi får insikt om andra människors uppfattningar och upplevelser av samma verk som vi själv fått uppleva. Därför kan det också vara både intressant och lärorikt att dels läsa om olika litteraturkritikers tankar om ett verk, dels vara spännande att delta i boksamtal där såväl vänner som andra människor i din närhet ger sin mening på ett verk som i sin tur också kan vidga dina föreställningar. I detta förlopp fortsätter därmed transaktionen in i en ny dimension där du personligen kan få bekräftat att dina tankar påminde om andras och därigenom fått godkännande av din omgivning samt att du ibland kanske får höra om andra människor som fått helt andra associationer än dig själv av ett verk och därför kunnat vidga din syn i en viss fråga (Rosenblatt, L. 2002:9f).

Reader-respons-teorierna pekar alltså på att den självständiga texten inte på egen hand kan vara meningsbärande. Ett litterärt verk betraktas med andra ord som en process eller en aktivitet som pågår i läsarens subjektiva föreställningsvärld, vilket gör läsaren till medskapare av texten (Skei, H. 1997:52). Det vill säga att texter för det mesta är ett samspel mellan människan och dess omgivning. Detta medför att våra värderingar av texter nästan alltid rör

sig om hur förhållandet är mellan vår förståelse av verkligheten och textens bild av verkligheten (Sørensen, B. 1983:11).

Inom skandinavisk forskning med litterära texter som undervisningsmaterial har Pedagogiska gruppen i Lund under lång tid varit bland de främsta och de har också en syn på litteratur och läsning som är väldigt nära besläktad med reader-response-kritiken. Enligt den erfarenhetspedagogik som Pedagogiska gruppen bedriver är det läsaren som står i centrum och inte texten. Istället för att eleven ska behöva anpassa sig och kvalificera sig för texten är det texten som ska kvalificera sig för läsarens/elevens kunskapsbehov. På så sätt blir det en självklarhet att eleverna uppmanas gå in och ut ur texterna så att de kan dra paralleller till sin egen vardag och ta ställning till texternas världsbilder. Detta leder då också till en naturlig användning av litterära texter i längre undervisningsprojekt och som hjälpmedel vid problemlösningar (Lindberg, U. 1983:53).

I Olga Dysthes bok *Det flerstämmiga klassrummet* nämns också Michail Bakhtin, vars dialogbegrepp är vida känt. Dysthe citerar honom i sin bok där han uttrycker sin uppfattning om att jaget/självet endast existerar genom sitt förhållande till andra. "Livet är dialogiskt till sin natur. Att leva innebär att engagera sig i en dialog, att ställa frågor, lyssna, svara, komma överens osv" (Dysthe, O. 1996:63). På samma sätt får, som tidigare nämnts, litteraturen också liv genom läsakten/mötet med läsaren.

Slutligen bör det nämnas att varje konstverks innebörd alltid kommer att förbli personlig. Den personliga innebörden i konstverket kan inte vara skapad av någonting annat än en specifik personlighet med en egen uppsättning värderingar. Detta pekar därför mot att det inte finns en helt sanningsenlig och korrekt tolkning av ett verk och att inte ens författaren kan sitta inne med en avgörande och mer vedergällande tolkning än någon annan (Rosenblatt, L. 2002:97).

3 Undersökning

Denna undersökning har tre delar, vilka samtliga kommer att behandla frågan om hur skönlitteratur används i svenskundervisningen på gymnasiet i svenska skolor. Fokus kommer att ligga på hur reader-respons-kritiken utnyttjas rent praktiskt. Det vill säga om eleverna i dagens gymnasieskola tillåts göra rent subjektiva tolkningar av de skönlitterära texter de läser i skolan, där deras egna upplevelser och föreställningar av ett verk uppmärksammas eller om lärarna styr upp arbetet med mer eller mindre skraddarsydda uppgifter till texterna. Först presenteras mål och betygskriterier i kursplanerna för svenska på gymnasiet med inriktning mot läsning av skönlitteratur för att sedan följas av en undersökning av utformningen av frågeställningar och uppgifter som finns i läroböcker och antologier på gymnasiet. Därefter presenteras i den sista delen sex olika lärares inställningar och förhållningssätt till hur skönlitteraturen används i deras undervisning.

3.1 Kursplanerna

I målen för "Svenska A" finns det två punkter som berör läsning av skönlitteratur, varav den ena förespråkar att elevens egna tankar och funderingar ska framhållas vid läsning av skönlitteratur. Den punkten lyder på följande sätt: "Eleven skall kunna formulera egna tankar och iakttagelser och göra egna bedömningar vid läsning av saklitteratur och litterära texter från olika tider och kulturer." (Kursplaner. 2000a) Dessa ord framhåller med stor tydlighet att elevens "egna tankar" ska lyftas fram och uppmuntras och tillsammans med en del av betygskriterierna kan det inte göras mycket mer explicit för oss lärare att den subjektiva tolkningen ska ha en central plats i undervisningssituationen även om den inte utesluter andra förhållningssätt såsom att eleverna ska kunna sammanfatta innehållet i texter samt kunna dra slutsatser och göra jämförelser mellan olika texter från skilda tidsepoker och kulturer.

Under betygskriterierna för "Svenska A" finns det två punkter för betyget godkänd som är relaterade till vad eleven ska behärska och klara av vid läsning av skönlitteratur och det är nästan ordagrant upprepat från målen som nämndes i ovanstående citat samt att de ska kunna sammanfatta innehållet i en text. Vill eleven uppnå högre betyg än godkänt så höjs givetvis kraven, men det fokuseras fortfarande mycket på att eleven ska relatera det lästa till sina egna erfarenheter samt reflektera och relatera intrycken till sin egen livssituation. Därmed blir även dessa kriterier starkt kopplade till subjektiva och personliga upplevelser vid tolkning av olika skönlitterära verk (Kursplaner. 2000a).

Tittar man på målen för kursen "Svenska B", som innehåller en hel del mer möten med skönlitteratur än A-kursen kan man se att elevens subjektiva åsikt inte längre har en lika framträdande roll som i den förra kursen. I målen för "Svenska B" nämns ingenting om elevens egna tankar, iakttagelser och bedömningar som i A-kursen. Nu läggs det istället större fokus på att få eleven att kunna jämföra och se samband mellan litterära texter från olika tider och kulturer samt att eleverna ska tillägna sig kunskap om centrala svenska, nordiska och internationella verk och författare från olika tidsepoker. Däremot sägs det i betygskriterierna för betygen Väl godkänd och Mycket väl godkänd att eleven självständigt ska kunna analysera och tolka litterära texter samt reflektera över de samhälleliga och kulturella faktorer som format texten. Men det står inte rent konkret som i A-kursen att de egna tankarna, iakttagelserna och bedömningarna ska värdesättas. Visserligen nämns termer som "tolka", "analysera", "diskutera" och "att dra egna slutsatser" på olika ställen under betygskriterierna men de lämnar också till läraren att själv tolka och avgöra i vilken grad detta ska göras subjektivt eller enligt mallar där miljöer, karaktärer, tid och tema diskuteras i förhållande till verkens samtid. Endast i kriterierna för Mycket väl godkänd nämns elevens subjektiva uppfattning som något eftersträvansvärt där det står att eleven ska tolka och uppfatta olika innebörder i lästa texter. Det står inte här vilka innebörder som eleven ska uppfatta eller hur de ska uppfattas och därför kan detta kriteriet tolkas både som elevens subjektiva tolkning och som författarens ursprungliga tanke, vilket gör att båda typerna av tolkning kan vara godtagbar (Kursplaner. 2000b).

Utöver de obligatoriska kurserna i svenska (A och B) finns det ytterligare två svenskkurser på gymnasiet. Den ena kursen är "Svenska C - muntlig och skriftlig kommunikation" där en ytterst liten del har beröring med skönlitteratur. Den andra kursen heter "Litteratur och litteraturvetenskap" och fokuserar givetvis på det som namnet på kursen antyder, nämligen att eleverna ska utveckla sin förmåga att tolka litterära texter. Två olika perspektiv framhålls i betygskriterierna för denna kurs. Dels prioriteras elevens förmåga att kunna tolka skönlitterära texter utifrån olika litteraturvetenskapliga perspektiv, dels finns där en punkt som värdesätter att "eleven resonerar och tar personlig ställning i frågor som gäller värdering av skönlitteratur"(Kursplaner. 2000c).

Slutsatsen av detta är att undervisningen i svenska i gymnasieskolan ska värdesätta och sträva lika mycket efter att låta elevernas egna tankar, upplevelser och föreställningar av litteraturen få ta plats som de mer styrda tolkningarna och analyserna. Det som menas med styrda tolkningarna är att det tittas mycket på författaren, tiden och kulturen som boken

behandlar eller blev skriven i samt strukturen på verken med allt ifrån fokus på karaktärer, teman, tid, språk och miljö.

3.2 Läromedel

I denna del är fokus lagt på två läroböcker från gymnasieskolans A- och B-kurs i svenska samt en bok för kursen "Litteratur och litteraturvetenskap". Anledningen till varför dessa böcker undersöks är dels för att se hur mycket innehållet i böckerna skiljer sig åt från varandra mellan de olika kurserna, dels för att undersöka hur en modern textbok/antologi kan se ut på gymnasiet och hur frågor formuleras i dem.

Den första boken som studerats och granskats är Gleerups *Texter & Tankar, Textbok A* (2002) av Svante Skoglund. I denna bok är variationen på frågor mellan tre olika typer ganska jämnt fördelad. Dessa tre typer av frågor har jag valt att kalla *essäfrågor*, *diskussionsfrågor* och *detaljfrågor*.

Essäfrågorna lämpar sig bäst för självständiga analyser och tolkningar av ett verk där eleven skriver ett svar på en fråga där både subjektiva idéer och tankar kan ges utrymme, men ofta är frågorna så pass fria att eleven inte överhuvudtaget behöver göra några som helst kopplingar eller hänvisningar till texten. Exempel på sådana frågor är följande:

Vilken är din syn på ett visst beteende eller händelse?

Har du varit med om något liknande själv?

"Vilka känslor väcker vapen hos dig?" (Skoglund, S. 2002:237)

"Varför gör människor 'saker andra människor vill att de ska göra', tror du?" (Skoglund, S. 2002:251)

"Vilka kulturchocker har du varit med om?" (Skoglund, S. 2002:12)

De flesta av dessa frågor kräver att du gör ett ställningstagande för eller emot något och/eller rannsakar dig själv, dina erfarenheter eller hur du tror att du skulle reagera i en viss situation. Det är med andra ord frågor som passar bäst att skriva uppsats till, även om vissa av dem också fungerar bra som diskussionsfrågor.

Vad som skiljer de frågor som jag kallar **diskussionsfrågor**, från de ovan nämnda essäfrågorna är att diskussionsfrågorna mer är inriktade mot vad eleverna till exempel tror att författaren har tänkt när han skrev dikten eller romanen som behandlas i klassrummet samt diskussion av budskap, teman, karaktärer, tid och miljö. Även frågor som får eleverna att uttrycka sina personliga tankar och associationer runt ett verk ingår i denna kategori.

Det som skiljer denna kategori från den förra är att i den förra kategorin kunde svaren mellan de olika eleverna bli så utspridda att det skulle bli svårare för läraren att skapa

diskussioner där alla får komma till tals och känna sig trygga i sina yttranden samt svårare att hålla en röd tråd genom lektionen. Med andra ord är det större chans att alla i en klass kommer till tals med en skrivuppgift som essäfrågor naturligtvis är lämpade för, även om diskussionsfrågor också kan fungera som skrivuppgifter ibland.

Detaljfrågor, som är den tredje kategorin, förekommer i och för sig inte lika mycket som de andra frågorna men de finns där likväl efter nästan varje text. Detaljfrågorna är utformade på så sätt att eleven oftast måste gå tillbaka till texten för att leta upp till exempel hur en karaktär betedde sig i en viss situation och vad det var som utlöste hans/hennes beteende.

Den andra boken som också är från Gleerups är *Prolog – Språk och litteratur A+B* (2000) av Lilian Perme och den skiljer sig en hel del från boken *Text & Tankar* med tanke på att den inte alls har samma typ av frågeställningar. I *Prolog* finner man mest diskussionsfrågor och en del frågeställningar där eleverna får redogöra för sina reaktioner och reflektioner efter en läst text. Vad som mer utmärker denna bok är att den lägger ner väldigt mycket plats, nästan hela boken faktiskt, på att lära eleverna vad som utmärker olika tidsepoker och konströrelser. Frågor som utmärker boken är sådana som frågar efter hur ett visst verk utmärker sig inom en viss konströrelse eller tidsepok inom litteraturhistorien och till exempel vilka nya konstgrepp en viss konstnärlig grupp använde sig av.

Boken *Text & Tankar* är dessutom en helt renodlad antologibok medan *Prolog* är mer fylld av information om författare och olika tider och konströrelser, men det förekommer ändå en del frågor som till exempel: ”Kommentera ett par av textutdragen från 1900-talets litteratur. Vilken text har gjort mest intryck på dig? Varför?” (Perme, L. 2000:121). Dessutom förekommer det många skrivuppgifter i *Prolog* för att utveckla elevers skrivande utan att ha någon koppling till litteraturen.

Den tredje boken *Litteratur och litteraturvetenskap* (2002) av Leif Eriksson och Christer Lundfall har i sin tur en helt annan utformning av sitt innehåll, än de övriga två, även om den också har ett stort urval av skönlitterära texter och dikter innanför sina pärmar. I *Litteratur och litteraturvetenskap* fokuseras det mer på vilka olika sätt man kan tolka litteratur på. De flesta litteraturvetenskapliga tolkningsmetoder som finns presenteras här så att eleven får insikt i hur olika vi kan tolka ett verk och utifrån vilka perspektiv tolkningar kan göras. Allt ifrån en samhällskritisk tolkning med marxistiska och feministiska tolkningar till psykoanalytiska tolkningar kommer eleven i kontakt med. Eleverna får dessutom chansen att bekanta sig med andra litteraturvetenskapliga riktningar såsom dekonstruktion, intertextuella tolkningar samt nykritiken med en extrem närläsning. En liten presentation görs också av hur

man utför en stilanalys där eleverna ges insikt i allt från olika stilfigurer till att se på ordfrekvens och syntax.

3.3 Intervjuer med svensklärare på gymnasiet

Detta avsnitt innehåller en sammanfattning av de intervjuer som gjorts med svensklärare på gymnasiet om hur de använder skönlitteratur i undervisningen. Intervjuerna som ställts utifrån frågeformuläret (Bilaga 1) redovisas nedan fråga för fråga och fokuserar främst på tolkning av litteraturen och då främst utifrån ett reader-response-kritiskt sätt. Före sammanfattningen av intervjuerna presenteras de sex intervjuade lärarna kort med fingerade namn.

1. Anita – Lärare i svenska och engelska, fick sin lärarexamen 1978.
2. Bodil – Lärare i svenska, religion och filosofi, fick sin lärarexamen 1990.
3. Carina – Lärare i svenska och historia, fick sin lärarexamen 1998.
4. Doris – Lärare i svenska och engelska, fick sin lärarexamen 1992.
5. Erik – Lärare i svenska och historia, fick sin lärarexamen 2002.
6. Frida – Lärare i svenska och tyska, fick sin lärarexamen 1971.

Lärare 1-5 arbetar på samma skola som har följande utbildningar: Naturvetenskapsprogrammet, Life Science, Samhällsvetenskapsprogrammet, Teknikprogrammet, Individuella programmet samt Priv-Teknik där Priv betyder Programinriktat Individuellt Program. Lärare 6 (Frida) arbetar på en annan skola där det enbart undervisas tre program vilka är det Estetiska programmet, Handels- och administrationsprogrammet samt Samhällsvetenskapsprogrammet.

3.3.1 Fråga 1.

I fråga ett frågade jag lärarna vad de vill att eleven ska uppnå/erfara/förstå med mera i hans/hennes läsning av skönlitteratur. Med andra ord, vilka deras mål är och hur de går till väga?

Anita, Carina och Doris svarade nästan identiskt på denna fråga. Alla tre hade samma inställning om att många av dagens ungdomar är väldigt fientligt inställda mot läsning och litteratur. Därför är deras mål att öppna elevernas ögon för den fantasiska värld som böckerna kan erbjuda. Andra mål som de nämnde var att de vill skapa läsglädje samt visa att böcker både kan erbjuda nytta och nöje och att hjälpa eleverna att hitta till biblioteket själva.

Carina svarade i och för sig lite mer preciserat än de andra två då hennes svar var att få eleverna att inse böckers fantastiska värde och den upplevelse en bok kan ge. Att få uppleva

saker som du själv aldrig upplever i verkliga livet, att kunna identifiera dig samt att få perspektiv på sådant som du tidigare inte funderat så mycket på.

Erik var också lite inne på samma spår som de nyss nämnda tre lärarna. Han vill också göra sina elever nyfikna på litteratur. Han håller precis som de andra tre målet högt om att skapa läsande individer men Erik nämnde fler orsaker än just nytta och nöje som argument för läsning. Han sa dessutom att läsning alltid är bra gymnastik för hjärnan och det tränar ditt abstrakta tänkande samtidigt som det är allmänbildning att känna till litteraturhistorien.

En helt annan idé om varför vi läser med våra elever hade Bodil och Frida. Frida påstod först att hennes enda mål var att följa kursplanerna. Hon sade: ”- Det finns ingen anledning till att ha några andra mål än kursplanen. Varför skulle jag ha det? Det hade ju varit fel!” Men en bit in i intervjun visade det sig att hon faktiskt hade tydliga personliga mål som överensstämde med Bodils. De båda förespråkade läsningens vikt för den personliga språkutvecklingen. De menade att både elevernas språk och deras förmåga att skapa bilder förbättras. Ju mer du läser, desto fastare bild får du av hur en mening ser ut. Meningsbyggnad, stavning och grammatik blir automatiskt lättare ju mer du läser. Bodil sade att det inte spelar någon roll om eleverna tycker att läsning är pest och pina. Hon ser ändå väldigt tydligt att deras språk utvecklas när de läser. ”De som inte tycker om läsning får ju också ta till sig de språkliga bilderna som litteraturen ger.” Precis som Bodil menade Frida att det är viktigt att eleverna lär sig språkets uppbyggnad och ordets betydelse, vilket hon också menade att man lär sig effektivt genom läsning av litteratur.

Vad som mer skiljde Erik från alla de andra lärarna var när de svarade på hur de går till väga. Alla de andra lärarna svarade på hur de redovisade böckerna i form av olika former av muntliga och skriftliga redovisningar, blandat med temaarbeten, jämförelser av olika verk, dramatiseringar och det mest populära svaret som var ”Boksamtal” vilket Bodil, Carina och Doris svarade. Erik däremot svarade att hans sätt att försöka fånga elevernas intresse var att överraska, provocera och chockera eleverna genom att läsa högt ur böcker som påverkat honom själv väldigt starkt. Scener och bilder som skapats i hans eget sinne som kan vara så mycket mer känslöväckande än de starkaste scener ifrån filmer försöker han vidareförmedla till sina elever. Exempel på sådana passager i böcker som han nämnde var mordet på pantlånerskan i Dostojevkijs *Brott och straff*, hur några grabbar i en skolklass uppfattar en snygg lärarinna och hur deras snack, tankar och fantasier skenar iväg i ett väldigt rått språk i en av Charles Bukowski böcker samt en obehagligt beskriven våldtäkt i Luke Rhineharts *Tärningsspelaren*. Precis som Carina menar Erik att vi genom litteraturen kan få uppleva sådant som vi inte får uppleva i det vardagliga livet.

3.3.2 Fråga 2.

I fråga två frågade jag lärarna hur ofta de har en gemensam bok som de läser i klassen och vad de tror eleverna tycker om att ha en gemensam klassbok.

På denna fråga svarade alla utom Frida att de aldrig eller mycket sällan använde en gemensam bok i klassen på grund av den stora spridningen av läskunnighet i klassen. Däremot förekommer det ofta att de läser böcker i mindre grupper med redovisning i form av boksamtal. De enda två av de intervjuade som var mer positiva än negativa till en gemensam bok och uppfattade sina elever som positiva till en gemensam bok var Doris och Frida.

3.3.3 Fråga 3.

I fråga tre frågade jag lärarna om de diskuterar romaner/noveller/essäer/dikter med eleverna och i så fall hur de går till väga eller varför inte om de skulle svara nej.

Alla diskuterar lästa verk men Erik säger att han inte gör det så ofta som han vill, eftersom han tycker att det är svårt att få igång hela klassen till en givande diskussion.

Vissa av lärarna skiljer sig däremot rätt så mycket vad det gäller metoderna de använder när de diskuterar även om alla på ett eller annat sätt använder sig av boksamtal. Anita utgår mycket från elevernas egna reflektioner, hon utgår då ofta från elevernas självvalda citat varifrån de pratar om olika stycken i en bok som berört dem. Även Frida utgår mycket ifrån elevernas egna reflektioner och har ofta diskussioner i smågrupper. Vad som skiljer Frida åt från Anita i detta avseende är att Frida inte undviker de svaga eleverna men ändå gärna lägger ner mer tid på att de duktiga eleverna ska få komma till tals med dem som befinner sig på samma nivå som de själva. Därför bildar hon ibland smågrupper där de duktiga eleverna får extra uppmärksamhet, medan hon normalt sett låter de mindre engagerade och mindre duktiga eleverna komma till tals i endast helklass.

Bodil berättar däremot om flera olika sätt som hon använder i klassrummet. Hon menar att litteratur är detsamma som kommunikation och att den kunskap och upplevelse du har fått när du läst en bok eller sett en film måste få släppas ut och möta andras tankar. Hon säger att "all kunskap är värdelös om den bara finns i dig och inte delas med sig i utbyte med andra." Hon säger sig också koppla de lästa texterna i klassen nästan alltid till vårt samhälle eller vår historia. Bodil säger att litteraturen ger oss kollektiva bilder som är viktiga för oss där bland annat Astrid Lindgren är en gemensam nämnare för vårt litterära arv vilket hon också menar är något som vi borde diskutera i klassrummet. Avslutningsvis påpekar hon att det finns fyra olika perspektiv som hon brukar växla mellan när hon tolkar böcker och filmer i skolan.

Dessa fyra perspektiv på tolkning som hon framhåller är ”författare-läsare”, ”författaresamhälle”, ”läsare-samhälle” och ”intertextualitet”.

Carina utnyttjar istället diskussioner i klassrummet för att hon tycker att det är viktigt att eleverna får dela med sig av sina upplevelser. Detta anser hon vara viktigt för att det är nyttigt för eleverna att få höra att de tycker liknande och har fått liknande intryck och upplevelser av ett verk. Likaså anser hon det viktigt att det blir synligt för klassen att vi inte alltid tycker och upplever saker likadant och att vi då kanske kan lära något av varandra eller att åtminstone få upp ögonen för att vi alla är olika och för att öka acceptansen av olik tänkande i samhället.

Doris och Erik är de två lärarna som säger att de inte diskuterar särskilt ofta. Erik diskuterar inte med sina klasser av den enkla anledning som nämndes tidigare att han tycker att det är svårt att skapa givande diskussioner medan Doris säger att hon diskuterar med sina elever periodvis. Hon diskuterar litteratur med dem främst när de arbetar med ett visst tema, men även om de berör en viss tidsepok eller konstform då de kan tala om och leta efter karakteristiska drag i de berörda verken.

3.3.4 Fråga 4.

I fråga fyra frågade jag lärarna hur de ser på tolkning av litteratur och hur viktigt de tror det är att vi lägger ner tid på tolkning av litteraturen med eleverna. Som följdfråga frågade jag dem om det är något de använder sig av och vill få sina elever att göra när de läser texter samt hur fria de är vad det gäller tolkningar och analysmetoder.

Alla de intervjuade är mycket positiva till tolkning och använder sig av tolkning väldigt ofta i sin undervisning. Anita och Bodil framhöll att de ser det som både något viktigt och intressant att ta reda på sina elevers tolkningar av en bok eller film. Vidare menar Anita att hon låter sina elever vara helt fria i sina tolkningar, ”man kan inte tvinga fram en tolkning. Man måste få ha sina åsikter.” Vad gäller friheten i tolkningar säger däremot Bodil att även om hon skulle vilja låta eleverna tolka ett verk fritt är det nästan omöjligt i en klassrumssituation. Detta säger hon eftersom hennes erfarenheter är att det finns alldeles för många unga killar med så kallad ”verbal förstoppning” som man måste dra ut orden från. Samtidigt i samma klassrum kan det finnas tjejer som kan orera i evighet om något som de tycker är vackert. Denna kombination anser hon vara ohållbar om du verkligen ska få ut en givande diskussion efter ett avverkat verk, därför måste diskussionen och tolkningen styras upp lite av läraren där alla kanske ska tycka till om ett visst stycke/citat i boken.

Erik tänker också på ett liknande sätt som Bodil och menar att han försöker vara fri och liberal när eleverna ska tolka något, men det är svårt eftersom han upplever att alla har så

olika referensramar. Han försöker hela tiden istället påpeka för sina elever att de måste ha belägg för det de säger någonstans i texten. Eleverna kan inte bara, som Frida uttryckte sig, ” ta sats i texten som en trampolin och hoppa rakt ut, nä, det där subjektiva måste man hålla i strama tyglar. Det måste finnas täckning för det du säger i texten.” Frida älskar att tolka texter med eleverna och anser det helt väsentligt, men hon anser också att det ofta behövs skraddarsydda frågor till en text så att eleverna inte tappar bort sig själva. Hon är dessutom väldigt förtjust i närläsning och använder sig därför ofta av närläsningmetoder när de tolkar texter i skolan.

Carina och Doris tycker däremot att läsningen i första hand ska vara för nöjes skull och att den ska erbjuda njutning, men som Doris sade; ”man använder ju litteraturen av en anledning och därför bör den diskuteras, men den behövs inte nödvändigtvis tolkas och analyseras så djupt för det.” Det är ju faktiskt de två, som tidigare nämnts, som är glada för boksamtal, men även skriftliga redogörelser förekommer ofta. Ibland använder de sig av väldigt spontana och fria tolkningar i boksamtal och ibland har de mer förberedda och djupgående skriftliga analyser.

3.3.5 Fråga 5.

I fråga fem frågade jag lärarna hur ofta de använder sig av bakgrundsmaterial som t.ex. frågor efter en text i antologier och om de (rent generellt) anser att dessa frågor stimulerar eller hämmar eleverna på något sätt i sin tolkning av ett verk.

Anita, Bodil, Carina och Erik säger att de aldrig eller mycket sällan använder sig av frågorna i antologier. Anita gillar själv inte den typ av frågor när man ska gå tillbaka in i en text och leta efter svar. Hon anser att det är meningslöst och tar bort glädjen med att läsa, men om läraren har en annan inställning till detta arbetssätt och är engagerad tror hon ändå att eleverna kan lära sig något på det och känna det givande.

Bodil har ungefär samma inställning som Anita och menar på att det ofta är usla kontrollfrågor man möter i antologier. Även om det ibland förekommer bra frågor tror hon att eleverna lätt kan få känslan av att de ska snabba sig att läsa texten för att sedan kunna svara på frågorna, dessutom tror hon att om det finns frågor på texten innan den blivit läst så letar eleverna efter svaren på frågorna istället för att njuta av de upplevelser som texten kan ge. Hon tror då varken att de kan känna glädje eller nytta av texten, vilket gör hela momentet meningslöst. Hon menar att omfattande diskussionsfrågor är bättre än små avgränsade frågor som hon istället tror skapar en kontrollinstitution som stryper och hämmar eleverna.

Carina känner sig däremot lite splittrad inför antologifrågorna. Om hon har en svagare elevgrupp kan hon mycket väl använda frågorna ibland. Hon anser då att dessa frågor ofta kan vara bra för att strukturera upp texten. De kan därför hjälpa eleverna att ta till vara på det de har läst. Och andra sidan tycker hon ofta att frågorna är för lätta, ytliga och självklara när hon undervisar lite duktigare elever. Precis som Erik använder hon sig istället hellre av egenkonstruerade frågor. Erik tror också att många antologifrågor kan styra in läsaren på ett visst spår, vilket han vill undvika. Om eleverna blir starkt styrda finns det en risk att deras egna upplevelser inte kommer i fokus, tror han. Men han ifrågasätter också om hans egenformulerade frågor är så mycket bättre än frågorna i antologierna. ”Trots allt [avslutar han] måste vi ju ändå ge våra elever de rätta verktygen inför tolkningen, vi ber ju inte någon gå ut och byta bildäck utan de rätta verktygen.”

Enbart Doris och Frida är rakt av positiva till antologifrågor och använder dem gärna. Doris säger bara att hon inte tror att dessa frågor påverkar elevernas inställning till den lästa litteraturen, varken positivt eller negativt. Hon tror bara att de i vissa fall kan vara nyttiga för elevens utökade förståelse av ett verk. Speciellt med klassiker och historiska verk använder hon sig av dessa frågor för att hjälpa till att skapa en bild för eleverna om hur till exempel människors åsikter och tankar såg ut under en viss epok och hur samhället såg ut vid den berörda tidpunkten. Frida är den enda som tycker att den typen av frågor är utmärkta. Hon menar att det bara är bra med skraddarsydda frågor och att frågorna aldrig kan bli för lätta. ”Om du är väldigt enkel som lärare kan du lättare få elevens egen insikt att komma fram och bli synlig för eleven själv. Det är inte din föreläsning som ger eleven insikt. Det är eleven själv som skapar sin insikt.” Men hon tror att man måste utöka frågorna med frågor om språkets uppbyggnad, eftersom hon anser att det är genom att uppmärksamma hur skickliga författare skriver som vi själva kan skaffa oss insikten om hur vi på bästa sätt kan använda språket för att få andra att lyssna på oss.

3.3.6 Fråga 6.

I fråga sex frågade jag lärarna i hur stor grad/utsträckning de tillåter sina elever att göra rent subjektiva tolkningar av den skönlitteratur som läses i skolan och vad de försöker uppnå: Den ”ideala läsaren” (d.v.s. en som tolkar/analyserar som experterna) eller en subjektiv och fri läsare?

Anita och Frida är de två som tolkar minst, i bemärkelsen leta efter något speciellt budskap eller en speciell mening med texten, om än med helt olika anledningar. Anita menar att dagens ungdomar är mer intresserade av upplevelsen och att det är den som diskuteras för att

försöka uppehålla läsglädjen. Frida däremot avstår från nämnda typ av tolkning eftersom hon anser det viktiga är att lära sig bli en bra skrivare genom läsningen. Eleverna ska lära sig se vad som står i texten och tekniken som använts för att de ska se vad som står i texten. Hon lägger ned mycket tid på närläsning, där de tittar på motsatspar, övergångar mellan meningar och stycken samt hur böcker inleds och avslutas. Anita och Frida är också överens om att ingen av dem försöker skapa någon speciell tolkare, varken subjektiv eller idealisk.

Bodil däremot är den enda av de intervjuade som har två konkreta steg som hon vill att hennes elever ska gå igenom. Först att man lär sig göra subjektiva tolkningar utan att sväva ut för mycket, alltså att man ändå håller sig till texten för att sedan närma sig steg två där vi skapar en mogen läsare som ifrågasätter sin egen läsning och tolkning med frågor som. ”Vad menade författaren egentligen? Och kanske har jag läst in något som inte stod där?” Till exempel om man som lärare frågar sina elever efter en läst dikt vad dem tror att det står mellan raderna. ”Det står inte ett skit!” Det finns nämligen en risk att man läser in en massa som inte står där, och då måste man bli medveten om att det är mina egna tankar och uppfattningar som dyker upp, säger Bodil.

Carina och Doris strävar båda efter subjektiva tolkare, de menar att det ibland blir så fel eftersom många elever alltid tror att vi lärare är ute efter det rätta svaret. ”Det är lätt att man som lärare ibland blir trött på att eleverna funderar på vad jag (läraren) är ute efter”, säger Carina. Hon vill komma ifrån detta ”facitfenomen” där eleverna hela tiden är ute efter att tillfredställa läraren med sina kommentarer. Utöver deras mål att eleverna ska utföra subjektiva tolkningar vill de också lära eleverna vissa mönster som till exempel att kunna sätta in en bok i en viss tradition som realism och romantik.

För Erik är texten det centrala och även om han vill låta eleverna tolka fritt, så känner han att han ganska ofta måste hjälpa till att styra upp dem. Bland annat säger han att ”en text av Shakespeare kan omöjligt handla om bombningen av Hiroshima.” Det är den typen av urspårade tolkningar som han vill undvika, i övrigt förespråkar han det fria och subjektiva tolkandet.

3.3.7 Fråga 7.

I fråga sju frågade jag lärarna om de är bekanta med reader-response-kritiken och om de inte var det så berättade jag för dem om den. Som följdfråga ställde jag sedan frågor om vad de tycker om idéerna runt reader-response-kritiken och om de tycker att de är anpassningsbara till skolans värld.

Samtliga sex lärare som blev intervjuade tyckte att idéerna runt reader-response-kritiken lät mycket sund när jag berättade för dem vad den innebar, men ingen var bekant med själva uttrycket. De sex lärarna var också rörande överens om att man inte kunde utesluta andra sätt att se på litteraturen och tolkningar. De svarade faktiskt nästan identiskt på denna fråga och de menade att ibland måste man gå in och ge eleverna lite riktlinjer för att guida dem igenom ett verk och att göra dem uppmärksamma på att det kanske har någonting mer att erbjuda än det som jag upplevde i min personliga läsning. Att där kanske finns något mer, någonting som inte finns i min egen erfarenhet, men som ändå kan ge mig något om jag bara ser det. Man kan till exempel lära sig mycket om andra kulturer och tidsepoker.

Trots inställningen att man många gånger måste guida eleverna genom vissa verk så var alla de intervjuade också eniga i att upplevelsen av ett verk alltid är subjektiv. Det går inte att komma ifrån eftersom vi möter verket enbart med våra egna erfarenheter.

3.3.8 Fråga 8.

I fråga åtta frågade jag lärarna om de tror att reader-response-kritiken har haft någon inverkan på sättet att hantera undervisningen av skönlitteratur på gymnasiet och i så fall hur.

Svaren på denna fråga var också ganska lika. Enbart Frida och Carina avvek från de andra fyras svar. Anita, Bodil, Doris och Erik svarade att de tror att undervisningen har förändrats ganska mycket under andra halvan av 1900-talet. Från en tidigare kanonanpassad undervisning med många frågor med formulering där det bara fanns ett rätt och det ofta lärdes ut tolkningar av olika verk med bara en riktig tolkning. Idag är det en mer fri undervisning där elevernas egna tankar och funderingar bemöts och uppmuntras oftare, vilket ju också avspeglas i undervisningen av litteratur.

Carina är också i mångt och mycket överens med den ovan nämnda uppfattningen av förändringen med undervisningen av skönlitteratur, men hon tror ändå att den gamla inställningen av tolkning och läsning av litteratur ännu lever kvar när vi läser klassiker i skolan. Frida däremot påstår sig inte ha någon uppfattning om hur undervisningen skulle ha förändrats. Men hon yttrar ändå det välkända uttrycket ”det var bättre förr” när hon i denna diskussion avviker lite från ämnet och talar om kvalitén på skolundervisningen i sin helhet.

4 Diskussion

Efter att ha studerat såväl kursplaner och läromedel samt gjort undersökning i form av intervju med lärare i svenska på gymnasiet om hur skönlitteraturen kommer till uttryck i dagens svenska gymnasieskola, följer här nu mina egna reflektioner och slutsatser om ämnet där jag gör kopplingar mellan den facklitteratur jag tagit del av och den undersökning jag gjort.

Frågeställningar som jag haft under arbetets gång har i första hand varit att försöka ta reda på hur skönlitteraturen används i skolan och i hur hög grad dagens lärare tolkar litterära verk med sina elever och hur de går till väga när de gör det. Hela undersökningen har gått i fotspåren av reader-response-kritiken och jag har därmed försökt leta dels i kursplaner, dels i läromedel men även lyssnat på mina inspelade intervjuer med gymnasielärare för att se om jag kunnat hitta något av reader-response-kritikens grundtankar i mitt undersökningsmaterial.

Orsaken till att det är just reader-response-kritiken som jag har fokuserat på i denna uppsats är att jag själv känner att det finns en stark nyttoaspekt i användandet av dessa tolkningsmetoder där elevens egna erfarenheter, föreställningar och upplevelser både kommer till nytta och premieras i klassrummet. Min tanke har då varit att försöka ta reda på vilken genomslagskraft reader-response-tankarna har haft på den svenska gymnasieskolan och hur den i så fall har gett sig uttryck.

Ett logiskt tillvägagångssätt i genomgång och presentation av mina resultat och åsikter anser jag vara att följa samma modell som intervjufrågorna är formade efter, så att det blir en så klar röd tråd som möjligt genom diskussionen. Genom en jämförelse mellan vad facklitteratur på ämnet säger och vad kursplanerna, läromedel och yrkesverksamma svensklärare säger får vi se olika perspektiv och förhållningssätt till varför vi läser litteratur i skolan och hur skild inställningen är till hur vi ska syssla med tolkning av litteratur i skolan.

Enligt Rosenblatt och de andra forskarna jag hänvisat till, är det alltid en fördel med att skapa diskussioner om olika eventuella tolkningar av ett verk i skolan, där elevernas personliga tankar får luftas. Likaså framhåller både kursplanerna och de läromedel jag tittat på att denna typ av tolkning är viktig, men den är inte det enda som är av vikt när vi läser skönlitteratur eftersom det i kursplanerna bara nämns som enstaka mål, att eleven ska få tolka litterära verk fritt, bland flera andra viktiga mål. Det är också viktigt enligt kursplanerna att litterära verk har fler syften än just att eleven ska få uppleva och lära sig om möten med olika situationer, kulturer och tider, där elevens personliga upplevelser och föreställningar kommer i fokus. Likaså finner vi i läroböckerna en stor spridning på frågor efter de olika texterna. Här

förekommer dels detaljfrågor som i de flesta fall är förödande för läsningen. Med den övergripande uppfattningen som de intervjuade lärarna visade om elevers inställning till läsning blir tyvärr detaljfrågor mer likt kontrolluppgifter än något som är till nytta. Och om det finns en fientlig inställning till läsning bör man därför vara försiktig med användandet av just detaljfrågor. Anledningen är att detaljfrågor i de flesta fall kräver att läsaren måste gå tillbaka till texten och leta efter ett givet svar, och detta leder i större utsträckning till att läsningen blir tråkig och långdragen istället för om det ges öppna diskussionsfrågor i klassen (som också förekommer i läroböckerna) där elevernas egna upplevelser, tankar och uppfattningar om ett visst verk får ventileras (se tidigare i uppsatsen, sid. 23).

Dels förekommer det som nyss nämnts även de diskussionsfrågor som jag gärna förespråkar, men även den typ som jag kallar essäfrågor som i kombination med diskussionsfrågorna ger eleverna både mest glädje och nytta i skolan. Essäfrågorna kan nämligen i mångt och mycket hjälpa eleverna i det som två av de intervjuade lärarna (Bodil och Frida, sid. 20) hade som främsta mål med läsningen av skönlitteraturen. Att den är viktig för den personliga språkutvecklingen. Med hjälp av essäfrågorna får därför eleverna tillfälle att träna på de språkliga bilderna som litteraturen ger dem och dessutom blir elevens språkutveckling synlig för läraren vilket också är viktigt, eftersom läraren lättare kan se vad varje enskild elev behöver träna på för att förbättra sina kunskaper i att förmedla sitt ord.

De övriga av de intervjuade var av ungefär samma inställning vad gällde mål och vad de vill att eleverna ska ta med sig när de lämnar skolan. Deras främsta mål med att arbeta med skönlitteratur var att eleverna ska känna att böcker kan erbjuda en väldigt rik och varierad värld som både kan ge läsaren njutning och nytta, vilket också speglas i Rosenblatts tankar om att det är viktigt att läsaren blivit engagerad av texten (se tidigare i uppsatsen, sid.11).

Det som dock var lite märkligt i undersökningen var att endast två av sex intervjuade lärare såg en gemensam bok i klassrummet mer som en tillgång än som ett hinder. Det kan säkert också stämma till viss del, eftersom alla elever omöjligt kan vara nöjda med bokvalet, men det borde också vara mer givande och roligt att diskutera en bok som alla i en klass har läst. Då blir (förhoppningsvis) fler röster hörda och eleverna kan därför få bekräftat att de har upplevt det samma som en del kamrater och dessutom att de kan få möjligheten att se att alla inte har fått samma upplevelse vilket kan ge ökad förståelse för olik tänkande.

Det visade sig också att efterarbetet med litteraturen i form av diskussioner skiljde sig en del mellan de intervjuade, allt ifrån väldigt få diskussioner på grund av att det var svårt att få igång givande diskussioner, där elevens personliga upplevelse ses som det viktigaste underlaget för diskussionen, till mer styrda tolkningsfrågor där detaljer i texterna ska

uppmärksammas. Dessutom fanns det en syn på tolkningen som jag anser var väldigt sund, eftersom elevens egna tankar fick komma till tals men att det ändå gavs fokus på andra perspektiv. Den tolkningsattityden som jag tänker på är den som tidigare i uppsatsen presenterades på sidan 22, där fyra olika perspektiv på tolkningen blev presenterade. De fyra perspektiven ("författare-läsare", "författare-samhälle", "läsare-samhälle" och "intertextualitet") får läsaren att på ett alldeles utmärkt sätt både göra egna reflektioner över sin egen relation till både den lästa boken och till samhället utifrån de attityder som presenterats i boken. Dessutom tvingas läsaren att göra en djupdykning i varför författaren skrev boken och författarens tankar om samhället som även kan ge en ny och intressant bild för läsaren om en annan tid eller kultur (om boken är skriven i en annan tid eller på en annan plats).

När det gäller själva tolkningen och vikten av att tolka ett verk har undersökningen visat att det är vanligt att tolkning av ett läst verk ses som något viktigt i skolans värld även om ett par av de intervjuade lärarna anser att det viktigaste ändå är att få eleverna att börja tycka om läsning och söka sig till böckernas värld frivilligt. I vilket fall som helst anses tolkningen vara ett viktigt moment i undervisningen, men att det ibland inte är så lätt att låta eleverna tolka helt fritt. Ofta är det nödvändigt för läraren att styra upp tolkningsmomentet där eleverna får fokusera på något speciellt i texten för att de inte ska göra för stora utsvävningar. Frida till och med förespråkade närläsning som tolkningsövning och där blir ju eleverna verkligen styrda mot någon speciell händelse eller ett speciellt stycke/citat i en text. Och om inte eleverna får välja själv vad som tilltalat dem, förvånat dem eller gjort dem frågande i en text tror jag att det är svårare att komma åt den subjektiva tolkningen, eftersom läraren då kanske väljer ut ett stycke i boken som inte eleven känner något särskilt för och därför tvingar fram en åsikt eller tanke om lärarens utvalda del bara för att tillfredsställa läraren.

Däremot finns det en ganska spridd attityd gentemot efterföljande extrauppgifter i antologier där ett par av lärarna ser dessa frågor som en tillgång och andra ser dem som ett hinder. Det tydligast uttalade hindret är att om det finns frågor efter en text så finns det en risk att eleverna letar efter svaren under läsningen och att de läser texten så fort som möjligt för att så snabbt som möjligt komma till frågorna så att de kan bli färdiga med uppgiften. Sistnämnda exempel är viktigt att ha i åtanke, därför att, om eleverna får frågor på en text som de ska läsa innan de har läst den, så kan frågorna medverka till att eleverna bara letar svar på frågorna i texten eller som det genom Bodil nämnts tidigare i uppsatsen (sid. 23) att de snabbar sig att läsa den så att de kan bli färdiga med uppgiften. Eleverna är ju trots allt i skolan för att de måste och de tar för det mesta genvägar för att uppnå de höga betygen. Och

om det ser ut så här i verkligheten så är jag övertygad om att den upplevelsen som böcker kan ge, oftast inte inträffar.

Huruvida vi ska tillåta våra elever att göra rent subjektiva tolkningar av litterära verk i skolan visade det sig också i undersökningen finnas olika uppfattningar om hos de olika lärarna. Men det var ingen av dem som ville skapa någon speciell typ av tolkare. De flesta hade trots allt som främsta mål att skapa läsande individer, och inte att tolkningen skulle stå som främsta mål i undervisningen. Däremot ansåg de att när det väl görs tolkningar ska det subjektiva främjas, men som Bodil sade (sid. 25), så är det också viktigt att vi lär oss att ifrågasätta vår egen tolkning, eftersom vi ibland läser in saker som inte står i texten. Då måste vi vara medvetna om att det är våra egna erfarenheter och upplevelser som speglas i texten och att vi därför ibland lägger till sådant som vi associerar till texten.

Mina egna funderingar kring denna fråga är att både vi som lärare och våra elever tjänar på att först och främst få läsa litteratur på ett plan där upplevelseläsning premieras. Först när vi fått eleverna att gilla böcker, som det nämndes om Rosenblatts teorier tidigare i uppsatsen (sid. 11), kan vi få igång givande diskussioner. Dessutom är det viktigt som Lars Wolf påpekar (tidigare i uppsatsen, sid. 8) att vi har en positiv inställning och hög toleransnivå vad gäller tolkningar. Att sedan arbeta med litteraturen som Frida, med det huvudsakliga målet att få eleverna till att bli goda språkbrukare tror jag att vi får gratis om vi läser mycket. Givetvis menar jag inte att vi ska negligera texternas uppbyggnad och utformning, men det kommer inte heller att hjälpa eleverna att lära sig av hur stora författare skriver texter om vi granskar varje text vi läser. På denna punkt instämmer jag med Bodil (sid. 20), då hon sade att elevernas språk och deras förmåga att skapa bilder förbättras genom läsning och att du genom läsningen får bilder av hur en text är uppbyggd så att meningsbyggnad, grammatik och stavning blir mer eller mindre automatiserad efterhand, om du läser mycket.

Hur reader-response-kritiken upplevdes av de intervjuade var nästan genomgående positivt eftersom alla var eniga om att upplevelsen av ett verk alltid är subjektiv och det alltid är enbart våra egna erfarenheter som vi möter ett verk med. Men de svarade också att eleverna/läsarna bör uppmärksammas på att det kan finnas sådant som ligger utanför mina egna erfarenheter i texten och att det kan finnas lärorika saker att upptäcka utanför de egna erfarenheterna i en text. Alla utom en av de intervjuade var också överens om att skönlitteraturens plats i skolan har förändrats under 1900-talet mot en friare och mindre kanon- och facitstyrd utformning.

Kursplanernas utseende med fokus på mål och kriterier som kan knytas an till reader-response-kritiken fanns tydligt uttalat i A-kursen i svenska där det nämns att eleven skall

”kunna formulera egna tankar och iakttagelser och göra egna bedömningar vid läsning av saklitteratur och litterära texter från olika tider och kulturer” (Kursplaner. 2000a). Däremot tonas detta fokus på egna tankar, iakttagelser och bedömningar ner när eleverna fortsätter till B-kursen, vilket är konstigt eftersom B-kursen innehåller mer läsning av skönlitteratur än A-kursen. Dessutom är det synd eftersom det hade varit nyttigt att fortsätta på den linjen och fördjupa och utveckla elevernas förmåga att tolka, analysera och kritiskt granska i vårt mångmediala samhälle, där vi blir matade med enorma mängder information som ibland kan vara svåra att sortera efter vad som kan vara av både nytta, nöje och av en relevant sanningshalt för oss.

Slutligen menar jag att läsning av skönlitteratur i sig själv utan lärarens bidrag, kan utveckla den estetiska känslighet som reader-response-tankarna grundar sig på. Utan någon estetisk känslighet är jag nämligen övertygad om att vi inte har någon vidare stor förmåga att uppleva litterära verk och att skapa egna föreställningsvärldar och det är detta som jag anser vara en av de största uppgifterna som vi svensklärare har. Därför menar jag att själva läsningen i sig kan skapa denna förmåga hos läsaren och att vi därför ska läsa så mycket som möjligt i skolan. Men läraren har ändå en viktig roll som måste hjälpa eleverna med att ge dem de rätta verktygen för att tolka texter, för även om böckerna kan bidra med mycket på egen hand så är lärarens roll som vägledare och guide igenom böckernas värld nödvändig. Precis som det utmärker en bra fotbollstränare som kan få sina spelare att blomma ut och bli kreativa på fotbollsplanen, är det en bra lärare som får sina elever att lyckas behärska språket och bli kreativa som såväl läsare som skrivare.

5 Sammanfattning

Denna uppsats behandlar området om hur skönlitteratur används i svenskundervisningen på gymnasiet och fokuserar på om det görs tolkningar av de verk som läses och i så fall i hur hög grad det tillåts subjektiva tolkningar av eleverna i förhållande till mer styrda analys- och tolkningsuppgifter. Detta görs också med ett perspektiv riktat mot reader-response-kritiken för att undersöka huruvida kursplaner, läromedel och verksamma lärare har påverkats av tankarna bakom dessa teorier. Likaså är det inbakat i uppsatsen, främst i teoridelen, hur vi som lärare kan hjälpa våra elever att uppnå estetisk känslighet genom tolkning av olika verk som läses i skolan.

Uppsatsens övergripande syfte har dels varit att undersöka vad kursplaner och läromedel ger för signaler om hur litteraturundervisningen ska gå till på gymnasiet med fokus på tolkning. Dels har det undersökts genom intervjuer hur gymnasielärare anser att de tillvaratar elevernas egna tankar, reflektioner och tolkningar i litteraturundervisningen samt hur mycket ett reader-response-kritiskt-perspektiv får i 2000-talets gymnasieskola.

Mina frågeställningar i intervjuerna med lärarna har varit uppdelade i åtta delfrågor som behandlat lärarens personliga mål med läsning av skönlitteratur och vad de vill att eleverna ska lära sig/uppå/förstå efter ett läst verk; hur de arbetar med litteraturen; om de diskuterar litteraturen; hur viktigt de tycker det är att vi tolkar böcker samt hur de gör när de tolkar; och slutligen om och hur de tror att reader-response-kritiken haft någon inverkan på hur vi arbetar med skönlitteratur i skolan idag.

Uppsatsen slutsatser har visat att det såväl från kursplaner, läromedel och lärare finns en inställning att tolkning av litterära texter i skolan är av stor vikt, men att det för den delen inte går att bortse från att den subjektiva tolkningen inte är den enda lärorika och nyttiga tolkningstypen. Det är absolut av en stor vikt att tolka språkets uppbyggnad, författarens tanke bakom ett verk samt samhällsliga och kulturella aspekter och synvinklar som ett verk kan ge. Likväl går det att spåra i undersökningen att reader-response-kritiken har satt spår i den moderna skolundervisningen och att en subjektiv tolkning av ett verk är att föredra som startpunkt för ett arbete med ett visst verk, eftersom den subjektiva tolkningen får eleven att öppna upp sig och därigenom också blir lättare att fånga upp i ett vidare arbete med texten.

6 Källförteckning

Primärmaterial

Eriksson, Leif & Lundfall, Christer (2002): *Litteratur och litteraturvetenskap*. Stockholm: Liber AB.

Perme, Lilian (2000): *Prolog – språk och litteratur A+B*. Malmö: CWK Gleerups Utb.centrum AB.

Skoglund, Svante (2002): *Text & tankar, Textbok A*. Malmö: Gleerups utbildning AB.

Internetadresser

Kursplaner för ”Svenska A” (2000a): 2006-05-08

<http://www3.skolverket.se/ki03/print.aspx?sprak=SV&ar=0506&infotyp=5&skolform=21&id=3205&extraId=>

Kursplaner för ”Svenska B” (2000b): 2006-05-08

<http://www3.skolverket.se/ki03/print.aspx?sprak=SV&ar=0506&infotyp=5&skolform=21&id=3206&extraId=>

Kursplaner för kursen ”Litteratur och litteraturvetenskap” (2000c): 2006-05-08

<http://www3.skolverket.se/ki03/print.aspx?sprak=SV&ar=0506&infotyp=5&skolform=21&id=3308&extraId=>

Intervjuer

Intervjuer med sex svensklärare på gymnasiet, inspelat på diktafon.

Sekundärmaterial

Beach, Richard & Myers, Jamie (2001): *Inquiry -Based English Instructions: Engaging Students in Life and Literature*. New York: Teachers College Press.

Dysthe, Olga (1996): *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Hellspong, Lennart (2001): *Metoder för brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Holme, Idar Magne & Krohn Solvang, Bernt (1997): *Forskningmetodik – Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.

Kittang, Atle (1997): ”Text och tolkning.” I: Kittang, Atle m.fl: *En introduktion till den moderna litteraturteorin*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Lagercrantz, Olof (2001): *Om konsten att läsa och skriva*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Langer, Judith (2005): *Litterära föreställningsvärldar*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Lindberg, Ulf (1983): ”Utopin som hot.” I: Smidt, Jon (red.): *Litteraturens muligheter - og elevens*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/J.W. Cappelens Forlag a.s.

May, Tim (2001): *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.

Pennac, Daniel (1995): *Som en roman – Om lusten att läsa*. Sverige: Brombergs Bokförlag AB.

Rosenblatt, Louise (2002): *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.

Skei, Hans (1997): "Receptionestetik och reader-response-kritik." I: Kittang, Atle m.fl: *En introduktion till den moderna litteraturteorin*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Sørensen, Birte (1983): "Teksten og eleven." I: Smidt, Jon (red.): *Litteraturens muligheter - og elevens*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/J.W. Cappelens Forlag a.s.

Wolf, Lars (2002): *Läsaren som textskapare*. Lund: Studentlitteratur.

Film

Weir, Peter (1989): *Döda poeters sällskap*. USA: Touchstone Pictures.

Bilaga 1

Intervjufrågor till svensklärare på gymnasiet om hur de utnyttjar skönlitteratur i undervisningen

1. Vad vill du att eleven skall uppnå/erfara/förstå m.m. i hennes/hans läsning av skönlitteratur? Vad har du för mål med läsningen?

2. Hur ofta har ni en gemensam bok som ni läser i klassen?
Vad tror du eleverna tycker om att ha en gemensam klassbok?

3. Diskuterar ni romaner/noveller/essäer/dikter med eleverna?
Om ja: Hur går du till väga?
Om nej: Varför inte?

4. Hur ser du på tolkning av litteratur? Hur viktigt tror du det är att vi lägger ner tid på tolkning av litteraturen? Är det något du använder dig av och vill få dina elever att göra när ni läser texter?
Hur fria är ni vad det gäller tolkningar och analysmetoder?

5. Hur ofta använder du bakgrundsmaterial som t.ex. frågor efter en text i antologier?
Anser du (rent generellt) att dessa frågor stimulerar eller hämmar eleverna på något sett i sin tolkning av ett verk? Förklara.

6. I hur stor grad/utsträckning tillåter du dina elever att göra rent subjektiva tolkningar av den skönlitteratur som läses i skolan? Vad försöker du uppnå: Den ”ideala läsaren” (dvs. en som tolkar/analyserar som experterna) eller en subjektiv och fri läsare?

7. Är du bekant med reader-response-kritiken? (jag berättar om de inte vet)
Vad tycker du om dess idéer? Tror du den är anpassningsbar till skolans värld?

8. Tror du reader-response-kritiken har haft någon inverkan på sättet att hantera undervisningen av skönlitteratur på gymnasiet? Hur?