



Estetisk-filosofiska fakulteten  
Litteraturvetenskap

---

Christina Olin-Scheller

# Mellan Dante och *Big Brother*

En studie om gymnasieelevers textvärldar

---

DOKTORSAVHANDLING  
Karlstad University Studies  
2006:67

Christina Olin-Scheller

# Mellan Dante och *Big Brother*

En studie om gymnasieelevers textvärldar

Christina Olin-Scheller. *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar*

Doktorsavhandling

Karlstad University Studies 2006:67

ISSN 1403-8099

ISBN 91-7063-098-4

© Författaren

Distribution:

Karlstads universitet

Estetisk-filosofiska fakulteten

Litteraturvetenskap

651 88 KARLSTAD

SVERIGE

054-700 10 00 vx

[www.kau.se](http://www.kau.se)

Elektronisk version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-474>

Tryck: Universitetstryckeriet, Karlstad 2006

## Abstract

This dissertation deals with Swedish upper secondary school students' encounter and reception of various fictional texts in and outside of school. The focus of the study is how literary instruction, based on an expanded text concept, succeeds in meeting the students' expectations and previous experiences of fictional texts. The theoretical framework consists of theories that approach reading as a transaction between text and reader in a social and cultural context.

The study is founded on qualitative methods, and the empirical material was collected through participant observation and interviews with students and teachers in four upper secondary school classes between 2001 and 2003. The research questions are: How does literary instruction develop students' knowledge of fictional texts and reading? In what ways are the students' textual worlds in and outside of school dialogically interrelated? How do students use different fictional texts in building their identities? Which values regarding different texts are visible in the classroom?

Findings indicate that mismatches between teachers' and students' literary repertoires are common in upper secondary school literary teaching. Since the literary instruction mainly drew upon traditional fiction, the students' construction of literary worlds was not sufficiently supported. The students' expectations of fiction reading were characterized by strong emotional involvement, and this was particularly true for the male students. The female students reported that there was a lack of female perspectives in the literary teaching.

The pedagogical implications of the study concern the importance of identifying the students' literary repertoires and matching those with the literary instruction. Literary pedagogy should aim to expand these repertoires, and to help students acquire new reader roles. One way of achieving this is to promote dialogical teaching that encourages both efferent and aesthetic reading. Findings of the present study also indicate that teachers' resources for working with an expanded text concept are limited. Consequently, current teacher education programmes and further training of working teachers must deal with reading of fictional texts from new and broader perspectives.

**Keywords:** literary teaching, literature reception, upper secondary school, expanded text concept, reader repertoires, text repertoires, reader roles, literary worlds, efferent and aesthetic reading, emotional involvement

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	<b>11</b>
<b>Texter, svenskämnet och mediepaniken</b> .....	<b>11</b>
Med avstamp både i mediebruset och i svenskämnet .....	12
Undersökningens syfte och avgränsning.....	13
<b>Det privata och det offentliga textrummet</b> .....	<b>15</b>
I skärningspunkten mellan olika forskningsområden.....	16
<b>Vad är en text?</b> .....	<b>17</b>
Undervisning utifrån ett vidgat textbegrepp.....	21
Att skapa identitet .....	22
Vad innebär att vara läskunnig?.....	26
<b>I ett forskningsmässigt sammanhang</b> .....	<b>28</b>
Läsarens och textens repertoarer .....	29
Att möta texter utifrån en läsarroll.....	34
<b>Metodiska överväganden</b> .....	<b>37</b>
Att välja klasser.....	37
Olika faser av samarbete .....	40
<b>2. Svenskämnesuppfattningar och textmöten</b> .....	<b>49</b>
<b>Elklassen</b> .....	<b>49</b>
Britt – viktigt med bokläsning .....	49
Niklas – ”jag läser för att det är roligt, inte för att redovisa” .....	51
Tom - ”svenskan har man ingen nytta av” .....	53
Robin – Världens dåligaste språk som lärobok .....	55
David – ”svenskan har ingen betydelse” .....	59
<b>Naturvetarklassen</b> .....	<b>62</b>
Lotta - ”svenska uppfattas bara som flummigt” .....	62
Meral och Sandra – ”i svenska gör man saker man redan kan” .....	63
Gustav - ”svenskan, en extra historiektion” .....	67
Johan – ”inget vettig på svenskan” .....	69
<b>Omvårdnadsklassen</b> .....	<b>71</b>
Lena – språklig utveckling genom tematisk läsning.....	71
Kim - ”på svenskan har jag lärt mig att reflektera” .....	73
Rosa – ”på svenskan har vi bara läst”.....	75
Sara – ”för lite sjukvård och känslor”.....	78
Josefina – ”det är roligt att diskutera böcker” .....	80
<b>Samhällsvetarklassen</b> .....	<b>82</b>
Inger – självförtroende och kulturarv.....	82
Emelie – ”jag har inget större intresse för litteratur” .....	84
Tove - ”nu kan jag svara på frågorna i <i>Jeopardy</i> ” .....	88
Oskar – ironiskt skrivande om film och böcker .....	89
Tobias –film och hjältar .....	91
<b>3. Kampen om kanonlitteraturen</b> .....	<b>95</b>
<b>Gamla föreställningar i nya kläder</b> .....	<b>95</b>
Det höga bildningsämnet och det låga färdighetsämnet .....	96
I döda författares sällskap .....	99
Normerande uppfattningar .....	104
Bildning= kunskap om böcker.....	106

<b>4. Ett vidgat textbegrepp i praktiken .....</b>	<b>108</b>
<b>Begrepp utan förankring .....</b>	<b>108</b>
<b>En historisk tillbakablick .....</b>	<b>109</b>
Ett vidgat textbegrepp från <i>Lpf 94</i> och framåt.....	111
<b>Skilda texter – skilda förhållningssätt .....</b>	<b>112</b>
Film som illustration.....	114
Film som utfyllnad .....	121
Film som jämförelse.....	131
<b>Film i klassrummet – en fråga om högt och lågt .....</b>	<b>137</b>
Smak och identitet.....	139
<b>5. I dokusåpornas, fantasytexternas och datorspelens värld.....</b>	<b>144</b>
<b>Fritidstexternas utrymme i elevernas litterära repertoarer.....</b>	<b>144</b>
Positivt bruksvärde.....	144
Att kategorisera texter.....	145
<b>Film .....</b>	<b>148</b>
Att vara filmmänniska.....	148
En klump i magen av <i>Titanic</i> - melodramatiskt berättande.....	151
Att inte ha ”tålmod” att läsa böcker .....	156
Filmens utrymme i elevernas litterära repertoarer .....	158
<b>Såpor.....</b>	<b>158</b>
Ett utvidgat såpa-begrepp .....	158
Identifikation, avstånd eller ironisk distans? .....	162
”Tjejsåpor” och ”killsåpor” .....	165
Verklighet eller fiktion? .....	168
Såpornas utrymme i elevernas litterära repertoarer .....	170
<b>De digitala hypertexterna – fiktionstext via skärmen .....</b>	<b>170</b>
Att bli smartare och lära sig tänka logiskt .....	171
Vad är hypertext? .....	172
<i>Lunarstorm</i> , <i>MSN</i> , <i>Manga</i> och <i>Animé</i> .....	174
Datorspel.....	176
Hela världen spelar <i>Counter Strike!</i> .....	180
En dator i rummet och två i garderoben.....	184
Hypertexternas utrymme i elevernas repertoarer.....	185
<b>Fantasy .....</b>	<b>185</b>
Välja eller välja bort.....	186
Ett brett fantasy-begrepp .....	186
<i>Sagan om Ringen</i> som socialisationsfaktor.....	193
Allt är möjligt.....	195
Flickornas fantasyläsning.....	197
Fantasytexternas utrymme i elevernas repertoarer.....	199
<b>Den ”sanna” fiktionen - dokuromanen.....</b>	<b>200</b>
Få texttyper eller många?.....	200
”Är det inte sant är det ju bara en bok” .....	201
Faktion och TV-mediet .....	210
Dokuromanernas utrymme i elevernas litterära repertoarer.....	211
<b>6. Två textvärldar.....</b>	<b>214</b>
<b>Ska det vara skillnad? .....</b>	<b>214</b>
Fler kollisioner än matchningar.....	215
<b>Elevernas läsroller och svenskämnets texter.....</b>	<b>216</b>
Att erövra nya läsroller.....	218

<b>Multimediala texters inflytande .....</b>	<b>222</b>
<b>Känslomässigt engagemang – så skapas envisionments .....</b>	<b>223</b>
Inga känslor – inga envisionments.....	225
<b>Breda eller djupa litterära repertoarer – ett genusperspektiv.....</b>	<b>228</b>
<b>Didaktiska utvecklingsperspektiv .....</b>	<b>230</b>
En B-kurs för alla? .....	233
Svenska – skolans viktigaste ämne.....	234
Ett vidgat textbegrepp – möjlighet eller hinder?.....	235
<b><i>Summary</i> .....</b>	<b>238</b>
<b><i>Bilaga</i> .....</b>	<b>248</b>
<b><i>Referensförteckning</i>.....</b>	<b>250</b>
<b><i>Personregister</i> .....</b>	<b>264</b>

## *Tack*

Vid ett tillfälle när min frustration över avhandlingsarbetet var stor och mina tvivel många tröstade en vän mig med följande ord: - Tänk dig att kunskapen är som en boll. När bollen är liten har den små kontaktytor där ny kunskap kan fästa. Ju större kunskapsbollen blir desto omfångsrikare blir ytan. Allt eftersom ditt vetande ökar måste du hela tiden förhålla dig till en större mängd kunskaper.

För mig har denna bild varit till hjälp under forskarstudiernas olika faser. Att genomgå en forskarutbildning är på många sätt en spännande, äventyrlig och utmanande resa, men också en tid av omställning, anpassning och perspektivbyten. Kunskapsbollen slutar aldrig rulla. Med denna bok har jag dock tillfälligt stannat upp och satt punkt.

Vägen till nya insikter och fördjupad förståelse är förstås kantad av en rad människor som på olika sätt hjälpt mig under arbetet med avhandlingen och i bygget av texten. Jag är mycket tacksam för den generositet eleverna och lärarna studien visade mig under insamlingen av mitt material på de olika skolorna. Utan er välvilja att dela med er av skolvardagen, era upplevelser och tankar hade det självfallet inte blivit någon avhandling.

Även andra personer har varit ovärderliga i mitt avhandlingsarbete. Först vill jag vända mig till mina handledare Dag Nordmark och Sten-Olof Ullström vilka med stort engagemang och gedigen handledning lotsat mig genom den akademiska snårskogen. Med ständigt stöd och aldrig sviktande intresse för mitt projekt, har ni fått mig att ta nya tag, skärpa mina tankar och vässa mina formuleringar och argument. Ett stort tack vill jag också rikta till Nationella forskarskolan i svenska med didaktisk inriktning vars varma, generösa och konstruktiva seminariekultur gett mig energi och lust i mitt avhandlingsarbete. Mina arbetskamrater och meddoktorander på olika institutioner vid Karlstads universitet har också i hög grad bidragit till denna bok. Tack för ert intresse och era goda råd, för er omtanke och välvilja. Ett extra stort tack till Elisabeth, Birgitta, Erica och Gudrun. Ert osvikliga stöd och er alltid lika konstruktiva hjälp i stort och smått har betytt oerhört mycket, såväl för min skrivprocess som för min övriga tillvaro.

Jag vill också rikta ett tack till professor Margareta Petersson som vid slutseminariet gav mig nya perspektiv vilka bidrog till nödvändiga justeringar och kompletteringar av texten. Tack också till Elisabeth Björklund för värdefull korrekturläsning av slutmanus, till Erica Sandlund för hjälp med översättning av



sammanfattning och abstract samt till Per Hardestam som till min stora glädje utformade omslaget.

Varma tankar går självfallet även till en rad personer utanför universitetsmiljön som på olika sätt varit goda lyssnare, samtalspartners och fungerat som bollplank. Nätverket "Sommarroktoranderna" har betytt mycket, liksom alla kära vänner och släktingar vars omsorg och uppmuntran jag är mycket glad för. Tack också Markus och Erik för att ni guidade mig in i datorspelens värld.

Ett stort och innerligt tack är jag också skyldig Ulrik, min största supporter och mest utnyttjade lyssnare, läsare och kritiker. Utan din förståelse, dina synpunkter och verklighetsnära frågor som tvingat mig att tänka i nya spår, hade texten haft ett annat utseende. Du har också, tillsammans med Elin, Arvid och Stina, hjälpt mig att få perspektiv på avhandlingsarbetet och fått det att anta rimliga proportioner.

Karlstad, november 2006

*Christina Olin-Scheller*

# 1. Inledning

## Texter, svenskämnet och mediepaniken

Berättelsens historia är lika gammal som människans. Genom olika slags berättelser skapar vi mening i våra liv och förståelse av oss själva och vår omvärld. ”Narrative”, menar Roland Barthes, ”is international, transhistorical, transcultural: it is simply there, like life itself.”<sup>1</sup> Idag möter unga människor berättelser i en mängd olika texttyper förmedlade via skilda medieformer.<sup>2</sup> Dokusåpor, teater och serietidningar trängs med film, böcker och datorspel. Texter som alla kan antas påverka, beröra, lära och utveckla sina läsare på många olika sätt.

I många sammanhang förekommer uppfattningar om texters olika värde och placering i ”höga” eller ”låga” fack.<sup>3</sup> Detta sker i skolan, inte minst ämnet i svenska, där populärkulturen länge har haft svårt att bli accepterad.<sup>4</sup> Förklaringen kan finnas i de ständigt aktuella frågorna om ämnets relation till kanon och kulturarv.<sup>5</sup> Ytterligare en förklaring till svenskämnets ansträngda förhållande till populärkulturen, finns säkerligen i fenomenet moralisk panik.<sup>6</sup> Detta begrepp har alltsedan 1970-talet beskrivit en typ av kollektiva reaktioner som uppkommer vid nya former av medieuttryck. Vuxenvärlden uppfattar, menar den dans-

---

<sup>1</sup> Roland Barthes, ”Introduction to the Structural Analysis of Narratives”, I: *Image, Music, Text*, London, 1977 (1966), s. 79.

<sup>2</sup> Ett närstående begrepp till texttyp/textsort är genre, vars teoretiska forskningsfält är omfattande och komplext (se exempelvis Eva Hættner Aurelius & Thomas Götselius (red.), *Genreteori*, Lund, 1997 och Sigmund Ongstad, *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier, Et teoretisk-empirisk bidrag til et tverfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep*, Trondheim, 1996). Här väljer jag av utrymmes-skäl att inte redogöra för detta fält och att avstå från begreppet. Försättningsvis kommer jag att använda mig av begreppen texttyp och textsort i likvärdig betydelse. Begreppet texttyp har hos Lennart Hellspong och Per Ledin en något mer begränsad innebörd och tillämpas främst på brukstexter. Jag väljer dock att här använda begreppet texttyp även när det gäller fiktionstexter. (Lennart Hellspong & Per Ledin, *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*, Lund, 1997, s. 20ff.)

<sup>3</sup> Det bildade ”höga” kretsloppet och det populära ”låga” som Robert Escarpit beskrev för drygt fyrtio år sedan, har idag närmast sig varandra och lånar allt oftare varandras former och uttryckssätt. (Escarpit, *Litteratursociologi*. Stockholm, 1958/1970). Se också Magnus Persson, *Kampen om högt och lågt. Studier om den sena nittonhundratalsromanens förhållande till masskultur och modernitet*, Stockholm/Stehag, 2002.

<sup>4</sup> Magnus Persson, *Populärkulturen och skolan*, Lund, 2000, s. 28ff. En undersökning som pekar på en problematisk relation mellan populär- och skolkultur är Olle Holmbergs bok från 1988, *Videovåld och undervisning*, Stockholm/Stehag.

<sup>5</sup> Begreppet kanon i betydelsen rättesnöre kommer ursprungligen från teologin. Inom litteraturen talas om en kanonisk diskurs som utgör en summa av litteraturhistorien, antologierna och en litteratursyn. Denna gör också avtryck i svenskundervisningen. Bland undersökningar som behandlar kanon och kulturarvsfrågor i relation till svenskämnet kan nämnas Bengt-Göran Martinsson *Tradition och betydelse. Om selektion. Legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865-1968*, Linköping, 1989; Jan Thavenius, *Klassbildning och folkuppfostran. Om litteraturundervisningens traditioner*, Stockholm/Stehag, 1991 och Lars Brink, *Gymnasiets litterära kanon. Urval och värderingar i läromedel 1910-1945*, Uppsala, 1992.

<sup>6</sup> Stanley Cohen, *Folk Devils and Moral Panics*, Oxford, 1972 (1980).

ka medieforskaren Kirsten Drotner, ofta nya medier som ett socialt och moraliskt hot mot de unga.<sup>7</sup> Drotner använder begreppet mediepanik och påpekar att de ivrigaste fördömarna många gånger är ”professionella förmedlare – lärare, bibliotekarier, kritiker och i någon grad forskare”.<sup>8</sup> Den moraliska upprördhet som Drotner beskriver, kan jag själv känna igen från diskussioner bland kollegor på olika skolor. I min roll som lärare har jag också ofta sett som min uppgift att ”skydda” mina elever från texter som jag okritiskt klassat som passiviserande populärkultur.

I olika sammanhang, inte minst i möten med mina egna tonårsbarn och deras kamrater, har jag under årens lopp fått anledning att ifrågasätta denna uppfattning. Det engagemang och den kreativitet som dessa ungdomar ger prov på för exempelvis oändliga dokusåpor och komplicerade datorspel, texter som jag tidvis uppfattat som ”moraliskt förkastliga”, kunde jag i längden inte blunda för.<sup>9</sup> Viljan att närmare studera elevers möten med dessa texter och dessutom fundera över svenskämnets relation till fritidsvärldens olika texttyper, ledde mig in i mina forskarstudier.

### *Med avstamp både i mediebruset och i svenskämnet*

Medierna och populärkulturen lockar ungdomar. Kanske beror detta på att de här får verktyg att förstå såväl sig själva som sin omvärld? För unga människor kan många populärkulturella texter framstå som alternativa bildningsvägar, stundtals mer meningsfulla än de som skolan erbjuder. Som lärare för ungdomar och lärarstuderande har jag ofta återkommit till frågor om vad svenskämnets uppgift egentligen är eller borde vara, när det gäller kunskap om berättande, text och litteratur. Vad kan, och ska, litteraturpedagoger bidra med för att ge elever möjlighet att utvecklas genom möten med fiktionstext?

De senaste årens teknik- och informationsutveckling har bland annat lett till vad som betecknas som ett ständigt mediebrus. TV-bolagen satsar på särskilda fiktionsfilms- och faktakanaler, allt fler har tillgång till kabelkanalernas

---

<sup>7</sup> Kirsten Drotner, ”Modernity and media panics”, i: Skovmand, Michel & Kim Schröder (ed.), *Media Cultures. Reappraising Transnational Media*, London, 1992, s. 43.

<sup>8</sup> Kirsten Drotner m. fl, *Medier och kultur: en grundbok i medieanalys och medieteor*, Lund, 2000 (1996), s. 61.

<sup>9</sup> Uppfattningen om det moraliska budskapet hos texter är föränderligt över tid. Många av de texter vi idag erkänner som ”goda”, ”klassiska” eller ”kanoniska”, upplevdes av sin samtid som just moraliskt förkastliga. Hit hör inte minst Carl Michael Bellmans erotiska frispråkighet liksom synen på samlivet mellan man och kvinna i Carl Jonas Love Almqvists roman *Det går an* (1839) och August Strindbergs novellsamling *Giftas* (1884).

utbud och sofistikerade datorer erbjuder uppkoppling dygnet runt. Detta är bara några faktorer som påverkar ungdomars dagliga möten med fiktionstext. Denna situation har fått mig att aktualisera frågor som rör relationer mellan ungdomar och fiktionstexter, men nu i min roll som forskare. Det är om dessa relationer mellan gymnasieungdomars textvärldar på fritiden och svenskämnet fiktionstexter som denna bok handlar. För det är bland fyra gymnasieklasser och deras respektive lärare i svenska, alla med skilda bakgrunder, hemförhållanden, förmågor och framtidsdrömmar, jag under tre år haft privilegiet att tillbringa många timmar och samla material till min undersökning.

### *Undersökningens syfte och avgränsning*

Syftet med föreliggande undersökning är således att studera olika gymnasieelevers möten med och reception av fiktionstexter i ämnet svenska och på fritiden. Jag vill också undersöka dessa typer av fiktionstexter samt belysa de förhållningssätt till text och läsning som klassrumspraktiken ger uttryck för. Drivkraften bakom studien och min huvudfråga är hur eleverna utvecklar kunskaper om fiktionstext och läsning genom litteraturundervisningen. Befinner sig elevers textvärldar, fritidens och svenskämnet, i dialog med varandra och vilken karaktär har denna i så fall?

Undersökningsperioden omfattar höstterminen 2001 till och med vårterminen 2004. Under denna period bestod kärnämnet svenska på gymnasieskolan av två för samtliga program obligatoriska kurser, Svenska A och Svenska B.<sup>10</sup> Studien fokuserar främst på B-kursen eftersom målformuleringarna som rör läsning och litteratur är tydligare där än i A-kursen.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Gymnasieskolan innefattar kärnämnen, med gemensamma kursmål och betygskriterier för alla program och karaktärsämnen som är specifika för respektive inriktning. Kärnämnen är, förutom svenska A och B, A-kurserna i engelska, matematik, samhällskunskap, religion, naturkunskap, idrott och hälsa, data och estetisk verksamhet. Svenska A och B omfattar båda 100 poäng, det vill säga 100 undervisningstimmar och kurserna bygger på varandra.

<sup>11</sup> I B-kursen är det främst två (av totalt sex) målformuleringar som specifikt berör fiktionstext. Dessa framhåller att eleven ska efter avslutad kurs ska

\* "kunna jämföra och se samband mellan litterära texter från olika tider och kulturer samt mellan texter med anknytning till vald studieinriktning" samt

\* "ha tillägnat sig och ha kunskap om centrala svenska, nordiska och internationella verk och ha stiftat bekantskap med författarskap från olika tider och epoker". (Skolverket 2000. Kursplaner. Gymnasiet. Svenska B, s. 1, ULR: <http://www.skolverket.se>.)

## *Disposition*

Boken är indelad i sex kapitel. I kapitel 1 ger jag en bakgrund till studien och en översikt över relevant forskning inom avhandlingsområdet. Här lägger jag särskild tonvikt på receptions- och ämnesdidaktisk forskning. I samma kapitel redovisar och diskuterar jag dessutom mina metodiska överväganden.

För att förstå de processer som äger rum i de fyra klassrummen, är det nödvändigt att beskriva elevernas och lärarnas förhållningssätt till fiktionstext inom svenskämnet. I kapitel 2 presenterar jag därför informanterna, samt redovisar och diskuterar utifrån perspektiv som genus, etnicitet och socioekonomisk grupptillhörighet, hur de uppfattar undervisningen om och med fiktionstexter.<sup>12</sup> Genom att belysa elevernas reception, beskriver jag också deras möten med svenskämnets textvärldar.

I kapitel 3 ger jag, med utgångspunkt i styrdokumentens skrivningar, en bild av vilka uppfattningar om undervisningens syfte med studier av och om fiktionstext som kommer till uttryck bland lärarna och eleverna i de fyra klasserna. I kapitel 4 fördjupar jag analysen av vilka typer av fiktionstext som förekommer inom ramen för svenskundervisningen i de aktuella klasserna. Här diskuterar jag också vilka normer och förhållningssätt till fiktionstext och läsning den metodiska gestaltningen, det vill säga lärarnas undervisningsform vad gäller innehåll och metod, synliggör.

Kapitel 5 ägnas åt en översikt över och en diskussion om de olika typer av fiktionstexter och medier och som eleverna tar del av på fritiden. Jag lyfter här främst fram fantasy-texter, såpoperor och liknande TV-produktioner, spelfilm, digitala hypertexter samt dokuromaner. Urvalet av dessa textsorter, vilka jag också närmare definierar i kapitlet, grundar sig på att de förekommer i stor omfattning bland elevernas beskrivningar av fritidens fiktionsläsning. I fokus för min diskussion står frågan om vilken betydelse denna läsning spelar för elevernas förväntningar på fiktionstext, samt deras förförståelse och erfarenheter av fiktionsläsning.<sup>13</sup> Med förförståelse avser jag den förståelse hos läsaren som aktiveras när hon ställs inför nya sammanhang och företeelser där text och läsning ingår.

I det sjätte och avslutande kapitlet belyser jag relationerna mellan elevernas fiktionstextvärldar på fritiden och inom svenskämnet. Genom att jämföra dessa världar belyser jag faktorer av betydelse för läsningen i de fyra klassrum-

---

<sup>12</sup> Jag återkommer till dessa indelningar längre fram i kapitlet.

<sup>13</sup> Begreppet förförståelse är centralt hos bland annat Hans-Jürgen Gadamer, (se Hans-Georg Gadamer, *Sanning och metod: i urval/Hans-Georg Gadamer, urval, inledning och översättning av Arne Melberg*, Göteborg, 1997).

men. I denna diskussion lyfter jag bland annat fram de skillnader i förhållnings-sätt som flickorna respektive pojkarna uppvisar och diskuterar vilka konsekven-ser dessa får för svenskundervisningen.

I samma kapitel för jag också en avslutande diskussion där jag redovisar de didaktiska slutsatser jag drar av studien. Här tecknar jag också några tänkbara vägar till utveckling för såväl gymnasieskolans svenskämne, som utbildning av nya och fortbildning av redan verksamma lärare.

## Det privata och det offentliga textrummet

Undersökningar om ungdomars läsvanor dyker upp med jämna mellanrum, inte sällan med braskande rubriker om att bokläsningen minskar.<sup>14</sup> Dessa undersök-ningar handlar i första hand om omfattningen av just *bokläsning*, ofta med skönlitteraturen i fokus – ett stort och viktigt forskningsfält.

Ambitionen med min studie är däremot att öka förståelsen för elevers samlade textvärldar och deras fiktionsförståelse i vid mening. Därför är det nödvändigt att vidga textbegreppet och beakta även andra texter än de skönlit-terära. Studier inom det livaktiga forskningsfält som behandlar ungdomskultur visar också att de fritidstexter som upptar ungdomars intresse kan vara både omfångsrika och mångfacetterade.<sup>15</sup> Inte heller tyder ungdomars bruk av medi-er entydigt på att de utvecklar en passiv och okritisk hållning till populärkultur.

Att ge en bild av det som Ulf Boëthius benämner ungdomars ”hela text-  
rum” för dock med sig en rad svårigheter.<sup>16</sup> Hit hör det som Johan Fornäs bely-ser när han diskuterar den polaritet som genomsyrar själva begreppet ungdom.<sup>17</sup> Fornäs menar att ungdomar redan från början är underordnade vuxna. I dessa relationer, liksom i de sfärer som ungdomar rör sig i - familj, kamratgäng, skola, medier – är ofta en kamp om makten framträdande. I detta maktspel, påpekar Fornäs, är vissa delar offentliga medan andra förbehålls den privata sfären och är därmed svåra att utforska.

---

<sup>14</sup> Se bland annat Erik Peurell, *Om läsning – mer eller mindre. En kommenterande jämförelse av fem läsvanestudier*, Statens kulturråd, 2004, URL: <http://www.kur.se>.

<sup>15</sup> Se Torben Fridberg, m. fl, *Mönstre i mangfoldigheden. De 15–18-åriges mediebrug i Danmark*, Valby, 1997; Bo Reimer, "Ungdomar och massmedier", i: *Krokig väg till vuxen. Fyra forskare om fritid, massmedia, skola och arbete*, Stockholm, 1996; Peurell, a.a.

<sup>16</sup> Ulf Boëthius, "Kontrollerande njutningar. Ungdomen och de litterära texterna", i: Fornäs & Boëthius, *Unga stilar och uttrycksformer*, Stockholm/Stehag, 1992, s. 269.

<sup>17</sup> Johan Fornäs, "Sfäernas disharmonier", i: Fornäs & Boëthius & Reimer, *Ungdomar i skilda sfärer*, Stockholm/Stehag, 1993.

Min beskrivning av de textrum eleverna i studien förfogar över, utger sig därför inte på något sätt för att vara fullständig. Elevernas beskrivningar är sannolikt silade genom filter där texter som ligger för långt ifrån vad de uppfattar som mitt kulturella fält, förblir osynliga och privata. Den fysiska miljön där jag samlat mitt material har säkerligen också betydelse för studiens resultat. De platser där jag samtalat med och observerat mina informanter har utan undantag varit olika skolmiljöer – klassrum, arbetsrum, korridorer, cafeterior och personalrum. Ungdomarnas beskrivningar av sin läsning sker därmed i sammanhang där de huvudsakligen uppfattas som elever. Studien fokuserar därför främst på hur ungdomarna agerar och tänker i egenskap av just elever.

### *I skärningspunkten mellan olika forskningsområden*

Att belysa gymnasieelevers textvärldar utifrån ett didaktiskt perspektiv med ett vidgat textbegrepp i fokus, innebär att man som forskare tvingas närma sig flera vetenskapliga fält. En utgångspunkt för studien och samtidigt en viktig plattform för mig själv som lärare och forskare, är de sociokulturella perspektiv på lärande och meningsskapande som utvecklades under tidigt 1900-tal av de ryska forskarna Lev S. Vygotskij, Michail Bachtin och Valentin Vološinov.<sup>18</sup> Dessa har sedan inspirerat andra forskare som exempelvis James V. Wertsch och Roger Säljö.<sup>19</sup> Den sociokulturella traditionen betonar betydelsen av den sociala och kulturella miljön och människors interaktion för att utveckla kunskap om sig själva. Vidare är språkets roll som kommunicerande och medierande redskap centralt inom det sociokulturella forskningsfältet.

Undersökningen har också många beröringspunkter med den litteraturvetenskapliga receptionsforskningen liksom den svenskämnesdidaktiska forskningstraditionen. För den sistnämndas framväxt är Pedagogiska Gruppen (PG) betydelsefull. Under slutet av 1970-talet och en bit in på 1980-talet utvecklade och drev olika forskare här en rad olika projekt vid den litteraturvetenskapliga institutionen på Lunds universitet.

För att förstå alla de olika typer av fiktionstexter som eleverna lyfter fram, har jag också behövt vidga mina kunskaper på en rad områden. Detta har inte

---

<sup>18</sup> Lev S. Vygotskij, *Tänkande och språk*, Göteborg, 1999 (1934); Michail M. Bakhtin, *Speech Genres & Other Late Essays*, (ed.) Caryl Emerson and Michael Holquist, Austin, 1996 (1986); Valentin Vološinov, *Marxism and the Philosophy of Language*, Cambridge Mass. & London, 1996 (1929). Dessa forskares idéer blev dock inte allmänt kända förrän under 1900-talets senare hälft.

<sup>19</sup> James V. Wertsch, *Mind as Action*, New York, Oxford, 1998; Roger Säljö, *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*, Stockholm, 2000.

minst inneburit att jag under studiens gång fördjupat mig i bland annat digitala hypertexter, såpoperor och fantasyromaner. I och med denna ansats har jag också närmast mig den forskningstradition vars studieobjekt innefattar populärkultur i vid mening, cultural studies, ofta sammanfattande betecknad som c.s.<sup>20</sup> Detta fält erbjuder möjliga vägar att studera olika medier och fiktionstexter utifrån gemensamma teoretiska och metodologiska utgångspunkter.

När jag inledde undersökningen var mina kunskaper om många av de texter jag kommer att beröra relativt ytliga. Dessa kunskapsluckor är sannolikt inte unika bland svensklärare. Trots att styrdokumentet fäster vikt vid ett vidgat textbegrepp, dominerar fortfarande den kanoniserade skönlitteraturen många svensklärarytbildningar. Utbudet av och möjligheten att få fortbildning som vidgar kompetensen om olika populärkulturella uttrycksformer är också mycket begränsad. Min förhoppning är därför att denna studie belyser områden som många kan uppleva som dunkla.

Min strävan med undersökningen är att, i görligaste mån, ta ett samlat grepp på ett antal elevers möten med olika fiktionstexter. Då och då har jag gripits av farhågor att detta projekt är alltför omfattande. Mina tankar har då gått till alla verksamma svensklärare som ska ta sin utgångspunkt i ett brett textbegrepp. Ambitionen är därför också att studien ska öka deras förståelse av elevers förutsättningar att tillägna sig svenskämnets fiktionstexter.

Svenska är nu inte det enda ämne där elever läser fiktion. För många ungdomar är inte heller gymnasiet slutsteget på utbildningstrappan. Min förhoppning är därför att kunskaper om ungdomars upplevelser av fiktionsläsning, kan vara av värde också för andra yrkesgrupper än didaktiskt intresserade svensklärare och lärarutbildare.

## Vad är en text?

Kursplanerna för ämnet svenska använder flitigt ordet text.<sup>21</sup> För att detta begrepp ska bli hanterligt i det här sammanhanget är det nödvändigt att i någon mån diskutera innebörden.<sup>22</sup>

---

<sup>20</sup> Jag har här ingen ambition att redogöra för fältets utbredning och historik. Se gärna Ian Davies, *Cultural Studies and Beyond. Fragments of Empire*, London & New York, 1995 och Fred Inglis, *Cultural Studies*, Oxford, 1993. Se också Jostein Gripsrud, *Mediekultur. Mediesamhälle*, Göteborg, 2002, s. 80-88.

<sup>21</sup> Skolverket, 2000, Gymnasiet, Kursplaner för ämnet svenska, URL: <http://www.skolverket.se>, s. 2, [hämtat 2006-02-14].



Etymologiskt härstammar ordet från latinets ”textus” (väv, sammanfogning). Begreppet är inte alldeles lätt att definiera och innebörden har dessutom fluktuerat under olika perioder. Utvecklingen mot dagens breda textbegrepp har sin bakgrund i 1960-talets politisering inom humaniora.<sup>23</sup> Från många håll ifrågasattes då det traditionella innehållet i de humanistiska vetenskaperna, vilket bland annat ledde till en explosionsartad utveckling av nya teoribildningar inom akademien.

En del av dessa inriktningar var semiotiken, som menar att alla mänskliga symbolsystem kan studeras som språk. Språkets grundläggande system, hos Ferdinand de Saussure ”la langue”, uttrycks i ett språkbruk, ”la parole”, alltså konkreta och mångskiftande exempel på språkanvändning.<sup>24</sup> Alla dessa konkreta tillämpningar av språkssystemet kan betraktas som text och kan därför variera på oändligt många sätt. I en nyligen publicerad studie menar Anna Gunder att text ”could be understood as signifying elements in any form arranged in any way”.<sup>25</sup> Därför, fortsätter hon, kan såväl målningar och manuskript som trädgårdar och vaser betraktas som texter.

För min studie är det inte relevant att använda en så bred definition av begreppet text som Gunder gör. Genom att utgå från vilken typ av element texten är uppbyggd av, är det möjligt att skilja olika texttyper åt. De fiktionstexter som är aktuella för min studie är uppbyggda av alfanumeriska tecken, typografisk text, ljud och bilder.

Ett brett textbegrepp innebär också en vidgad betydelse av verbet läsa. Etymologiskt hör detta ord samman med latinets ”legere”, att foga samman olika element till en ny helhet.<sup>26</sup> Denna aktivitet, att legera, sammanfoga, är inte nödvändigtvis begränsad till bokstäver och siffror, utan kan även inbegripa ljud och bilder. Vad gör vi annat än sammanfogar olika element till en helhet när vi tar del av exempelvis en film eller en såpopera? Läsning innefattar därmed den aktivitet det innebär att tolka och tillägna sig meningen i alla slags texter. En läsare är således en aktiv medskapare av de betydelser som dessa texter erbjuder.

I denna studie intresserar jag mig främst för fiktionstexter. Ett skäl till denna avgränsning är praktiskt – undersökningen skulle ha helt enkelt blivit alltför omfattande om jag även inbegripit faktatexter. Det visade sig dock under

---

<sup>22</sup> Innebörden av begreppet är en omfattande fråga inom litteraturvetenskapen och jag har inte ambitionen att här ge någon fullständig redogörelse för denna diskussion.

<sup>23</sup> För en redogörelse av och diskussion om förändringen inom humaniora sedan 1960-talet, se Magnus Persson, ”Dags att damma av sanningen och rättvisan”, i: *Svenska Dagbladet* 2005-02-23.

<sup>24</sup> Ferdinand de Saussure, *Kurs i allmän lingvistik*, Staffanstorps, 1970. Originalet utkom 1916.

<sup>25</sup> Anna Gunder, ”Forming the Text, Performing the Work – Aspects of Media, Navigation and Linking”, *Human IT* 7:2, 2001, s. 4ff, URL: <http://www.hb.se/bhs/ith/23-01/ag.htm>, [hämtat 2004-02-11].

<sup>26</sup> Gripsrud, a.a, s.139.

studiens gång att de texter eleverna beskriver, inte alltid på ett enkelt sätt låter sig definieras i termer av fiktion och fakta.

Dessa båda begrepp, vilka ofta används som motsatspar, betecknar texters förhållande till verkligheten. Frågor om denna relation har under lång tid sysselsatt vetenskapen.<sup>27</sup> En texts fikтивitet kan delvis ses som egenskaper hos texten. *Nationalencyklopedin* definierar fiktion som ”en text som inte påstår eller hävdar det som den (tolkad i bokstavlig mening) utsäger”.<sup>28</sup> Fakta däremot, är enligt samma källa, något som ”innehåller sakliga uppgifter”.<sup>29</sup> Men en texts relation till verkligheten är också en tolkningsfråga för läsaren. Jonathan Culler skriver:

Non-fictional discourse is usually embedded in a context that tells you how to take it: an instruction manual, a newspaper report, a letter from charity. The context of fiction, though, explicitly leaves open the question of what the fiction is really about. Reference to the world is not so much a property of literary works as a function they are given by interpretation.<sup>30</sup>

Om läsaren ska uppfatta en text som fiktion bör den alltså inte tolkas som en direkt referentiell verklighetsbeskrivning. Många av de elever som ingår i studien fäster stor vikt vid texters relation till verkligheten. Kanske är detta en anledning till de så ofta lyfter fram böcker, filmer och TV-produktioner som befinner sig i den gränsszon mellan fiktion och fakta som ibland betecknas faktion eller faction.<sup>31</sup> Dessa begrepp har ett nära släktskap med termen dokumentarism som sedan mitten av 1900-talet varit etablerad i den litterära debatten.<sup>32</sup> Innebörderna av såväl dokumentarism som faktion och faction, kan sägas vara minst lika svårfångade som fiktionsbegreppet. I en artikel med rubriken ”Den undflyende dokumentarismen” (1996) diskuterar Rolf Yrlid texttypen och ger också ett förslag till definition av begreppet.<sup>33</sup> Han menar att dokumentarism är en

[...]sammanfattande benämning på en medieövergripande estetisk strävan att med hjälp av ett dokumentärt material skildra ett faktiskt händelseförlopp eller förhållande. Utmärkande för det dokumentära verket är, att det dokumentära stoffet, samtidigt som det har kvar sin autenticitet, genom

<sup>27</sup> Torsten Pettersson redogör för några av dessa vetenskapliga diskussioner i *Dolda Principer. Kultur- och litteraturteoretiska studier*, Lund, 2002, s. 111-132.

Peter Harms Larsen, *Faktion – som uttryksmedel*, Köpenhamn, 1990, s. 15.

<sup>28</sup> *Nationalencyklopedin*, ULR: <http://www.NE.se>, sökord: fiktion, [hämtat 2005-11-06].

<sup>29</sup> *Ibid.*, sökord: fakta, [hämtat 2005-11-06].

<sup>30</sup> Jonathan Culler, *Literary Theory. A Very Short Introduction*, Oxford, 1997, s. 31.

<sup>31</sup> I *Nationalencyklopedin* förekommer endast faction med förklaringen ”sentida litterär term för dokumentärskildring”, ULR: <http://www.NE.se>, sökord: faction, [hämtat 2005-11-06].

<sup>32</sup> *Nationalencyklopedin*’s något vaga definition av dokumentarism lyder: ”[P]rosakonst, dramatik och film som väsentligen bygger på dokument och fakta och därmed ger ett starkt intryck av aktuell verklighet och mindre av fiktion.” (*Nationalencyklopedin*, ULR: <http://www.NE.se>, sökord: dokumentarism, [hämtat 2005-11-06]).

<sup>33</sup> Rolf Yrlid, ”Den undflyende dokumentarismen. En granskning av hur den svenska sextiotalsdokumentarismen skildras i några litteraturhistoriska översikter och ett förslag till en definition”, i: *Tidskrift för Litteraturvetenskap* 1996:1, s. 87-98.

arrangemanget och/eller genom att det kombineras med fiktiva partier, förlänas en ny innebörd, ofta av politisk natur.<sup>34</sup>

För Yrlid framstår alltså dokumentarismen delvis som ett verktyg i en politisk debatt, vilket medför begränsningar. Truman Capotes *In Cold Blood* och P-O Enquists *Legionärerna* hamnar självfallet innanför Yrlids ram.<sup>35</sup> Mer tveksamt är om den bland eleverna så populära dokusåpan *Farmen* och David Pelzers roman *Pojken som kallades Det gör det*.<sup>36</sup> Peter Harms Larsens uppfattning om begreppet faktion innefattar dock dessa texttyper. Han definierar faktion som:

[A]lle former for medieprodukter hvor blandingen av ”fakta” och ”fiktion” er interessant og problematisk, og hvor denne blandning har spillet en rolle – enten for publikums måde at opfatte og modtage budskabet på – eller for afsenderens måde at producere og fremstille sit stof på – eller, for det meste, for begge dele.<sup>37</sup>

Beteckningen faktion, med ovanstående innebörd, framstår därmed som lämpligt för min undersökning.

Bland mina informanter förekommer dock sällan begreppen text, litteratur, fiktion, fakta, faktion och dokumentarism explicit. Än mindre ifrågasätter lärarna och eleverna dessa ords innebörder – i själva verket använder de helt andra beteckningar när de beskriver texter. I klassrumsretoriken betyder ”bok” nästan alltid roman, ”film” avser spelfilm och ”verklighetsbaserad” eller ”sann berättelse” betecknar faktion och fakta. Såväl ”bok” som ”film” innefattar också faktionstexter som exempelvis Waris Diries roman *En blomma i Afrikas öken* och Mel Gibsons film *Braveheart*.<sup>38</sup> Att studien även omfattar faktion beror huvudsakligen just på elevernas och lärarnas egna indelningar.

Att litteraturvetenskapliga begrepp inte överensstämmer med elevernas och lärarnas språkbruk har mindre betydelse för undervisningen. I min text kan

---

<sup>34</sup> Yrlid, a.a., s. 96. Definitionen lyder fortsättningsvis: ”Någon gemensam, självständig yttre form för den litterära dokumentarismen finns inte. Möjligen kan montage ses som ett övergripande, formspecifikt drag. Vid sidan av rena textcollage och reportage är den litterära prosadokumentarismens dominerande former rapporten och dokumentärromanen. Utmärkande för rapportboken är, att det autentiska stoffet här utgörs av nedtecknade, verbala utsagor, medan dokumentärromanen främst karaktäriseras av, att det faktiska skeendet återges av en berättare, som själv uppträder i verket och därvid kommenterar dess tillblivelse och förhållande till verkligheten, samtidigt som han har en existens utanför verket som dettas faktiske författare, utan att därför i alla avseenden vara identisk med denne.”

<sup>35</sup> Truman Capote, *In Cold Blood: a True Account of a Multiple Murder and its Consequences*, New York, 1965; Per-Olof Enquist, *Legionärerna. [en roman om baltutlämningen]*, Stockholm, 1968.

<sup>36</sup> *Farmen*, 2001, TV4; David Pelzer, *Pojken som kallades Det*, (A Child called "It", 1995, övers. Ulf Gyllenhak), Stockholm, 2001. Jag återkommer till dessa texter nedan.

<sup>37</sup> Peter Harms Larsen, a.a., s. 12.

<sup>38</sup> Waris Dirie, *En blomma i Afrikas öken (Desert Flower)*, 1998, övers. Eva Trädgårdh Malmö, 1999; *Braveheart*, 1995. Regi: Mel Gibson. 20th Century Fox och Paramount Pictures. Jag återkommer till och diskuterar dessa texter vidare nedan.

det däremot skapa förvirring. Min ambition är därför att tydligt hålla isär mina och informanternas formuleringar.

### *Undervisning utifrån ett vidgat textbegrepp*

Innebörden i begreppet text är alltså inte självklar. Trots detta ägnar styrdokumentet för ämnet svenska inte mycket utrymme åt att diskutera och definiera beteckningen. En tydlig markering att begreppet text har vid betydelse, uppträder dock inledningsvis i kursplanerna. Där står:

Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan kan ske även genom avlyssning, film, video etc. Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder.<sup>39</sup>

Traditionellt sett har skönlitteraturen haft en särställning i svenskämnet. Att de aktuella styrdokumentet väljer att poängtera ett vidgat textbegrepp kan ha flera syften.<sup>40</sup> Ett sådant, som också läroplanskommitténs betänkande *SOU 1992:94 Skola för bildning* ägnar stort utrymme åt, är skolans relation till medietvecklingen och omvärldsförändringarna. Skolan ska, skriver kommittén, genom att ta elevernas kunskap om och intresse för medievärlden på allvar, utveckla deras förmåga att tolka och kritiska granska ord och bild. En rimlig tolkning av kommitténs skrivningar är att elevernas egna texterfarenheter ska påverka innehållet i undervisningen. De medietexter eleverna läser rymmer ett stort inslag av populärkultur, något som svenskundervisningen traditionellt sett inte tagit på allvar.<sup>41</sup> Studier av kanoniserade texter har dominerat, medan ”låga”, populära texttyper har haft svårt att få tillträde.<sup>42</sup>

I kursplanerna har dock begreppet text flera och delvis oklara betydelser, inte minst i relation till begreppet litteratur. I de inledande avsnitten, med rubriker som ”Ämnets syfte” och ”Mål att sträva mot”, är ordet text ett vanligt inslag medan litteratur förekommer sparsamt. Här står bland annat att ämnet syftar till att ge ”eleverna möjlighet att ta del av och ta ställning till kulturarvet och att få uppleva och diskutera texter som både väcker lust och utmanar åsikter”.

---

<sup>39</sup> Skolverket, 2000, s. 2.

<sup>40</sup> Jag diskuterar detta vidare i kapitel 4.

<sup>41</sup> På senare tid har Gunilla Molloy i en studie gett exempel på svenska ungdomars fritidsläsning. (Gunilla Molloy, *Läraren. Litteraturen. Eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*, Stockholm, 2002. I en annan studie beskriver Maria Ulfgard unga flickors fritidsläsning av skönlitteratur. (Maria Ulfgard, *För att bli kvinna och av lust. En studie i tonårsflickors läsning*, Stockholm, 2002.)

<sup>42</sup> Persson, 2000.

Litteraturen har här ingen särställning, utan nämns som ett inslag av flera (övriga är språk och bildmedier) som kan ”bidra till mognad och personlig utveckling”. Under kursplanetextens tredje rubrik – ”Ämnets karaktär och uppbyggnad” – slår kursplanen fast att ”[k]unskaper i och om språk och litteratur är ämnets huvudsakliga innehåll” för att därefter omgående förorda ett vidgat textbegrepp. Under samma rubrik följer ett avsnitt som beskriver kursen Svenska B. Här är det återigen begreppet text som dominerar.

Ytterligare en vaghet i styrdokumentet är huruvida kursplanernas skrivningar om text avser sakprosa och/eller fiktionstext. Staffan Hellberg menar i en analys av grundskolans kursplaner att ”fiktionens röst” genomsyrar styrdokumentet. Med detta menar han att svenskämnet kursplaner implicit och explicit lyfter fram just läsning av fiktion som det huvudsakliga uppdraget när det gäller kunskap om text. Styrdokumentet vilar, menar Hellberg, på en uppfattning om att läsning och bearbetning av fiktionstext, utifrån dess konstnärliga och estetiska dimensioner, har stor betydelse för elevens personliga utveckling.<sup>43</sup> I flera avseenden kan synen på svenskämnet på grundskolan och gymnasieskolan sägas grunda sig på gemensamma antaganden och värderingar. Bland annat diskuterar betänkandet *Skola för bildning* i samma kapitel bakgrunden till och motiven för *Lpo94* och *Lpf94*. Därför, menar jag, gäller Hellbergs påpekande om grundskolan också för kärnämnet svenska i gymnasieskolan.

En rimlig tolkning är alltså att ett av svenskundervisningens huvudsakliga uppdrag handlar om läsning av fiktionstext i vid mening. Studier som sätter relationen mellan olika texter inom svenskämnet utifrån ett vidgat textbegrepp i fokus är dock sällsynta. Min undersökning kan därför bidra till att fördjupa kunskaperna inom detta område.

### *Att skapa identitet*

Undervisningen i ämnet svenska syftar enligt kursplanetextens inledande ord till att ”stärka den personliga och kulturella identiteten” hos alla elever.<sup>44</sup> Ett uppdrag som kan beskrivas som stort, ansvarsfullt och kanske också problematiskt.

---

<sup>43</sup> Staffan Hellberg, ”Svenskämnet röster”, i: Staffan Selander (red.) *Skolämne i kris?*, Stockholm, 2002.

<sup>44</sup> Skolverket, 2000, s. 1. Hela meningen lyder: ”Utbildningen i svenska syftar till att hos eleverna stärka den personliga och kulturella identiteten, att utveckla tänkandet, kreativiteten och förmågan till analys och ställningstagande.”

Hur ska man exempelvis uppfatta begreppet identitet? Lars-Charter Hydén menar att identitet handlar om

[...]hur vi beskriver oss själva och andra personer så att vi blir igenkännbara, inte bara som individer utan också som ett speciellt slags kulturella och sociala varelser. Det handlar alltså inte endast om *vilka* vi är, utan också *vad* vi är.<sup>45</sup>

Undersökningens elever är ständigt sysselsatta med att identifiera sig själva som sociala och kulturella varelser såväl i som utanför klassrummet. I denna process spelar inte minst olika möten med musik, film, böcker och digitala texter en stor roll. Man kan därför anta att en betydelsefull del av hur eleverna vill uppfattas eller uppfattar sig själva är deras attityder till specifika fiktionstexter. Ur identitetssynpunkt är det alltså inte oviktigt att Gustav med emfas beskriver sig som "fantasyälskare" eller att Josefina uppger att hon aldrig missar ett avsnitt av TV-serien *Ally McBeal*.<sup>46</sup> Det är inte heller utan betydelse att en av lärarna i studien, Britt, tydligt ger uttryck för att hon älskar Bellman och föredrar "klassiker". Genom att beskriva sina textpreferenser sätter dessa tre individer på olika sätt upp gränser för vad och vilka de är.

Den identitetsskapande process som bland annat valet av fiktionstexter utgör, kan betraktas ur olika teoretiska perspektiv. Jag väljer i det här sammanhanget att ansluta mig till den tradition som menar att identiteten är föränderlig och förvärvad i kulturella och sociala samspel människor emellan.<sup>47</sup> Samma tradition menar också att vi inte har en identitet utan flera när vi rör oss mellan olika roller och situationer. En tanketradition anlägger ett narrativt perspektiv på identitet. Här är de berättelser vi omger oss med och skapar om oss själva och vår omvärld, centrala för identiteten. Hydén pekar på att i den kulturkrets där vi växer upp finns en mängd gemensamma eller "stora" berättelser, exempelvis *Askungen*, *Bibeln* och *Kung Oidipus*.<sup>48</sup> Dessa, menar Hydén, fungerar som en slags modell för våra egna berättelser.

Det är rimligt att anta att dessa "stora berättelser" åtminstone i vissa avseenden skiftar mellan olika grupper av elever och i olika tider. Kanske är det också så att de gemensamma berättelserna för många av dagens elever snarast är *Sagan om Ringen*, *Counter Strike* och *Farmen* än Bröderna Grimm, bibliska be-

---

<sup>45</sup> Lars-Charter Hydén, "Att känna igen sig i den moderna världen." I: Martin Kylhammar och Jean-François Battail (red.), *På väg mot en kommunikativ demokrati? Sexton humanister om makten, medierna och medborgarkompetensen*, Stockholm, 2003, s. 332.

<sup>46</sup> TV-serien *Ally McBeal* (Twentieth Century Fox) började sändas i Sverige 1999. Jag återkommer till programmet i kapitel 5.

<sup>47</sup> Se bland annat Anthony Giddens, *Modernitet och självidentitet: självet och samhället i den senmoderna epoken*, Göteborg, 1999.

<sup>48</sup> Hydén, a.a., s.349.

rättelser och antika dramer.<sup>49</sup> Jag ställer mig därför här frågan på vilket sätt undervisningen i ämnet svenska kan hjälpa till att stärka identiteten hos alla elever.

En del av den kulturella identiteten är genustillhörigheten. Min framställning bygger på den idag allmänt omfattande uppfattningen inom bland annat feministisk teoribildning att föreställningar om manligt och kvinnligt är socialt och kulturellt konstruerade. Dessa teorier betraktar genus snarare som en effekt än en orsak till värderingar och handlingar.<sup>50</sup> I Sverige har bland annat Yvonne Hirdman sedan länge lyft fram och diskuterat genusrelaterade problemställningar.<sup>51</sup> Simone de Beauvoirs numera klassiska formulering, att ”man föds inte till kvinna, man blir det”, understryker också föränderligheten i genusbegreppet.<sup>52</sup> För att bli trovärdigt måste genus hela tiden återskapas. Därför, menar exempelvis Yvonne Hirdman, är genus ett behändigare begrepp än ”kön”. Genus, skriver Hirdman,

[...]är något som häftar inte bara vid kroppar, utan vid allt: tankarna om manligt/kvinnligt, tankarna om man/kvinna genomsyrar världen omkring oss och fyller platser, situationer, tyg, mat, politik, arbete.<sup>53</sup>

Min användning av genusbegreppet syftar således på de sociala och strukturella skillnaderna mellan det vi uppfattar som ”kvinnligt” respektive ”manligt”. Dessa skillnader, menar Hirdman, bygger bland annat på ett isärhållande av könen som skapar ett övergripande genussystem. I detta system utgör mannen normen för det vi uppfattar som mänskligt, samtidigt som kvinnan uppfattas om det avvikande.<sup>54</sup> Gunilla Molloy visar i sin studie att detta system också ger avtryck inom högstadiets svenskundervisning, inte minst genom lärarens val av skönlitterära texter.<sup>55</sup>

Det är intressant att utifrån detta perspektiv betrakta såväl de texter eleverna möter i svenskämnet som de val av texter eleverna gör på fritid. I min undersökning söker jag alltså svar på frågor om vilka fiktionstexter som under-

<sup>49</sup> John Ronald R. Tolkien, *Sagan om Ringen (Lord of the Rings)*, 1954, övers. Åke Ohlmarks), Stockholm, 1959; *Counter Strike* (1999, Gooseman, Valve Cooperation) är ett datorspel som spelas i lag över nätet Jag återkommer till och utvecklar elevernas uppfattningar om och reception av texterna i kapitel 2 och 5.

<sup>50</sup> Jag väljer här att inte vidare fördjupa mig i de teorier som problematiserar biologiskt kön, (exempelvis Judith Butler, *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*, New York, 1990) och använder mig därför exempelvis av indelningar som ”pojkar” och ”flickor”.

<sup>51</sup> Se Yvonne Hirdman, ”Genussystemet – teoretiska reflektioner kring kvinnors sociala underordning”, i: Furuland, Lars & Johan Svedjedal (red.), *Litteratursociologi*, Lund, 1997 och Yvonne Hirdman, *Genus – om det stabila föränderliga former*, Malmö, 2001.

<sup>52</sup> Simone de Beauvoir, *Det andra könet*, Stockholm, 2002 (1973), s. 325.

<sup>53</sup> Hirdman, 2001, s. 41.

<sup>54</sup> Hirdman, 1997. Att jag föredrar begreppet genus hindrar dock inte att även ordet ”kön” då och då förekommer. I dessa fall avser jag då främst den uppdelning av pojkar respektive flickor (män/kvinnor) som uppträder i kvantitativa studier med statistiska uppgifter.

<sup>55</sup> Molloy, 2002.

sökningens flickor och pojkar läser på fritiden och inom svenskämnet. Dessutom vill jag studera hur de uppfattar och använder sig av dessa texter, samt hur svenskundervisningen utvecklar pojkars respektive flickors kunskaper om fiktionstext och läsning.

Ytterligare en aspekt av vad och vilka vi är, är vår socioekonomiska tillhörighet. Hit hör i min undersökning den något trubbiga uppdelningen av eleverna i olika samhällsklasser.<sup>56</sup> Med samhällsklass avser jag här främst skillnader i föräldrarnas utbildningsnivå och tillgång till det som Pierre Bourdieu betecknar som ekonomiskt, kulturellt, socialt och symboliskt kapital.<sup>57</sup> I sina numera välkända distinktioner gör Bourdieu huvudsakligen skillnad på fyra olika former av kapital. Det ekonomiska kapitalet betecknar de ekonomiska resurser individen har tillgång till, medan han tillför bland annat utbildningskvalifikationer och kulturell tillhörighet till det kulturella kapitalet. Det sociala kapitalet betecknar resurser som har att göra med det sociala nätverk man ingår i. Det symboliska kapitalet slutligen, vilket Bourdieu dessutom hävdar är mycket betydelsefullt, består av sådant som skilda sociala grupper värdesätter och igenkänner som värdefullt. De övriga kapitalen kan på så vis alla fungera som symboliskt kapital beroende på sammanhang.

Klass i detta perspektiv handlar alltså inte enbart om ekonomiska resurser, utan också om indelningar utifrån smak, stil och sociala relationer. Saker som hur man klär sig, vilken musik man föredrar och vilka sociala relationer man väljer att ha, är betydelsefulla faktorer som påverkar klasstillhörigheten. Även begreppet habitus, en sammanfattande beskrivning av olika samhällsklassers livsstilar, är användbart i detta sammanhang.<sup>58</sup> Dessa habitus, menar Bourdieu, utgör kännetecknen som är särskiljande och innebär därigenom en distinktion. En livsstil eller en social position måste alltid relateras till en annan för att kunna förstås, vilket innebär att det är i skillnaden som den sociala identiteten definieras. Under uppväxten, menar Bourdieu, socialiseras man in i en identitet och tillägnar sig olika socialt och kulturellt givna regler vilka kan vara både implicita och explicita.

---

<sup>56</sup> Den uppdelning jag grundar mig på är den tillämpning av Statistiska Centralbyråns SocioEkonomiska indelning (SEI-indelningen) som bland annat Erling Bjurström använder sig av i sin studie *Högt och lågt. Smak och stil i ungdomskulturen*, Umeå, 1997. Bjurström urskiljer tre socioekonomiska kategorier, arbetarklass (ej facklärd och facklärd arbetare), lägre medelklass (lägre tjänstemän och tjänstemän på mellannivå) och högre medelklass (högre tjänstemän, fria yrkesutövare med akademikerkyrken och företagare). I SEI-indelningen tillkommer ytterligare en kategori som omfattar studerande, pensionärer, hemarbetande och arbetslösa (s. 298). Uppdelningen måste betraktas som ett grovt instrument som exempelvis inte problematiserar skillnader i föräldrars utbildningsnivå.

<sup>57</sup> Pierre Bourdieu, "Distinktionen", i: *Kultursociologiska texter*, Stockholm/Stehag, 1993 (1979). Se också Donald Broady, *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*, Stockholm, 1991.

<sup>58</sup> Bourdieu, a.a.



Elevers klasstillhörighet och habitus tycks fortfarande, trots ambitioner om motsatsen, vara betydelsefulla faktorer för valet av gymnasieprogram.<sup>59</sup> De traditionella uppdelningarna av barn och omsorg för flickor och teknik för pojkar består. Det gör också den höga andelen elever med akademiskt utbildade föräldrar på de studieförberedande programmen<sup>60</sup>. Det är därför intressant att studera på vilket sätt och i vilken omfattning förutsättningar för just identitetsbildning erbjuds elever inom skilda gymnasieprogram.

### *Vad innebär att vara läskunnig?*

Kursplanernas skrivningar för kärnämnet svenska gör klart att ämnet ska utveckla läskunnighet. Vad innebär då denna förmåga? Ofta, som i Skolverkets internationella undersökning *PISA 2000*, tycks läskunnighet handla om enbart en färdighet i att avkoda tryckt typografisk text.<sup>61</sup> Kampanjer, såsom exempelvis *Läsrörelsen*, vill med olika medel få svenska barn och ungdomar att läsa mer och därigenom utveckla sina språkliga färdigheter.

*PISA 2000* visar att 40 procent av de svenska femtonåriga pojkarna och 23 procent av flickorna aldrig läser en bok på fritiden.<sup>62</sup> Detta är enligt rapporten alarmerande. Skolverket påpekar att en viktig uppgift för skolan är att uppmuntra och stimulera till läsning på fritiden. Framförallt, poängterar Skolverket, gäller detta ”pojkarnas läsvanor”.<sup>63</sup> Det är i detta sammanhang intressant att återknyta till styrdokumentens formulering om syftet med läskunnigheten. Där står att svenskämnet ska arbeta med elevernas läskunnighet,

[...]så att förmågan att tolka, kritiskt granska och analysera *olika slag av texter, såväl skrift- som bildbaserade*, svarar mot de krav som ställs i ett komplicerat och informationsrikt samhälle. (min kursivering)<sup>64</sup>

---

<sup>59</sup> Se exempelvis Bjurström, a.a., s. 319-326 och Fanny Ambjörnsson, *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*, Stockholm, 2004.

<sup>60</sup> Gymnasieskolan består av 17 nationella program som alla är treåriga och allmänt behörighetsgrundande för högskolestudier. Fyra av programmen (det samhällsvetenskapliga, det naturvetenskapliga, det tekniska och det estetiska) kan betraktas som förberedande för högre studier då det där i regel inte förekommer någon arbetsförlagd utbildning, vilket är fallet på de övriga 13. I min text använder jag mig därför fortsättningsvis av begreppen studieförberedande program när jag avser någon av de fyra förstnämnda, och yrkesförberedande program när jag avser de övriga 13.

<sup>61</sup> *Läsrörelsen*, ULR: <http://lasrorelsen.nu>, [hämtat 2002-11-20].

<sup>62</sup> Skolverket, *PISA 2000. Svenska femtonåringars läsförmåga och kunnande i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*. Stockholm, 2001.

<sup>63</sup> *Ibid.*, s. 54.

<sup>64</sup> Skolverket, 2000, s. 1.

Självfallet är god kompetens i att läsa typografisk text viktig för medborgare i vårt samhälle. Därmed har denna texttyp en självskriven plats inom all undervisning. Men vår omgivning ställer också stora krav på förmågan att förstå och sortera andra texter. Det är därför intressant att undersöka vilket förhållnings-sätt skolan har till detta stoff.

Kursplanetextens formulering att läskunnighet avser förmågan att tolka, kritiskt granska och analysera text, stämmer väl in i den problematisering av begreppet "literacy" som Peter McLaren gör.<sup>65</sup> Han menar att man måste betrakta detta begrepp som något mer än enbart en teknisk färdighet, "a functional literacy". Inte heller, menar McLaren, är den kompetens som han kallar "cultural literacy", som avser förmågan att kunna delta i en kulturell och social diskurs med gemensamma ramar, en uppgift för litteraturutbildningen. Undervisning med kulturell literacy som mål tenderar, påpekar McLaren, att relativt okritiskt sätta ett begränsat urval av historiska fakta och kanoniska texter i centrum. Genom denna hållning uppfattas därför bildning som en fast uppsättning kunskaper och förhållningsätt.

Mer eftersträvansvärt, menar McLaren, är istället den bildningssyn som han betecknar "critical literacy", en hållning också jag ställer mig bakom. Målsättningen med denna förmåga är att litteraturundervisningen ska utveckla eleverna mot självständiga och kritiska medborgare. Critical literacy menar McLaren

[...] involves decoding the ideological dimensions of texts, institutions, social practices, and cultural forms such as television and film, in order to reveal their selective interests"<sup>66</sup>

Trots upprepade försök har ingen gångbar svensk term för begreppet "literacy" tagits i bruk.<sup>67</sup> Detta gör att jag, trots den något otympliga formuleringen väljer att använda mig av beteckningarna kulturell literacy och kritisk literacy.

Literacy kopplas ofta ihop med kompetenser som rör typografiska texter. Men i linje med att textbegreppet vidgas, menar jag att också innebörden av literacybegreppet måste omprövas. Ett sätt är att som hos Jan Thavenius låta begreppet "media literacy" beskriva en specifik kompetens, nämligen en förmåga att i ett brett perspektiv kunna skriva och läsa medietexter.<sup>68</sup> Också Johan

---

<sup>65</sup> Peter McLaren, *Culture or Canon. Critical Pedagogy and the Politics of Literacy*, Cambridge, Mass., 1998, s. 213-234.

<sup>66</sup> McLaren, a.a., s. 214.

<sup>67</sup> En definition som Nätverket för literacyforskning vid Uppsala universitet använder lyder: "Förmågan och beredskapen att använda läsandet och skrivandet för att skapa ett innehåll i skriftspråket på ett sätt som svarar mot behoven i ett speciellt sociokulturellt sammanhang." ULR: <http://www.skeptron.ilu.u.u.se/broadly/sec.literacy/>, s. 1, [hämtat 2006-03-24].

<sup>68</sup> Jan Thavenius, *Den motsägelsefulla bildningen*, Stockholm/Stehag, 1995, s. 181-205.

Elmfeldt särskiljer brukares mediekompetens. Han betecknar denna ”mediacy” vilken han definierar som ”förmågan att tillgodogöra sig och utnyttja tekniker för att estetiskt-praktiskt kunna tolka medialiserade erfarenheter och upplevelser”.<sup>69</sup> Ett annat sätt och en uppfattning som jag ställer mig bakom, är att, liksom McLaren, innefatta olika texttyper i begreppet.<sup>70</sup> Detta gör även James Paul Gee som samtidigt poängterar att literacy-kompetenser också är starkt förknippade med specifika sociala kontexter.

Att elever utanför klassrummet skaffar sig läserfarenheter från olika texttyper visar en rad undersökningar.<sup>71</sup> Frågan om hur undervisningen i svenska förhåller sig till, och möjliggör, en utveckling dessa kompetenser är dock fortfarande obesvarad.<sup>72</sup>

## I ett forskningsmässigt sammanhang

I min undersökning är jag inte bara intresserad av vilka olika textsorter eleverna möter i skolan och på fritiden. Jag vill också studera hur dessa texter blir meningsbärande för läsaren. Receptionsforskningen är ett område som beaktar just läsaren och läsningen och är därför användbar för min studie. Fältet är omfattande och jag har här valt att i första hand sätta forskning om läsande ungdomar i och utanför en skolkontext i fokus. Dessa receptionsteorier har två huvudriktningar, hierarkiska kompetensteorier och socialisationsteorier.<sup>73</sup>

Teoribildningarna har var och en såväl möjligheter som begränsningar. Kompetensmodellerna bidrar till att beskriva olika faser i utvecklingen av den litterära kompetensen. Om läsning enbart beskrivs med hjälp av dessa teorier, som ofta är kopplade till olika utvecklingsmodeller, finns dock en risk att receptionsbegreppet begränsas. Med hjälp av socialisationsteorierna kan läsningen också ses som en del av ett identitetsarbete där litteraturreception mer handlar om psykologisk och kulturell socialisation än en färdighet. I min beskrivning av

---

<sup>69</sup> Johan Elmfeldt, ”Ungdomskulturella hypertexter”, i: *Tekstkompetence. Rapport fra forskningskonferens i Nordisk netværk for tekst og litteraturpædagogik*, Tema Nord, 2001, s. 129.

<sup>70</sup> James Paul Gee, *What Video Games have to Teach Us about Learning and Literacy*, New York, 2003, s. 13-19.

<sup>71</sup> Se bland annat Bjurström, a.a.; Ulla Johnsson-Smaragdi, & Annelis Jönsson, *TV och bokläsning – samspel eller konkurrens? Bokens ställning i mediekonkurrensen över tre decennier*, Malmö, 2002 och Maj Asplund-Carlsson, ”Vilka läsare vill vi ha? Textkompetens som en fråga om genus, klass och etnicitet”, i: *Tekstkompetence. Rapport fra forskningskonferens i Nordisk netværk for tekst- og litteraturpædagogik*, Tema Nord, 2001.

<sup>72</sup> En studie som likt min har både skönlitteraturens och mediernas roll i ungdomars liv i fokus är Annette Årheims licentiatavhandling *Medier och identitet i gymnasisters mångkulturella vardag*, Växjö, 2005. I en kommande doktorsavhandling fortsätter Årheim att studera hur olika texter i och utanför skolan får betydelse för hur ungdomar uppfattar främmande kulturer.

<sup>73</sup> För en översikt se Lars-Göran Malmgren, *Åtta läsare på mellanstadiet. Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*, Lund, 1997, s. 54-57.

elevernas receptionsmonster kommer jag därför att anvanda mig av bada synsatten.

En svarighet med receptionsforskningsfaltet ar att teorier och studier framst behandlar lasning av skonlitteratur och inte fiktion i vid bemerkelse. Att dra en fast grans mellan olika texttyper ar dock inte alltid enkelt, vare sig det handlar om litteraturpedagogik, textanalys eller reception. Detta forhallande var aktuellt redan 1975 i Kurt Aspelins *Textens Dimensioner. Problem och perspektiv i litteraturstudiet*.<sup>74</sup> ”De centrala problemen ar likartade for helt olika texttyper”, papekar Aspelin och menar man saval i forskning som i undervisning borde framhalla texters likheter istallet for skillnader.<sup>75</sup> Pa samma satt, menar jag, kan receptionsteorier peka pa generella drag i elevernas moten med olika fiktions-texter.

### *Lasarens och textens repertoarer*

Synen pa lasning som en dynamisk process dar mening skapas i dialog mellan text och lasare, ar sedan lange forankrad inom receptionsforskningen. Detta perspektiv utvecklar bland annat Wolfgang Iser.<sup>76</sup> Inom den skolinriktade receptionsforskningen formulerade Louise M. Rosenblatt redan 1938 sin syn pa lasning som en dynamisk process mellan lasare och text.<sup>77</sup> Har klargor hon skillnaden mellan interaktion och transaktion i lasprocessen. Interaktion ar, menar Rosenblatt, nar ”separata och pa forhand definierade enheter/.../inverkar pa varandra”. Transaktion a andra sidan betecknar hon en ”process dar elementen ar aspekter eller faser av en total situation”.<sup>78</sup>

Kathleen McCormick havdar dessutom att lasarens socialisation och lasaktens sociala sammanhang ar betydelsefulla faktorer for receptionen.<sup>79</sup> Lasning och forstaelse kan saledes inte enbart betraktas som kognitiva kompetenser, utan paverkas aven av sociokulturella aspekter. Saval lasarens erfarenheter och hennes uppfattningar om sig sjalv och sin omvard som lasningens kontext inverkar pa receptionen.

---

<sup>74</sup> Kurt Aspelin, *Textens dimensioner. Problem och perspektiv i litteraturstudiet*, Stockholm, 1975.

<sup>75</sup> *Ibid.*, s. 274.

<sup>76</sup> Se Wolfgang Iser, *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*, Baltimore and London, 1978 och Wolfgang Iser, ”Textens apellstruktur”, i: Jan Thavenius & Bengt Lewan (red.), *Lasningar. Om litteraturen och lasaren*, Lund, 1985.

<sup>77</sup> Louise M. Rosenblatt, *Litteraturlasning som utforskning och upptacktsresa*, Lund, 2002. Se aven Gun Malmgren, ”Forord till den svenska utgavan”, Rosenblatt, 2002, s. 5-12.

<sup>78</sup> *Ibid.*, s. 36. Rosenblatt har hamtat transaktionsbegreppet fran John Dewey och anvander det fran och med andra upplagan.

<sup>79</sup> Kathleen McCormick, *The Culture of Reading and the Teaching of English*, Manchester/New York, 1994.

McCormick ser läsning som en process där läsaren och texten interagerar utifrån ideologiska positioner. Mötet mellan dessa positioner beskriver McCormick som spänningsfyllt, där textens och läsarens olika föreställningar formligen drabbar samman. McCormick liknar förloppet närmast vid en strid där läsarens perspektiv går i närkamp med textens.

I McCormicks modell agerar såväl text som läsare utifrån dels en allmän, dels en litterär position. Båda är avhängiga av allmänna bakomliggande ideologiska strukturer, ofta omedvetna och självklara. Allmänna ideologiska föreställningar, menar McCormick, är ”all those practices that most of a society’s inhabitants take for granted as ‘natural’ or ‘universal’, as always true”.<sup>80</sup> Dessa gemensamma värden och beteenden fungerar i en given kultur som ett sammanhållande ”socialt kitt”. I ideologin ryms också ett mer specifikt litterärt förhållningssätt som baseras på normer och antaganden om litteraturens roll, uppfattningar som McCormick betecknar som ”culturally coded as literary”.<sup>81</sup> Som exempel nämner hon föreställningar om höga och låga litterära texttyper och konventioner, synen på författarens roll i samhället och uppfattningar om skrivande utifrån ett genusperspektiv. Dessa ideologiska hållningar är verksamma i läsningen genom läsarens respektive textens allmänna och litterära repertoarer.

Textens allmänna repertoar innefattar aspekter som exempelvis dominerande moraliska värderingar och politiska och religiösa övertygelser. I Shakespeares pjäs *Romeo och Julia* ryms, menar McCormick, uppfattningar om att fäder förväntas ha makt och kontroll över sina döttrars liv och val av make. Samma pjäs presenterar dock föreställningar som strider mot dessa värderingar. Textens allmänna repertoar är svårfångad eftersom den, som McCormick påpekar, ”inevitably [is] changing as it is perceived in different historical moments”.<sup>82</sup> Den är också komplex eftersom läsaren konstruerar sin förståelse i sin egen historiska, kulturella och sociala kontext.

Med läsarens allmänna repertoar avser McCormick, attityder och värderingar som rör exempelvis etnicitet, genus, religion, livsstil och människosyn.<sup>83</sup> Att hövding Bromden, den storväxte indianen, kväver Jack Nicholsons lobotomerade rollfigur McMurphy i slutet av Milos Formans film *Gökeboet*, kan således av en läsare uppfattas som en helt begriplig och human handling. En annan läsare kan betrakta samma händelse som ett moraliskt förkastligt mord. Den allmänna repertoaren hos läsaren ändras självfallet genom nya livserfarenheter.

---

<sup>80</sup> Ibid., s. 74.

<sup>81</sup> Ibid., s. 70.

<sup>82</sup> Ibid., s. 77.

<sup>83</sup> Ibid., s. 71.

Vi är säkerligen många som upplevt en text helt annorlunda efter en omläsning med några års mellanrum.

Textens litterära repertoar innefattar formella och innehållsliga element som ”literary form, plot, characterization, metrical pattern etc”.<sup>84</sup> Hit hör därför att Jan Guillous roman *Ondskan* berättas ur tonåringen Eriks perspektiv, liksom att historien har en tydlig intrig och huvudsakligen är kronologiskt berättad. Av betydelse för *Ondskans* litterära repertoar är också att texten präglas av omfattande dialog, att språket har en vardaglig och talspråklig karaktär och att berättelsen kan beskrivas som en hjältesaga.

Ytterligare en aspekt av en texts litterära repertoar, påpekar McCormick, är det som Wolfgang Iser betecknar som en texts tomrum.<sup>85</sup> Iser menar att litterära texter i olika grad är fyllda av tomma platser vilka läsaren i samspel med texten måste fylla i genom att projicera sina egna erfarenheter på textvärlden. Iser menar att texten under läsakten steg för steg lägger fram mer eller mindre detaljerade bilder för läsaren. Mellan dessa bilder uppstår tomma platser i texten som läsaren själv måste fylla ut och tolka. Dessa tomrum kan handla om allt från utseende på karaktärer och miljöer till mer omfattande slutsatser och tolkningar av textens ord och formuleringar.

Med läsarens litterära repertoar avser McCormick exempelvis diverse uppfattningar och föreställningar om litteratur, tidigare litterära erfarenheter och förmåga till olika lässtrategier. McCormick skriver:

For example, if one reads a certain amount of meta-fiction, one will no longer be startled when the author speaks directly to the reader; quite the contrary, one will come to expect it.<sup>86</sup>

En person som helst läser realistiska berättelser ”based on a true story”, kan därför bli förvirrad av att möta en text som Samuel Becketts absurda pjäs *I väntan på Godot*. Ett sätt att vidga en läsares litterära repertoar är att låta litteraturundervisningen utmana invanda föreställningar om text och läsning. Ett annat är, menar McCormick, att utveckla läsarens lässtrategier, det vill säga ”the reading techniques readers use to process a text”.<sup>87</sup> Dessa kan handla om att läsa med igenkänning och identifikation, urskilja textens tema och intertextualitet, fylla i tomrum och tolka bildspråk.

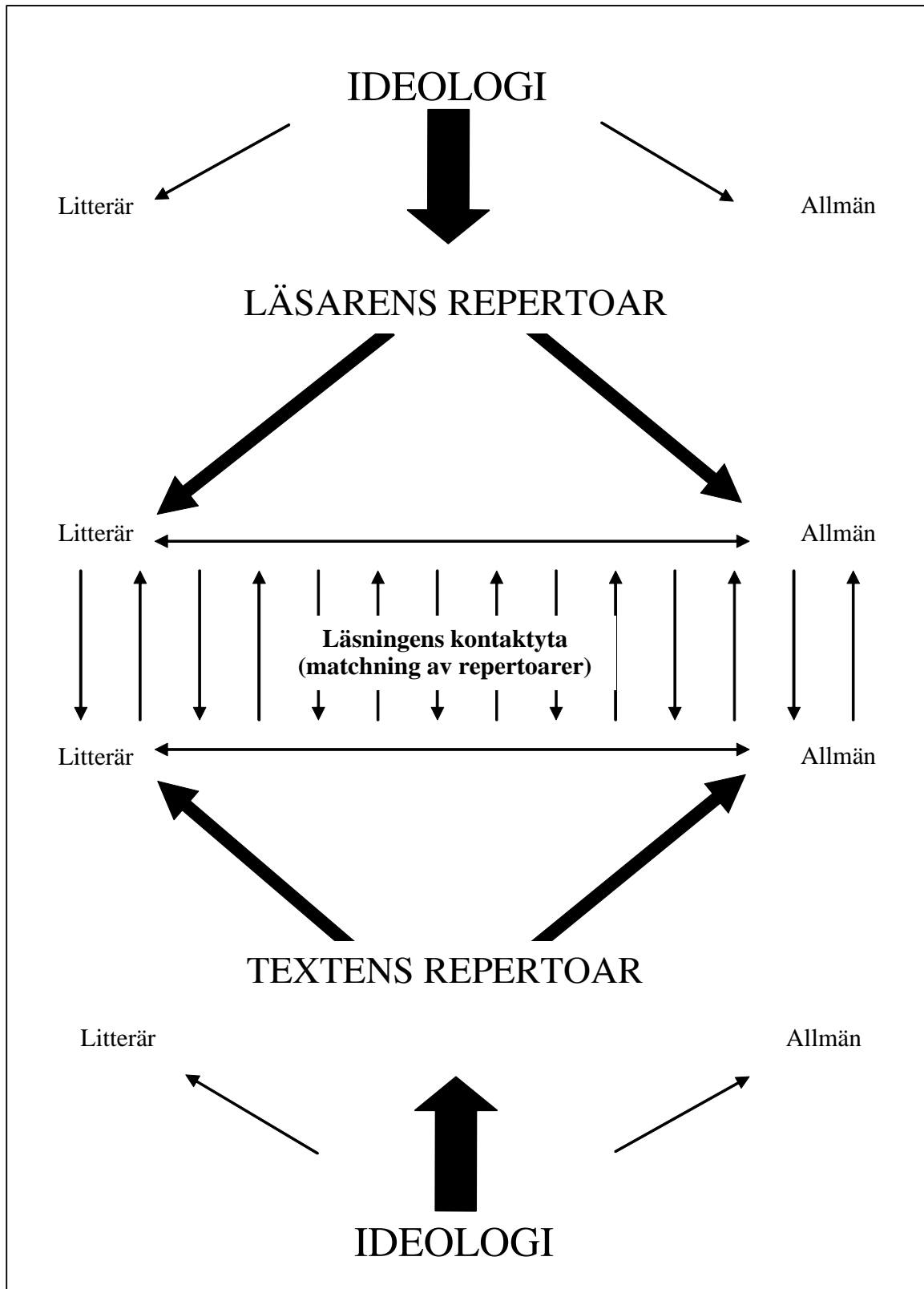
---

<sup>84</sup> Ibid., s. 70.

<sup>85</sup> Iser, 1985.

<sup>86</sup> McCormick, a.a., s. 83.

<sup>87</sup> Ibid., s. 86.



Figur I:I. En modell av textens och läsarens repertoarer (efter McCormick, *The Culture of Reading and the Teaching of English*, s. 73 och Ullström, *Strindbergens bildens förvandlingar*, s. 31).

Textens respektive läsarens repertoarer rymmer således en komplex uppsättning erfarenheter och uppfattningar som interagerar under läsningen. Figur 1:1 ger en bild av hur detta gestaltas sig. McCormick skriver:

[I]t is the complex interaction of the literary and non-literary repertoires that provide readers with their means of developing a particular reading of texts./.../ The way readers respond to texts will depend on how their general and literary repertoires interact with those of the text.<sup>88</sup>

I den process som uppstår i mötet mellan texten och läsaren kan repertoarerna samspela, ”match”. Om texten inte motsvarar läsarens förväntningar och förståelse, kan repertoarerna istället kollidera, ”mismatch”. Resultatet blir då att läsare avvisar eller missförstår texten. En tredje väg, där en spänning mellan repertoarerna uppstår, är också möjlig, menar McCormick. Denna inträffar ”when a reader is sufficiently familiar with the text’s repertoire but disagrees with it or opposes it for various reasons”.<sup>89</sup>

McCormick påpekar att den största potentialen till lärande ligger i detta spänningsfält. Därför framstår just dessa läsningar som de mest eftersträfvansvärda i pedagogiska sammanhang. Genom att möjliggöra spänningsfyllda textmöten, kan svenskundervisningen bidra till att vidga såväl de litterära som allmänna repertoarerna hos eleverna.

McCormicks modell beskriver alltså mötet mellan läsaren och texten. Sten-Olof Ullström vidgar tillämpningsområdet ytterligare och diskuterar bland annat relationen mellan reproduktion och produktion i undervisningen.<sup>90</sup> Detta begreppspar används ofta för att beskriva elevers och skolkulturers sätt att förhålla sig till ett specifikt stoff. Reproduktion avser i allmänhet den strategi som elever använder när de utan personligt ställningstagande okritiskt och oflekterat återger skolkulturens text. Produktion å andra sidan innefattar en textbaserad på egna slutsatser och nya insikter.

Ullström belyser också interaktionen mellan lärare och elev i klassrummet. De repertoarer som manifesteras där är avhängiga av undervisningens institutionella sammanhang. Lärarens litterära repertoar innefattar därför, förutom läserfarenheter av och förväntningar på fiktionstext av mer privat karaktär, också i hög grad de uppfattningar om läsning och text som skolan som institution representerar.

Repertoarbegreppet, som det beskrivs hos McCormick och Ullström, är ett av mina viktigaste verktyg för att förstå och illustrera såväl verksamma makt-

---

<sup>88</sup> Ibid., s. 72f.

<sup>89</sup> Ibid., s. 87.

<sup>90</sup> Sten-Olof Ullström, *Likt och olikt. Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasieskolan*, Stockholm/Stephag, 2002, s. 31ff.



relationer i det litterära klassrummet som elevernas läsning av fiktion i och utanför skolan. I hennes modell förenas lässtrategier, konventioner och hållningar med läsarens socialisation. Den kan därför belysa dels elevernas förutsättningar att möta litteraturundervisningen, dels beskriva vad som händer i detta möte.

Såväl McCormick som Ullström behandlar i huvudsak läsning av tryckt skönlitteratur i en undervisningskontext. McCormick vill dock vidga användningsområdet av sina teorier till texter i bred bemärkelse såväl i som utanför skolan. ”The model” skriver hon, ”can be generalized to the reading of a variety kinds of texts.”<sup>91</sup> Jag kommer därför att använda mig av modellen när jag beskriver elevernas möten med olika fiktionstexter i skilda sammanhang. Begreppet litterär repertoar är därmed inte begränsat till litterära texter, utan tillämpas på fiktionstext i vid bemärkelse.

### *Att möta texter utifrån en läsarroll*

Mot bakgrund av McCormicks receptionsteori som visar läsprocessers komplexitet, kan studier som kategoriserar olika typer av läsare framstå som vanskliga projekt.<sup>92</sup> Inte minst riskerar man som forskare att förenkla och låsa sig vid vissa fasta modeller. Med McCormicks repertoarbegrepp som utgångspunkt har Joseph A. Appleyards teorier om olika läsarhållningar likafullt visat sig vara användbara för min studie.<sup>93</sup>

I en modell beskriver Appleyard litteraturläsarens utveckling från barn- domen till vuxenålder. De förväntningar på fiktionstext och de lässtrategier dessa faser innehåller, kan betraktas som delar av läsarens repertoar. Han urskiljer fem faser, som han betecknar ”roles”, i den litterära socialisationen. Dessa läsarroller är ”the reader as a player” (den lekande läsaren), ”the reader as a hero/heroine” (läsaren som hjälte/hjältinna), ”the reader as a thinker” (läsaren som tänkare), ”the reader as an interpreter”, läsaren som tolkare, och ”the pragmatic reader” (den pragmatiska läsaren).<sup>94</sup> Läsarrollerna ska uppfattas som

---

<sup>91</sup> McCormick, a.a., s. 69.

<sup>92</sup> Studier som kan betraktas som hierarkiska kompetensmodeller är Jeanne S. Chall, *Stages of Reading Development*, London, 1996; Margaret Meek, *Learning to Read*, London, 1982; Margaret Meek, *Achieving Literacy: Longitudinal Studies of Adolescents Learning to Read*, London, 1983 och Paul Kegan & Jack Thompson, *Understanding Teenager's Reading*, Norwood, 1987.

<sup>93</sup> Joseph A. Appleyard, *Becoming a Reader. The experience of Fiction from Childhood to Adulthood*, New York, 1991. Lars-Göran Malmgren gör en utförlig presentation av Appleyards teorier i Malmgren, 1997, s. 106-119.

<sup>94</sup> Appleyard a.a., s. 14. De svenska beteckningarna jag använder är L-G Malmgrens.

olika hållningar läsare intar vid mötet med fiktionstext. Appleyard beskriver dessa läsarhållningar som "shorthand labels for a cluster of distinctive responses, a set of attitudes and intentions readers bring to reading and of the uses they make of it".<sup>95</sup>

Modellen är idealtypisk och utgår i viss mån från ett hierarkiskt perspektiv på barns och ungdomars läsutveckling. Appleyard menar att unga människor stegvis erövrar nya läsroller som bland annat rymmer bredare och djupare insikter om texttyper, litterära former och stilistiska grepp. Dessa roller är alla kulturellt förankrade. Under uppväxtårens socialisation, påpekar Appleyard, utvecklar barn och ungdomar genom möten med texter, på egen hand och tillsammans med andra, förståelsen för olika former av berättande. I denna process mognar också förmågan att som läsare välja olika lässtrategier.

Appleyards teorier om den litterära socialisationen kan kasta ljus över de upplevelser av fiktionstext som ungdomarna i min studie beskriver. Visserligen fokuserar hans modell på läsning av tryckt skönlitterär text, men den belyser dessutom utvecklingen av läsares attityder och förhållningssätt till fiktiva berättelser i allmänhet. "[S]tories (whether in books, on television, or in films or the theater)", skriver Appleyard, "form our central literary experience, the one most likely to remain a part of our lives from childhood to old age."<sup>96</sup> Jag menar därför att Appleyards modell kan användas för att förstå fiktionsläsning i vid bemärkelse.

En ambition med min undersökning är att beskriva vilka läsroller eleverna använder vid läsning i och utanför skolan. Framst gäller detta för två av de fem rollerna, nämligen "läsaren som hjälte/hjältinna" och "läsaren som tänkare". I viss mån kommer jag även att beröra en tredje läsroll, "läsaren som tolkare".<sup>97</sup>

Efter den tidiga barndomens lekpräglade reception, menar Appleyard att läsaren, vanligtvis ungefär vid skolstarten, utvecklar läsrollen "läsaren som hjälte/hjältinna".<sup>98</sup> Denna hållning dominerar barnets läsning de närmaste fem-sex åren. Här söker läsaren texter som möjliggör identifikation med en handlingskraftig person som övervinner alla faror eller hinder. Läsaren i rollen som hjälte/hjältinna efterfrågar texter dominerade av dialog och action. Hon eller han vill också att berättelserna ska uppvisa en för äventyrsberättelser traditionellt tydlig struktur med det godas seger över det onda. Appleyard menar att

---

<sup>95</sup> Appleyard, a.a., s. 14.

<sup>96</sup> Ibid., s. 4.

<sup>97</sup> Skälet till att jag inte närmare berör de övriga två läsrollerna är att dessa faser i Appleyards modell infaller i åldrar som min studie inte berör. Läsrollen "den lekande läsaren" inträffar före skolåldern och "den pragmatiska läsaren" betecknar en vuxen läsare.

<sup>98</sup> Appleyard, a.a., s. 57-81.

denna läsarroll på flera sätt är förknippad med de utmaningar läsaren möter i sin socialisationsprocess. Berättelsernas stereotypa karaktärer får därför ofta representera vad läsaren i sin identitetsskapande process önskar vara. Med hjälp av hjälteläsningens upplevelser av den lyckliga äventyrsresan, kan läsaren bygga upp ett skydd mot den oro och ångest som uppstår inför okända situationer och nya krav.

Den följande fasen, som infaller ungefär vid tolvårsåldern, kallar Appleyard "läsaren som tänkare".<sup>99</sup> Benämningen tänkare/"thinker" kan skapa förvirring i förhållande till de två tidigare faserna och tolkas som om dessa inte innefattar något tänkande. Naturligtvis gör de det. Med denna term sätter Appleyard snarare fokus på läsarens filosofiska och analytiska aktiviteter. Här har läsaren lämnat de actionfyllda och romantiska äventyrsberättelserna för mer realistiska texter.

Från att tidigare velat "lustläsa" och bli uppslukad av en berättelse, vill den tänkande läsaren reflektera över det som berättas. Hon har upptäckt att världen är komplex och motsägelsefull och söker sig här ofta till berättelser där det motsägelsefulla är framträdande. Karaktärerna, deras handlingar och reaktioner uppfattas därför ofta som om de vore verkliga människor. Den tänkande läsaren ställer frågor om trovärdigheten hos de skildrade karaktärerna och söker insikter om egna och andra människors sätt att agera i olika situationer. Läsaren använder, med L-G Malmgrens ord, en "mimetisk måttstock" när hon prövar texten mot verkligheten.<sup>100</sup> Kravet på realism hos "den tänkande läsaren" kan innebära olika saker, poängterar Appleyard. Dels kan det handla om att berättelsen speglar läsarens erfarenhet på ett adekvat sätt, dels om att läsaren lätt kan föreställa sig situationer som förekommer i texten. Ytterligare en komponent är att identifikationen i karaktärerna inte bara innebär att man kan känna igen sig själv i dem. Lika gärna kan det vara ett tillstånd man önskar att man vore i.

Övergången till rollen som tänkande läsare sammanfaller ofta, menar Appleyard, med puberteten då graden av självmedvetenhet och självakttagelser ökar. Denna period, påpekar han, är ofta förknippad med ett existentiellt sökande och identitetsproblematik. För att bearbeta egna och andras erfarenheter läser därför den tänkande läsaren gärna berättelser om människors utsatthet och problemfyllda tillvaro.

Den tänkande läsaren kan, menar Appleyard, med fördjupade litterära kunskaper utveckla en roll som han betecknar "läsaren som tolkare".<sup>101</sup> I denna roll har läsaren skapat en insikt om att en texts betydelse konstrueras i samspel

---

<sup>99</sup> Ibid., s. 94-120.

<sup>100</sup> Malmgren, 1997, s. 115.

<sup>101</sup> Appleyard, a.a., s.121-154.

mellan författare och läsare. Läsaren förmår också att göra symboliska tolkningar och är medveten om att litterära texter är skapade i ett bestämt sammanhang med ett särskilt syfte. Appleyard påpekar att utvecklingen mot en tolkande läsarroll innefattar teoretiska kunskaper om text och tolkning. Skolans litteraturundervisning kan här bli betydelsefull och spela en viktig roll för elevernas litterära socialisation. Förutom att belysa elevernas läsroller, är en ambition med min studie också att undersöka i vilken mån undervisningen utmanar gamla och utvecklar nya läsarhållningar.

## Metodiska överväganden

Inom den relativt unga svenska litteraturredaktiska forskningstraditionen är kvalitativa receptionsstudier vanliga. Hit hör exempelvis Gun Malmgrens *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur* (1992).<sup>102</sup> Denna undersökning har fungerat som en viktig inspirationskälla för min studie där jag, liksom Malmgren, följer fyra gymnasieklasser där kön och programval är särskiljande faktorer. Hennes studie är påverkad av en etnografisk metodik där forskaren ofta ägnar mycket tid åt fältarbete i den undersökta miljön.<sup>103</sup> Den etnografiska traditionen betonar också vikten av att de undersökta personernas perspektiv återges så korrekt som möjligt.<sup>104</sup>

Min undersökning faller delvis inom denna etnografiska ram, dels avseende de metoder jag använt, dels på det sätt jag återger informanternas ståndpunkter. ”Händelser kan bara begripas rätt om de ses i sina sammanhang”, menar etnologen Margot Ely.<sup>105</sup> Informanternas enstaka utsagor vid enskilda tillfällen bör därför betraktas som yttranden i en vidare kontext.

## *Att välja klasser*

---

<sup>102</sup> Gun Malmgren, *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*, Lund, 1992.

<sup>103</sup> I *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken – cirklar inom cirklar* (Lund, 1993) beskriver Margot Ely m.fl. utgångspunkter och grundprinciper för kvalitativ forskning i allmänhet och etnografisk forskning i synnerhet.

<sup>104</sup> *Ibid.*, s. 10.

<sup>105</sup> *Ibid.*

Studiens mest centrala uppgift är att, med avseende på samhällsklass och kön, studera hur olika gymnasieelever genom litteraturundervisning utvecklar kunskaper om fiktionstext och läsning. Utifrån samma perspektiv är ambitionen med undersökningen också att beskriva dessa elevers möten med och reception av fiktionstexter i skolan och på fritiden. Jag ville därför hitta gymnasieklasser, som skilde sig åt utifrån dessa faktorer.<sup>106</sup> Här framstod fyra klasser, en flickdominerad och en pojkdominerad från studieförberedande, respektive yrkesförberedande program lämpliga.

Mitt urval av klasser bygger på antagandet att elever från olika samhällsklasser, liksom pojkar och flickor, tenderar att välja olika program. En nyligen publicerad studie från Skolverket visar också att så är fallet.<sup>107</sup> Denna bild gäller självfallet inte i alla sammanhang. I tre av de fyra klasserna finns både flickor och pojkar och i samtliga finns individer från olika samhällsklasser. Icke desto mindre kan jag konstatera att det finns skillnader mellan elevgrupperna med hänsyn till deras sociala och kulturella kapital.<sup>108</sup>

Valet föll slutligen på en naturvetarklass på en till största delen teoretiskt inriktad skola, en elklass på en skola med enbart yrkesförberedande program, en samhällsvetarklass med mediainriktning på en stor skola med fokus på teoretiska program och en omvårdnadsklass i ett rektorsområde bestående av enbart yrkesförberedande program. Samtliga skolor är belägna i en medelstor svensk stad.

Klassen på naturvetarprogrammet valde jag för att det i allmänhet uppfattas som ett teoretiskt högstatusprogram, där eleverna ofta har välutbildade föräldrar och kommer från hem med relativt sett god ekonomi. I klassen finns betydligt fler pojkar än flickor. För att hitta en flickdominerad klass med liknande social rekrytering valde jag en samhällsvetarklass med inriktning mot media. Detta program rönt då undersökningen startade hög status hos såväl elever som lärare och var också det som krävde högst intagningspoäng.<sup>109</sup> Elklassen valde jag därför att elprogrammet är pojkdominerat och yrkesinriktat, och eleverna ofta har en tydligare arbetarklassbakgrund än de som går på naturvetarprogrammet. Intagningspoängen för el-eleverna var vid tidpunkten för under-

---

<sup>106</sup> För att undvika missförstånd använder jag mig av beteckningen "klass" när jag avser skolklass och "samhällsklass", "arbetarklass", "medelklass" etcetera i de fall jag diskuterar socioekonomiska grupperingar.

<sup>107</sup> Skolverket, *Könsskillnader i måloppfyllelse och utbildningsval. Rapport nr 286*, Stockholm, 2006.

<sup>108</sup> Detta framgår inte minst genom de distinktioner som eleverna själva gör mellan det egna programmet och andra. De upprättar därvid en hierarki, där de yrkesförberedande programmen hamnar längst ner och de studieförberedande högst upp. Bland de intervjuade eleverna dominerar enligt SEI-indelningen elever med hemvist i arbetarklassen på de yrkesförberedande programmen (sex av åtta), medan de flesta av eleverna på de studieförberedande programmen kan kategoriseras som högre medelklass (sex av åtta).

<sup>109</sup> Lägsta intagningspoäng var enligt kommunens intagningsnämnd 225 p.

sökningen betydligt lägre än för naturvetareleverna.<sup>110</sup> Valet av omvårdnads-klassen gjorde jag eftersom denna inriktning ofta domineras av flickor med arbetarklassbakgrund och en annan intressesfär när det gäller textval och läsning än vad som vanligen är fallet på samhällsvetarprogrammet.<sup>111</sup>

Ytterligare ett motiv för mitt urval var att klasserna om möjligt skulle finnas på olika skolor, men att de av praktiska skäl borde vara geografiskt näralligande. Jag ville också undvika en splittring av klasserna genom olika framtida grenval.<sup>112</sup> Av skolledning och expeditionspersonal på respektive skola fick jag upplysningar om lämpliga klasser. Jag kontaktade därefter de föreslagna klassernas svensklärare.

### *Individer såväl som grupper*

Ambitionen med undersökningen har hela tiden varit att hålla såväl ett grupp- som ett individperspektiv levande. I klassrummet har jag kunnat studera den fortlöpande svenskundervisningen och de maktrelationer som synliggörs i olika sammanhang. De olika elevgrupperna har också gett mig ett bredare underlag för studier av olika slags möten mellan texterna och eleverna. Men mitt intresse har också varit att förstå underliggande mekanismer och processer för elevernas agerande och ställningstaganden. Därför valde jag också att genomföra regelbundna samtalsintervjuer med fyra elever i varje klass. Med utgångspunkt i ett individperspektiv får jag möjlighet att förstå enskilda fenomen, vilka jag sedan kan relatera till uppfattningar som stöds eller motsägs av gruppenspektivet.

De resultat undersökningen ger är självklart inte generaliserbara. Mina diskussioner och slutsatser handlar således, där inget annat framkommer, enbart om förhållanden som rör de elever och lärare som ingår i studien.

---

<sup>110</sup> För naturvetarprogrammet var lägsta intagningspoäng enligt kommunens intagningsnämnd 165 p. mot elprogrammets 125 p. I den aktuella kommunen genomfördes vid starten av årskurs 1 en språklig test utformad av Maj-Gun Johansson (*Klassrumsdiagnoser i Läsning och Skrivning för högstadiet och gymnasiet*, Stockholm, 1992). Resultaten på denna test skilde sig också markant åt mellan de båda klasserna.

<sup>111</sup> Eleven med lägst intagningspoäng på omvårdnadsprogrammet hade enligt kommunens intagningsnämnd 120 p. Omvårdnadsprogrammet med samhällsinriktning är ett yrkesförberedande program och ger samma yrkeskompetens som ett vanligt omvårdnadsprogram.

<sup>112</sup> Detta kriterium visade sig begränsa valmöjligheterna betydligt. En stor del av gymnasieskolans utbildningar innehåller idag olika valmöjligheter och specialiseringar, med ständigt nya klasskonstellationer som följd. Utbildningen på elprogrammet innebär visserligen olika grenval, men lärargruppen i den aktuella klassen uppgav att man i kärnämnen avsåg att behålla de ursprungliga klasskonstellationerna.

## *Olika faser av samarbete*

När jag hade etablerat kontakt med lärarna i de fyra klasserna gjorde jag ett inledande besök och informerade om utformningen av och omfattningen på min undersökning. Vid detta tillfälle informerade jag också informanterna om att deras deltagande var frivilligt och att deras identitet skulle skyddas. Namnen på eleverna och lärarna är alltså fingerade. Berörda rektorer fick information om min studie, liksom arbetslagen i de fall lärarna uppgav att de ingick i ett sådant.

Vid första mötet med klasserna var jag noga med att påpeka att min undersökning inte hade något samband med kommande betyg och bedömningar i ämnet svenska. Jag klargjorde också att jag inte var inblandad i undervisningsplanering och genomförande. Under studien har jag inte stött på något större motstånd från de inblandade. Tvärtom har många visat intresse och bemött mig positivt. En del elever har dock då och då uttryckt en skepsis till vad resultaten av min undersökning skulle kunna leda till.

Skolans värld är inte annorlunda än samhället i övrigt så till vida som att förändringar i stort och smått ständigt sker. Elever, liksom lärare, kommer och går, och nya organisatoriska grepp prövas ofta vid varje läsårsstart. Under min studie förändrades villkoren för främst två av klasserna, elklassen och naturvetarklassen. Naturvetarna blev efter första året hopslagna med en annan klass och bytte samtidigt lärare i svenska. Från och med årskurs 2, då också kursen Svenska B startade, bestod klassen av drygt 30 elever, varav 11 flickor. De sista två månaderna av kursen, ersattes klassens ordinarie lärare på grund av sjukdom av en vikarie.

På elprogrammet bildades inför årskurs 2 nya klasser utifrån de inriktningar eleverna valt. De elever jag följt under det första året, fanns därmed utspridda i tre olika svenskgrupper, alla dock med samma lärare. Här stod jag inför ett val. Skulle jag koncentrera mig på en av klasserna och kontakta nya elever att intervjua, eller skulle jag följa alla tre? Jag valde det sistnämnda. Det avgörande skälet var att jag under det första året upplevt att det tagit jämförelsevis lång tid att få elpojknarnas förtroende.<sup>113</sup> Skulle jag etablera ett samarbete med nya elever, riskerade jag att förlora den tillit jag byggt upp under de inledande intervjuerna. Undervisningen i de tre grupperna följde dessutom samma planering, vilket gör

---

<sup>113</sup> Detta förhållande har säkert att göra med min position både som medelålders kvinna ur medelklassen, som det faktum att jag också är lärare. Jag upplevde till en början att pojkarna var avvaktande gentemot mitt arbete och osäkra på min roll i klassen.

att jag har valt att slå ihop de tre grupperna under beteckningen ”elklassen”. Valet att följa fler elever fick också andra positiva följder. El-pojkarnas höga frånvaro, och det faktum att de sällan arbetade med skriftliga uppgifter, hade inneburit ett alltför magert insamlat material från en elevgrupp. Tack vare att antalet el-elever under årskurs 2 och 3 omfattade ca 60 pojkar, blev det sammanlagda materialet betydligt mer tacksamt som analysunderlag.

För omvårdnadsklassens 27 elever, varav 4 pojkar, inträffade inga stora organisatoriska förändringar. Det gjorde det inte heller för samhällsvetarklassens 9 pojkar och 24 flickor. Totalt omfattar studien alltså cirka 150 personer.

### *Skrivande om fritidstexter*

Vid inledningen av studien besvarade samtliga elever en enkät med frågor om läsvanor och textmöten.<sup>114</sup> Jag har sedan vid ett tillfälle per termin bett samtliga elever i de fyra klasserna berätta om fiktionstexter de möter på fritiden. Min tanke var att de i form av en veckas ”dagbok”, skulle skriva om sina fritidstexter. Detta genomfördes också vid två av skrivtillfällena. Det visade sig emellertid vara svårt att få in dessa ”dagböcker” efter veckans slut. Därför övergick jag till att låta eleverna under lektionstid skriva om tre valfria texter. Detta fungerade oftast bra och många gånger fortsatte eleverna att skriva eller prata om sina fritidstexter med mig och sina klasskamrater långt efter lektionens slut. Vid några tillfällen, främst i naturvetar- och samhällsvetarklassen, ville enstaka elever försäkra sig om att det de skrev inte skulle komma läraren till del eller utgöra betygsunderlag.

### **Motstånd mot skrivande**

Den metod jag använt för att samla in information har självklart fått konsekvenser för det källmaterial som skapats. Trots att jag redan i ett tidigt skede insåg att omfattningen av det eleverna presterade skulle variera, valde jag av flera skäl att låta klasserna skriva om sina fritidstexter. Ett skäl var av praktisk natur. Det var enkelt och inte så tidskrävande att genomföra, och jag fick elevernas upplevelser dokumenterade i en lätthanterlig form. En del elever skriver

---

<sup>114</sup> Det enda syftet med denna, vilket jag återkommer till nedan, var att få ett underlag till intervjuerna.



mer, andra mindre, vilket självklart påverkar materialet. Genom samtal i klassrummet och intervjuer har jag dock kunnat fylla igen luckor och komplettera uppgifter på ett tillfredsställande sätt.

Inte förrän mot slutet av undersökningen blev en konsekvens av att låta eleverna skriva om sina upplevelser tydlig. Två av de intervjuade pojkarna, Niklas och Robin, pratade alltid utförligt och engagerat om olika filmer och fantasyromaner vid våra samtal, medan deras skriftliga utsagor jämförelsevis var ganska ointressanta och intetsägande. När jag vid ett av mina besök i klassen frågade Niklas om detta svarade han: ”Det är så krångligt att *skriva* om allt i Eddings böcker, så mycket detaljer och namn och så.” Även Robin för fram liknande åsikter. Pojkarnas förhållningssätt gör att man kan misstänka att undersökningsmetoden även påverkar urvalet av de fiktionstexter eleverna skriver om.

### *Deltagande observationer*

Under de tre år som materialinsamlandet pågick genomförde jag, främst under svensklektionerna, regelbundet deltagande observationer i klasserna.<sup>115</sup> Metoden kan, enligt Ely, förutom direkta observationer innehålla ”intervjuande och filmande och analys av anteckningar lika väl som studiet av andra människoskapande saker och förhållanden”.<sup>116</sup> Jag har som observatör strävat efter att inte ha någon annan social roll i gruppen än forskarens och jag har värjt mig emot inblandning i den faktiska undervisningsprocessen. Fokus har varit att delta som observatör vid tillfällen då eleverna på olika sätt arbetade med fiktionstexter. Detta innebär att jag medvetet valt bort lektioner där läraren uppgett att de sysslats med exempelvis renodlad grammatikundervisning.

Sammantaget har jag besökt var och en av klasserna vid cirka 40 tillfällen, med en intensifierad besöksfrekvens under de terminer B-kursen pågick.<sup>117</sup> Inledningsvis videospelade jag vid några tillfällen skeendet i klassrummet. Då jag uppfattade att både lärare och elever upplevde detta som störande och obehagligt, övergick jag därför snart till att använda ljudband istället. Förutom en (1) inspelning i varje grupp av helklassundervisning, var bandupptagningar bara

---

<sup>115</sup> Ely, a.a., s. 49.

<sup>116</sup> Ibid.

<sup>117</sup> De studieförberedande programmen i min studie läste B-kursen över tre terminer och de yrkesförberedande över fyra.

aktuella när mindre elevgrupper redovisade arbete om fiktionstext. Detta material har jag delvis transkriberat och analyserat.

Parallellt med mina besök i klassrummen har jag samlat så mycket som möjligt av elevernas skriftliga arbeten om olika fiktionstexter. Delar av detta material, allt från reflektioner i loggböcker till uppsatser och andra examinerade uppgifter, använder jag som underlag för min analys. Det gör jag också med undervisningsmaterial i form av uppgiftsformulär, diskussionsfrågor och kopierade texthäften.

### **En svår roll**

Det visade sig i början att några av lärarna hade svårt att inte uppfatta mig som en extra resurs i klassen under observationerna. Inledningsvis blev jag då och då ombedd att genomföra en redovisning med en mindre elevgrupp, eller hjälpa enskilda elever med olika arbetsuppgifter. Några lärare ville också ha mig som ”speaking partner” i frågor som rörde bedömningar av elevers prestationer. Anledningarna till dessa önskingar om interaktion kan jag bara spekulera i. Såväl eleverna som lärarna påtalade dock ofta brist på tid och resurser i klassrummet. Kanske gav min närvaro ett hopp om att jag skulle kunna ta vid där andra inte räckte till. Att balansera rollen som forskare med den som lärare/kollega har stundtals varit svårt. Ofta har jag fått anstränga mig mycket för att inte ge mig in i spännande diskussioner under lektioner och i personalrum. Allt eftersom tiden gick fungerade dock min roll som ”fluga på väggen” allt bättre och lärarna liksom eleverna tog allt mindre notis om mig såvida jag inte själv sökte kontakt.

### *Intervjuer*

En central del av min studie är kvalitativa halvstrukturerade intervjuer. Detta innebär att samtalen har ett i förväg bestämt övergripande innehåll, men att frågorna inte är exakt formulerade. Denna utformning, menar Steinar Kvale, underlättar för forskaren att klargöra hur den intervjuade uppfattar det sammanhang som ska undersökas.<sup>118</sup> Enligt Kvale fungerar metoden som ”ett sam-

---

<sup>118</sup> Steinar Kvale, *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund, 1997.

tal om den mänskliga livsvärlden där den muntliga diskursen förvandlas till texter som ska tolkas".<sup>119</sup>

Intervjuerna har karaktär av vad Karl-Erik Rosengren och Peter Arvidson betecknar som samtalsintervjuer. Här "diskuteras vissa bestämda ämnen och teman i former som så mycket som möjligt liknar ett vanligt samtal, men det är ändå den intervjuade personen som ska bidra med det personliga innehållet".<sup>120</sup> Dessa intervjuer ska inte förväxlas med så kallade djupintervjuer, som ofta syftar till att vara terapeutiska. Intervjuerna måste dock betraktas som delar av en större helhet och bör bli föremål för analys och tolkning i ett sådant perspektiv. Utsagorna i de enskilda intervjuerna kan därför spegla och komplettera det övriga källmaterialet i min studie.

Alla intervjuer är inspelade på band och jag har därefter transkriberat och analyserat dem i sin helhet. Min ambition när intervjumaterialet förekommer som citat, är att återge det i form av "transkriberat tal", alltså ett slags mellanting mellan tal- och skriftspråk där utsagans andemening framgår.

Utifrån svaren på den inledande enkäten, valde jag att intervjua fyra elever från varje klass. Min urvalsprincip var att de skulle representera den könsmässiga och etniska strukturen i respektive grupp. Nio av de intervjuade eleverna är därför pojkar, sju flickor. Två är invandrade till Sverige och har utlandsfödda föräldrar. Jag ville också att gruppen om möjligt skulle innehålla både vana och ovana läsare av skönlitteratur. Det sistnämnda urvalskriteriet kan idag, när undersökningen är genomförd, tyckas märkligt. Varför skilja ut läsare av just skönlitteratur? Kanske kan detta motiveras av att distinktionen mellan just skönlitterära läsare och icke-läsare är en vanlig kategorisering i undersökningar om ungdomars medievanor. De fyra svenskklärarna använder också denna uppdelning när de ska beskriva sina elever. Detta ger en fingervisning om att kategorierna trots allt kan ha betydelse för hur eleverna uppfattas av andra och kanske också uppfattar sig själva.

Efter att ha sorterat eleverna i grupper utifrån kön, etnicitet och vad jag från enkätsvaren bedömde som regelbundna respektive icke regelbundna läsare, valde jag mer eller mindre slumpmässigt fyra elever från respektive klass. Med dessa har jag under den aktuella treårsperioden vid tre tillfällen genomfört enskilda samtalsintervjuer. Vid ett fjärde tillfälle, som för alla inföll mot slutet av första året, ville jag pröva att samtala med eleverna parvis. Min tanke var att andra saker skulle lyftas fram under samtalet om de var två. Istället blev diskus-

---

<sup>119</sup> Ibid., s. 49.

<sup>120</sup> Karl-Erik Rosengren & Peter Arvidson, *Sociologisk metodik*, Malmö, 2002, s. 144.

sionerna betydligt trögare och jag fick veta avsevärt mindre än i samtalen en och en.

Ett syfte med min undersökning är också att förstå lärarnas uppfattningar om svenskämnet och bakomliggande tankar med undervisningen. Varje läsår har jag därför genomfört enskilda intervjuer med de i undersökningen förekommande lärarna, sammanlagt sex personer i olika åldrar och med skiftande undervisningserfarenhet. De är alla kvinnor. De fyra lärare som står i fokus för min studie är de som undervisade i de aktuella klasserna under kursen Svenska B.

Jag genomförde samtliga elevintervjuer under, eller i anslutning till, svensklektioner och i utrymmen nära elevernas klassrum. Tider och platser för lärarintervjuerna varierade något, men de ägde alla rum i den aktuella skolmiljön under arbetstid. Varje intervju varade i cirka en halvtimme, ibland något längre, ibland något kortare.

### **Urval på grundval av etnicitet**

Studien har en ambition att i någon mån belysa etnicitetens betydelse i de fyra klassrummen. Jag ville därför att etnicitet också skulle påverka mitt urval av de intervjuade eleverna. Att kategorisera elever utifrån etnisk bakgrund kan dock vara en komplicerad uppgift. En utgångspunkt för mitt urval var att såväl eleven själv som föräldrarna var födda utanför Sverige. Urvalet grundar sig i första hand på namn, utseende och uppgifter som läraren hade om respektive elev.

I alla klasser utom elklassen fanns inledningsvis en eller flera elever som motsvarade mina urvalskriterier. En del av dessa valde att följa undervisningen i Svenska 2 som är en särskild kurs för elever med annat modersmål än svenska. Därmed faller de utanför min undersökning. I omvårdnadsklassen deltog fyra elever med annan etnisk bakgrund i Svenska A och B, i naturvetarklassen tre. Därför är en av de fyra intervjuade eleverna i respektive klass vald utifrån etnicitet. I samhällsvetarklassen visade sig en av de utvalda eleverna, mig och läraren ovetandes, ha en förälder med hemvist i Asien. Såvitt jag kan bedöma är eleven den ende i klassen med annan etnisk bakgrund. I elklassen fanns vid inledningskedet av min undersökning ingen elev som jag bedömde hade annan etnisk bakgrund.<sup>121</sup> Ingen av de intervjuade eleverna från elklassen är därför valda utifrån etnicitet.

---

<sup>121</sup> Under årskurs 2 kom dock en elev med kurdiskt ursprung till en av grupperna.

### *När tar läsningen slut?*

Ett problem med att endast fokusera på en av gymnasieskolans delkurser i ämnet svenska blev tydligt för mig vid elevintervjuerna. Trots att A- och B-kursen har olika mål och betygssätts var för sig, gör eleverna i undersökningen inte någon större skillnad på dessa kurser. När jag avslutningsvis frågade efter några sammanfattande intryck, beskrev de således inte delkurserna utifrån dess olika mål och riktlinjer. Istället redogjorde de för sina intryck av ämnet i sin helhet. Ofta har de också svårt att hålla isär när olika undervisningsmoment och textmöten ägt rum, bara att de har gjort det ”på svenskan”. Detta betyder att fiktionstexter som bearbetats under A-kursen, ibland dröjer sig kvar och får efterverkningar som intertexter i B-kursen. På så vis kan läsprocessen för den enskilde eleven ibland fortgå även om boken är hopslagen och redovisad.<sup>122</sup> Även lärarnas litteraturundervisning under A-kursen påverkar den inställning till fiktionstext och läsning eleverna bär med sig till nästa kurs. Detta gör att jag vid några tillfällen har valt att belysa läsningar som befinner sig, om inte utanför, så åtminstone i utkanten av undersökningens ram.<sup>123</sup>

### *Tanken och ordet*

Avsikten med materialinsamlingen var att så lite som möjligt påverka elever och lärare i någon riktning. Av det skälet väntade jag till den avslutande intervjun med exempelvis frågor som tydligt handlade om svenskämnets relation till ett vidgat textbegrepp och förhållanden som rörde genus. Det är dock oundvikligt att min närvaro i klassrummet och mina samtal med informanterna, kan ha bidragit till att nya tankar väckts hos dem. Intervjuerna kan också ha synliggjort saker och samband som på olika sätt påverkat lärarnas och elevernas handlingar. Bara det faktum att bli utvald som informant och få möjlighet att reflektera över företeelser och sammanhang i omvärlden, kan vara en bidragande orsak till bekräftelse och utveckling.

---

<sup>122</sup> En liknande process är självfallet aktuell även för den fritidsläsning eleverna beskriver.

<sup>123</sup> Hit hör främst elevers läsningar av romanerna *Ondskan* (Jan Guillou) och *Tisdagarna med Morrie* (Mitch Albom) samt Strindbergs novell ”Ett halvt ark papper” som alla ägde rum under A-kursen. Jag återkommer till och presenterar dessa texter utförligare nedan. Gränserna för fritidstexterna är lite mer flytande, men merparten av de texter som jag redovisar, beskrivs av eleverna under gymnasietets senare del.

Kim, en av pojkarna i studien, uttrycker också tydligt i vår avslutande intervju att intervjuerna varit betydelsefulla inslag under gymnasieåren. ”Jag tycker det har varit bra att prata regelbundet”, säger han och fortsätter: ”Man öppnar sig mer då och går in i vuxenlivet mer och mer.” Flera av lärarna visar också att mina intervjufrågor om syftet med vissa undervisningsmoment, leder till reflektion över arbetet. I vår avslutande intervju berör exempelvis Lotta, en av lärarna, den roll vårt samtal har för att synliggöra undervisningens intentioner. ”Det är svårt att sätta ord på vad man håller på med”, utbrister hon efter ett längre, lite ostrukturerat resonemang om syftet med att plocka in film i undervisningen. ”Fast det är *nyttigt*”, lägger hon till.

Mina informanters utsagor ligger i linje med Vygotskijs teorier om språk och tänkande. Här är en bärande idé att de språkliga verktygen är tätt sammanlänkade med lärande och utveckling.<sup>124</sup> Ett ofta citerat utdrag ur Vygotskijs *Tänkande och språk* - ”[t]anken uttrycks inte i ordet utan fullbordas i ordet” – beskriver väl den process som samtalen innebär.<sup>125</sup> Genom att formulera sina tankestrukturer, medvetandegör informanterna sammanhang såväl för sig själva som för mig som forskare. En liknande funktion har elevernas skriftliga uppgifter om sin fritidsläsning säkerligen också haft.

Även för mig själv innebar de regelbundet pågående dokumentationerna och reflektionerna över observationer, intervjuer och insamlat material en utvecklingsprocess. Att vara en passiv ”fluga på väggen” är alltså inte möjligt om man, som jag, har i ett sociokulturellt perspektiv på tillvaron. Därför kan också min funktion i undersökningen beskrivas som såväl observerande som i viss mån deltagande. De tolkningar och analyser jag gör i studien påverkas därmed av min egen förförståelse och mina egna värderingar och erfarenheter. De tolkningsmodeller jag väljer och den kunskap som undersökningen producerar bör således bedömas utifrån min position som medelålders, vit, kvinnlig svensklärare och lärarutbildare.

Samtalen med informanterna har självfallet också inneburit rika och spännande tillfällen att få ta del av sammanhang som en lärare sällan eller aldrig har tid eller möjlighet att fördjupa sig i. Hit hör ungdomarnas berättelser om sin fritidsläsning och vilken betydelse dessa fiktionstexter har för deras tillvaro. Spännande är också de möjligheter samtalen och besöken i klassrummen gett till fördjupad förståelse av olika undervisningssituationer. I nästa kapitel ägnar jag mig därför åt att beskriva och diskutera vilka texter som lyfts fram i klassrumspraktiken och på vilket sätt detta sker. Här presenterar jag också eleverna

---

<sup>124</sup> Vygotskij, 1999.

<sup>125</sup> Ibid., s. 404.

och lärarna samtidigt som jag belyser och diskuterar deras uppfattningar om undervisning om och med fiktionstext.

## 2. Svenskämnesuppfattningar och textmöten

### Elklassen

”Ska du skriva en *hel* bok om oss?” Robin, en av pojkarna i elklassen, verkar mycket förvånad när jag vid ett mina första besök presenterar syftet med min undersökning. ”Varför då?”, undrar både han och flera av hans klasskamrater. Lite trängd, eftersom jag inte riktigt vet hur jag på ett bra och kortfattat sätt ska beskriva mitt syfte, svarar jag lite undvikande: ”För att få veta vilka texter ni gillar och på så sätt hjälpa lärarna att göra svenskundervisningen bättre.” Robin och hans kamrater ser plötsligt intresserade ut och önskar mig lycka till, till synes uppriktigt och uppmuntrande.

Detta första möte, tillsammans med mina kommande observationer, ger en tydlig bild av att svenskan, för Robin och för flera av hans kamrater, inte framstår som något favoritämne. Vid mina många besök i elklassen observerade jag också ofta hur svårt klassens svensklärare hade att motivera pojkarna att göra uppgifterna. Det vanliga var att eleverna ifrågasatte varför de skulle jobba med olika moment och vilken nytta de hade av att exempelvis känna till ”döda författare” eller kunna recensera. Redan från start tycktes elevernas inställning till ämnet vara cementerad och deras förväntningar på ämnets innehåll vara lågt ställda.

### *Britt – viktigt med bokläsning*

Elklassens lärare Britt, en kvinna i sextioårsåldern med en lång lärargärning bakom sig, håller med om att ämnet kan uppfattas som tråkigt av eleverna. ”Jag blir lika förvånad varje gång de tycker något är roligt”, säger hon med ett skratt i vår inledande intervju. Hon menar dock att hon alltid har känt ett stort engagemang i sin undervisning och ser som sin uppgift att möta eleverna där de befinner sig. Britt uppger också att hon verkligen uppskattar de dagliga mötena med eleverna. ”Det är fantastiska upplevelser jämt”, säger hon och skyndar sig att tillägga: ”Fast många har ingen arbetsdisciplin.” Britt säger att hon ofta får jaga eleverna mot slutet av kursen för att få dem att lämna in sina uppgifter och bli godkända. Britts uppfattning är att det inte bara är elevernas arbetsdisciplin



som brister. En del av dem är ”usla på att läsa och skriva” och ”skulle må mycket bättre av att bara ha yrkesämnena”, uppger hon i vår inledande intervju. Därför, påpekar hon, borde B-kursen vara frivillig.

Att förmedla bildning via skönlitteratur är ett viktigt inslag i svenskundervisningen, anser Britt. ”Jag vill få eleverna att läsa och där är det blåslampa i baken”, säger hon bestämt. Hon påpekar att ett syfte med den skönlitterära läsningen är att eleverna ska få med sig en upplevelse. ”Att dom som aldrig läser ska få förflyttas i tid och rum och göra sig egna bilder”, säger hon. Britt tycker också att epokstudierna är viktiga i B-kursen. ”Men jag hinner aldrig till realismen”, säger hon och fortsätter: ”Jag brukar tänka att realismen får bli de böcker de själva väljer.”

Under tiden för undersökningen äger inga samarbetsprojekt mellan B-kursen och andra ämnen rum. När det är svenska går eleverna från sin korridor där de har undervisning i karaktärsämnena till en traditionell skolsal där bänkar- na står parvis vända mot katedern. ”Det är vattentäta skott mellan yrkeslärarna och kärnämneslärarna”, tycker Britt och tillägger lite uppgivet: ”Osynliga kulturer och så.”

På svensklektionerna arbetar eleverna mycket med enskilda uppgifter som de redovisar och lämnar in efter hand de blir färdiga. Ibland väljer några av pojkarna att arbeta i den närliggande datasalen eller biblioteket och Britt ägnar sig då åt att hjälpa dem som är kvar i salen. Ofta uppvisar pojkarna en negativ attityd till arbeten som drar ut på tiden, de vill helst påbörja och avsluta en uppgift under ett och samma lektionstillfälle. De ger dessutom sällan uttryck för att de ägnar sig åt svenskämnet utöver skoltid – svenska är något man sysslar med i ett klassrum.

### *Trivsamt stämning och lättäm jargong*

Elevernas uppfattningar om svenskämnet som tråkigt och utan mening, hindrar inte att det vid mina besök vanligtvis är en trivsamt, vänlig och behaglig atmosfär i klassrummet. Även om eleverna stundtals är frånvarande och till synes ointresserade av ämnet, utvecklar de tillsammans med Britt en skämtsamt och lättäm klassrumsjargong. Skämtet är ofta ironiska och det förekommer ofta vänskapliga ”tråkningar” pojkarna emellan.

Till denna jargong hör en generellt sett negativ attityd till böcker i allmänhet och svenskundervisningens skönlitterära läsning i synnerhet. Detta blir tyd-

ligt vid ett tillfälle när Britt inleder lektionen med att lämna tillbaka några rättade praktikrapporter som pojkarna skrivit. När hon vid överlämnandet påpekar att hon inte är särskilt imponerad av deras texter, bryter det ut en livlig diskussion i klassen om hur man kan bli bättre skribent. Några pojkar undrar upprört hur man någonsin ska kunna få bättre än G på något de skriver.

”Hur blir man bra på att skriva?”, frågar Britt retoriskt, då hon förväntar sig att pojkarna vet svaret. ”Man ska *läsa* mycket”, svarar några pojkar med tydlig ironi. Britt fortsätter: ”Vad får man mer av när man läser?” Pojkarna suckar och tittar på varandra i samförstånd. Till slut säger någon med en grimas och förställd pipig röst: ”Bättre ordförråd.” En annan fyller i: ”Ett bra språk.” Jakob, en lång och kraftig pojke som sitter längst bak i klassrummet och ofta högljutt kommenterar skeendet i salen, protesterar nu genom en hög och ljudligt suck. ”Nä”, säger han, ”man får huvudvärk”, varpå klassen samfällt instämmer och brister ut i ett gemensamt gapskratt. Efter denna korta episod kan eleverna fortsätta att förhålla sig till ämnet som de brukar, lite lojt ointresserat.

### *Niklas – ”jag läser för att det är roligt, inte för att redovisa”*

Niklas hör till den grupp elever i klassen som först började på ett annat gymnasieprogram innan de slutligen fastnade för elprogrammet. När Niklas, efter några år på det naturvetenskapliga programmet, påbörjar sina studier i elklassen, är han, trots sin skoltrötthet, fast besluten att genomföra utbildningen. Han menar att det i första hand är målet att få ett godkänt betyg i svenska som motiverar honom att komma på lektionerna. Under vårterminen i årskurs 3 tar denna motivation i princip slut och Niklas är en av de allra gladaste när studenten efter sex år på gymnasiet äntligen närmar sig. ”Nu ska jag *inte* läsa något mer”, säger han skrattande vid vår avslutande intervju. Istället ”planerar han att bli arbetslös” för att kunna byta bransch och få en körkortsutbildning till lastbilschaufför. ”Jag skulle vilja börja köra till kontinenten, Spanien och Frankrike skulle inte vara fel”, säger han.

Niklas uppfattning om svenskämnet visar att hans och lärarens repertoarer ofta kolliderar. ”Svenskan har varit likadan sedan i sjuan”, säger Niklas när han i den sista intervjun sammanfattar sina intryck. ”Bara grammatik, böjningar och ändelser ända sedan dess. Det har bara malt på och malt på”, suckar han uppgivet. ”Och så har vi hållit på med historia”, lägger han till och menar att inget av detta har varit särskilt intressant. Från intervjuerna har jag fått intrycket

att Niklas är en slukare av fantasy litteratur. Jag frågar honom därför om inte åtminstone det som handlat om läsning under svensktimmarna intresserat honom? ”Jo, läsningen är ju rolig, men det känns inte som ett innehåll *i svenskan*”, säger Niklas. Han fortsätter: ”Det ska vi ju göra *utanför* lektionerna och sedan göra bokrecensioner på timmarna. Läs det gör jag ju för att det är roligt, inte för att redovisa!”

De bokrecensioner Niklas syftar på är ett stående inslag i B-kursens undervisning. Elevernas uppgift är att hemma läsa tre böcker, helst romaner, per läsår och sedan redovisa dessa muntligt för Britt. Oftast sker dessa redovisningar i något angränsande rum medan övriga elever jobbar vidare i klassrummet på egen hand. Många av pojkarna struntar dock helt i att göra några recensioner, vilket gör att Britt mot slutet av B-kursen låter de elever som vill, komplettera med en redovisning av en film istället. ”Hellre en film än att det ska stå tomt i bedömningen”, säger Britt i vår avslutande intervju.

Niklas genomför dock plikttroget sina redovisningar. Av de romaner som han väljer för detta ändamål är alla skrivna av favoritförfattarna David Eddings och Robert Jordan. ”Ja, fast jag läser ju ingen extra bok till redovisningarna”, säger Niklas i vår avslutande intervju och fortsätter: ”Jag tar dom som jag redan har läst en gång.” Han är dock inte särskilt road av att prata inför klasskamraterna. ”Jag blir nervös och så stakar jag mig bara”, uppger han i vår andra intervju.

Samtalsgrupperna vid bokredovisningarna består oftast av två till fyra elever utöver Britt. För att förbereda sig har eleverna fått vad Britt beskriver som en ”läsmall” att följa vid redovisningen. Förutom ett kort referat av boken, ska eleverna också kommentera bokens ”budskap” och ge ett ”omdöme” om den. Niklas beskriver alltid innehållet i de böcker han redovisar mycket omsorgsfullt. ”Men budskapet har jag inte lyckats lista ut”, säger han vid ett tillfälle när han redovisar Robert Jordans *Farornas väg*.<sup>126</sup> Detta tycks dock inte bekymra honom så mycket eftersom han menar att han inte läser för budskapets skull utan mest för att det är intressant, roligt och spännande.

På många sätt kan Niklas läsarhållning gentemot de böcker han redovisar på boksamtalen, sägas ha likheter med Appleyards hjälteläsare. Niklas identifierar sig med Jordans och Eddings äventyrliga fantasyhjältar och söker texter do-

---

<sup>126</sup> Jordans *Farornas väg* (Stockholm, 1992) ingår i en serie böcker med samlingsnamnet *Drakens Återkomst* (Robert Jordan, Stockholm, 1992-2005). Bland elklassens elever är detta en populär serie som många uppger att de läser. I *Farornas väg* tvingas fem ungdomar tillsammans med några medlemmar i en mystisk orden fly från en liten by när representanter från Ondskan dyker upp och hotar att ta dem i sitt våld. De försöker ta sig till den enda plats de kan känna sig trygga, huvudsätet för orden. Under flykten inträffar en rad mystiska händelser och gruppen splittras. Äventyret fortsätter i *Tidens hjul* (1993). (Originaltexten med titeln *The Eye of the World*, (1990) innehåller både *Farornas väg* och *Tidens hjul*.)

minerade av dialog och action. Kampen mellan det onda och det goda är centralt i de böcker han väljer och efter lite påtryckning och lotsning från Britt under ett av boksamtalen, bestämmer han sig till slut för att ”det goda mot det onda” nog ändå kan vara ett budskap.<sup>127</sup>

Niklas är inte den ende som helst fokuserar på att referera innehållet av böckerna vid boksamtalen. De flesta av de pojkar som genomför uppgiften, nöjer sig med att återberätta handlingen utan att närmare reflektera över innehållet. Detta gör att samtalen inte blir den arena för fördjupad förståelse som de skulle kunna vara. Det är inte heller vanligt att eleverna kopplar läsningen till sina egna erfarenheter. På så vis gör eleverna stor åtskillnad mellan sitt privata och offentliga jag. Kanske beror detta till viss del på att Niklas och många av hans klasskamrater tycks uppfatta att samtalen i första hand syftar till att vara en kontroll av att de har läst, snarare än en diskussion om det lästa.

Detta hindrar inte att Niklas uppskattar att prata om de böcker han har läst. Vid vårt andra intervjutillfälle beskriver han hur han och en klasskamrat blivit kvar i rökrutan efter en bokredovisning och diskuterat sina respektive läsningar av *Stenens väktare* av David Eddings.<sup>128</sup> ”När båda har läst får man en annorlunda uppfattning om man får prata om det”, säger Niklas. ”Då kan man jämföra vad som har hänt och fundera på vad det kan betyda och så”, tillägger han. För Niklas och hans klasskamrat kan därför svenskämnets bokredovisning, trots en negativ upplevelse av det institutionella samtalet, fungera som en katalysator för en fortsatt läsupplevelse och kanske också fördjupad förståelse av texten. Niklas beskrivning av ”rastsamtalet” visar också att det bland elklassens elever finns ett behov av att diskutera gemensamma textupplevelser.

### *Tom - ”svenskan har man ingen nytta av”*

Niklas klasskamrater delar hans uppfattning om svenskämnets innehåll som tråkigt och brist på meningsfullhet. ”Man har ingen *nytta* av svenskan”, menar Tom när jag äntligen får tag på honom i slutet av vårterminen i trean för vår

---

<sup>127</sup> Jag använder här begreppet lotsning när jag vill beskriva hur lärare leder eleven fram till det ”rätta” svaret genom att använda en serie i ökande grad direkta frågor. (Se Sten Pettersson & Gunnar Åsén, *Bildundervisning och det pedagogiska rummet: traditioner, föreställningar och undervisningsprocess inom skolämnet teckning/bild i grundskolan*, Stockholm, 1989).

<sup>128</sup> *Stenens väktare* (Stockholm, 1989) är första delen i serien *Sagan om Belgarion* av David Eddings. Berättelsen handlar om den unge föräldralöse bondpojken Garion som en dag får besök av en kringvandrande sagoberättare. Garion, som i själva verket är en högst betydelsefull person med magiska egenskaper, får i uppdrag att leta efter en magisk sten och föra den i säkerhet. Uppdraget för honom ut på en rad äventyr, innan han i någorlunda säkerhet kan återvända hem.

avslutande intervju. Han har under hela våren endast sporadiskt dykt upp på svensklektionerna och då mest för att, som han säger, ”få det där betyget”. Han ger intryck av att vara uppgiven och säger att skolan och lärarna bara är ”sega”. På fritiden uppger Tom att han ägnar sig åt olika datorspel och film och lyser upp betydligt när jag ber honom berätta om dessa texter. Så fort det handlar om skolan och svenskämnet mulnar han dock och svarar korthugget och utan entusiasm.

I klassrummet verkar Tom för det mesta ointresserad. Han placerar sig långt från Britt och halvligger ofta över bänken med MP3-spelarens hörlurar instoppade i öronen. Han lämnar bara vid några få tillfällen in uppgifter och yttrar sig mycket sällan på lektionerna. För undersökningens vidkommande innebär detta att det material jag har tillgång till när det gäller Toms möten med fiktionstext i svenskämnet är ytterst begränsat. ”Det har bara varit onödiga saker på svenskan”, säger han i vår avslutande intervju. ”Att läsa och skriva om vad som händer i en dikt – vad lär man sig på det?” frågar han, skjuter upp kepsen i pannan, tittar uppfordrande på mig och fortsätter: ”Jag kan ju läsa och skriva så det räcker för att klara mig livet ut.” Tom ger också uttryck för att han har tröttnat på svenskan för att han inte riktigt förstår lärarnas krav. ”Jag fick IG i Svenska A av någon anledning som jag inte fick reda på”, säger han och menar att han sedan dess inte fått någon hjälp att klara av kurserna. Han tycker att det hela tiden blir missförstånd mellan honom och läraren i svenska och när A-delen på hans nationella prov bedöms som IG, ger han upp försöken att ta igen det han har missat.<sup>129</sup>

När det gäller framtiden är Tom också lite uppgiven. ”Faktiskt *ingen* aning, jobba någonstans antagligen”, säger han när jag frågar efter hans planer. ”Kanske Norge”, fortsätter han lite svävande, men menar samtidigt att han inte vill flytta, mest för att det är bekvämt och billigt att bo kvar hemma.

I början av B-kursen tycks Tom dock vara inställd på att genomföra de uppgifter klassen får i svenskan. Det är också då som han väljer att redovisa Max Lundgrens korta bok *Benny boxaren*.<sup>130</sup> ”Det är första gången jag har läst ut en hel bok”, säger Tom vid boksamtalet, uppenbart nöjd med sig själv. För mig är detta första, och kanske också enda, gången jag märker att han är aktiv och intresserad på svensklektionerna. Tom tar också självmant upp just läsningen av *Benny boxaren* som en positiv upplevelse vid vår tredje intervju. ”Jag läste ut hela på en gång, det tog en timme”, säger han och ler. Vid boksamtalet passade Britt

<sup>129</sup> I ämnet svenska ges nationella prov i kursen Svenska B. Dessa består av tre delar, A, B som båda är skriftliga och en tredje muntlig del. A-uppgiften är en kortare, mer refererande och förberedande uppgift till B-delen, som består av en längre uppsats.

<sup>130</sup> Max Lundgrens *Benny boxaren* (1982), är den första delen i en lättläst serie på fem böcker om en mobbad och skoltrött arbetarpojke från Malmö.

på att tipsa honom om de följande delarna i serien. När jag frågar honom om han fortsatt att läsa om Benny, skruvar han lite på sig och säger: ”Nää, jag gillar inte att läsa, man lär sig inget på det.” Någon mer muntlig bokredovisning blir det inte för Tom under B-kursen. I sina försök att nå fram till betyget G, lämnar han dock in en mycket kort skriftlig redogörelse för Leif Esper Andersens rikligt illustrerade och lättlästmarkerade vikingaskildring *Överfallet*.<sup>131</sup> ”Skumbok”, skriver Tom i sitt enda omdöme om texten och under rubriken ”Budskap” står: ”Att vikingar är häftiga.” Hans recension bedöms inte som godkänd och Tom slutar med sina ansträngningar.

Kollisionen mellan Toms och lärarens repertoarer är tydlig. För Tom tycks undervisningen om och med typografisk fiktionstext inte heller innebära någon förändring i hans uppfattning om skönlitteratur. ”När jag läser glömmar jag det som händer hela tiden”, säger han i vår tredje intervju. ”Det är bättre med film”, fortsätter han. ”Då får man ju se hur allt *är* istället, det är mycket lättare.” De filmer som klassen har arbetat med på svenskan tycker Tom dock är ”långa och dryga och utan spänning”. När jag frågar honom om hans uppfattning om syftet med film i undervisningen svarar han: ”Ingen aning, det hör väl till att det alltid ska vara gamla och tråkiga filmer.” ”Dessutom”, lägger han till, ”kanske det står någonstans att *detta* ska ni se eller läsa.”

### ***Robin – Världens dåligaste språk som lärobok***

Inte heller Robin tycker att han har lärt sig så mycket på svenskan. ”Det är ju mest att lämna in bokrecension på bokrecension”, säger han i vår avslutande intervju och tillägger: ”Det är väldigt tråkigt.” Det intryck Robin ger i klassrumssituationen och i intervjuerna är att han är tålmodig, gladlynt och trygg med gott självförtroende. I intervjuerna pratar han gärna om sig själv och har åsikter om det mesta, men han är lite tystare och mer tillbakadragen i klassrummet där han mest lyssnar och observerar.

Eftersom Robin enligt egen uppgift är diagnostiserad dyslektiker, har han under gymnasietiden fått möjlighet till extra och anpassad språkundervisning utöver svensklektionerna. Till skillnad från svenskan, där han menar att ”det inte har varit så mycket vettigt”, är han nöjd med undervisningen i ”språkstudier

---

<sup>131</sup> Leif Esper Andersens *Överfallet* (*Overfaldet på bopladsen*, övers. Gunvor V. Blomqvist), Bromma, 1981, katalogiseras som lättläst av förlag och bibliotekspersonal på den aktuella skolan. Detta innebär bland annat att texten präglas av stor stil och inte alltför komplicerad meningsbyggnad.

on”. Där, säger Robin, har han har lärt sig bra saker som han kan använda sig av under sin fortsatta utbildning inom elbranschen. I vår avslutande intervju berättar han entusiastiskt om den utbildning till signaltekniker som han sökt till. ”Man får jobb direkt och det är bra betalt”, säger Robin nöjt.

Robin uppger ofta att han inte är någon läsare av skönlitteratur och han slingrar sig också undan svenskundervisningens bokredovisningar in i det långsamma. Inte förrän under de sista veckorna på vårterminen i årskurs 3 tar han sig samman och skriver ihop några recensioner och lämnar in. En av dessa handlar om Fredrik Lindströms bok *Världens dåligaste språk*.<sup>132</sup> ”Boken är skriven på ett skojigt och intressant sätt så att man fastnar fort för den”, skriver han i sin recension. Robin återkommer också till Lindströms bok under vår avslutande intervju där han pratar entusiastiskt om vilka tankar läsningen har väckt. Eftersom jag fått uppfattningen att Robin varken är särskilt intresserad av språkfrågor eller bokläsning, frågar jag lite förvånat om han menar att man skulle kunna använda boken i svenskan. Svaret kommer utan tvekan: ”Jaaa, det skulle man, den skulle kunna vara en lärobok.”

Dessa åsikter för han också fram i sin recension till Britt. ”Denna bok tycker jag att man kan använda som en roligare variant på svenskundervisningen”, skriver han. Det bästa med boken menar Robin i intervjun är att Fredrik Lindström diskuterar ”*varför* man ska rätta språket och har funderingar runt omkring det”. ”I svenskan”, fortsätter Robin, ”är det bara att det *är* så eller det *ska* vara så. Det finns inget bakomliggande liksom.”

För Robin framstår således svenskämnet huvudsakligen som ett språkämne. De delar som behandlar fiktionstext har han svårare att se meningen med och hans litterära repertoarer kolliderar ofta med lärarens. Bokrecensionerna gör han för att han måste för betygets skull och övriga möten med fiktionstext under Svenska B bryr han sig inte så mycket om. Han har en vag uppfattning om att dessa handlat om ”svensk historia” och att det hela mest gick ut på att ”läsa och komma ihåg”. ”Och det är väl inte så mycket mening i?”, säger han och tittar frågande på mig.

---

<sup>132</sup> Fredrik Lindström, *Världens dåligaste språk. Tankar om språket och människan idag*, Stockholm, 2000. I boken lyfter författaren fram frågor som bland annat behandlar svenska språkets historia. Han problematiserar också vad som uppfattas som rätt eller fel språkbruk och hur språkinläring går till.

Trots det bristande engagemanget i de historiska momenten i svenskundervisningen, uppger Robin att han har ett stort intresse för historia. Han säger också att han tycker om historiska berättelser, helst på film eller som talböcker. En roman Robin lyssnat på och fascinerats av är *Röde Orm*.<sup>133</sup> Efter att ha lyssnat på boken en gång har han också valt att läsa den. ”Jag kom på att det är en väldigt bra bok”, förklarar Robin i vår tredje intervju. Boken är lite komisk, säger han, och uppger samtidigt att han är mycket intresserad av vikingar. ”Den tiden är häftig”, säger han och fortsätter: ”Det var så simpelt liv de levde.” Romanen beskriver vikingatiden väldigt bra och realistiskt menar Robin. Det som tycks fascinera honom mest är hur vikingarna behandlar människor. ”Dom hade ingen medkänsla”, slår han fast och lägger till: ”Det är bara hövdingen som är viktig.” Robin beskriver upprört hur Röde Orm som sjuttonåring kallblodigt dödar en man vid ett överfall. ”Dom skiter i vem som dog”, säger han. ”Inte ens om det är någon av deras vänner sörjer dom något vidare.” Robin tycker också att vikingarnas syn på livet var lite annorlunda än vår. ”Det enda dom tänkte på var skatter, mat, öl och tjejer”, säger han och ler. ”*Känslorna* kommer liksom sist i deras tankar.”

Robin återkommer ofta till att han gärna lyssnar på uppläsningar av böcker. Han uppger att han brukar lyssna många gånger till samma berättelse. ”En del kan jag typ utantill”, säger han i vår avslutande intervju. Med band går det att få ”nästan samma känsla” som när man ser på film, menar han. Att just det muntliga berättandet är betydelsefullt för Robin och många av hans klasskamrater, observerade jag också när jag besökte klassen.

För mig som observatör är förändringen i elevernas uppmärksamhet och intresse tydlig vid detta berättande. Förändringen är särskilt märkbar vid ett tillfälle under årskurs 2. Klassens undervisning om de litteraturhistoriska epokerna innefattar förutom läsning av korta antologitextavsnitt, också Britts sammanfattning av epokens framväxt och särdrag. Vid dessa tillfällen beskriver Britt vanligtvis berömda personer som verkade under epoken, idéströmningar och människors livsvillkor.

Den aktuella lektionen har inledningsvis handlat om ordkunskapsträning och pojkarna arbetar, till synes oinspirerade, med att fylla i rätt betydelse till rätt ord. De pratar med varandra om saker som inte rör uppgiften och några knappar på sina mobiler eller MP3-spelare. När Britt avslutar momentet och istället

---

<sup>133</sup> Frans G. Bengtssons *Röde Orm: en berättelse från okristen tid* publicerades första gången 1941 och kom som talbok 1975. Den har därefter kommit i flera nya utgåvor.



uppmanar eleverna att titta på några bilder i läroboken, vaknar de till något. ”Vet ni något om Leonardo da Vinci?”, frågar Britt och börjar inlevelsefullt beskriva olika uppfinningar och epokens tankegod. Pojkarna är nu plötsligt mycket uppmärksamma, ställer nyfikna, autentiska frågor och fyller i på ställen där de inte tycker att Britts berättelse är tillräcklig.

Elevernas fokus försvinner dock lika snabbt som det kom, när Britt efter ett tiotal minuter bryter och introducerar nästa moment, att besvara frågor till lärobokens utdrag av *Tristan och Isolde*.<sup>134</sup> Hälften av pojkarna försvinner nu till datasalen, den andra hälften till biblioteket. Det är här jag till slut hittar Robin tillsammans med några klasskamrater vid ett undanskymt bord där de ostrukturerat och lite håglöst försöker hitta svaren på frågorna i lärobokstexten.

### *Inre föreställningsvärldar*

Robins möten med svenskämnets fiktionstexter kan i huvudsak beskrivas som kollisioner mellan läsarens och texternas litterära repertoarer. Robins läsning av Fredrik Lindströms *Världens dåligaste språk* och talboksversionen av *Röde Orm*, hör till undantagen. Kanske kan den amerikanska receptionsforskaren Judith A. Langers teorier om litterära föreställningsvärldar bidra till att kasta ljus över Robins läsoplevelser.<sup>135</sup>

Ett nyckelbegrepp hos Langer, som i huvudsak beskriver möten med skönlitterära texter, är ”envisionments” som betecknar de litterära föreställningar som läsaren konstruerar vid läsningen.<sup>136</sup> Langer urskiljer fyra faser i detta förlopp. I två av fallen handlar det om rörelser mellan liv och text, i de övriga två om den motsatta riktningen. På så vis pendlar läsaren genom de fyra faserna hela tiden mellan närhet och distans. I den första och andra fasen, ”Being out and stepping into an envisionment” och ”Being in and moving through an envisionment”, etablerar läsaren kontakt med texten och sugas via sin förförståelse in i dess värld. Läsaren skapar här en tillfällig förståelse och håller föreställningsvärlden öppen mot förändringar. När som helst under läsningen, som när något får läsaren att tappa fokus, kan föreställningsvärlden behöva rekonstrue-

---

<sup>134</sup> Se Hans-Eric Ekengren och Brita Lorentzon-Ekengren, *Litteraturbok för gymnasiet 1*, Stockholm, 1993, s. 108-113.

<sup>135</sup> Judith A. Langer, *Envisioning Literature. Literary understanding and Literature Instruction*, New York/London, 1995.

<sup>136</sup> Hösten 2005 publicerades en svensk översättning, *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*, (Göteborg). I denna översätts begreppet *envisionments* med *litterära föreställningsvärldar*. Jag kommer framöver att parallellt använda mig av båda begreppen.

ras. Läsaren får då på nytt använda sig av den första fasen och försöka återinträda i textvärlden. När Robin använder uttryck som att han ”fastnar fort” för texter är det ett tecken på att han tidigt lyckas skapa en närhet till och ta sig in i textens värld.<sup>137</sup>

Den tredje fasen av de litterära föreställningsvärldarna, ”Stepping back and rethinking what one knows”, skiljer sig väsentligt från de övriga. Här rör sig processen mer från text till liv och distanserar läsaren från texten. Genom att jämföra den verkliga världen med den fiktiva, tar läsaren här ett steg ut ur fiktionen för att kunna reflektera över egna erfarenheter. Denna fas används inte så ofta under läsningen. Däremot är den mycket kraftfull och är, menar Langer, ett av de grundläggande skälen till att läsa litteratur. Denna litterära erfarenhet ger oss, skriver Langer, ”en uppsättning speglar i vilka vi kan se både våra möjliga och nuvarande jag”.<sup>138</sup>

I den fjärde fasen slutligen, ”Stepping out and objectifying the experience”, försöker läsaren skapa helhet och sammanhang och just objektifiera läsoplevelsen. Robins jämförelser mellan sitt eget liv och romanens beskrivningar av vikingarnas livsstil och sätt att bemöta varandra, är exempel på den distanserade hållning till texten som den tredje och fjärde fasen representerar. I läsningen av *Röde Orm* lyckas alltså Robin skapa sig litterära föreställningsvärldar vilket resulterar i en meningsskapande läsoplevelse. Robins försök att läsa utdraget ur *Tristan och Isolde* är dock inte lika framgångsrikt. Han och de övriga pojkarna runt bordet i biblioteket stannar istället i den första fasen och tar sig aldrig in i textvärlden. I sin beskrivning av litterära föreställningsvärldar påpekar Langer att det är först i den fjärde fasen som läsaren är redo att betrakta texten analytiskt. Därför är det kanske inte särskilt förvånande att pojkarnas försök att skapa sammanhang genom frågorna som fokuserar på litterära detaljer och textens struktur, är fruktlösa.

### *David – ”svenskan har ingen betydelse”*

David, den fjärde av de intervjuade pojkarna i elklassen, är delar sina klasskamraters uppfattningar om svenskämnet. Vid vår avslutande intervju menar han att

---

<sup>137</sup> Boken *Världens dåligaste språk* är snarast att betrakta som fakta. Langers teorier omfattar endast skönlitteratur och Lindströms text faller därmed utanför hennes resonemang. Jag menar dock att den inledande fasen i läsarens konstruktion av litterära föreställningsvärldar är giltigt även för denna texttyp.

<sup>138</sup> Langer, 2005, s. 34.

han inte har lärt sig något särskilt under gymnasiet. ”Jag tror inte svenskan har haft så stor betydelse”, säger han. När han tar studenten hoppas han kunna få anställning i något företag som sysslar med elektronik. Det han behöver kunna i svenska har han lärt sig redan under högstadiet, menar han. David är en mycket tystlåten pojke, sitter oftast ensam under lektionerna och försvinner bland de många elever som tar mycket plats i klassrummet. Vid mina observationer kan jag konstatera att han tycks arbeta flitigt med de uppgifter som Britt delar ut, men att han sällan interagerar med de övriga pojkarna i gruppen.

Vid varje terminsstart är David noga med att snabbt bli klar med sina bokredovisningar. De böcker han väljer hör till en serie av Stephen King med samlingsnamnet *Den gröna milen*.<sup>139</sup> Han har lånat dem på skolans bibliotek och menar i sin redovisning att de är bra. När jag vid vår andra intervju frågar honom om han skulle kunna tänka sig att läsa den här typen av böcker hemma, svarar han dock snabbt ”nej”, med ett litet leende. ”Jag är inte så intresserad av att läsa och så”, förtydligar han. Att det blev just Stephen Kings böcker var mest en slump, menar David. ”Britt visade mig på en hylla i biblioteket”, säger han.

David's tillbakadragna sätt i skolsituationen är också mycket påtagligt vid bokredovisningarna. Han verkar ofta lite nervös och deltar inte i samtalet annat än när han får frågor om den bok han har läst. Vanligtvis ställer Britt en fråga och David besvarar den så kortfattat som möjligt, ofta bara med ja eller nej. För att få honom att prata mer otvunget försöker Britt då och då leda in samtalet på områden som hon tror intresserar David för att på så sätt få honom att bli lite mer talför. Vid ett tillfälle kommer hon in på populära skräckfilmsproduktioner baserade på Kings romaner. ”Har du sett nå'n film av honom?”, frågar hon och nämner *Lida*, *Jurtjyrkogården* och *The Shining*.<sup>140</sup> Hon får dock inget napp utan David svarar bara: ”Nej, jag har inte sett så mycket film, jag är inte intresserad.” Britts fråga får istället den effekten att den sätter igång de övriga tre deltagarna i bokredovisningen som alla har mycket att säga om filmerna. Därmed är fokus flyttat från Davids läsupplevelse och hans kortfattade och enstaviga bidrag till samtalet är över.

I mitt material är utsagan ”jag är inte så intresserad av film” mycket ovanlig, framförallt bland pojkarna. David uppger dessutom vid flera tillfällen att

---

<sup>139</sup> Stephen King publicerade under 1996-1997 berättelsen om den svarte livstidsdömde fången Coffey. Historien är uppdelad i sex avsnitt på ca 100 sidor vardera, alla under huvudrubriken *Den gröna milen* (*The Green Mile*, övers. John-Henri Holmberg), Höganäs, 1997. De böcker David läser är i skolans bibliotek katalogiserade som ”lättläst” litteratur.

<sup>140</sup> Alla tre filmerna är baserade på Kings romaner. *The Shining* i regi av Stanley Kubrick kom 1980 (Warner Bros Entertainment), *Jurtjyrkogården* (1989, Paramount Pictures) regisserades av Mary Lampert och Rob Reiners *Lida* kom 1990 (MGM).

han sällan ser film på TV och aldrig vare sig hyr videofilmer eller går på bio. På så vis framstår David som ganska unik bland mina informanter. På mina återkommande frågor om film i olika sammanhang nämner han endast två filmer, *Schindlers list* och *Gladiator*.<sup>141</sup> Båda har han sett i skolan under högstadiet och det är främst hans uppfattning att de är ”verklighetstroga”, som gör att han tycker att de är bra.

Mitt intryck av David är naturligtvis färgat av att han är tystlåten och tillbakadragen. Det är svårt att få någon uppfattning om hans repertoarer och i många stycken känner jag också igen Britts agerande under bokredovisningarna från mitt eget sätt att närma mig David under intervjuerna. Trots att han alltid hejade glatt igenkännande på mig vid besöken i klassen och aldrig visade tecken på att inte vilja bli intervjuad, öppnade han sig sällan särskilt mycket under våra samtal. Han gav ett osäkert intryck, tittade ofta ner i bordet och svarade alltid kortfattat på mina frågor. Det är svårt att intervjua någon där en egentlig kontakt aldrig upprättas. När jag går igenom det intervjumaterial som jag samlat om David, kan jag också konstatera att denna misslyckade kontakt fick konsekvenser för mitt agerande under intervjuerna. I frustrationen över att samtalet aldrig tog fart, är det stundtals bara jag som pratar och David som svarar jakande eller nekande på mina ledande frågor.

Den enda gång som frågorna tycks intressera honom är när vi kommer in på *Farmen*, en av SVT:s dokusåpor som var aktuell under tiden för undersökningen. David bor själv på landet och menar att han känner igen sig i miljön. ”Det är spänning, djur och natur”, säger han när han ska beskriva vad som är så bra med just *Farmen*. ”Och så är det roligt att se hur stadsborna klarar av att sköta en bondgård”, lägger han till.

Intervjuerna med David är därför inte särskilt frekventa i min fortsatta redovisning. Davids agerande och den roll han har i klassen är däremot inte ointressant, tvärtom. Självklart är orsakerna till hans marginaliserade tillvaro i klassrummet och hans distanserade beteende, viktiga att lyfta fram och diskutera. Det material som står mig till buds för detta ändamål är dock alltför begränsat och jag tvingas därför avstå från en sådan diskussion.

---

<sup>141</sup> Steven Spielbergs *Schindlers list* (Universal Pictures), en film om judarnas situation i Polen och Tyskland under andra världskriget, kom 1993. Berättelsen om en gladiator i antikens Rom, *Gladiator* (Universal Pictures) regisserades av Ridley Scott och hade premiär 2000. Jag återkommer till denna film nedan.

## Naturvetarklassen

### *Lotta - ”svenska uppfattas bara som flummigt”*

I naturvetarklassen har svenskämnet hård konkurrens med de naturvetenskapliga kurserna när det gäller elevernas intresse och tid. ”Det känns som om man får jobba emot hela karaktärsämnesblocket på något sätt”, säger Lotta, klassens svensklärare med en suck i vår inledande intervju. Hon uppger att hon bland eleverna på det naturvetenskapliga programmet ofta möter en attityd att svenskämnet är onödigt. ”Men”, säger hon, ”många elever i klassen är väldigt duktiga och jag får in otroligt bra arbeten från dom.”

Naturvetarelevernas klassrum är möblerat med bänkar i rader vända mot katedern. Det är ont om grupprum på skolan, så oberoende av om klassen arbetar med enskilda eller grupporienterade uppgifter är de kvar i salen. Vid mina besök i klassen upplever jag att eleverna för det mesta kommer i tid till lektionerna och att de flesta elever oftast är närvarande. Mitt intryck är att stämningen i klassrummet är god, arbetsklimatet trivsamt och att eleverna mestadels har fokus på att göra sina uppgifter. Att elevernas arbeten håller hög klass samtidigt som de säger att svenskan är tråkig, är något som Lotta funderat en del på. ”Ibland undrar jag om det är en grej bara att naturvetare ska tycka illa om svenskan”, säger hon.

Lotta, som är i trettioårsåldern, undervisar också yrkesförberedande klasser på den skola där hon är verksam. Hon påpekar dock att hon helst jobbar med de studieförberedande programmen. ”Det är ett annat stoff att ta sig an där”, säger hon och uppger också att naturvetarelevorna är lite mer medvetna om vikten av bildning, något som hon uppfattar som viktigt inom svenskämnet. Lottas syn på den bildningskompetens hon vill ge eleverna har paralleller med det som McLaren beskriver som kulturell literacy.

Lotta uppger också att hon ibland försöker med nya arbetssätt av mer problemlösande karaktär. ”Men det får inte bli för mycket projekt, för då försvinner ämnet”, tycker hon. Hon tycker också att hon möter ett stort motstånd från eleverna när det gäller grupparbeten. ”Det är för flummigt”, säger hon och tillägger: ”De här eleverna är plugginriktade. De vill ha fakta som de kan ’spy upp’ sedan.” Dessa ”fakta” erbjuder hon klassen genom olika läromedel och föreläsningar.

Majoriteten av de prov Lotta har i klassen innebär att eleverna på olika sätt ska reproducera kunskap om exempelvis litteraturhistoriska epoker och

klassisk kanonlitteratur.<sup>142</sup> ”Det är viktigt att läsa epokerna kronologiskt, dom reagerar ju på varandra”, säger Lotta i vår andra intervju. Hon tillägger att hon ofta blandar upp epokstudierna med kortare temaarbeten där skönlitteratur står i centrum. Under temaarbetet arbetar eleverna oftast på egen hand under några veckor inför redovisningen. Vid ett tillfälle får klassen välja bland fyra romaner på temat ”Utanförskap”. Redovisningen sker sedan dels vid ett boksamtal i smågrupper där Lotta deltar, dels i en individuell skriftlig essäuppgift.<sup>143</sup>

Under några veckor i årskurs 3 genomför Lotta, tillsammans med historieläraren, också ett ämnesövergripande arbete om andra världskriget. Även här kan eleverna välja mellan fyra romaner som de sedan redovisar via ett boksamtal och en uppsats.<sup>144</sup> Lotta uppger att hon är särskilt nöjd med boksamtalen. ”Jag har fått ut jättemycket av dom”, säger hon och förklarar att de är en del av det underlag som ligger till grund för den slutgiltiga betygsbedömningen.

### *Meral och Sandra – ”i svenska gör man saker man redan kan”*

När Meral och Sandra, de två intervjuade flickorna i klassen, ska beskriva svenskan tar de båda de naturvetenskapliga ämnena som jämförelse. De tycker båda att svenskan inte ställer så stora krav. ”Kemi och matte måste jag kämpa mer i”, säger Meral vid vår tredje intervju. ”Svenska tar jag för givet liksom”, säger hon och fortsätter: ”På svenskaprov kan jag improvisera och så, för där skriver man ju bara, det är ganska slapt.” Språk har hon lätt för säger hon och uppger att hon, förutom sitt modersmål persiska, talar fem språk. Meral och hennes familj kom till Sverige som flyktingar från Iran när hon bara var några år.

Kanske är det Merals uppfattning att svenskan är lätt som gör att hon oftast inte blir klar med svenskuppgifterna i tid. Hon ger intryck av att ha många intressen utanför skolan och uppger att hon har ett starkt engagemang i bland annat djurrättsfrågor. Detta rättspatos är tydligt i Merals val och reception av

---

<sup>142</sup> När jag diskuterar inslaget av kanonlitteratur i undervisningen avser jag det urval av texter som finns representerade i de läromedelsantologier som används i de fyra klasserna.

<sup>143</sup> De romaner som eleverna fick välja mellan var Johanna Nilsson, *Hon går genom tavlan ut ur bilden*, Stockholm, 1996; Jonas Gardell, *Ett ufo gör entré*. Stockholm, 2001; Alexander Skantze, *Plus minus noll*, Stockholm, 1994 och Lasse Lindroth, *Där inga änglar bor*, Stockholm, 1995.

<sup>144</sup> Denna gång valde eleverna mellan Erich Maria Remarque, *På västfronten intet nytt (Im western nichts Neues*, 1929, övers. Curt Berg), Stockholm, 1990 (1929); Dalton Trumbo, *Johnny var en ung soldat (Johnny got his Gun*, 1939, övers. Kerstin Gustavsson), Stockholm, 1987; Primo Levi, *Är detta en människa? (Se questo è un uomo?*, 1958, övers. Ingrid Börje), Stockholm, 1988 och Joseph Heller, *Moment 22 (Catch -22*, 1961, övers. Torsten Blomqvist), Stockholm, 1962.

olika texter, och färgar hennes repertoar. Hon talar och agerar med stor intensitet under våra intervjuer som många gånger varar mycket längre än de övriga i mitt material. Hon har en aktiv roll även i klassrummet, men är periodvis frånvarande ganska mycket från lektionerna. I intervjuerna berättar Meral vid flera tillfällen att hon känner sig stressad och klagar ibland över huvudvärk och ont i magen. Kanske är det hennes framtidsplaner som orsakar denna press. Hon uppger att hon vill satsa på att läsa vidare på universitetet. ”Juridik tror jag”, säger hon vid vår avslutande intervju och tillägger: ”Jag är inne på det här att skipa rättvisa.”

Sandra, som liksom Meral strävar efter höga betyg, menar även hon att svenskan lätt blir lite tråkig. ”I svenskan tar man alltid upp sådant som man redan kan”, säger hon under vår tredje intervju och jämför med matten: ”Där märker man att man börjar med nya grejer och lämnar det gamla.”

### *Teater och utanförskap*

Trots, eller kanske tack vare, ”slappheten”, tycker både Sandra och Meral att svenskan är ganska rolig. ”Vi har fått spela teater och se på film”, säger Meral och påpekar att hon tycker om att Lotta varierar undervisningsformerna. Även de litteraturhistoriska momenten har varit OK, tycker Meral. ”Man förstår människans historia lite bättre och får allmänbildning”, säger hon i vår avslutande intervju.

Meral uppger att hon är mycket intresserad av att agera på scen och är också engagerad i ett amatörteaterprojekt under tiden för undersökningen. Det är också just ett moment som innehåller drama som hon väljer att beskriva när jag ber henne beskriva positiva inslag i svenskundervisningen. Medan resterande elever i klassen skriver på individuella arbeten om författaren William Shakespeares liv, arbetar fyra elever under Merals ledning intensivt med att sätta upp en pjäs utifrån ett manus som hon sparat från högstadietiden. Texten är inspirerad av Shakespeares *Romeo och Julia*. Mest tid lägger gruppen, där också Sandra ingår, på framförandets praktiska detaljer. Eleverna ägnar bland annat stor omsorg åt att låna kläder från en lokal amatörteater och framför pjäsen under delar av en svensklektion med klassen som publik i skolans aula.

Arbetet med dramatiseringen är något som också Sandra lyfter fram som ett av de moment som engagerat dem och som de tyckt varit bra. ”Det var *seriöst* eftersom vi ordnade kläder och allt”, säger Sandra i vår avslutande intervju.

Hon påpekar samtidigt att de inte hade övat in sina repliker så bra, men att arbetet var ”roligt för att det var *annorlunda*”. Sandra menar att hon inte lärde sig så mycket som hör till svenskan under arbetet med teatern, men ”man får lite mer självförtroende när man vågar stå på scen”, säger hon. ”Och”, tillägger hon, ”man lär sig att samarbeta.”

Teater är dock inget Sandra sysslar med på fritiden. Däremot uppger hon att hon försöker hinna läsa mycket böcker, även om tiden ibland inte räcker till. ”Men”, säger Sandra i vår avslutande intervju, ”de böcker jag läser hemma får vi inte alls läsa här i svenskan.” Skoltexterna ger dock lite ”lite allmänbildning”, menar hon, även om de ”inte är så roliga”.

Sandra tränar fotboll och upplever att skolarbetet kräver mycket tid och kraft. Hon framstår som en flicka som tar skolarbetet på allvar och menar att hon gärna vill läsa vidare på universitetet efter gymnasiet. ”Men jag har inte bestämt *vad* ännu”, säger hon i vår avslutande intervju. På det hela taget är Sandra relativt positiv till skolan som helhet vilket också inkluderar ämnet svenska.

### ”Sanna” böcker – ”Hon går genom tavlan ut ur bilden” och ”Ondskan”

Det avsnitt av B-kursen som, utöver arbetet med pjäsen, har gjort mest intryck på Sandra, är läsningen av Johanna Nilssons bok *Hon går genom tavlan ut ur bilden* från 1996. Romanen ingår i temat ”Utanförskap” som eleverna har som hemuppgift, samtidigt som litteraturhistoriska studier om den isländska sagan pågår i skolan.

I berättelsen möter läsaren Hanna som från sin sjuksäng, där hon vårdas efter upprepade självmordsförsök, ser tillbaka på, berättar om och försöker förstå sin situation. Berättelsen lyfter fram en tonårsflickas utanförskap och beskriver hennes upplevelser av den grymma mobbning och det maktspel som pågår mellan olika elever. I början kan Hanna anförtro sig åt sin farfar vilket gör situationen lättare att uthärda, men efter hans död finns det ingen, varken lärare eller föräldrar som ser, eller vill se, vad Hanna går igenom. Hon blir mer och mer isolerad och så småningom så deprimerad att hon inte längre vill leva.

De fyra romaner som eleverna kan välja bland är alla enligt Lotta självbiografiska skildringar. Endast *Hon går genom tavlan ut ur bilden* har en kvinnlig huvudperson och kanske är det därför som flickorna i klassen genast flockas runt det bord där Johanna Nilssons bok ligger. De tycks i alla fall vara nyfikna på



tonårsflickan Hannas upplevelser och de sex framlagda exemplaren av romanen försvinner snabbt.

Vid den muntliga gruppdiskussionen om boken, tycker Sandra att Nilssons bok är oväntat bra. Mötet med *Hon går genom tavlan ut ur bilden* skapar litterära föreställningsvärldar som resulterar i spänning mellan hennes och textens repertoarer. Framförallt har Sandra blivit berörd av författarens skildringar av att bli utsatt för mobbning. ”Man blir så förbannad på alla vuxna som inte såg”, säger hon påtagligt upprörd under boksamtalet. I den skriftliga recensionsuppgiften skriver hon att ”boken får mig att tänka efter” och ställer sig frågan: ”Var jag sådär grym mot någon när jag var liten?” Hon återkommer också till sina upplevelser av läsningen vid flera av våra intervjutillfällen där hon menar att boken var ”bra” och ”hemska”.

För såväl Sandra som Meral och de andra flickorna i gruppen, är det viktigt att pröva berättelsens utsagor mot verkligheten. ”Jag tror det är lite överdrivet beskrivet och inte så realistiskt”, säger en av flickorna i början av boksamtalet om *Hon går genom tavlan ut ur bilden*. Hon får medhåll från några av de andra. Lotta däremot, som också är engagerad i diskussionen och har de flesta och längsta turerna, menar bestämt att ”den här boken är faktiskt sann”.<sup>145</sup> Hon tillägger: ”Detta är verkligen något hon [Johanna Nilsson] har gått igenom.”

Lottas konstaterande får betydelse för flickornas fortsatta reception av boken. Efter hennes inlägg uttrycker flera av dem åsikter om att den dokumentära bakgrunden är viktig. ”Man tar det hon skriver mer på allvar”, säger en av flickorna som svar på Lottas fråga om vilken betydelse det har att boken är verklighetsbaserad. Även Meral tycker att sanningshalten i *Hon går genom tavlan ut ur bilden* är betydelsefull och också odiskutabel. Under samtalet refererar hon till liknande ”verkliga” upplevelser av mobbning som hon har hört talas om. Meral jämför också Nilssons text med en annan litterär skildring av mobbning som hon uppfattar som ”sann”, Jan Guillous *Ondskan*.<sup>146</sup> I denna roman kämpar huvudpersonen och outsiders Erik mot det våld och den ondska som han möter både i form av en sadistisk far och i den pennalism som råder på internatskolan där han är elev. Genom detaljerade skildringar av olika våldsamma sammanstötningar, får läsaren ta del av hur Erik vägrar att ge upp sitt motstånd såväl mot fadern som mot skolkamraterna. Med snudd på övermänsklig fysisk och psykisk styrka lyckas han till slut besegra sina plågoandar.

---

<sup>145</sup> En ”tur” i ett samtal är enligt Catrin Norrby det material som en replik eller ett yttrande byggs upp av. Det kan vara allt från ett ord till långa och många enheter av ord. (Catrin Norrby, *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*, Lund, 1996, s. 98-102.)

<sup>146</sup> Jan Guillou, *Ondskan*, Stockholm, 1990 (1981).

För Meral är innebär mötet med *Ondskan* en matchning av hennes och textens repertoarer, vilket bidrar till en stark läsoplevelse som hon ofta återkommer till. Klassen läste Guillous bok under A-kursen, och för Meral dröjer sig läsoplevelsen kvar under hela gymnasiet. Hon återkommer flera gånger till hur berörd hon är av läsningen. ”Jag blev så arg på alla orättvisor”, skriver hon i en fritidstextuppgift. I vår tredje intervju säger hon att det framförallt är Eriks sätt ”att stå på sig” och kämpa mot vuxenvärldens blindhet för övergreppen som engagerar henne mest.

Utöver *Ondskan* gör svenskundervisningens fiktionstexter inget större intryck på henne. Meral verkar närmast också lite förvånad över att boken engagerade henne så mycket. ”Jag är ju inte typen som läser böcker”, säger hon, men *Ondskan* ”är en bok som jag verkligen älskar.” Jan Guillou skriver på ett ”sådant känslofullt och beskrivande sätt att när jag läste boken kände jag allting från ilska sorg och glädje”, skriver hon i sin recension. Hon fortsätter: ”Man kände att man var där, jag kände exakt den ilska Erik kände.”

Merals läsarthållning när hon möter *Hon går genom tavlan ut ur bilden* och *Ondskan* bär tydliga spår av Appleyards tänkande läsare. Hon uppfattar texterna som dokumentära skildringar och karaktärerna som verkliga människor. Även Sandra kan sägas inta rollen ”läsaren som tänkare” vid sin läsning av Nilssons roman. Hon, liksom Meral, vill bli berörd av karaktärernas utsatta och problemfyllda tillvaro och söker insikter om sig själv och andra via läsningen.

### *Gustav - ”svenskan, en extra historielektion”*

Till skillnad från Meral och Sandra som har relativt positiva upplevelser av svenskämnet, är de två intervjuade pojkarna i klassen, Johan och Gustav, skoningslösa i sin kritik av B-kursen. ”Jag tycker inte att jag har lärt mig speciellt mycket på svenskan”, säger Gustav när han vid vår sista intervju sammanfattar sina intryck. ”Det har mest varit en extra historielektion”, konstaterar han torrt och säger att det stoffet kunde historieläraren hellre ha undervisat om. Gustav påpekar att han är mycket intresserad av historia och därför engagerar sig i svenskans och historieämnets temaarbete ”Krig”. Här läser han Erich Maria Remarques *På västfronten intet nytt*, som han i vår avslutande intervju menar är rätt OK. Det var ”som att se *Band of Brothers*” eller ”en extra lång *Saving Private*

Ryan”, säger han som en förklaring till sitt omdöme.<sup>147</sup> Samtidigt medger han att han aldrig läste ut boken. ”Innan redovisningen frågade jag min kompis som hade läst samma bok vad som hände”, säger han. Men det gick bra ändå tycker han. Det viktiga var, menar Gustav, att han fick visa sina kunskaper om världskriget i kursen i historia.

Gustavs ambition med Svenska B är att nå upp till MVG, ett betyg han fick i A-kursen. Han tycker dock inte att han genom de uppgifter klassen har jobbat med, har fått visa allt han kan. Filmen *Seven*, som klassen arbetar med under ett arbetsområde om medeltiden, uppskattar han dock.<sup>148</sup> ”Den är jättebra, helt sadistisk”, säger Gustav. Fast vad den hade med svenskundervisningen att göra förstår han inte och säger: ”Den handlar ju inte ens om medeltiden!” Filmen *Sagan om Ringen* hade varit ett bättre val, påpekar han. Gustav tycker också att uppgiften till *Seven*, ”att skriva recension”, var meningslös. ”Det var svårt och väldigt flummigt”, säger han upprört.

Precis som Sandra och Meral uppger Gustav att han är tvungen att prioritera olika skolämnen. Tiden räcker inte alltid till för svenskan säger han och påpekar: ”Fysiken har jag svårare för och då får jag lägga ner mycket tid där.” Gustav ger intryck av att vara en ambitiös och motiverad elev med många fritidsintressen. Han siktar på att läsa vidare på universitetet, men vet inte riktigt till vad. Längre pratar han om att bli plastikkirurg och tjäna mycket pengar, men han inser i årskurs 3 att betygen inte räcker. ”Jag funderar på att utbilda mig till polis eller brandman istället”, säger han.

”Ett ufo gör entré” – *ingen påbittad historia*

Även om Gustav uppger att han inte är särskilt intresserad av skönlitteraturen i svenskundervisningen, återkommer han vid ett par tillfällen till Jonas Gardells bok *Ett ufo gör entré* under intervjuerna. Gustav, och de sex andra pojkarna som valde att läsa romanen under temat ”Utanförskap”, tycks främst lockas av författaren Jonas Gardell. ”Det är kul att få veta lite om hans barndom”, säger en av dem som förklaring till varför han valde *Ett ufo gör entré*.

---

<sup>147</sup> Gustav hänvisar till *Band of Brothers* i vår avslutande intervju. Den prisbelönta brittiska TV-serien har sånts vid ett flertal tillfällen i svensk television och skildrar en grupp soldaters upplevelser av livet i fält under andra världskriget. Gustavs hänvisning till Steven Spielbergs film från 1998, *Saving Private Ryan* (DreamWorks), förekommer i hans uppsats som avslutade arbetsområdet. Filmen skildrar en grupp amerikanska soldaters sökande efter en landsman bakom fiendens linjer på franska landsbygden under slutskedet av andra världskriget.

<sup>148</sup> *Seven* eller *Se7en*, i regi av David Fincher (New Line Cinema), hade premiär 1995. Jag återkommer till och fördjupar min diskussion om elevernas möte med filmen längre fram.

I romanen, som är en fortsättning på *En komikers uppväxt*, skildrar Gardell livet i en mindre ort i slutet av 1970- och början av 1980-talet ur 15-åriga Juhas perspektiv.<sup>149</sup> Det är under dessa år ”man erövrar vuxenvärlden bit för bit” och ”försöker förstå vem i helvete man egentligen är”, som det heter i baksidestexten. Romanen beskriver bland annat Juhas utanförskap som han delar med barndomskamraten Jenny. De befinner sig utanför klassens gemenskap och för att försöka passa in och få vara med åtminstone på nåder, gör Juha allt som står i hans makt. Han ljuger, låtsas och förställer sig och sviker sin kamrat Jenny gång på gång.

Trots att romanen inte är avsedd att vara någon komisk skildring, uppger Gustav att det ändå är just kopplingen till Jonas Gardells roll som underhållare som gör att han trots allt läser boken. Precis som Meral i fallet med *Hon går genom tavlan ut ur bilden* och *Ondskan*, uppfattar Gustav *Ett ufo gör entré* som en dokumentär skildring av författarens uppväxt. Det är också denna uppfattning som utgör en del av matchningen mellan läsarnas och dessa texters litterära repertoarer. I boksamtalet påpekar Gustav bestämt att *Ett ufo gör entré* inte är ”påhittad”, utan en beskrivning av Gardells barndom. ”Juha är Jonas Gardell”, hävdar såväl Gustav som flera av de andra pojkarna under boksamtalet. I diskussionen letar eleverna ihärdigt efter paralleller mellan skildringen av Juha och Jonas Gardells eget liv. Frågor som problematiserar textens relation till begreppen fiktion, fakta och faktion, lyser med sin frånvaro. Denna diskussion får jag anledning att återkomma till nedan.

### *Johan – ”inget vettigt på svenskan”*

Liksom Gustav förklarar Johan att han inte uppskattar svenskundervisningen. Ämnet har aldrig varit roligt, menar han, ”det är flummigt, tråkigt och jobbigt”. Han ser heller ingen mening med B-kursen ”Jag har inte lärt mig något på svenskan som är vettigt att lära sig”, säger han i vår avslutande intervju och lutar sig fram över bordet mot bandspelaren som för att vara säker på att det blir inspelat. Värst är att läsa böcker, fortsätter han, och uppger att han hellre ser på film eller spelar *Counter Strike*.

Till skillnad från Gustav, Meral och Sandra menar Johan att betyget i svenska inte är så viktigt för honom. Han siktar på att bli civilingenjör och räknar med att komma in på de betyg han har. ”Det är så lite folk som vill bli tek-

---

<sup>149</sup> Jonas Gardell, *En komikers uppväxt*, Stockholm, 1992.

niker nu för tiden”, säger han, lägger in en extra stor snusportion och fortsätter: ”Alla vill ju bli ekonomer, advokater eller jurister eller något sådant!”

I klassrummet är Johan åtminstone stundtals mån om att ge intryck av att vara ambitiös. ”I vår klass är vi studiemotiverade och seriösa”, slår han fast vid boksamtalet under temat ”Utanförskap”. Johans grupp, som till största delen består av pojkar, har läst Alexander Skantzés roman *Plus minus noll*. I denna berättelse beskriver romanfiguren Lars sitt perspektiv på världen där allt kan rangordnas och placeras i plus- eller minuskategorier. I tillbakablickar får läsaren bland annat följa hans jakt på status under en klassresa till Berlin under gymnasiet. I boksamtalet som följer efter läsningen, diskuterar eleverna livligt och länge hierarkier mellan olika gymnasieprogram. Någon menar att som naturvetarelev tillhör man ”eliten” och att exempelvis det samhällsvetenskapliga programmet är ”oseriöst” i jämförelse. Samtalet, där Lotta har nästan hälften av alla turer, fokuserar framförallt på företeelser som ligger utanför texten.

Att innebörden i begreppet ”seriös” för Johan inte nödvändigtvis behöver stå för mer än att i omgivningens ögon *framstå* som seriös, får jag klar för mig vid vårt andra intervjutillfälle. Här beskriver Johan hur han brukar göra när klassen ska redovisa romaner som han vanligtvis inte har läst. Johan uppfattning är att boksamtalen handlar om saker som ligger utanför boken.<sup>150</sup> Därför, säger han, är han aldrig den som svarar först på frågorna, utan han lyssnar noga till vad de andra inledningsvis har att säga. ”På så sätt får jag lite information så jag kan säga typ ’enligt min egen uppfattning’ och så”, säger han. ”Sedan”, fortsätter Johan uppenbart nöjd med sitt taktiska upplägg, ”kan jag gå vidare med något som inte har med boken att göra.” Vid vår avslutande intervju avslöjar Johan att han inte har läst någon av de skönlitterära texter eleverna förväntats göra under B-kursen. Dessutom har han utvecklat sin redovisningstaktik ytterligare. ”Jag brukar säga att boken är djup, att han är en bra författare och förklarar bra och så. Det funkar, för det säger ju dom som har läst boken också”, konstaterar han triumfatoriskt.

Ibland är Johan dock mer uppriktig med sina åsikter, som till exempel i sin recension från A-kursen av August Strindbergs novell ”Ett halvt ark papper”.<sup>151</sup> Strindbergs text förekommer i många antologier avsedda för gymnasieskolan och de flesta av klasserna i undersökningen arbetade med den i svensk-

---

<sup>150</sup> Detta fenomen betecknar Örjan Torell som *literary transfer*. Jag fördjupar min diskussion om detta begrepp längre fram. (Örjan Torell (red.), Monica von Bonsdorff, Stig Bäckman & Olga Gontjarova, *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*, Hämösand, 2002.)

<sup>151</sup> ”Ett halvt ark papper” publicerades första gången 1903 i *Sagor*. Naturvetarklassen möter texten i antologin *Speglingar* sammanställd av Inga Söderblom och Sven-Gunnar Edqvist, Stockholm, 1992, s. 316-318.

ämnet. I den korta novellen får läsaren möta en nybliven änkeman som i sin tomma Stockholmsvåning finner några enstaka telefonnummer på ett halvt ark papper. Utifrån dessa nummer minns han sitt korta äktenskaps glädjeämnen och sorger. Texten är kortfattad, ibland närmast skissartad, och lämnar ett stort tolkningsutrymme åt läsaren. I den recensionsuppgift som eleverna uppmanas att göra, skriver Johan:

Jag förstår vad han skriver men jag får ändå inte någon lust att läsa den igen, med andra ord tycker jag inte om den. Den rörde mig överhuvudtaget inte. Kanske är det alla svåra ord som man måste tänka på, så innan man har förstått har man redan glömt. Jag tror helt enkelt att det är på tok för lite fakta och den lilla fakta som finns är så luddig.

För Johan innebär bland annat textens historiska kontext och beteckningar som ”tuberkelfri mjölk” och ”spiselkrans” att sammanhanget ter sig obegripligt. Men det är inte bara de ålderdomliga orden som gör att Johan inte skapar sig några litterära föreställningsvärldar vid läsningen. Hans litterära repertoar, som jag kommer att diskutera vidare i kapitel 5, kan också sägas vara otillräcklig för att fylla i textens många tomrum. Inte minst är detta tydligt i Johans upplevelser av ”luddig” och ”för lite fakta” i Strindbergs novell. För att Johan ska kunna uppleva läsningen som meningsfull, behöver han hjälp med att ta sig in i textvärlden. Sannolikt handlar detta i första hand inte om mer ”fakta”, utan snarare om mer, och för Johan adekvat, kontext till de fakta som redan finns.

Mötet mellan Johan och ”Ett halvt ark papper” resulterar i en kollision mellan läsarens och textens litterära repertoarer. Denna läsupplevelse bär Johan med sig vid sina fortsatta möten med svenskämnets fiktionstexter under hela gymnasietiden. I vår avslutande intervju hävdar han att han inte bryr sig om vad Strindberg har skrivit. ”Jag tycker inte att det är bra”, säger han och lägger till att han hellre skulle ”vilja syssla med lite mer moderna saker.”

## **Omvårdnadsklassen**

### *Lena – språklig utveckling genom tematisk läsning*

Svenskämnet i omvårdnadsklassen är vid tiden för min undersökning huvudsakligen organiserat ämnesövergripande och tematiskt. De ämnen som svenskan främst samarbetar med under B-kursen är engelska, historia och religion.

Klassen är mestadels indelad i mindre grupper som på olika sätt arbetar problemlösande med det aktuella temat. För detta ändamål står därför bänkarna i klassrummet, där eleverna har merparten av sina teoretiska lektioner, alltid möblerade gruppvis där eleverna lätt kan vända sig till varandra under lektionen när de vill kommentera eller klargöra något. Vid mina besök i klassrummet är klimatet i klassrummet oftast trivsamt och eleverna är fokuserade på sina arbetsuppgifter.

Lena, klassens svensklärare, är knappt trettio år och arbetet på den aktuella skolan är hennes första i yrket. Hon uppger att hon trivs bra med såväl eleverna, kollegorna som arbetsättet. Ibland upplever hon dock att hon får lägga ner mycket möda på att motivera eleverna till att arbeta ämnesövergripande. ”Dom ser inte allt vi har gjort i svenskan och tycker att det blir likadant på alla ämnen”, säger hon i vår andra intervju.

Teman som eleverna arbetar med under B-kursen kretsar kring de historiska epokerna antiken, medeltiden, upplysningen och renässansen. Ytterligare ett tema har rubriken ”Förföljelse”. Lena säger att hon försöker få med fiktionstexter, främst skönlitteratur, i alla teman. ”Jag vill att de ska läsa litteratur och utveckla ett nyanserat språk som man får genom att läsa och skriva mycket”, säger hon. Då och då låter hon eleverna skriva ner sina reflektioner om arbetet i svenskan i en ”loggbok”. Syftet med denna, menar Lena, är att hon här kan ta del av varje elevs upplevelser av undervisningen.

Eleverna läser under de olika temana både kanontexter och andra verk som på olika sätt anknyter till innehållet. ”Jag väljer vad jag själv ser som dom stora texterna”, säger Lena när jag vid vår andra intervju frågar henne hur hon gör sitt urval bland kanontexterna. ”Men vi läser inte hela verk, utan bara utdrag”, lägger hon till. Andra fiktionstexter läser klassen dock ofta i sin helhet. Här påpekar Lena att ”innehållet är viktigast”, men också att texterna är sådana som eleverna inte skulle ha valt själva. ”Annars skulle de kanske stanna i samma fack i sin läsning”, säger hon. Det är också viktigt, uppger Lena, att eleverna förstår att många äldre texter ständigt är aktuella. ”Vi läser fortfarande böckerna och gör fortfarande film på samma teman”, säger hon.

För det mesta läser klassen samma texter för att kunna diskutera dessa i särskilda ”litteratursamtal” som avslutar varje temaområde. Denna examinationsform är Lena särskilt nöjd med. ”Genom att föra diskussioner med de andra i gruppen och höra vad de säger och inte bara sitta med sina tankar själva tror jag deras egna perspektiv vidgas”, säger hon i vår andra intervju. Utöver litteratursamtalen har eleverna också vanligtvis någon skriftlig avslutande upp-

gift till varje tema, ofta en rapport eller essäliknande uppsats som de skriver hemma och lämnar in.

### ***Kim - ”på svenskan har jag lärt mig att reflektera”***

Kim, en av pojkarna i klassen, uppger att han är ganska nöjd med det ämnesövergripande arbetet. Kim framhåller framförallt samarbetet med historieämnet, som han till skillnad från svenska tycker är ”skitkul”. Ett positivt inslag i svenskämnet för Kim är dock att han har lärt sig ”reflektera”. Detta har enligt Kim ägt rum främst i de tematiska skrivuppgifter som avslutat arbetsområdena. I innebörden av ordet ”reflektera” tycks Kim lägga dels en större språklig säkerhet, men också en ökad förståelse av egna och andras åsikter. ”När man reflekterar får man ett mer öppet sinne och förstår att det finns mer än en sida av saker och ting”, säger han i vår avslutande intervju och konstaterar: ”Jag tycker på så sätt att jag har blivit smartare.”

Kims stora intresse på fritiden, förutom att följa en rad såpor, är att spela teater, dansa och sjunga. Det är helst om detta han pratar vid våra intervjuer där han inlevelsefullt berättar om olika manus som han läser och om uppsättningar han är med i. Det är för lite teater i skolan, tycker han, och menar att man på svenskan i alla fall ”skulle ha kunnat ha spelat Shakespeare” eftersom undervisningen behandlat honom. Han känner sig inte riktigt tillfreds med den roll han har i skolan och i klassen. ”Jag känner mig som en intryckt mullvad”, säger han med ett skratt i vår tredje intervju. Kim hoppas kunna fortsätta att utbilda sig inom underhållningsbranschen efter studenten. ”Jag har fått jobb inom hemtjänsten”, säger han glädjestrålade när vi träffas strax innan avslutningen. ”Nu kan jag spara ihop pengar så jag kan söka till en folkhögskola med musikalriktning nästa år.”

Förutom reflekterandet tycker Kim att svenskämnet inte gett honom så mycket. ”Jag tycker att vi har läst för mycket böcker”, säger han och tillägger att han föredragit mer film. ”Hellre det än bok på bok på bok, för jag tycker verkligen *inte* om att läsa”, säger han och fortsätter: ”*Det* har ingen kunnat ändra på tre år!” Dessutom, uppger han, lär han sig saker bättre via film. När jag frågar honom om varför han tror att de läser böcker på svenskan svarar han: ”Det är väl för att vi ska vidga vårt ordförråd kanske. Det har ju sina fördelar självklart, men jag tycker att det är *så* tråkigt.”



Trots att Kim uppfattar böcker som tråkiga, minns han en roman från A-kursen, Mitch Alboms *Tisdagarna med Morrie*.<sup>152</sup> I denna berättelse söker den medelålders Mitch upp Morrie, en gammal lärare från collegeåren, nu döende i den neurologiska muskelsjukdomen ALS. Morries klokhet och visdom betydde mycket för Mitch under ungdomsåren och återseendet tjugo år senare får Mitch att omvärdera sitt nuvarande liv. Boken skildrar de samtal om livet och döden som dessa män för varje tisdag under de månader Morrie har kvar att leva.

För Kim är *Tisdagarna med Morrie* en av de få positiva läsupplevelserna under gymnasiet och hans reception präglas av ett starkt känslomässigt engagemang. Ett avgörande skäl till att hans och textens repertoarer matchar och att han blivit berörd av boken, är menar Kim i vår inledande intervju, att ”den är verklig”. Men också textens innehåll bidrar till hans starka läsupplevelse. ”Den tar upp saker om livet som är viktigt och som man själv kan gå och tänka på”, säger han.

#### *Att välja bort svenska i den tematiska läsningen*

Kanske är det Kims ovilja att läsa skönlitteratur som gör att hans skriftliga examinationsuppgifter inte bär många spår av den fiktionstext som ingått i de olika temana. Inte heller i intervjuerna är han särskilt pigg på att prata om svenskämnet fiktionstexter och han är också ofta frånvarande när böckerna behandlas i undervisningen.

Vid det litteratursamtal som avslutar temat ”Förföljelse”, där klassen läst Imre Kertész roman *Mannen utan öde* och tagit del av Roberto Benignis film *Livet är underbart*, är Kim dock närvarande.<sup>153</sup> När jag några dagar innan examinationen besöker klassen medan eleverna diskuterar sina upplevelser av romanen, avslöjar Kim att han inte hunnit genom hela boken ännu. ”Den är alldeles för svårläst”, säger han. Väl framme vid litteratursamtalet om *Mannen utan öde*, konstaterar Kim kort att boken ”var dryg” och skriven med ”våldigt liten text”. De övriga kommentarer han har om texten avslöjar att han, även om han tog sig tid att läsa boken innan samtalet, inte uppskattar den.

---

<sup>152</sup> Mitch Albom, *Tisdagarna med Morrie*, (*Tuesdays with Morrie*, 1997, övers. Kerstin Hallén), Stockholm, 2000. Boken uppges vara baserad på en verklig historia och klassificeras enligt SAB:s klassifikationssystem som *Dh*, det vill säga filosofisk antropologi.

<sup>153</sup> Imre Kertész *Mannen utan öde* gavs ut första gången 1975 och översattes till svenska 1985 under titeln *Steg för steg*. I omvårdnadsklassens svenskundervisning användes pocketupplagan, som också innehåller ett förord av George och Eva Klein (Stockholm, 2002). Roberto Benignis *Livet är underbart* (Buena Vista) hade premiär i Sverige 1999. Utförligare presentation av texterna finns i kapitel 4 där jag också vidare diskuterar elevernas läsningar och reception.

Kim har inte heller särskilt mycket att bidra med till diskussionen om Roberto Benignis *Livet är underbart*. Han var frånvarande vid visningen och tycks därför inte ha något att säga. Kims reception av de båda texterna ger honom inte mycket stoff till den avslutande examinationsuppgiften. Utöver ett kort avsnitt om judeutrotningen under andra världskriget, ägnar han sig inte heller särskilt mycket utrymme åt de historiska aspekterna av temat. Istället lyfter han huvudsakligen fram ett område som ligger honom varmare om hjärtat – egna upplevelser av utanförskap. I Kims text om förföljelse hittar man därför främst en redogörelse för hur han upplever kopplingen mellan rasism och mobbning. ”Jag ser mobbning som en form av rasism” och har själv blivit ”utsatt för mobbning och trakasserier”, skriver Kim.

### *Rosa – ”på svenskan har vi bara läst”*

Liksom Kim tycker Rosa att svenskan har utvecklat hennes förmåga att ”reflektera”. Hon kopplar främst denna förmåga till skriftliga uppgifter. ”Förut kunde jag ha lite för bråttom och bara skriva rakt av”, säger hon i vår tredje intervju. Rosa tycker att hon får jobba mycket med skoluppgifterna hemma och hävdar ofta att hon är trött och orkeslös. Vid mina besök i klassen kan jag konstatera att hon periodvis också är frånvarande vid svensklektionerna. Det blir för mycket ibland, säger hon när jag i vår avslutande intervju frågar henne om varför hon är borta. ”Allting kommer på en gång och jag vet inte hur jag ska lägga upp det”, suckar hon lite uppgivet. Trots allt uppger Rosa att hon trivs med programmets inriktning och hennes planer efter studenten är att utbilda sig inom vården. Helst av allt vill hon bli barnmorska.

Rosa är född i ett afrikanskt land och hela hennes familj kom till Sverige som flyktingar när Rosa var liten. På sommarlovet mellan årskurs 2 och 3, besöker hon, mamman och syskonen för första gången på många år hemlandet. ”Mamma och familjen blev jätteglada och grät och så”, säger hon märkbart berörd av minnet. Efter besöket i hemlandet uppger hon att hon gärna skulle vilja återvända dit och jobba efter sin utbildning. ”De behöver hjälp med så mycket”, säger hon.

Rosa tycker själv att hon ibland har svårt med det svenska språket. ”Även om man kan alla orden, så kommer det inte fram liksom”, säger hon i vår första intervju. Detta menar Rosa gäller även vid läsning av skönlitteratur i skolan och

hon beskriver vid flera tillfällen hur hon, fast hon har läst ut boken, inte förstått vad den handlar om.

I likhet med Kim uppger Rosa att B-kursen inte har varit så meningsfullt. Hennes beskrivningar visar att hennes och lärarens repertoarer ofta kolliderar. ”Jag har inte lärt mig så mycket, vi har ju bara läst”, säger Rosa lite besviket i vår avslutande intervju. Hon återkommer ofta till att hon inte ”gillar böcker” och att det på svenskan känns som om man är ”tvingad att läsa”. ”Jag tycker *inte* om de böcker Lena väljer, de är inte roliga”, säger hon i vår andra intervju.

Rosa tycks ha förväntningar på att läsning ska vara känslomässigt engagerande och berättar också vid några tillfällen om positiva läsupplevelser på fritiden. När jag frågar henne om vad som är skillnaden mellan den skönlitterära läsningen hemma och i skolan, svarar hon: ”När man får välja själv upplever man att man typ är *med* i berättelsen.” En gång har hon upplevt detta i svenskan och det var när klassen under A-kursen tidigt i årskurs 1 läste Astrid Lindgrens *Bröderna Lejonhjärta*. Att hon då lyckades skapa litterära föreställningsvärldar under läsningen är tydligt. ”Då kunde jag fantisera om hur det såg ut” och ”jag kunde se mig själv i handlingen”, säger hon. Film är ofta bättre än böcker, tycker Rosa och klagör: ”Då ser man på människorna hur dom är klädda och vad de menar.” ”Men”, lägger hon till lite besviket, ”vi har ju inte sett så många filmer på svenskan.”

Rosa tycks alltså lyckas bättre med att skapa sig envisionments under sin fritidsläsning än i mötet med svenskämnets skönlitteratur. Kanske har detta att göra med den språkliga osäkerhet hon själv beskriver. Istället för att läsa så mycket vill Rosa jobba med att förbättra sitt språk. Här ser hon grammatikundervisning som ett viktigt inslag vilket hon lyfter fram vid flera intervjutillfällen.

Under intervjuerna talar Rosa vanligtvis livfullt och intensivt. Hennes samtalsstil präglas av att hon återger vad någon har sagt eller tänkt som citat. Genom att förstå röstens när hon härmar den hon citerar, markerar hon tydligt sin attityd till det som sägs och röstförställningen blir på så vis bärare av ett annars utsagt innehåll. Ett sådant tillfälle är när hon vid vårt andra intervjutillfälle beskriver sin uppfattning om vad svenskämnet ska innehålla. ”Jag sa till Lena att grammatik vill jag lära mig, och att bli bättre på att skriva”, säger hon bestämt och börjar genast återge den diskussion som följde. ”Men då måste du läsa böcker, sa hon till mig”, fortsätter Rosa. Hennes röstförställning till en hög, lite näbbig ton när hon återger Lenas ord, skvallrar om att hon inte uppskattade förslaget. Snabbt lägger hon till: ”Och jag bara: Jag vet det, men jag tycker inte om att läsa så mycket böcker, sa jag till henne.” Det språkutvecklande syfte Le-

nas uppger att den skönlitterära läsningen har, tycks Rosa alltså inte ställa upp på.

”Tempelriddaren” – *tjock, svår och med gammaldags språk*

Rosas avoga inställning till skönlitterär läsning i svenskan är tydlig i hennes upplevelser av de fiktionstexter klassen arbetar med under B-kursen. Kertész *Man-  
nen utan öde* tar hon sig exempelvis aldrig igenom och inte heller flertalet av antologitexterna. Jan Guillous *Tempelriddaren* som klassen läser under temat medeltiden, upplever hon som ”jättejobbig” och ”svår”.<sup>154</sup> *Tempelriddaren* är den andra boken i serien om riddaren Arn där handlingen är förlagd till det medeltida Sverige och ”Det heliga landet”. Boken skildrar hur Arn och hans ungdomskärlek Cecilia avtjänar sina tjugoåriga straff för det älskogsbrott de begick i sjuttonårs-åldern. Medan Arn gör botgöringstjänst som korsfarare i Palestina, är Cecilia förvisad till ett strängt kloster i Västergötland. Till slut återförenas de två tillsammans med sin gemensamma son som växt upp hos släktingar.

I vår avslutande intervju säger Rosa att hon läste ut romanen, men att den var tjock, ”med ett gammaldags språk” och ”svår att förstå”. Vid det avslutande litteratursamtalet om boken säger hon också att hon ”skummade ibland” och att ”det var lite för många sidor” för hennes del. Rosas inlägg i diskussionen om boken begränsar sig till några få meningar och hon har inte mycket att säga om handlingen. Kanske beror detta på att hon stundtals upplever att hon har svårt att ta plats i gruppdiskussionerna. ”Det finns dom som pratar väldigt mycket och då kan det vara tufft”, säger hon i vår avslutande intervju när jag frågar henne om hur hon uppfattar litteratursamtalen. Troligtvis handlar hennes tystnad under diskussionen också om att hon helt enkelt inte kunnat tillägna sig texten på ett sådant sätt att hon kan diskutera innehållet. Hennes och textens litterära repertoar har helt enkelt kolliderat.

Den skriftliga uppgiften till arbetsområdet medeltiden är att skriva en fiktiv ögonvittnesskildring, där utgångspunkten är en dokumenterad historisk händelse under epoken. I instruktionerna till uppsatsen står: ”Skildringen ska vara historiskt trovärdig och du ska visa att du har breda insikter om medeltiden som epok.” I Rosas text finns inte många spår av den bild av medeltiden som lärarna har förmedlat i sin undervisning. Istället väljer hon att förlägga sin historia till 1700-talet och berättelsen är en ingående och känslösam beskrivning av

---

<sup>154</sup> Jan Guillou, *Tempelriddaren*, Stockholm, 1999. Serien om Arn innehåller fem delar.

en afrikansk flicka som rövas till Portugal för att arbeta som slav på en bomullsplantage. Kanske inspirerad av *Tempelriddaren* låter Rosa sin huvudperson rymma och ta sin tillflykt till ett kloster där hon, likt Arns trolovade Cecilia, tillbringar många år innan hon kan återförenas med sin mamma. Denna händelse ägnar Rosa stort utrymme åt i uppsatsen och beskriver återföreningens ögonblick i detalj. ”Vi kramades och kramades och tårarna bara rann ur oss och farbror João kom gråtande”, skriver hon.

När jag läser Rosas uppsats slås jag av likheten mellan hennes berättelse och de brottstycken av sitt eget liv som hon delgett mig under intervjuerna. Kanske har Rosa, som uttryckligen menar att arbetsområdet om medeltiden inte var särskilt spännande, valt att i första hand skriva en historia där hon upplever att hon ”själv är med i berättelsen”. I vilken historisk kontext hon placerar sin historia kan därför i detta sammanhang kännas som mindre viktig.

### *Sara – ”för lite sjukvård och känslor”*

Till skillnad från Kim och Rosa beskriver Sara sig som storläsare av skönlitteratur och säger att hon också tycker om åtminstone en del av de texter de läser i skolan. Det gäller framförallt de som tydligt gestaltar människor i behov av omvård och omsorg. Framförallt är det en bok som klassen läste redan i början av A-kursen, Lars Wikanders *Oskar på femman två*, som hon ständigt återkommer till.<sup>155</sup> ”Det var den enda bok som verkligen handlade om sjukvården och den var så *känslig*”, säger hon i vår avslutande intervju som förklaring till varför just denna text var så bra. Frågor kring vård, omsorg och hälsa intresserar Sara mycket och hon siktar på en högskoleutbildning med inriktning mot detta område.

Som helhet upplever Sara att det har varit för lite styrd undervisning på svenskan och ”lite flummigt”. Hon saknar grammatikundervisning i ämnet för, som hon säger: ”Det är ju bra att kunna” när ”man får barn och så.” Även om Sara menar att flera av de fiktionstexter hon mött inom svenskämnet varit OK, är hon tveksam till vad hon har lärt sig av allt läsande. ”Läser mycket gör jag ju annars också”, säger hon, ”så det känns inte som jag har lärt mig nått nytt.” Om hon fått välja böcker skulle det vara ”lite mer känslor” i dem och ”mer djup och

---

<sup>155</sup> Lars Wikanders *Oskar på femman två* (Örkelljunga, 1985) handlar om en äldre man som vårdas på ett ålderdomshem där han så småningom dör. Romanen är skriven för att användas vid utbildning av bland annat undersköterskor.

ingående beskrivningar liksom”, uppger hon i vår tredje intervju. Böcker ska också helst vara verklighetsbaserade, säger hon bestämt. Sara efterfrågar alltså emotionellt starka läsoplevelser där läsningen är präglad av en filosofisk och analytisk aktivitet.

Sara beskriver sig själv som ganska blyg och vid våra intervjuer är hon ofta inledningsvis lite svårpratad och talar väldigt tyst. Ibland, säger hon, har hon också svårt att komma till sin rätt vid muntliga redovisningar som exempelvis de återkommande litteratursamtalen. ”Jag kommer av mig och stakar mig och så”, säger Sara och menar att hon föredrar att skriva. Hon upplever inte heller att samtalen om litteraturen ger så mycket: ”Vi bara berättar vad boken handlar om och det kan jag ju”, säger hon.

När klassen i smågrupper diskuterar Kertész *Mannen utan öde*, hör Sara dock till dem som har mycket att säga. Tillsammans med en av pojkarna, Joel, har hon flest turer i samtalet. Båda är ense om att boken är dålig och Sara menar att berättelsen saknar känslor. ”Dessutom”, säger hon, ”var den väldigt jobbig att läsa.”

### *Medeltiden och dödssynderna*

Inte heller Guillous *Tempelriddaren* faller Sara i smaken. ”För tjock och den tog aaaldrig slut”, säger hon i vår avslutande intervju och skrattar. Hon tycker samtidigt att hon faktiskt lärde sig lite om medeltiden under temat och pekar främst på filmen *Seven* som klassen också arbetade med.<sup>156</sup> ”Där fick man ju lära sig om de sju dödssynderna i alla fall”, uppger Sara. ”Den var väldigt hemsk också”, säger hon. För Sara tycks dock inte film vara ett självklart alternativ till skönlitteratur. Bara ”om man lär sig något av innehållet”, menar hon. ”Annars är det bättre att läsa böcker, då får man ett bättre ordförråd.”

Saras repertoarer matchar således åtminstone stundtals lärarens. När jag frågar henne vad hon kommer ihåg om medeltiden kan hon påminna sig att de i svenskan ”höll på med en författare som skrev om dödssynderna”. Mycket mer än så minns hon inte av vare sig Dante eller *Divina Commedia*.<sup>157</sup> ”Det handlade om den där tratten och lite konstiga ord och så”, säger hon och syftar på en bild ur läroboken föreställande den s.k. helvetestratten.

<sup>156</sup> Under temat medeltiden arbetade klassen främst med *Seven* i ämnet engelska.

<sup>157</sup> Dante Alighieri, *Den gudomliga komedin (Divina Commedia, 1317-1319)*, Stockholm, 1983.

I den skriftliga uppgiften till medeltidstemat uppehåller sig Sara, liksom Rosa, en bit ifrån den bild av epoken som undervisningen har behandlat. Istället för att fokusera på nordisk medeltid som den skildras i *Tempelriddaren* eller europeisk medeltid som i *Divina Commedia*, förlägger Sara sin berättelse till vikingatiden. Hennes historia skildrar vardagen för vikingaynglingen Stig Yxöga, vars högsta önskan är att slåss mot engelsmän, och hans mamma Ulvhild, ”en vacker och diplomatisk kvinna fylld av lugn och omtänksamhet”. Kanske har även Sara valt att i första hand skriva sin berättelse med ett känslomässigt engagemang och då valt bort den medeltida miljön till förmån för en mer omskriven och mytomspunnen tidsperiod.

### *Josefina – ”det är roligt att diskutera böcker”*

Josefina tillhör dem i klassen som tycker att svenskämnet är roligt och lärorikt. Vid våra samtal är hon oftast positiv till det mesta i skolan och trivs med sitt programval. Hon är inriktad på att fortsätta studera efter studenten, ”kanske till lärare”, men planerar att först jobba som au pair ett år.

På fritiden är hon engagerad i olika amatörteaterföreningar och pratar ofta och gärna om detta under intervjuerna. Josefina är också den enda av de intervjuade eleverna i klassen som nämner de teaterföreställningar som erbjudits under B-kursen. Om *Hamlet*, som eleverna ser under en resa till Stockholm, skriver hon: ”Jag höll mig vaken hela föreställningen” och ”eftersom jag är intresserad av teater var föreställningen ett rent nöje för mig”.

Josefina uppger att hon ofta läser skönlitteratur på fritiden och berättar om sitt intresse för fantasy. Riktigt engagerad blir hon dock först när hon ska beskriva texter med verklighetsbakgrund. ”*Dom* är intressanta att läsa”, säger hon i vår inledande intervju. ”Man får *veta* så mycket”, fortsätter hon och nämner titlar som *Gömda* och *En blomma i Afrikas öken*.<sup>158</sup> Dessa böcker är så bra säger hon, framförallt för att de är verklighetsbaserade och ”hemska”. Hennes uppfattning om de fiktionstexter hon läser, såväl fantasyberättelserna som de verklighetsbaserade böckerna, präglas av ett filosofisk och analyserande förhållningssätt. Hon uppger att hon är intresserad av ”böckers budskap” och lyfter ofta fram texter som får henne att ”tänka”. Hennes läsarhållning kan därför i

---

<sup>158</sup> Jag återkommer till och diskuterar Liza Marklunds *Gömda* (Stockholm, 1995) och *En blomma i Afrikas öken* utförligare i kapitel 5.

flera avseenden sägas vara den tänkande läsarens. Detta får jag anledning att återkomma till i kapitel 5.

Josefina uppskattar att de har fått läsa mycket skönlitteratur i svenskan, även om hon inte tycker att alla böcker har varit bra. Av läsningen har hon bland annat lärt sig att skriva mycket bättre, säger hon i vår avslutande intervju. ”Man lär sig ord också”, lägger hon till. Till skillnad från Sara tycker hon också om litteratursamtalen. ”Det är väldigt roligt att diskutera och få höra olika åsikter”, uppger Josefina i vår tredje intervju. Vid mina besök i klassen är Josefina ofta väldigt aktiv och engagerad i de diskussioner och samtal som förs i undervisningen. Hon deltar i samtliga litteratursamtal och är nogga med att lämna in alla skriftliga uppgifter i tid. I en avslutande reflektion till Lena strax före studenten skriver hon: ”[G]ymnasietiden har varit en mycket lycklig och betydelsefull tid” och avslutar med orden: ”Jag är mycket tacksam till alla lärare som har hjälpt mig att erhålla den kunskap jag har idag.”

#### *Texter om kvinnors situation*

Vid vår avslutande intervju beskriver Josefina att hon under gymnasiet utvecklat sitt intresse för genusfrågor. Såväl i intervjuerna som i olika skolsammanhang lyfter hon ofta fram kvinnornas situation i de texter klassen behandlar. Det är också just i detta avseende som hennes och lärarens repertoarer i viss mån kolliderar. Bland de fiktionstexter omvårdnadsklassen läser i svenskämnet dominerar manliga författare och manliga huvudpersoner stort.<sup>159</sup> Detta är något Josefina reagerar mot och vid flera tillfällen påpekar hon att hon inte uppskattar att ständigt läsa böcker skildrade ur ett manligt perspektiv. Efter sin läsning under A-kursen av Håkan Nessers *Kim Novak badade aldrig i Genesarets sjö*, skriver hon lite surt i loggboken: ”Jag tycker boken var väldigt lättläst, men ändå gillade jag den inte så jättemycket. Det märks väldigt [sic!] väl att det är en man som har skrivit boken, för alla tjejer beskrivs med jättestora bröst.”<sup>160</sup>

Under gymnasietiden fortsätter hon att lyfta fram bristen på kvinnligt perspektiv i svenskundervisningens fiktionstexter. Ett sådant tillfälle är när klassen under B-kursens tema ”Förföljelse” diskuterar *Mannen utan öde*. I likhet med många av de andra eleverna menar hon att boken är långtråkig och svårläst och

<sup>159</sup> Ett mönster som är tydligt i samtliga fyra klasser.

<sup>160</sup> Håkan Nessers *Kim Novak badade aldrig i Genesarets sjö* (Stockholm, 1998) är en skildring av två tonåriga pojkars upplevelser av bland annat ett mord under ett sommarlov på 1960-talet.



ställer samtidigt frågan: ”Var är alla kvinnor i boken?” Upprört fortsätter hon: ”Det finns ju inga någonstans!”

Ur jämställdhetsperspektiv menar Josefina att Guillous *Tempelriddaren* är betydligt bättre. ”Där får man ju två synvinklar, *både* en mans och en kvinnas”, säger Josefina i vår avslutande intervju. Hon syftar här på romanens berättarstruktur där vartannat kapitel berättar Arns historia och vartannat Cecilias. ”Då får man ju se hur det var för *kvinnan* under medeltiden”, menar Josefina och tillägger: ”Boken blir ju mer intressant för *både* kvinnliga och manliga läsare då.” Josefina uppger att hon har läst flera delar av böckerna om Arn Magnusson. Hennes ögonvittnesskildring bär också många spår av Guillous beskrivningar av ett medeltida Sverige. Josefinas uppsats är förlagd till 1200-talet och handlar om en namnlös kvinna som är gift med en rik godsherre, Gustav Magnusson, i trakten av Skara. I texten beskriver Josefina detaljerat kvinnans förlösningar och det kärlekslösa äktenskapet som leder henne in i en förälskelse till en vacker, ”vantrogen”, tillika namnlös jude. De får dock aldrig varandra. Josefina uppger avslutningsvis att det kanske är de bådas utanförskap i det medeltida samhället som fört dem samman. ”I andra människors ögon var de aldrig mer än en kvinna och en jude”, avslutar hon sin välskrivna text. Lena tycks också vara nöjd med Josefinas prestation på uppsatsen och ger henne MVG såväl på den som på kursen i sin helhet.

## **Samhällsvetarklassen**

### ***Inger – självförtroende och kulturarv***

Det viktiga med svenskämnet, säger samhällsvetarklassens svensklärare Inger, är att ge eleverna möjlighet att stärka sitt självförtroende i att uttrycka sig muntligt och skriftligt. Inger, som är i fyrtioårsåldern, har jobbat ett femtontal år som lärare och uppger att hon trivs väldigt bra med sitt yrke. Hon tycker också att gymnasieskolans utveckling den senaste tioårsperioden i stort sett är positiv. ”Kursplanerna i svenska är rätt OK”, säger hon i vår första intervju. ”Problemet är att vi knappt ges tid att genomföra de arbetsuppgifter vi har”, tillägger hon lite uppgivet. Hon uppger också att hon ständigt prövar nya sätt att lägga upp arbetet på och beskriver sig själv som ”engagerad” och ”flexibel”.

Under B-kursen arbetar eleverna i mindre grupper ibland indelade utifrån intresseval, ibland indelade av Inger. Klassrummet är därför alltid möblerat med bänkarna i små öar. Grupperna diskuterar egna och andras texter och de utför självständigt vissa arbetsmoment tillsammans. Vid mina besök är sällan någon av klassens 33 elever frånvarande, vilket innebär att det ofta är trångt och ont om sittplatser. Detta hindrar dock inte att klimatet i klassrummet framstår som trivsamt. Eleverna i klassen är duktiga och intresserade av svenska, tycker Inger och säger vid vår avslutande intervju att bara någon enstaka elev ”inte når upp till VG”.

Liksom i omvårdnadsklassen skriver eleverna i samhällsvetarklassen regelbundet ner reflektioner om undervisningen i loggböcker. Syftet med dessa, menar Inger i vår avslutande intervju, är att ge eleverna möjlighet att reflektera över sina kunskaper. Loggboken fungerar också som en kontakt mellan henne och den enskilda eleven om undervisningens innehåll, säger hon. Inger poängter att hon inte betygssätter det som skrivs i loggboken.

Ytterligare ett viktigt innehåll i svenskan enligt Inger är att förmedla ”kulturvet med litteraturen och så”. Kunskap om de litterära epokerna är här viktiga inslag, säger hon och menar att hon genom detta stoff är angelägen om att ge eleverna ”bildning”. Det hon avser med detta begrepp kan sägas ligga i linje med den kompetens McLaren benämner kulturell literacy. För att nå detta mål lägger Inger upp all undervisning om epokerna enligt samma mönster. Detta innebär en inledande föreläsning om tidsperiodens särdrag. Därefter får eleverna läsa något kort gemensamt textutdrag innan de utifrån ett ”smörgåsbord”, som Inger satt ihop tillsammans med några kollegor, läser ytterligare några texter hämtade ur läromedelsantologier. Bland texterna på smörgåsbordet finns vid något tillfälle faktavideofilmer från Utbildningsradion, UR, om epokerna. Detta är bland annat fallet under arbetsområdet om medeltiden, då eleverna har tillgång till *Dante och Divina Commedia* som är ett avsnitt av Ulf Janssons UR-serie *Levande Litteratur*.<sup>161</sup>

Inger påpekar att hon i sin undervisning om epokerna inte har någon bestämd lärobok utan plockar ur flera uppsättningar som hon har tillgång till. ”Vi tänkte ha med lite filmklipp här och där också, men vi hann aldrig”, säger hon i vår andra intervju. Spelfilm ingår inte heller i något av de övriga arbetsområdena under B-kursen, vilket innebär att samhällsvetarklassen, till skillnad från studiens övriga tre, inte alls arbetar med denna texttyp under kursen.

Inger kontrollerar regelbundet elevernas kunskaper genom skriftliga prov på epokerna. Frågorna på dessa fokuserar på att namnge verk och författare

---

<sup>161</sup> Ulf Jansson, *Dante och Divina Commedia*, i: serien *Levande Litteratur*, Utbildningsradion, 1998.

utifrån korta textutdrag, samt att förklara begrepp som hör hemma under en viss tidsperiod. Den sista epoken som klassen arbetar med – modernismen – examineras genom att varje grupp redovisar något som de själva har valt att arbeta med. Ingers uppfattning är att eleverna uppskattar epokstudierna, och hon är också nöjd med de resultat de gör på proven. ”Det är viktigt att inte döda elevernas intresse för litteratur”, säger hon i vår avslutande intervju och uppger att epokstudierna ska ge eleverna ”inspiration” och ”stimulans”.

Under det sista arbetsområdet som rör epokerna samlar sig en grupp flickor runt temat ”kvinnokampslitteratur”. Flickorna är, på olika sätt, engagerade i feministiska frågeställningar under hela gymnasietiden. Bland annat har de flera gånger ifrågasatt Ingers val av fiktionstexter i de olika undervisningsmomenten. När jag i vår avslutande intervju frågar Inger om hon utgår från ett genusperspektiv när hon gör sitt urval, svarar hon lite urskuldande: ”Nej, det är jag jättedålig på.” Efter en stunds tänkande lägger hon till: ”Om jag tittar på de skönlitterära verk vi har läst tillsammans, kan jag ju *väldigt* snabbt se att det *inte* är många kvinnliga författare.” Till detta kan jag tillägga – inte en enda.

Utöver arbetet med epokerna hinner klassen också med temat ”Självbiografier”. Tillsammans med bibliotekarien sammanställer Inger en lista med titlar på memoarer, självbiografiska och biografiska böcker under olika epoker. Tanken med arbetet, säger Inger, är att eleverna i sin läsning ska återknyta till de historiska epokerna. Flertalet av eleverna väljer dock helt andra titlar än de som står på listan och de flesta är inte äldre än tio till tjugo år. Bland flickorna dominerar texter av David Pelzer och Waris Dirie, medan pojkarna väljer skildringar av framgångsrika manliga politiker som Martin Luther King eller idrottsmän som fotbollsspelaren Maradona. Eleverna redovisar läsningen genom en kortfattad muntlig presentation av sin bok för sin grupp.

### ***Emelie – ”jag har inget större intresse för litteratur”***

Emelie hör till den grupp i klassen som inte betraktar sig som läsare av skönlitteratur. Det hon upplever att hon har lärt sig på svenskan handlar främst om att skriva och formulera sig bra. ”Sen har vi ju haft lite historia också”, säger hon i vår avslutande intervju när jag frågar efter hennes intryck av B-kursen. ”Fast det tycker jag inte var så kul”, tycker hon. ”Jag har aldrig haft något större intresse för litteratur”, fortsätter hon och tillägger: ”Kanske tycker jag att det är ännu

jobbigare att gå tillbaka i tiden och se hur man skrev då, när jag inte ens är intresserad av hur folk skriver idag.”

På lektionerna ger Emelie alltid intryck av att arbeta aktivt med alla uppgifter klassen har, även de som innefattar skönlitteratur. När jag vid vår tredje intervju frågar henne hur hon hanterar moment i undervisningen som hon upplever som tråkiga, svarar hon att hon brukar se ut och agera *som om* det vore intressant. ”Jag bara biter ihop och kör på” och ”försöker vara så positiv som möjligt”, säger hon.

Under intervjuerna beskriver Emelie flera gånger att hon känner förväntningar på sig att tycka om att läsa. ”Hela klassen läser ju och är väldigt intresserade av böcker”, säger hon vid vår tredje intervju. Hon urskuldar sig ofta för sitt bristande intresse för skönlitteratur och återkommer till att hon arbetar på att ”få igång läsandet”. I en fritidstextuppgift har hon vid ett tillfälle beskrivit sina läsoplevelser av en bok om flygplan. Vid vår tredje intervju ber jag henne berätta detta. ”Den har väl inget med läsning att göra”, svarar hon förvånad och fortsätter: ”Det var ju ingen sån här *fin* bok, utan mer en faktabok!” Att hon valt just denna text, har att göra med Emelies intresse och framtidsdröm – hon vill bli pilot. Hon säger dock att hon, trots MVG i både svenska A och B, inte har betyg som räcker till. Därför siktar hon på att efter studenten komma utomlands några år för att förbättra sina språkkunskaper och samtidigt fundera över alternativa yrkesval.

Också den bok Emelie väljer att läsa under temat ”Självbiografier”, betraktar hon snarare som fakta än fiktion. Hon hade hoppats att få läsa om en spännande och intressant människa, Kary Mullis, nobelpristagare i kemi, men är mycket besviken efter läsningen.<sup>162</sup> Boken är, menar Emelie, ”ytlig, rörig och full av vetenskapliga termer” och hon vill definitivt inte rekommendera den till någon. Emelie återkommer ofta till att bra texter är sådana som har ett tydligt ”budskap”. Detta gäller alla slags texter tycker hon. ”Jag måste få *ut* något av det”, uppger hon i vår avslutande intervju. Att bara läsa utan att på ett påtagligt sätt lära sig något nytt, tycker hon inte om. De texter som hon upplever har haft något budskap och som hon ”fått ut något av” under gymnasiets svenskundervisning är få. Jan Guillous *Ondskan* och Mitch Alboms *Tisdagarna med Morrie* som klassen arbetade med under A-kursen på höstterminen i årskurs 1, är de enda, menar hon. Då fastnade jag för en gångs skull i läsningen och blev känslomässigt berörd, säger hon. Framförallt är det att ”budskapet dominerade över berättelsen” som gör att hon uppskattade *Tisdagarna med Morrie* så mycket. Be-

---

<sup>162</sup> Kary Mullis, *Kemist utan skyddsdräkt (Dancing Naked in the Mind Field)*, övers. Margareta Eklöf, 1998), Stockholm, 1999.

rättelsen ”har blivit en lärdom med många kloka ord”, skriver hon, och påpekar att hon inte betraktar texten som ”underhållning”. När hon ska sammanfatta sin uppfattning om budskapet i Alboms text, citerar hon Morrie som vid ett tillfälle säger: ”Det viktigaste i livet är att lära sig ge kärlek och att släppa in den.” Detta var fint sagt, säger hon, och lägger till att hon är ”övertygad om att det stämmer”.

Emelies läsarrhållnings med krav på tydliga budskap i texter bidrar säkerligen till att Emelie upplever B-kursens fiktionstexter i allmänhet och epokstudierna i synnerhet som meningslösa. ”Vi har ju bara betat av epok efter epok”, säger hon i vår tredje intervju. ”Det kändes som man läste in det bara för att göra ett prov”, fortsätter hon och beskriver arbetet som ”stressigt” och ”rörligt”. Den enda nytta hon kan se med det hela är att hon känt igen ”namn och så i frågeprogrammet *Jeopardy*”.<sup>163</sup> Något användningsområde ”för egen del” ser hon dock inte.

### *Efferent och estetisk läsning*

Emelies skiftande läsoplevelser kan belysas med hjälp av den amerikanska receptionsforskaren Louise M. Rosenblatt.<sup>164</sup> Rosenblatt betraktar läsning som en transaktionsprocess där ”relationen mellan läsaren och tecknen på sidan försiggår i en spiralformad rörelse, där ena parten hela tiden påverkas av vad den andra har bidragit med”.<sup>165</sup> Hon menar vidare att man som läsare använder sig av olika strategier och urskiljer dels en estetisk litterär läsning, dels en mer personlig och bokstavligt inriktad efferent läsart (effere = latin: att föra bort, ta med sig).<sup>166</sup> Den efferenta läsarten, hävdar Rosenblatt, förekommer främst när det handlar om ett icke-litterärt läsande av exempelvis faktatexter. Estetisk och efferent läsning står dock inte i något motsatsförhållande. Tvärtom avlöser de varandra på ett dynamiskt sätt och är båda nödvändiga i alla läsprocesser. Rosenblatt beskriver läsprocessens dynamik mellan den estetiska och efferenta

---

<sup>163</sup> Frågeprogrammet *Jeopardy* har sedan 1991 sänts flera omgångar i TV4.

<sup>164</sup> Rosenblatt, 2002.

<sup>165</sup> *Ibid.*, s. 36.

<sup>166</sup> Rosenblatts tidiga inlägg i debatten om litteraturundervisning och demokrati *Literature as Exploration*, följdes bland annat upp 1978 av *The Reader, the Text, the Poem: The Transaction Theory of the Literary Work*, (Carbondale, (1978) ny upplaga 1994), där begreppen *estetisk* och *efferent* läsning presenteras för första gången (s.23ff). Den svenska utgåvan *Litteratur som utforskning och upptäcktsresa* (2002) innehåller också flera avsnitt som ingående behandlar dessa begrepp.

polen som ”a continuum, a series of gradations between the non-aesthetic and the aesthetic extremes”.<sup>167</sup> Hon fortsätter:

The reader’s stance toward the text – what he focuses his attention on, what his ‘mental set’ shuts out or permits to enter into the center of awareness – may vary in a multiplicity of ways between the two poles.<sup>168</sup>

Läsarens syfte med läsningen kan dock påverka hennes position mellan de båda polerna. Detta innebär exempelvis att en läsare huvudsakligen kan använda sig av en efferent läsart även vid läsning av skönlitterär text.

I den estetiska läsningen domineras läsoplevelsena av de stämningar, scener och situationer som skapas genom transaktionen, menar Rosenblatt. Läsaren genomlever således här det personliga och känslomässiga sammanhang som texten frammanar. Denna lässtrategi, påpekar Rosenblatt, är viktig för att eleverna via fiktionen ska få förutsättningar att utveckla sin förmåga till rationellt tänkande om egna och andras känslomässiga reaktioner. Rosenblatt ser denna förmåga som grundläggande och nödvändig i en demokrati, eftersom den gör att man lättare kan förstå sin omvärld ur andra perspektiv än de invanda.

Emelies läsning av exempelvis *Tisdagarna med Morrie* präglas sannolikt av en estetisk läsart. Hon beskriver hur hon skapat sig litterära föreställningsvärldar och blivit känslomässigt berörd under läsningen av Alboms text. Men hon beskriver också en mer efferent lässtrategi där hon uppfattar att hon fått med sig något centralt ur texten, i det här fallet en uppmaning till ett medmänskligt kärleksbudskap. Emelies positiva erfarenheter av *Tisdagarna med Morrie* kan därför beskrivas som en både estetisk och efferent läsoplevelse.

I sina möten med epokstudiernas fiktionstexter är Emelie huvudsakligen inriktad på att hitta svar på lärarens faktafrågor till texterna. Därför skjuter hon undan det känslomässiga och mer personliga förhållningssättet och tonvikten i läsarten blir istället efferent. En sådan strategi vid läsning av skönlitteratur, menar Rosenblatt, försvårar möjligheterna till estetisk läsning.<sup>169</sup> Därmed begränsas den potential till utveckling och lärande som Rosenblatt menar att skönlitteraturen besitter. Att Emelie inte tycks kunna skapa sig litterära föreställningsvärldar och avvisar epokstudiernas fiktionstexter, skulle därför kunna förklaras av att hon här huvudsakligen använder en efferent lässtrategi.

---

<sup>167</sup> Rosenblatt, 1994 (1978), s. 35.

<sup>168</sup> Ibid.

<sup>169</sup> Ibid., s. 235. Se också Gun Malmgrens förord, s. 11-12.

### *Tove - ”nu kan jag svara på frågorna i Jeopardy”*

Att kunna svara på frågor i *Jeopardy* är något som även Tove, den andra av de två intervjuade flickorna i klassen, lyfter fram i vår tredje intervju som en positiv effekt av epokstudierna. Det är kul att känna igen svaren, säger hon och skrattar. Tove har för det mesta en positiv attityd till både skolan och svenskämnet. Hon menar under vår avslutande intervju att det mesta har varit bra och hävdar att det hon främst har lärt sig i svenskan är att skriva. Tove använder sig ofta av ord som ”kul”, ”roligt” och ”intressant” när hon beskriver sin tillvaro. När jag under intervjuerna försöker få henne att utveckla vad och varför hon uppfattar olika moment positivt, har hon ofta svårt att ge några uttömmande svar, kanske för att hon är osäker på mig och mån om att ge de ”rätta” svaren.

Ibland smyger sig dock lite mer negativa upplevelser av undervisningen in. Till detta hör epokstudierna som hon menar var ”jobbiga”, men hon lägger snabbt till: ”Dom var ju bra också, men det blev så himla rörigt!” I loggboken återkommer hon till att hon upplever texterna som svåra och hon skulle vilja ha fler lektioner för att få lite mer ”hum” om det hela. Fast, menar hon vid vår tredje intervju, kunskaper om epokerna kan vara bra att ha ”om man ska läsa vidare om något historiskt eller så”. Det funderar dock inte Tove på att göra, hon vill helst bli polis. I väntan på att kunna söka in till polishögskolan, planerar hon att utveckla sitt intresse för olika bollsporter och eventuellt läsa idrottspedagogik på universitetet.

Till skillnad från Emelie uppger Tove att hon tycker mycket om att läsa skönlitteratur hemma. ”Det blir mycket deckare”, säger hon och uppger att hon också gärna väljer program på TV som handlar om olika polisutredningar. *CSI* och filmerna baserade på Sjöwall-Wahlöös historier med kommissarie Beck i huvudrollen hör till favoriterna.<sup>170</sup> ”Det är så spännande att följa poliserna”, säger hon i vår avslutande intervju. ”Hur de utreder och så.” Trots sitt stora läsintresse visar hon inte särskilt stor entusiasm över de texter klassen arbetar med under B-kursen. ”Jag kommer faktiskt inte ihåg en enda”, säger hon när hon vid vår avslutande intervju beskriver sina intryck.

---

<sup>170</sup> *CSI, Crime Scene Investigation* (CBS.com), är en amerikansk TV-serie som skildrar ett elitteam av kriminaltekniker som försöker lösa olika brottsfall. Serien har visats på Kanal 5 Sverige sedan 2000.

Från A-kursen kan hon dock påminna sig om att de läste *Ondskan*. Men, säger hon, ”Jan Guillou är inte så jättebra” och ”boken var lite långtråkig”. Deckarserien för ungdomar *Tvillingarna på Sweet Valley High* och David Pelzers serie böcker som inleds med *Pojken som kallades Det* är mycket bättre, tycker Tove.<sup>171</sup> Pelzers bok läser hon på hemma under årskurs 1 och fortsätter sedan i rask följd även med de andra delarna i serien. Denna läsning tycks ha berört henne mycket och hon återkommer till och lyfter fram sina intryck vid flera tillfällen under sin fortsatta gymnasietid. Det är också till en av de sista delarna i serien, *Pojken som överlevde*, som Tove, i likhet med många av de andra flickorna i klassen, väljer att återvända och arbeta med under temat ”Självbiografier”. Såväl i den muntliga gruppdiskussionen som i reflektionen i loggboken, redogör hon ingående för handlingen och beskriver hur ”fängslande och gripande” hon upplever romanerna. Flera av flickorna i Toves grupp har också läst Pelzers böcker och eleverna ägnar en stor del av samtalet till att utbyta erfarenheter av sina läsupplevelser.

### *Oskar – ironiskt skrivande om film och böcker*

Liksom Emelie och Tove är det just möjligheterna att utveckla sitt skrivande som Oskar lyfter fram som ett positivt inslag i svenskundervisningen. Att skriva är något Oskar säger att han tycker mycket om och han siktar på att utbilda sig till journalist. Han uppger att han till och från under gymnasietiden har olika skrivuppgifter, bland annat som filmrecensent på några sajter om film och på sportredaktionen på en av ortens lokaltidningar. ”Film är *väldigt* intressant”, säger han i vår inledande intervju och lägger till att han tycker mycket om att skriva om bra filmer. ”Fast jag skriver inte så seriösa texter”, säger han i vår avslutande intervju och lägger till att det ofta blir mycket ironi i dem.

Kanske är det just Oskars förkärlek för ironi som ibland gör mig osäker på hans utsagor. Under intervjuerna är det stundtals svårt att få igång en bra dialog och Oskar uppträder gärna lite distanserat, till synes mån om att upprätthålla ett avstånd mellan oss. Inte minst inträffar detta när han ska redogöra för de filmer han har tagit del av. Han sitter då ofta bekvämt tillbakalutad i stolen

---

<sup>171</sup> *Tvillingarna på Sweet Valley High* av Francine Pascal är en omfattande serie böcker som under 1990-talet började ges ut av B. Wahlströms förlag. De handlar om två 16-åriga tvillingflickors liv på high school i USA.



med en lite ”cool” attityd och beskriver filmer som ”smarta”, med ”en svängig handling” och att de har ”originella klipp” eller ”cynisk humor”.

Film, menar Oskar, skulle han gärna jobba mer med i ämnet svenska. Samtidigt påpekar han att han också uppskattar skönlitteratur både hemma och i skolan. På fritiden läser han gärna olika fantasyböcker och uppger att *Lifstarens guide till galaxen* är en av favoriterna.<sup>172</sup>

I intervjuerna är Oskars beskrivningar av sina upplevelser av olika undervisningsmoment ofta ganska svävande och allmänna. ”Det har väl varit bra” eller ”jag har säkert lärt mig något” är vanliga utsagor och han är sällan varken särskilt positiv eller negativ i sina omdömen. När det gäller intrycket av epokstudierna är han dock tydlig och uppger att han inte uppskattar dessa moment. ”När man ska lära sig saker utantill känns det direkt meningslöst”, säger han i vår avslutande intervju och fortsätter: ”Det är väl viktiga grejer *egentligen*, men det *känns* meningslöst.” När jag frågar honom om de historiska kunskaperna inneburit nya perspektiv i hans sätt att se på text och litteratur svarar han lite undvikande: ”Det är väl lite allmänbildning kanske.” ”Men”, fortsätter han, ”att lära sig namn och såna grejer har jag reagerat emot.”

I loggboken och i de texter Oskar lämnar in till Inger, undviker han dock negativa formuleringar när han ger sin syn på såväl undervisningens innehåll som genomförande. Här använder han istället generella uttryck som ”intressant”, ”läsvärt” och ”lärorikt”. I sin utvärdering av epoken medeltiden väljer Oskar att lyfta fram Dante utifrån en UR-film om medeltiden. Han menar att det varit givande att läsa Dantes texter eftersom han ”skriver väldigt bra och intressant”. Vilka ”texter” Oskar egentligen har läst av Dante är osäkert, då undervisningen inte explicit lyfte fram något utöver UR-filmen.

Även recensionen av boken om Martin Luther Kings liv som Oskar väljer att läsa under temat ”Självbiografier”, är fylld av positiva omdömen.<sup>173</sup> Oskar säger att han valt boken för att han ville veta mer om vem King egentligen var och tycker att boken var bra och ämnet intressant. ”Jag rekommenderar den verkligen varmt till den som är intresserad”, skriver han avslutningsvis i sin recension.

Jag får inte möjlighet att i intervjuerna direkt fråga Oskar om hans upplevelser av Kings bok, men när jag i vår avslutande intervju ber honom berätta om vilka texter de arbetat med under B-kursens senare del, har han svårt att minnas något av vad de läst. ”Fast det är OK att läsa texter från olika tider”,

---

<sup>172</sup> Fantasyskildringen *Lifstarens guide till galaxen* (*The Hitchhiker's Guide to the Galaxy*, 1979, övers. Thomas Tidholm), Stockholm, 1982, är den första delen i en serie av fem skriven av Douglas Adams. Jag återkommer till böckerna nedan.

<sup>173</sup> Lerone Bennet, *Martin Luther King jr: en biografi* (*What Manner of Man* 1964, övers. Karin och Gunnar Gårdhammar), Stockholm, 1966.

lägger han till. Skillnaderna mellan hans positiva utvärderingar till Inger och något mer negativa omdömen om epokstudierna till mig i intervjuerna, bidrar till den lite splittrade bild jag får av Oskar.

### *Tobias –film och hjältar*

När jag vid vår sista intervju frågar Tobias om hur han ser på B-kursen, drar han lite på svaret innan han lite försiktigt svarar att han inte tyckt att ämnet har varit så kul. ”Jag vet inte om jag har lärt mig så mycket”, säger han och fortsätter: ”Det gick för fort fram när vi skulle läsa upplysningen och allt det där.” När det gäller de historiska inslaget menar Tobias att han egentligen är väldigt intresserad av framförallt tidsperioder som antiken och medeltiden. Han skriver i loggboken att han alltid varit fascinerad av grekisk mytologi och i intervjuerna ger han uttryck för att han mest av allt tycker om berättelser om hjältar. ”Men det är väl inte så mycket svenska kanske”, säger han och uppger att arbetet med skönlitteraturen i B-kursen mest varit ”tråkigt och lite tjatigt”.

Tobias lyfter också fram åsikter om det sätt på vilket klassen arbetar med bland annat momentet litteraturhistoria: ”Det är inget särskilt smart instuderingsätt att bara läsa, lära sig för stunden och sedan skriva ner det på ett papper”, säger han lite upprört. Tobias lyfter ofta fram olika lärares metodiska gestaltningar av undervisningsstoffet och diskuterar gärna på vilket sätt han uppfattar att man lär sig bäst. ”Läraren är jätte viktig”, säger han och menar att det är svårt att engagera sig i något om man inte är motiverad. Lärarens roll intresserar honom så mycket att det i hans planer för framtiden ingår att utbilda sig till SO-lärare. ”Men först vill jag uppleva saker”, säger han, ”göra lumpen och resa och så.”

Det självständiga arbetet i grupperna är Tobias också lite kritisk till. Han menar att det är svårt att få uppgifterna gjorda om man inte hamnar i en bra grupp. En bra grupp, menar Tobias, ”är en grupp som tar tag i saker och får en bra diskussion”. Vid mina besök noterade jag vid flera tillfällen att flertalet av pojkarna i klassen, däribland Tobias, gärna bildade en egen grupp. Vid vår avslutande intervju frågar jag därför Tobias om detta är ett medvetet val. ”Ja, det är ju grabbgänget”, svarar Tobias skrattande. Han är dock inte helt nöjd med hur arbetet fortskrider inom denna grupp och säger: ”Jag föredrar att börja jobba, men dom vill helst ta det lugnt och jobba hemma istället.” Ibland, menar han, skulle han ha föredragit att arbeta mer med flickorna i klassen. ”Det känns som om dom är mer ambitiösa än killar”, säger han.

Något som förenar ”grabbgänget”, säger Tobias, är deras stora intresse för film. Vid mina besök diskuterar pojkarna ofta olika filmer och skådespelare och byter videokassetter och DVD-skivor med varandra. Det är också till multimedier som film och datorspel som Tobias söker sig när han vill läsa fiktionstext på fritiden.<sup>174</sup> Tobias ser sig inte som någon större läsare av skönlitteratur, men menar att han nog ”borde” läsa mer bland annat för att utöka sitt ordförråd. Han är också noga med att under intervjuerna berätta för mig om både romaner och faktaböcker som han tagit sig igenom. Förutom fantasyskildringar som *Harry Potter*-serien och *Ljftarens guide till Galaxen*, läser han helst verklighetsbaserade berättelser säger han. Michael Moores dokumentära skildring *Bowling for Columbine* är en av de titlar han nämner<sup>175</sup>

### *Hjältar i ”sanna” berättelser*

Kanske är det Tobias förkärlek just för verklighetsbaserade berättelser och hjältar, som gör att han vid vår avslutande intervju fortfarande med inlevelse kan berätta om sin läsupplevelse av Jan Guillous *Ondskan* från höstterminen i årskurs 1. Den gången, menar Tobias, läste han inte för att han var tvungen, utan för att han ”kände för det”. ”Den var otroligt bra”, säger han i vår inledande intervju, ”fängslande” och ”hemska”.

Tobias, som själv tränar thaiboxning flera gånger i veckan, uppehåller sig gärna vid de avsnitt i boken som skildrar huvudpersonen Eriks många slagsmål och framhåller bland annat hans mod. ”Han gjorde bara det han var tvungen till”, säger Tobias och jämför boken med andra hjältesagor som filmerna *Gladiator* och *Braveheart*.<sup>176</sup> I klassrummet introducerade Inger romanen som en dokumentär skildring av Guillous skoltid. Vid diskussionen i klassen om boken framgår också att Tobias, liksom många av hans klasskamrater, uppfattar texten som en självbiografi. ”Den är sann”, säger Tobias och får medhåll av många elever. Några flickor protesterar dock lite tyst och en av dem, Åsa, fortsätter senare sina funderingar om relationen mellan fiktion och icke-fiktion i reflek-

---

<sup>174</sup> *Nationalencyklopedin* definierar multimedier som ”tekniskt system av flera olika medier som är integrerade med varandra och syftar till att ge mottagaren rikare information, starkare upplevelser etc. än vad bara ett medium kan erbjuda”. (*Nationalencyklopedin*, a.a., hämtat 2006-06-19, sökord multimedier.)

<sup>175</sup> *Bowling for Columbine* (WGA) är en dokumentärfilm av Michael Moore från 2002 där han diskuterar orsakerna till den ökade vapentillgången och våldet i USA.

<sup>176</sup> Jag återkommer till såväl *Braveheart* som *Gladiator* nedan.

tionen i sin loggbok.<sup>177</sup> Tobias väljer dock att se romanen som en dokumentär skildring där Erik/Jan Guillou är hjälten.

När temat om självbiografiska skildringar äger rum i årskurs tre läser Tobias ytterligare en skildring med inslag av våld och utanförskap, nämligen *Malcolm X självbiografi*, en berättelse om den mytomspunne grundaren av Svarta Pantrarna.<sup>178</sup> I sin recension säger Tobias att boken är allmänbildande samt att det är ”fascinerande att läsa om hans alla motgångar i livet”.

Sina egna motgångar i livet nämner Tobias då och då under intervjuerna, även om han för det mesta uppvisar en glad och obekymrad attityd. En av föräldrarna är från Asien och detta tycks ha vållat Tobias en del bekymmer under uppväxten. I en av de sista skrivuppgifterna i B-kursen beskriver han dock ingående en traumatisk händelse i sin tidiga barndom när han under en tid blev placerad i fosterfamilj, och att föräldrarnas kamp fick hem honom igen. Kanske är det Tobias upplevelser från uppväxten som får honom både att känna igen sig i Eriks kamp för upprättelse och revanschlusta i *Ondskan* och att han så ofta också väljer andra hjälteskildringar i sin fritidsläsning.

---

<sup>177</sup> Hon skriver: ”[J]ag undrar om inte Guillou har förskönat verkligheten en hel del. /.../Den är för mycket formad som en god saga, där hjälten ständigt tar revansch och det nattsvarta ständigt vänds till en sorts seger”.

<sup>178</sup> Bokens författare är Malcolm X och Alex Haley och publicerades första gången 1966, (*The Autobiography of Malcolm X*, 1965, övers. Olle Moberg). Den aktuella boken är en ny upplaga från 1993 (Stockholm).



### 3. Kampen om kanonlitteraturen

#### Gamla föreställningar i nya kläder

Elevernas uppfattningar om och förväntningar på svenskämnet uppvisar alltså flera gemensamma drag. Inte minst gör majoriteten av de intervjuade eleverna en klar distinktion mellan de moment som behandlar skriftliga delar och de som sätter text och läsning i fokus. Många markerar dessutom ett tydligt avstånd mot just undervisning om och med fiktionstext i allmänhet och det litteraturhistoriska stoffet i synnerhet. Mest omfattande är detta bland pojkarna, där åtminstone åtta av de nio intervjuade pojkarna inte ser någon större mening med dessa moment. Endast Oskar uppger att han till viss del uppfattar litteraturundervisningen positivt. Bland flickorna varierar upplevelserna av arbetet med och om fiktionstexter lite mer. Sara, Rosa och Emelie hävdar, liksom majoriteten av pojkarna, att de inte ser något större värde i dessa inslag. Sandras och Toves bild av svenskämnet är lite mer nyanserad, medan Meral och Josefina's uppfattningar är övervägande positiva.

En klar skiljelinje går således mellan pojkar och flickor. En annan, dock inte alls lika skarp, finns mellan olika program. Bland de fem elever som beskriver åtminstone delar av litteraturundervisningen som positiv, finns fyra, Sandra, Meral, Oskar och Tove, på studieförberedande program och endast en, Josefina, på ett yrkesförberedande program. Med undantag av Meral har de också det gemensamt att de beskriver sig som storläsare av skönlitteratur på fritiden.<sup>179</sup> Det går också att utläsa en skiljelinje i betygsfördelningen mellan de yrkes- och studieförberedande programmen. Bland de intervjuade eleverna är det bara Tom i elklassen som inte uppnår godkänt på kursen. De övriga sex eleverna på de yrkesförberedande programmen, med undantag av Josefina som når MVG, får G. Bland de åtta eleverna på de studieförberedande programmen är det endast Johan som får G. Emelie och Oskar når MVG, de övriga VG.

Elevernas attityder till svenskundervisningen är självfallet centrala i undersökningen. Innan jag fördjupar mig ytterligare i dessa, vill jag i detta kapitel återvända till och sätta de fyra lärarnas uppfattningar om ämnesstoffet i fokus. Dessa kan i stor utsträckning sägas påverka utformningen av svenskundervis-

---

<sup>179</sup> Meral's beskrivning av sig själv som skönlitterär läsare spretar. I intervjuerna och i klassrummet pratar hon ofta om olika titlar som hon tagit intryck av, men som det senare visar sig att hon aldrig läst. Min uppfattning är därför Meral gärna vill förmedla en bild av att hon är litteraturläsare.

ningen och utgör en del av deras litterära repertoarer. Den metodiska gestaltningen av stoffet visar sig också bära på skillnader mellan retorik och praktik. Därför diskuterar jag även detta i kapitlet.

Utgångspunkterna, utifrån vilka olika svenskämnen konstrueras, har sin grund i värderingar och uppfattningar som är mer eller mindre ideologiskt och historiskt förankrade. Oavsett vilken position man som lärare intar i dessa frågor, får den betydelse för urval och värdering av undervisningens texter. Klassrumspraktiken synliggör och förmedlar skolans institutionella och enskilda lärares uppfattningar om texters ”höga” eller ”låga” värde. Dessa värderingar, som manifesteras i lärarnas litterära repertoarer, kan sedan eleverna välja att acceptera eller ignorera.

### *Det höga bildningsämnet och det låga färdighetsämnet*

Svenskämnet inom gymnasieskolan vilar av tradition på en uppdelning av å ena sidan språkliga färdigheter och å andra sidan kunskap om litteratur.<sup>180</sup> Långt in på 1990-talet gavs fortfarande två skilda betyg i ämnet svenska.<sup>181</sup> Så sker fortfarande i praktiken. Samtliga av undersökningens lärare, oavsett ålder och yrkeserfarenhet, kan i huvudsak sägas hålla isär språkliga moment som grammatik, stavning och språkhistoria å ena sidan och fiktionstext, läsning och litteraturhistoria å den andra.

Inom ämnet görs också andra distinktioner. Gun Malmgrens studie från 1992 om elevers och lärares föreställningar om skilda svenskämnen för olika linjer i gymnasieskolan ger en tydlig bild av de traditioner dagens svenskundervisning vilar på.<sup>182</sup> I sin studie urskiljer Malmgren två olika svenskämnen, ett ”högre”, företrädevis på de treåriga teoretiska linjerna, och ett ”lägre” för de tvååriga praktiskt inriktade linjerna.<sup>183</sup>

Med ”det högre bildningsämnet” avser Malmgren ett svenskämne där det centrala i undervisningen är kronologisk litteraturhistoria, epokstudier, historiska nyckeltexter och personlighetsutvecklande litteraturläsning. Det allmänna

---

<sup>180</sup> Jan Thavenius, ”Traditioner och förändringar”, i: Jan Thavenius (red.), *Svenskämnets historia*, Lund, 1999.

<sup>181</sup> I *Supplement 80* hade de två betygen benämningarna *Svenska språket* och *Litteraturkunskap och språklig orientering*. I och med *Lpf 94* infördes ett kursbetyg för först A-kursen och så småningom också för B-kursen. (Tor G. Hultman, ”Två betyg i svenska”, i: *Svenska som andraspråk och betygssättningen i svenska*, Stockholm, 1995.)

<sup>182</sup> Gun Malmgren, 1992.

<sup>183</sup> *Ibid.*, s. 39-41, 316-319.

förhållningssättet till läsning och litteratur på de treåriga teoretiska linjerna bidrar dessutom, menar Malmgren, till att eleverna socialiseras in i en högkulturell bildningstradition.

För de tvååriga yrkesförberedande klasserna är förhållandet ett annat. ”Det lägre färdighetsämne” som Malmgren fann här, betonar istället läromedelsstyrd basfärdighetsträning, elevcentrerad undervisning och starkt beskuren litteraturläsning. Studien visar också att lärarna och eleverna gemensamt skapar dessa olika kulturer genom sina uppfattningar om och förväntningar på ämnets innehåll.

Sedan Malmgren genomförde sin undersökning har gymnasieskolan förändrats på flera sätt.<sup>184</sup> Samtliga program är i dag kursutformade, treåriga och ger allmän behörighet till högskolestudier.<sup>185</sup> I och med *Lpf94* övergavs också den relativa betygsskalan till förmån för ett målrelaterat betygssystem i fyra steg. Styrdokumenten och betygskriterierna för kärnämnescurserna Svenska A och B blev desamma oavsett program. Den traditionella uppdelningen av ämnet i en litterär och en språklig del tonades ner och ett samlat kursbetyg ersatte successivt de två betygen.

De reviderade kursplanerna från år 2000 stärkte den enhetliga synen på ämnet. Kursplanen slår nu fast att ”i ämnet svenska behandlas språk och litteratur som en helhet”.<sup>186</sup> Detta kan ge uppfattningen att gymnasieskolan idag, till skillnad från vad Malmgrens studie visar, också i praktiken har ett svenskämne för alla elever. Lärarnas utsagor och iscensättning av undervisningsstoffet i min undersökning visar att så inte är fallet.

### *Tre paradig*

Utifrån en analys av olika läromedel i ämnet svenska, urskiljer Lars-Göran Malmgren tre paradig som ytterligare kan belysa lärarnas agerande.<sup>187</sup> Malmgren betecknar utgångspunkten för de skilda ämnesuppfattningarna som ”svenska som färdighetsämne”, ”svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne” och ”svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne”.

---

<sup>184</sup> Malmgrens bok kom 1992, materialet till undersökningen samlades in 1985-1988.

<sup>185</sup> För mer information om kursutformningen och det målrelaterade betygssystemet se Skolverkets hemsida, <http://www.skolverket.se/sb/d/740>, [hämtat 2006-02-13].

<sup>186</sup> Skolverket 2000, s. 2.

<sup>187</sup> Lars-Göran Malmgren, *Svenskundervisningen i grundskolan*, Lund, 1996 (1988), s. 86ff. Malmgrens uppdelningar avser grundskolan, men går även att applicera på uppfattningar om gymnasieskolans svenskämne.



Malmgren menar att när man betraktar svenska som ett färdighetsämne, står träning av olika språkliga delfärdigheter i centrum. Här dominerar uppfattningen, påpekar Malmgren, att innehållet ”ska vara till praktisk nytta i elevernas vardag”.<sup>188</sup> Läsning av skönlitteratur förekommer endast sparsamt och då ofta som så kallad ”fri läsning”.<sup>189</sup> Denna fria läsning, som bland annat återfinns som ett inslag i elklassens undervisning, bygger på uppfattningen att ett fritt val av texter anses stimulera elevers läsintresse i största allmänhet. Eftersom färdighetsämnet svenska främst fokuserar på språklig färdighetsträning och bygger på en tydlig uppdelning av fasta kunskaper å ena sidan och subjektiv fantasi å andra, hamnar litteraturen lätt i ämnets periferi. Läsningen, menar Malmgren, riskerar därmed att bli betraktat som en ”onyttig fritidsdel”. Resultatet av denna formaliserade svenskämnesuppfattning blir därför en undervisning som tenderar att undvika att behandla värderande humanistiska grundfrågor.

Svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne innebär att förmedlingen av ett kulturarv är den centrala uppgiften. Kulturarvet i detta förhållningssätt, skriver Malmgren, ”omfattar ett urval av de litterära verk och författare som litteraturhistoriker fastnat för som de mest värdefulla”.<sup>190</sup> Syftet med undervisningen är här att ge eleverna en gemensam kulturell referensram. Bakom detta ligger antagandet att klassikerna har en personlighetsutvecklande inverkan. Malmgren påpekar att en undervisning som betonar klassikerna och det litteraturhistoriska stoffet, upprättar gränser mot kulturella olikheter, något som allt mer kan sägas prägla elevernas vardag. I det litteraturhistoriska bildningsämnet finns språkläran som ett separat stoff bredvid litteraturläsningen.

I det tredje förhållningssättet, svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne, utgår undervisningen, till skillnad från de två övriga, från elevernas erfarenheter och förutsättningar. Här placerar och funktionaliserar läraren in färdighetsträningen i ett sammanhang där eleverna upplever innehållet viktigt och meningsfullt. I ett erfarenhetspedagogiskt förhållningssätt är förutsättningen för elevernas kunskapsutveckling deras intresse för och nyfikenhet på omvärlden. Litteraturundervisningen strävar efter att utveckla elevernas sociala och historiska förståelse när det gäller centrala humanistiska frågeställningar. Malmgren menar att svenskan genom detta synsätt kan betecknas som ett historiskt humanistiskt bildningsämne öppet mot andra ämnen i skolan.

Vilka svenskämnesuppfattningar framträder då hos lärarna i undersökningen? Och vilka konsekvenser får dessa för litteraturundervisningen och läsningen i de fyra klassrummen?

---

<sup>188</sup> Ibid., s. 87.

<sup>189</sup> Malmgren, 1997, s. 199.

<sup>190</sup> Malmgren, 1996, s. 88.

## *I döda författares sällskap*

Inger drar en djup suck när jag under vår andra intervju frågar henne om hur hon ser på kursinnehållet i Svenska B. ”Ibland känns det som B-kursen är lite hopplös”, säger hon och fortsätter: ”Jag gör olika varje år och det blir aldrig riktigt så att jag känner att ja, *där* satt den!”

Ingers lite uppgivna kommentar till undervisningsupplägget illustrerar på ett bra sätt uppfattningen hos de fyra lärarna. De ger alla uttryck för en osäkerhet inför innehållet som de upplever, till skillnad från A-kursen, är ”luddigt”. Utformningen av Svenska A beskrivs som ”lättare” än Svenska B, ”inte så styrd” och enklare att anpassa till programinriktningen.<sup>191</sup>

Relativt tidigt under studiens gång stod det klart för mig att det är lärarnas uppfattning om betydelsen av B-kursens litteraturhistoriska inslag som skapar oro. Detta stoff kopplas också intimt samman med det som ses som en viktig målsättning med kursen – att ge bildning. Bildningsuppdraget likställer de alla med kännedom om historiska epoker och kanoniserade författare och deras verk. ”Bildning, det är ju *klassiker*, stora författare och stora verk”, säger Inger i vår andra intervju.

De fyra lärarnas uppfattning om begreppet bildning tycks främst handla om en ytlig allmänbildande kompetens som resultat av utbildning. Denna syn på innebörden av bildningsbegreppet är dock alltför begränsad, menar Berndt Gustavsson i sin bok *Bildning i vår tid* (1996).<sup>192</sup> Istället, skriver han, bör begreppet innehålla både en objektiv och en subjektiv del. ”Bildning, lärande och kunskap tar sin början i det subjektiva och personliga”, framhåller Gustavsson.<sup>193</sup> Lärande innebär dock att man, med utgångspunkt i det man redan känner till, lämnar det trygga och bekanta och närmar sig det man inte känner till. Gustavsson skriver:

Kunskap och lärande är på det sättet en *relation mellan det vardagligt bekanta, och det nya, okända och främmande*. Detta är också bildningstankens betydelse och mening. I sin vidaste klassiska form är bildning att betrakta som en rörelse, i vilken människan bryter upp från det vardagliga, ger sig ut i det okända, för att sedan föra tillbaka nya erfarenheter till sig själv.<sup>194</sup>

---

<sup>191</sup> En tänkbar tolkning är att studiens lärare intar olika ämnesuppfattningar beroende på kurs. Att skilda förhållningssätt till A- och B-kursen förekommer bland lärare, beskriver också Lotta Bergman i en artikel som bygger på en större studie om bland annat innehållet i svenskundervisningen. (Lotta Bergman, ”Svenskämnet och de kulturella förändringarna”, i Sofia Ask (red.), *Perspektiv på didaktik. Svenskläraryrskrift 2005*, Stockholm, 2005.)

<sup>192</sup> Berndt Gustavsson, *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*, Stockholm, 1996.

<sup>193</sup> *Ibid.*, s. 19.

<sup>194</sup> *Ibid.*

En vid innebörd av bildningsbegreppet präglar också Läroplanskommitténs betänkande *Skola för bildning*.<sup>195</sup> Där står:

I dagens språkbruk används många gånger ordet bildning i betydelsen bildningsgods, en fast uppsättning kunskaper och förhållningssätt. Det klassiska tyska bildningsbegreppet uttryckte motsatsen, nämligen föreställningen att människan är – eller borde vara – en varelse som bildar sig, skapar sig, gör sig till något som inte fanns innan./---/Bildning i denna mening är att åstadkomma något inte på förhand givet. Bildning är något människor gör med sig, ett aktivt företag, utbildandet av förmågor och omdöme som gör friheten möjlig.<sup>196</sup>

Denna mer subjektiva tolkning av bildningsbegreppet som gör det möjligt för individen att ange sina egna mål och som avser en omvandling av hela människan, diskuteras inte alls bland lärarna i undersökningen. Istället tycks de se det litteraturhistoriska inslaget i B-kursen som ett mer eller mindre givet stoff där ”allt” måste hinnas med för att eleverna ska bli bildade. Denna föreställning om epokstudiernas innehåll har dock inget stöd i svenskämnets kursplaner. Tvärtom markerar styrdokumentet tydligt att det handlar om ett urval av epoker och att tonvikten dessutom ligger på det senaste seklet.

Lärarna i studien uppfattar att inte bara de själva, utan också merparten av svensklärarkåren, ser epokstudierna som centrala för svenskämnet och att de flesta förespråkar en traditionell kronologisk litteraturhistorisk undervisning istället för ett friare upplägg av mer tematisk karaktär.<sup>197</sup> Eftersom de fyra lärarna fortfarande delar upp ämnet i en språklig och en litterär del, A- respektive B-kursen, får det omfångsrika litteraturhistoriska stoffet trängas in i B-kursen vars timplan upplevs som otillräcklig för detta ändamål. ”Jag hinner *aldrig* till realismen”, säger exempelvis Britt uppgivet i vår inledande intervju. En del av den frustration lärarna uttrycker när de beskriver B-kursen tycks alltså handla om att deras mål med undervisningen inte motsvarar uppdraget.

Ett viktigt inslag i de fyra klassernas undervisning om epoker och litteraturhistoria är kännedom om litterära verk från olika tider. Också vid detta urval ger lärarna uttryck för frustration. När jag vid vår avslutande intervju frågar Inger hur hon resonerar vid valet av texter svarar hon: ”Jag tar det som är mest känt och undviker sånt som är tråkigt.” Lotta säger att för henne bereder själva urvalet av texter för undervisningen i litteraturhistoria inga stora svårigheter. ”Dom textvalen är ganska självklara”, säger hon vid vår inledande intervju. Men

<sup>195</sup> SOU 1992:94, s. 12-22. Dessutom finns ett särtryck ur betänkandet *Bildning och kunskap* (Skolverket, Stockholm, 1994), som bygger på en uppsats av Donald Broady (bilaga 5 i betänkandet). Även Jan Thavenius problematiserar läroplanens användning av begreppet i boken *Den motsägelsefulla bildningen*, Stockholm/Stehag, 1995.

<sup>196</sup> Skolverket, 1994, s. 13.

<sup>197</sup> Huruvida denna uppfattning överensstämmer med verkligheten är utifrån min undersökning svårt att avgöra. Kanske är lärarnas bild av den traditionella undervisningen skev, men de är i alla händelser påverkade av den och relaterar återkommande sin egen undervisning till denna uppfattning.

att behöva välja bort det som uppfattas som centrala texter skapar också oro och osäkerhet hos henne. ”Ibland kan jag känna att äldre svensklärare tycker att man är ytlig när man bara tar upp *några* verk under varje epok”, säger Lotta. Denna ängslan inför B-kursens ”rätta” innehåll, ger också Lena uttryck för. I vår avslutande intervju frågar hon sig om hon har tagit upp ”tillräckligt” med litteraturhistoria och om hon har valt ”rätt” eller ”fel” texter. ”Det känns som om det är en riktig *kamp* om vad som ska tas upp”, säger hon aningen förtvivlat.

Oron hos lärarna över kursinnehållet handlar således i stor utsträckning om att de inte hinner med det stoff de ser som nödvändigt. Urvalet tycks också i högre grad styras av den aktuella skolans dolda läroplan, än av kursplanens intentioner. En nyligen publicerad studie av Lars Brink visar också att gymnasielärare värderar och uppfattar kanoniserade västerländska texter och författare som representerar ett ”brett nationellt kulturarv” som det mest angelägna innehållet i litteraturundervisningen.<sup>198</sup> Detta talar för att den verksamhet lärarna i studien bedriver styrs av förväntningar från många håll, inte bara från elever och föräldrar, utan också från skolledning och kollegor. Utifrån mina observationer kan jag konstatera att rättesnöret för urvalet, med lärarnas ord ”de viktigaste” epokerna och ”de mest kända” och ”minst tråkiga” texterna, är ett axplock ur läroböckerna.<sup>199</sup> Detta stoff kan i sin tur betraktas som en nedbantad variant av den litteraturkurs som lärarna sannolikt tagit del av under sin svensk-läroarbildning. Denna framstår därmed som en viktig styrande faktor för lärarnas didaktiska beslut i klassrummet.

Lärarnas urvalsprincip bland de historiska texterna handlar alltså främst om att sälla bland ett stort utbud. De stora utmaningarna när det kommer till textval tycks istället gälla avsnitt som inte behandlar de historiska epokerna. ”Det svåra”, säger Lotta vid vår inledande intervju, ”är när man ska gå *utanför* litteraturhistorien och hitta roliga nutida texter att jobba med och samtala kring.” Att hon använder just ordet ”utanför” när hon beskriver andra texter än de som hon betecknar som litteraturhistoriska, ger en bild av hennes uppfattning av dessa texters relevans inom ämnet. De klassiska kanontexterna som de presenteras i gymnasieskolans läromedelsantologier, uppfattas som ett objektiva, fast och viktigt innehåll i kursen, medan andra texttyper upplevs som problematiska att lyfta in i undervisningen.

---

<sup>198</sup> Lars Brink, ”Konsensus om kanon? Kanonbild och ämnesuppfattning hos 75 litteraturläsare”, i: *Kanon och tradition. Ämnesdidaktiska studier om fysik-, historie- och litteraturundervisning*, Gävle, 2006, s. 155.

<sup>199</sup> I de fyra klassrummen finns följande antologier representerade: Svante Skoglund & Lennart Wajes *Svenska Timmar*, Malmö, 1993, Svante Skoglunds läromedelspaket *Texter och Tankar*, Malmö 1997, Rune Lindskogs *Klassikerboken*, Stockholm, 1993 och Bengt Brodow & Ingrid Netterviks *Möt litteraturen*, Malmö, 1998.

Lärarnas svenskämnesuppfattning kan därför sägas gå i riktning mot ett högre litteraturhistoriskt bildningsämne och förorda en kulturell literacy-kompetens. I första hand handlar dessa kunskaper om att känna till ett gemensamt stoff, snarare än att förhålla sig till texterna som sådana. Denna föreställning, att litteraturhistoria består av ett statiskt, oföränderligt stoff, tycks vara seglivad. Nyligen har liknande idéer fått ett genomslag inom det danska utbildningsväsendet där en ny kursplan för danskämnet som bygger på en gemensam kanon av ett femtontal ”klassiska” verk har införts.<sup>200</sup> Efter ett förslag av folkpartisten Cecilia Wikström blommade också i vårt eget land under sommaren 2006 upp en het debatt om en svensk litteraturkanon för grund- och gymnasieskolan.<sup>201</sup>

Vad har då inställningen till undervisning om litteraturhistoriska epoker att göra med synen på ett vidgat textbegrepp och den praktiska tillämpningen av detsamma i klassrummet? För att kunna diskutera detta samband, vill jag först ge en bild av de generella krav på svenskundervisningens fiktionstexter som lärarna ger uttryck.

### *Om val av texter med kvalitet*

En viktig princip för lärarna vid deras val av undervisningens fiktionstexter är således att de är ”kända” och kan betraktas som kanoniska. Men även andra faktorer påverkar urvalet. Att *Mannen utan öde* fanns i klassuppsättning på skolan var exempelvis ett avgörande skäl till att omvårdnadsklassen just läste Kertész bok, medan valet av filmen *Rosens namn* i elklassen snarare tycks handla om undervisningstraditioner hos skolan och den enskilde läraren.<sup>202</sup> I sin studie om brittiska ungdomars litteraturundervisning, urskiljer Charles Sarland just tillgänglighet och lärarens förkärlek till viss litteratur som vanliga principer för urvalet av texter.<sup>203</sup> Ytterligare ett viktigt kriterium är, påpekar Sarland, att litteraturen betraktas som ”bra” och står för ”kvalitet”, det vill säga förmedlar högkulturella värden.

---

<sup>200</sup> Se *Dansk litteraturs kanon*, Köpenhamn, 2004.

<sup>201</sup> Cecilia Wikström, ”Skapa svensk litteraturkanon”, i: *Sydsvenska dagbladet*, 2006-07-22, URL: <http://www.http://sydsvenskan.se/opinion>, [hämtat 2006-08-10].

<sup>202</sup> Filmen *Rosens namn*, som bygger på en roman av Umberto Eco, är från 1986 och regisserad av Jean Jacques Annaud (20th Century Fox). Jag återkommer till elklassens bearbetning av denna text nedan.

<sup>203</sup> Charles Sarland, *Young People Reading. Culture and Response*, Milton Philadelphia, 1991, s. 6.

Vid flera tillfällen lyfter lärarna i min studie fram just texters värde som en urvalsprincip. ”Det måste ju vara *lite* kvalitet”, säger Inger när jag under årskurs 2 frågar henne vad som gäller när eleverna själva väljer litteratur. Tillsammans med ett par andra svensklärare listar hon därför lämpliga böcker som hon presenterar för eleverna. Lena och Lotta uppger att de tar hjälp av skolbibliotekari- en för att välja ut titlar till temaundervisningen, för att som Lena säger, garantera en viss ”kvalitet” på litteraturen. Britt säkerställer sitt kvalitetskrav genom att i första hand använda sig av texter ur olika läroböcker.

Med hjälp av läroböcker, kollegor och skolbibliotekarier väljer således lärarna ut texter med högkulturella värden till undervisningen. Mellan dessa grupper tycks, utan att begreppet egentligen problematiseras, råda konsensus om vad som avgör en texts kvalitet. Att text i det här sammanhanget primärt handlar om typografiska fiktionstexter är det dock ingen tvekan om. Kanske kan också lärarnas värderingar av texter spåras i hur detta traditionellt har uppfattats av ledande skolbyråkrater. Barn- och ungdomsdelegationens rapport om relationen mellan populär- och kvalitetslitteratur från 1985 menar att:

En god litterär text eller ett musikstycke av hög kvalitet skiljer sig från serietidningen eller från pop- musiken. Skillnaden är framställningens täthet. Den som läser den skönlitterära texten eller hör musikstycket kan ständigt finna något nytt att glädja sig åt och lära av. Det mindre goda däremot väcker lätt samma tankar och känslor, tröttnar och utmattar.<sup>204</sup>

Att det är ”det goda” av ”hög kvalitet” som skolan ska syssla med och också helst få elever att bli så intresserade av att de lämnar det ”mindre goda” därhän, framgår vidare av texten.

Att rapportens uppfattning om texters kvalitet följer traditionella uppdelningar mellan högt och lågt, är tydligt. Liknande föreställningar, om än inte lika explicita, finns även hos lärarna i studien. Det är också med dessa uppfattningar som utgångspunkt som samtida texter ges utrymme i undervisningen. Dessa texter utgör vad som närmast kan betecknas som en kanon specifik för enskilda skolor eller områden. Att *Ondskan*, *Ett ufo gör entré*, *Kim Novak badade aldrig i Genesarets sjö*, *Seven*, *Rosens namn* och *Tisdagarna med Morrie* förekommer i flera av klasserna är alltså ingen slump. De uppfyller alla lärarnas kriterier av kvalité och funktionalitet.

---

<sup>204</sup> SOU 1985:33, *Några barn- och ungdomsfrågor 1982-1985*, Stockholm, 1985, s. 40.

## *Normerande uppfattningar*

Lärarnas utsagor ger uttryck för en implicit norm där B-kursens innehåll framstår som det höga bildningsämne som Gun Malmgren beskrivit.<sup>205</sup> De betonar vikten av litteraturhistoria och epokstudier, vilket de menar ger bildning. I detta bildningsstoff spelar kunskap om skönlitteratur – ”stora författare och stora verk” – som Inger uttrycker det, en avgörande roll. Denna bild av ett till synes enhetligt litteraturhistoriskt bildningsämne, krackelerar dock på några ställen. Här och var framträder nämligen motsägelsefulla uppfattningar om i vilken utsträckning alla elever är mottagliga för denna bildning.

Att eleverna på de studieförberedande programmen bör ägna sig åt litteraturhistoriska bildningsskapande studier i den mening som beskrivs ovan, tycks vara en självklarhet bland de fyra lärarna. Så självklar att bilden av den undervisning som bedrivs där framstår som en norm för hur B-kursstudierna bör läggas upp på alla program. Kanske är det just på grund av denna norm som lärarnas beskrivningar av hur undervisningen i yrkesförberedande klasser ter sig, är fyllda av upplevelser av otillräcklighet och misslyckanden. Lotta uppger att hon föredrar att undervisa på de studieförberedande programmen, eftersom man där kan jobba på ett helt annat sätt. ”B-kursen borde se annorlunda ut på de yrkesförberedande programmen”, säger Lotta i vår avslutande intervju. ”Jag känner att man måste anpassa undervisningen där”, uppger hon och lägger till: ”Det är inte rättvist eftersom man i slutändan mäts med samma betyg på alla program.” Istället förordar hon en ”förlängd” A-kurs för de yrkesförberedande klasserna utan inslag av litteraturhistoria. ”Eleverna på de yrkesförberedande klasserna måste först bli läsare innan man kan ’tvinga på dom’ litteraturhistorien”, säger hon.

I detta synsätt får hon stöd av Britt som i vår inledande intervju påpekar att kraven på B-kursen för eleverna på yrkesförberedande program är betydligt lägre än för elever på studieförberedande program. ”Vi har liksom andra skolor”, säger hon. Hennes åsikt är att kursen borde vara valbar eftersom en del av eleverna där är ”usla på att läsa och skriva”.

Lena är inte lika kategorisk i sin uppfattning om vad yrkeselever kan eller inte kan. Hon menar dock att undervisningsinnehållet skulle bli ett annat om hon undervisade i en studieförberedande klass. Den ”skulle bli mer färgad av kulturen där med mer litteraturhistoria och sakkunskaper inom den”, säger hon i vår avslutande intervju. Inte heller Inger är så bestämd i sin uppfattning om

---

<sup>205</sup> Att gymnasielärare uppfattar svenskämnet som ett bildningsämne framgår också av Brink, 2006, s.161.

skillnaden mellan yrkes- och studieförberedande klasser. Kanske, menar hon, beror det på att hon är "bortskämd" med att jobba med studieförberedande klasser och inte har någon större erfarenhet av att undervisa yrkesprogrammets elever. Hon ser dock en poäng med att alla läser samma kurs. "Ska dom [yrkesprogrammets elever, min anm.] få bildning *någonstans* är det ju i skolan", säger hon i vår avslutande intervju. Men hävdar hon samtidigt, dessa elever har absolut inget intresse för litteratur och litteraturhistoria. Därför skulle man behöva ändra på kursplanen i svenska B och "bara plocka ut vissa delar", lägger hon till.

### *Bildning light*

Fram träder alltså en uppfattning att elever på de yrkesförberedande programmen är mindre lämpade att "bli bildade" än motsvarande elever på studieförberedande program. Bara där kan man som lärare, lite tillspetsat, genomföra den "rätta" undervisningen. Då lärarna upplever att de avviker från denna norm, beskriver de verksamheten som "inte så kunskapspäckad" och mindre innehållsrik. Den faktiska tillämpningen av B-kursens innehåll för yrkes eleverna framstår därför som en sorts light-version av det som uppfattas som den "riktiga" undervisningen.

Om man betraktar den faktiska undervisningen i de fyra klasserna, framstår skillnaden mellan de studieförberedande och de yrkesförberedande programmen ännu tydligare. Allra tydligast framträder den pojkdominerade klassen på elprogrammet. Visserligen betonar Britt att de litteraturhistoriska inslagen i elklassens B-kurs är viktiga. Men eftersom få av de uppgifter som ligger till grund för lärarens betygssättning utgår från detta stoff, minskar de i betydelse för eleverna. Istället är det kortfattade skriftliga inlämningsuppgifter, som referat och praktikrapporter, samt muntliga bokredovisningar av fritt valda böcker, som eleverna härigenom uppfattar som ämnets kärna. Därför hamnar en stor del av den läsning som äger rum i klassrummet i ämnets periferi. På så vis påminner elklassens svenskämne mycket om vad som kan betecknas som det lägre färdighetsämnet.

Även svenskundervisningen i omvårdnadsklassen skiljer sig åtminstone delvis från de studieförberedande klassernas svenskämne. Omvårdnadsklassen bearbetar det litteraturhistoriska inslaget huvudsakligen i ämnesövergripande teman där det också finns med som ett inslag i prov och examinationer. Syftet med det problemorienterade arbetssättet är, enligt Lena, att ta tillvara elevernas



erfarenheter. Detta skulle kunna innebära ett första steg in i en erfarenhetspedagogisk ämnesuppfattning. Så blir det dock inte alltid. Ett skäl är att de examinerande uppgifterna ofta handlar om ren reproduktion av de klassiska berättelserna. Ett annat är att elevernas tillämpning av de lite friare skrivuppgifterna hamnar långt ifrån syftet med undervisningen. Många av eleverna ger också uttryck för uppfattningar där de betraktar B-kursens läsning som perifer och utan större betydelse för sina kunskaper i temat. Till viss del tycks därför också omvårdnadsklassens svenskundervisning överensstämma med det lägre färdighetsämnet.

### ***Bildning = kunskap om böcker***

Det enhetliga och för alla elever gemensamma svenskämnet i *Lpf 94*, tycks således ha skapat en implicit norm för ämnet som liknar det högre litteraturhistoriska bildningsämnet. I realiteten framträder dock fortfarande olika svenskämnen med ett högre eller lägre innehåll beroende på elevgruppers olika sammansättning. Det går också att konstatera att B-kursens undervisning om och med text i de fyra klassrummen i huvudsak äger rum med syfte att få ”bildning”, det vill säga kunskap om det som uppfattas som skönlitterära kanontexter och litteraturhistoriska epoker. Bildning i det här avseendet är således kunskap om vissa texter främst förmedlade via böcker.

Endast ett fåtal av de intervjuade eleverna, alla från något av de studieförberedande programmen, betraktar dock denna kunskap som värdefull. Dessa uppfattar innehållet i svenskundervisningen delvis som en slags allmänbildning där de erövat kunskaper som de skulle kunna använda i frågeprogrammet *Jeopardy*. Ambitionen att ge eleverna bildning i form av en kulturell literacykompetens kan alltså sägas ha liten relevans för de flesta av de intervjuade eleverna. De tycks hellre välja andra texttyper som kräver andra läskompetenser än dem svenskämnet lyfter fram. Kanske efterfrågar de också den mer subjektiva sidan av begreppet bildning, den som Bernt Gustavsson hävdar tar sin utgångspunkt i det kända. Johan säger med bestämdhet i vår avslutande intervju att han ”skiter i Strindberg” och hellre vill syssla med det som känns bekant och ”lite mer modernt”.

De litterära repertoarer eleverna förfogar över, tycks med andra ord befinna sig så långt ifrån de textrepertoarer de möter inom ämnet svenska. Detta innebär att eleverna avvisar flertalet av de texter lärarna presenterar under B-

kursen. Självfallet betyder detta inte att dessa texter därmed *är* oviktiga och utan mening. Tvärtom. För att bli meningsfull för eleverna måste dock undervisningen om och med dessa texter i högre grad beakta relationen mellan svensk-ämnets och elevernas litterära repertoarer. Hit hör, menar jag, att lyfta fram och värdesätta läsning och litteratur utifrån en vidgad syn på begreppet text. Hur ser då lärarna på uppdraget att undervisa utifrån ett brett textperspektiv? Hur gestaltar undervisningen i de fyra klassrummen andra texter är typografiska? Det är nu dags att ta reda på hur det förhåller sig med ett vidgat textbegrepp i praktiken.

## 4. Ett vidgat textbegrepp i praktiken

### Begrepp utan förankring

I förra kapitlet belyste jag hur lärarnas ämnesuppfattningar på olika sätt påverkar undervisningen. En väsentlig del av B-kursens utformning i de fyra klassrummen tycks styras av lärarnas syn på att svenskämnet ska förmedla bildning i betydelsen kunskap om vissa böcker. Vad är då lärarnas inställning till uppdraget att undervisa utifrån ett brett perspektiv på text?

”Jag vet inte ens vad det är”, är Britts spontana svar när jag i vår avslutande intervju frågar om hon i sin undervisning utgår ifrån ett vidgat textbegrepp. ”Menar du att en text kan vara mer än en sida i en bok, till exempel en film?”, frågar hon. Också de övriga tre uttrycker förvåning över min fråga och det är tydligt att det nämnda begreppet inte fått något större genomslag i det vardagliga arbetet. Inte heller tycks det vara något lärarna funderar särskilt mycket över vid valet av fiktionstexter i undervisningen.

Alla fyra påpekar dock att de ibland använder sig av film. Britt berättar hon under B-kursen brukar använda filmer som *Odysseen*, *Korpen flyger*, *Rosens namn* och *Frankenstein* under de litteraturhistoriska avsnitten.<sup>206</sup> Även Lotta menar att de filmer hon använder alltid en har koppling till epokstudierna. Syftet med filmerna, säger Lotta i vår avslutande intervju, är främst att ”levandegöra litteraturhistorien”. För Lena tycks filmen vara ett sätt att variera undervisningen och att lättare få eleverna att uppskatta innehållet. ”Film går hem, till skillnad från böcker”, säger hon i vår avslutande intervju. Men eleverna lär sig mer när de läser en bok, menar Lena. ”De övar sig i läsning och får ju med sig så mycket mer av en bok än en film”, säger hon och tillägger: ”Det blir mer djup liksom.” De två teateruppsättningar som klassen i sina ämnesövergripande projekt bevisar under B-kursen är, menar Lena, också de en slags variation av undervisningen. Ytterligare ett syfte med teaterbesöken är enligt Lena ”att ge eleverna lite kultur också”.<sup>207</sup>

---

<sup>206</sup> Den aktuella filmatiseringen av *Odysseen* är från 1997 med Andrei Konchalovsky som regissör. Miljön i *Korpen flyger* (1984, regi Hrafn Gunnlaugsson) är brytningstiden mellan hedendom och kristendom på Island. Filmerna *Rosens namn* och *Frankenstein* återkommer jag till och utvecklar längre fram i detta kapitel. I klassen visades under studien *Korpen flyger* och *Rosens namn*.

<sup>207</sup> Klassen besökte efter att ha läst Strindbergs roman en lokal uppsättning av *Hemsöborna*. Eleverna fick också möjlighet att ta del av Dramatens *Hamlet* vid ett Stockholmsbesök strax innan studenten. Utöver teaterbesöket skedde ingen nämnvärd bearbetning av pjäserna i svenskundervisningen.

Inger, som är den enda läraren som inte visar någon spelfilm alls under B-kursen, menar ändå i vår avslutande intervju att hon är positiv till att använda mediet i undervisningen. ”Men då blir det när vi jobbar med tema under A-kursen”, säger hon och tillägger att de då ”mest tittar på själva innehållet i filmen.”

Det är med all säkerhet ingen slump att lärarna i undersökningen hänvisar till just film som en alternativ fiktionstext i undervisningen. Film har sedan länge funnits med i styrdokumentet som en del svenskämnet. Det finns dock veterligen ingen undersökning som visar i vilken omfattning lärare följer kursplanernas intentioner i detta avseende. Istället, hävdar Persson, ägnas de flesta undersökningar åt läroplaner, läromedel och debattartiklar.<sup>208</sup> Därför ter det sig problematiskt att jämföra lärarnas förhållningssätt till andra fiktionstexter än de typografiska. Det är emellertid intressant att belysa hur lärarna uppfattar det vidgade textbegreppet i dagens kursplaner genom en tillbakablick över styrdokumentens syn på film inom ämnet svenska. Denna översikt ger också en bild av hur den explicita formuleringen av textbegreppet i dagens kursplaner växer fram.

## En historisk tillbakablick

Att använda film i undervisningen har gamla anor i Sverige. Redan under 1900-talets första hälft förekom skolfilmsverksamhet runt om i landet.<sup>209</sup> Under 1950-talet stärktes opinionen för att låta audiovisuella massmedier som film och TV ta plats i undervisningen.<sup>210</sup> Från och med 1962 blev filmundervisning obligatorisk i grundskolan och mycket av ansvaret för denna undervisning hamnade vid sidan av ämnet teckning/bild, på svenskämnet.<sup>211</sup>

Magnus Persson påpekar att skolan inte förrän i början på 1960-talet så smått började dra in populärkulturen i undervisningen, vilket innebar en viss

---

<sup>208</sup> Persson, 2000, s. 28.

<sup>209</sup> SOU 1972:9, *Samhället och filmen. Del 2. Film och tv-undervisning. Kortfilm*, Stockholm, 1972.

<sup>210</sup> *Ibid.*, s. 13.

<sup>211</sup> Min ambition här är att helt kort utifrån ett utvecklingsperspektiv beskriva filmens ställning inom dagens svenskämne i gymnasieskolan. Under senare delen av 1900-talet genomgick de obligatoriska och frivilliga skolformerna stora organisatoriska och strukturella förändringar. Från maktavarnas håll kan syftet sägas ha varit att bygga en så enhetlig skola som möjligt under paroller som exempelvis ”en skola för alla”. Idag talar ofta styrande tjänstemän och politiker om grundskolan och gymnasieskolan som en enhet (år 1-12). Även framväxten av kursplaner för enskilda ämnen kan, menar jag, betraktas utifrån den helhet som barn- och ungdomsutbildning utgör. I min beskrivning här väljer jag därför att, där det är befogat, lyfta fram styrdokumentens formuleringar från olika stadier.

öppning mot just filmmédiet.<sup>212</sup> Ett exempel på detta är att fackskolan införde filmkunskap som ett eget huvudmoment 1965. Med *Lgr 69* och *Lgy 70* blev filmens ställning starkare då styrdokumentet förordade såväl teoretisk som praktisk film- och TV-undervisning inom ämnena svenska och teckning. För ämnet svenska i grundskolan konstaterar läroplanstexten från 1969 att:

[F]ilm och television förmedlar en stor del av den information och de upplevelser som formar vår bild av omvärlden. Syftet med undervisningen är därför att vidga elevernas förmåga att uppleva och förstå och att kritiskt bedöma vad de tar del av. De bör också få tillfälle till att utnyttja sina kunskaper om dessa media genom egna uttrycksövningar.<sup>213</sup>

Gun Malmgren menar att för gymnasiet del var syftet med film- och TV-undervisning i *Lgy 70*, att eleverna skulle få inblick hur information och upplevelser kunde förmedlas.<sup>214</sup> Läroplanen i svenska för de treåriga linjerna uppmanar dessutom lärarna att låta eleverna studera film som konstnärligt uttrycksmedel. Här kan, påpekar Malmgren vidare, filmkunskap också betraktas som en del av det högre bildningsämnet.

1975 kompletteras *Lgy 70* med *Supplement 22*. Massmedierna hamnar nu under svenskämnet huvudmoment "Litteraturläsning". Läroplanerna på de två- och treåriga linjerna närmar sig också varandra och styrdokumentet tonar ner betydelsen av svenskämnet som ett bildningsämne. Gun Malmgren hävdar dock att skillnaderna under 1970- och början på 1980-talet, med hjälp av heltäckande läromedelspaket, i praktiken blev större mellan det "höga" bildningsämnet på de treåriga programmen och de praktiska linjernas "låga" färdighetsämne.<sup>215</sup>

För grundskolans del understryks ytterligare skolans ansvar för TV- och filmundervisning i *Lgr 80*.<sup>216</sup> För gymnasiet dröjer en ny läroplan, istället kommer kompletteringar till den gamla. *Supplement 80*, som från och med läsåret 1983/84 ersätter *Lgy 70*, tar steget mot en gemensam läroplan i ämnet svenska för alla elever på gymnasiet. Betoningen på film och massmedierna är stark särskilt i de allmänna synpunkterna. Här står:

Många elever har ett stort filmintresse, och därför kan det vara tacksamt att ägna spelfilmen särskild uppmärksamhet. Olika filmgenrer kan presenteras, och en orientering om teknik, uttrycksmedel och beskrivningstermer ges.<sup>217</sup>

---

<sup>212</sup> Persson, 2000, s. 31.

<sup>213</sup> SOU 1972:9, s. 17.

<sup>214</sup> Gun Malmgren, 1999, "Svenskämnet identitetskriser – moderniseringar och motstånd", i: Jan Thavenius, 1999, s. 94.

<sup>215</sup> Ibid., s. 105.

<sup>216</sup> Elisabeth Edlund, *Skolan och de rörliga bilderna*. Stockholm, 1968, s. 147.

<sup>217</sup> Skolöverstyrelsen, *Supplement 80*, Stockholm, 1982, s. 8.

Under rubriken ”Hur man kan studera litteratur” menar samma styrdokument:

Litteratur behöver inte alltid läsas tyst. Mycken litteratur är skapad för att berättas, högläsa, sjungas eller ageras, och eleverna möter ofta litteraturen via andra medier än den tryckta texten: på teatern, som film, via TV eller radio. Det kan vara tacksamt att jämföra och diskutera olika mediers berättarteknik och verkan.<sup>218</sup>

I denna läroplan intar således film inte längre någon särställning, utan jämställs med en rad andra medier. Här finns också en öppning mot ett brett textbegrepp. I *Supplement 80* är det genomgående uttrycket för de texter eleverna på olika sätt ska ta del av ”litteratur”.

### *Ett vidgat textbegrepp från Lpf 94 och framåt*

Den nya kursutformade gymnasieskolan från 1994 utvecklar synen på ett enhetligt svenskämne ytterligare. *Lpf 94* är också först med att i klartext tala om ett vidgat textbegrepp. Kursplanerna för ämnet svenska i gymnasiet slår fast att ”[m]ed texter avses allt från skönlitteratur, saklitteratur och elevernas egna texter, till litterära uttryck förmedlade via etermedier, dagspress, teater, film mm”.<sup>219</sup>

Det breddade textbegreppet genomsyrar emellertid inte bara kursplanerna för ämnet svenska, utan hela betänkanDET *Skola för bildning*. Detta hävdar Elisabeth Lindmark, undervisningsråd på Skolverket när betänkanDET skrevs.<sup>220</sup> Dock blev begreppet extra viktigt för kursplanegruppen i svenska, påpekar Lindmark. Hon menar att gruppen tog stort intryck av den undervisning som lärarna på de då tvååriga linjerna bedrev. Hon skriver:

I mötet med många elever som inte var så teoretiskt intresserade utvecklades och vitaliserades svenskmetodiken, och många lärare gjorde beundransvärda insatser för att locka till läsning och intresse för att läsa och skriva. Lärarna använde sig då mycket av rörlig bild, uppläsningar och bilder. Dessa goda erfarenheter från tvååriga utbildningar måste enligt kursplanegruppen tillvaratas.<sup>221</sup>

En tänkbar tolkning av det skeende Lindmark beskriver är att kursplanegruppen genom att bredda ämnets textbegrepp, förordar en utveckling bort från det

---

<sup>218</sup> Ibid., s. 25.

<sup>219</sup> Skolverket, 1994.

<sup>220</sup> Elisabeth Lindmark, ”Det vidgade textbegreppet i kursplanerna”, i: *Texter och så vidare. Svensk lärarföreningens årskrift 2003*, Stockholm, 2003, s. 7-11.

<sup>221</sup> Ibid., s. 8f.

högre bildningsämnet. I alla händelser stärker de reviderade kursplanerna från 2000 denna utveckling. Såväl grund- som gymnasieskolans styrdokument betonar ytterligare ett vidgat textbegrepp.<sup>222</sup>

Under hösten 2004 publicerade Skolverket dessutom ett tillägg till kursen i Svenska B med rubriken "Ett vidgat textbegrepp".<sup>223</sup> Avsikten med denna komplettering var bland annat att förtydliga kursplanetextens skrivningar om begreppet text.<sup>224</sup> I avsnittet diskuterar kursplanetexten bland annat konsekvenserna av ett vidgat textbegrepp för B-kursens innehåll. Här behandlas också hur Nationella provet förhåller sig till ett brett textbegrepp och hur detta följs upp i provets bedömningskriterier.

För gymnasiet del väntar en ny läroplan med nya kursplaner i ämnet svenska runt hörnet. Förslaget som legat till grund för reformeringsarbetet *GY07*, drogs dock in av den nya regering som tillträdde efter valet 2006. *GY07* syftade inte till några revolutionerande förändringar i utformningen av svenskämnet och begreppet text har en fortsatt "vidgad betydelse". I dagsläget finns det därför inget som tyder på att framtidens svenskämne enbart kommer att handla om tryckt kanoniserad skönlitteratur.

## Skilda texter – skilda förhållningssätt

Hur ser då tillämpningen av det vidgade textbegreppet ut i de fyra klassrummen? Att den typografiska texten dominerar stort, kunde jag snabbt konstatera när jag började sammanställa mina resultat. Arbetet med skönlitteratur omgärdas många gånger av ambitiösa och genomarbetade undervisningsupplägg, där såväl modern, som äldre, klassisk skönlitteratur ingår. Eftersom en av studiens frågeställningar behandlar förekomsten av andra texter än tryckta i undervisningen, var jag av förklarliga skäl nogga med att uppmärksamma de tillfällen när spelfilm förekom i klassrummet. Vid dessa observationer lade jag ofta märke till en förändrad stämning i klassrummet när det var dags för filmvisning. Eleverna

---

<sup>222</sup> Under 2001 publicerade Statens Skolverk och Svenska Filminstitutet dessutom en gemensam "propagandaskrift" där man framhåller vikten av att se just film som ett viktigt inslag i undervisningen. Där framgår att svenskämnet har ett stort ansvar för att ge eleverna kunskaper om filmmédiet. "Film", skriver Skolverkets dåvarande generaldirektör Mats Ekholm och Filminstitutets dåvarande vd Åse Kleveland, "ska finnas i skolan som en källa till kunskap, som ett verktyg för elevernas eget skapande och som konstform." (Margot Blom, *Film för lust och lärande*, Stockholm, 2001, s. 4.)

<sup>223</sup> Ibid., s. 4.

<sup>223</sup> Skolverket. Betyg. Gymnasieskolan, ULR: <http://www.skolverket.se/sb/d/561/a/1917>, [hämtat 2005-11-28]. Publiceringen av detta avsnitt skedde efter att min materialinsamling avslutats.

<sup>224</sup> Detta uppger Eva Östlund-Stjärnegård, författare till texten, i en mejlkontakt 2004-10-29.

blev förväntansfulla och avslappnade. Ibland möblerade de om i klassrummet för att kunna sitta eller halvligga lite mer bekvämt. Ofta ville några gå och inhandla sötsaker och läskedrycker innan filmen började. Vid något tillfälle använde också en av lärarna filmen som morot, där eleverna lovades en filmvisning om de utförde sina uppgifter på ett tillfredsställande sätt.

Dessa attityder till filmmediet gjorde att jag blev intresserad av att undersöka på vilka sätt klasserna arbetade med film och vilken vikt den tillmättes i undervisningen. I min analys har jag kunnat urskilja tre olika förhållningssätt. Gemensamt för dessa är att filmen i samtliga fall fungerar som åskådliggörande, stöd eller komplement till skönlitteratur och inte som en autonom konstnärlig produkt. Jag har valt att benämna dessa sätt att använda filmmediet, 1) film som illustration, 2) film som utfyllnad och 3) film som jämförelse.

Det första angreppssättet, som också är det vanligaste, innebär att filmen används i samband med undervisning om litteraturhistoriska epoker och har syftet att åskådliggöra den aktuella tidsperiodens idéer och ideal. Den kan också utgöra en filmatisering av ett eller flera klassiska verk skrivna under samma tid. Här sker i regel mycket liten bearbetning eller analys av filmen. Istället reduceras den, ibland relativt okritiskt, till en beskrivning av en historisk tid eller ett skönlitterärt verk. I många fall förekommer också kompensatoriska inslag i detta förhållningssätt. Filmen uppfattas här, i jämförelse med läsning av skönlitteratur, som en förenklad och snabbare väg att ta del av texten.

Det andra förhållningssättet förekommer ofta i tematiskt upplagda arbetsområden. I dessa uppträder ofta både skönlitteratur och film med anknytning till det aktuella temat. Den skönlitterära texten har dock alltid en mer framskjutet plats. Filmen fungerar mer som ett extra inslag, ofta vid arbetsområdets slut, för att ytterligare exemplifiera eller förstärka temat. Här sker ytterst liten bearbetning av filmen som text och fokus ligger på elevernas personliga upplevelser.

Ett tredje sätt att använda film i undervisningen innebär jämförande studier mellan en eller flera böcker och filmatiseringen av de/n/samma. Även i detta förhållningssätt framstår den skönlitterära texten som den "rätta" versionen. Inte heller här bearbetas filmen i någon större utsträckning, utan elevernas uppgift är att känna igen och exemplifiera de skrivna texterna i det nya mediet.

För att ytterligare belysa arbetet med olika texter i klassrummet, har jag valt att närmare studera några av de arbetsområden där såväl skönlitteratur som film förekommer. Här lyfter jag också fram elevernas uppfattningar om och reception av de olika texterna. Jag diskuterar också vilka kunskaper som arbetet utifrån de olika förhållningssätten producerar.



## *Film som illustration*

Det vanligaste sättet att använda film i de fyra klassernas svenskundervisning, är alltså att låta den illustrera en epok eller ett skönlitterärt verk. Detta förhållningssätt är så vanligt att tre av klasserna möter ”film som illustration” närmast regelmässigt under sina epokstudier.

Ett exempel på när film används i syfte att ge en bild av en historisk tid, är när elklassen tar del av *Rosens namn* under ett arbete med medeltiden. För att belysa när undervisningen istället har syfte att illustrera ett skönlitterärt verk, lyfter jag här fram naturvetarklassen arbete med filmen *Mary Shelleys Frankenstein*.<sup>225</sup> Sättet att förhålla sig till och bearbeta dessa två texter skiljer sig åt, vilket innebär att jag väljer att analysera dem var för sig.

### *Rosens namn*

”Ska du ha en bild av medeltiden finns ingen bättre film än *Rosens namn*”, säger Britt under vår avslutande intervju som förklaring till att hon valt denna text. Filmens handling är förlagd till ett isolerat italienskt Benediktinerkloster under 1300-talet. Den kan beskrivas som en deckarhistoria med tydlig intertextuell koppling till Conan Doyles berättelser om Sherlock Holmes. Munken Broder William från Baskerville, spelad av Sean Connery, anländer år 1327 till klostret tillsammans med sin unga lärling för att medla i en maktkamp med religiösa förtecken. De styrande i klostret har under lång tid hotat munkarna med Guds straff för allt som kan förknippas med världslig glädje och kroppslig kärlek. I klostret finns en ansenlig mängd skrifter av bland annat Aristoteles, Ovidius och Vergilius som gömts undan för att inte fresta männen. När några munkar trots allt kommer dessa på spåren, blir de mördade en efter en och inte förrän Broder William tillsammans med sin lärling löser mordgåtorna, är skratt återigen tillåtet i klostret.

Eleverna har innan de möter filmen fått en kortare genomgång av epokens karaktäristiska drag och idéinnehåll, samt läst ett läroboksutdrag ur *Tristan och Isolde*.<sup>226</sup> Efter filmvisningen som tar flera lektionstillfällen i anspråk, får

---

<sup>225</sup> *Mary Shelleys Frankenstein* i regi av Kenneth Branagh som också spelar Victor Frankenstein, kom 1994 (TriStar Pictures).

<sup>226</sup> Utdraget är hämtat ur Hans-Eric Ekengren och Brita Lorentzon-Ekengren, *Litteraturbok för gymnasiet 1*, Stockholm, 1993, s. 108-113.

eleverna möjlighet att diskutera sina intryck med varandra. Flera pojkar tycks här ha svårt att se kopplingen till svenskämnet och frågar efter syftet med filmen. ”Vi tittar på den här filmen för att få en bild av kyrkans enorma makt och hur vanligt folk hade det på medeltiden”, förklarar Britt. Detta tycks dock inte pojkarna vilja diskutera. Istället ägnar de samtalen åt att bena ut vilka personer som dödades och tillsammans identifiera mördaren.

### Frågekonstruktionens betydelse

Som hjälp till diskussionen av *Rosens namn* har eleverna fått ett antal frågor som de enskilt ska besvara och lämna in. Detta inleds med ett konstaterande att filmen är ”baserad på en mycket berömd bok av Umberto Eco” och frågeställningarna handlar fortsättningsvis om båda texterna.<sup>227</sup> De intryck jag fått av elevernas upplevelser av filmen, blir förstärkta av deras svar på frågorna. Det är här uppenbart att deras förståelse av filmen fortfarande är oklar. Av svaren kan man utläsa att många av dem visserligen har klart för sig *vem* mördaren är, men inte alls varför så många mördades. På frågan ”Varför begicks alla mord?” svarar David mycket kort: ”Man får inte skratta”, medan Jon lika kortfattat skriver: ”För att någon komedibok skulle försvinna.”

Eleverna förväntas inte svara särskilt uttömmande på de många frågorna – till det finns det inte utrymme på pappret. Istället räcker det med ett eller ett par ord för att besvara frågor som: ”Under vilket århundrade utspelade sig berättelsen?”, ”Vad är en kättare?” och ”Vem är mördaren?”. En avslutande uppgift efterfrågar elevernas intryck av filmen (och boken), där de ska markera ord som motsvarar deras egen uppfattning.<sup>228</sup>

Detta sätt att använda sig av frågor stämmer väl in i den färdighetskultur som präglar undervisningen i elklassen. Ett viktigt incitament för lärande i samband med läsning är också hur frågorna om läsoplevelsorna är formulerade. Detta visar inte minst en studie av James D. Marshall som undersöker hur olika skrivuppgifter påverkar förståelsen av lästa skönlitterära texter.<sup>229</sup> En grupp elever på gymnasienivå fick där utföra fyra olika skrivuppgifter efter läsning av några kortare noveller. Skrivuppgifterna skilde sig åt så till vida som att en var

<sup>227</sup> Detta omnämnande är det första och enda tillfälle då eleverna får stifta bekantskap med Umberto Ecos roman *Rosens namn (Il Nome della Rosa)*, 1981, övers. Eva Alexanderson), Stockholm, 1983.

<sup>228</sup> De ord som finns att välja mellan är *intressant, spännande, långtråkig, rolig, svår, långsam, tunn, underhållande, informativ, konstig, våldsam, vacker, otäck, dåligt gjord, bra kvalitet, lärrik, egen kommentar* ...

<sup>229</sup> James D. Marshall, 1987. ”The Effects of Writing on Students’ Understanding of Literary Texts”, i: *Research in the Teaching of English*, Vol 21, No1 1987, s. 30-87.

begränsad ("restricted") till korta svar på en rad frågor. I två av uppgifterna skulle eleverna svara utförligt ("extended") på en enda fråga. Dessa utökade skrivuppgifter hade två varianter: I den ena var frågan var av formell-analytisk karaktär och i den andra uppmanade frågan eleverna att anknyta läsoplevelsen till egna erfarenheter. Den fjärde uppgiften innebar att det lästa inte bearbetades skriftligt över huvud taget.

Marshalls resultat är i stort sett entydiga – de utökade skrivformerna hade en positiv effekt på elevers förståelse av läst text. I den uppgift som uppmanade läsaren att söka efter beröringspunkterna till sin egen livsvärld, lyckades eleverna både dra paralleller till egna erfarenheter och samtidigt genomföra en formell analys av vad de läst. Den begränsade formen av skrivuppgifter visade sämst resultat och ledde till och med till en minskning av förståelsen för texten. Marshall menar att detta sker eftersom frågorna här tvingar eleverna att snabbt byta fokus från en del till en annan. Detta, påpekar Marshall, motverkar en förståelse av texten som helhet.

### **Kollision av repertoarer**

Pojkarnas reception av *Rosens namn* visar hur textens och läsarnas repertoarer kolliderar. Bland elevernas slutliga omdömen om filmen dominerar ord som "långsam", "konstig" och "svår". Även i intervjuerna beskriver några av de fyra pojkarna sina upplevelser av filmen. "Filmer som *Rosens namn* är de värsta jag vet", säger Tom i vår avslutande intervju och grimaserar med hela ansiktet. "Man fastnar aldrig utan sitter bara och hoppas på att den tar slut snabbt", säger han. Inte heller Robin är förtjust. "Lärare gillar en annan sorts film", konstaterar han uppgivet i vår avslutande intervju.

Frågor i anslutning till arbete med text kan närma elevernas och textens repertoarer till varandra. Mot bakgrund av Marshalls studie framstår dock frågorna i elklassens bearbetning av *Rosens namn* snarare som ett hinder för än en hjälp till att öka elevernas förståelse. Inte heller tycks frågorna ge något stöd till kopplingen mellan texten och undervisningen om medeltiden som historisk epok. Bristen på stödstrukturer kan därför vara en förklaring till kollisionen mellan elevernas och textens repertoarer.

## *Branaghs eller Shelleys Frankenstein?*

Filmen *Rosens namn* användes i första hand för att illustrera en historisk epok. Ett annat sätt vanligt sätt att använda sig av film som illustration är att istället för att läsa en skönlitterär text, visa en filmatiserad version av densamma. Detta sker bland annat i naturvetarklassen när eleverna under arbetsområdet om romantiken tar del av Kenneth Branaghs filmatisering av Mary Shelleys roman *Frankenstein* från 1817.<sup>230</sup> Branaghs berättelse om läkaren Victor Frankenstein som med hjälp av likdelar skapar ett monster, ligger till skillnad från otaliga versioner under vår tid, relativt nära Shelleys text. ”Den är så bra för den handlar både om romantiken och upplysningen”, menar läraren när hon introducerar filmen för eleverna. Det hon då syftar på är att berättelsen ger uttryck för romantikens farhågor mot upplysningstidens förnuft.

Arbetet med epoken sträcker sig över några veckor och under denna tid ska eleverna också läsa ett häfte med skönlitterära textutdrag.<sup>231</sup> Till dessa utdrag finns, förutom uppgifter om romantikens särdrag, även en presentation av författarnas liv och verk. När det gäller filmen får eleverna inte någon ytterligare skriftlig information om vare sig filmens regissör eller ursprungstextens författare. Klassen avslutar arbetsområdet med en inlämningsuppgift av essäkaraktär som utgår från några frågeställningar formulerade av läraren.

Undervisningen behandlar filmen delvis som en text bland de andra. Det framgår dock tydligt att den är vald som en illustration av Mary Shelleys ursprungstext. Inte minst blir detta uppenbart i den avslutande skrivuppgiften. En av de fem frågorna som ingår i uppgiften lyder nämligen: ”Vilket budskap vill *Shelley* förmedla (min kursivering)?” Även om eleverna alltså inte tagit del av den skönlitterära texten, är det ändå den som undervisningen lyfter fram. Att filmen, som visserligen ligger nära ursprungstexten, ändå måste betraktas som en tolkning och bearbetning av Shelleys text framgår inte alls.

Flera elever uttrycker också i sina avslutande uppsatser en osäkerhet om vilken text uppgiften egentligen handlar om. Meral använder omväxlande begrepp som ”film” och ”skrift”, ”tittaren” och ”läsaren” i sin analys av Branaghs film. I filmen, skriver hon, ”är det ganska generellt med denna typ av skräckromantik, *författaren* använder ovissheten mot det okända som ett medel för att

---

<sup>230</sup> Mary Shelley, *Frankenstein (Frankenstein or the Modern Prometheus, 1817)*, Uddevalla, 1982 (1959).

<sup>231</sup> De textutdrag som eleverna uppmanas att arbeta med är Victor Hugos *Ringaren i Notre Dame* och Johann Wolfgang Goethes *Den unge Werthers lidande*, novellen *Den svarta katten* av Edgar Allan Poe och dikten ”Amanda” av Erik Johan Stagnelius. Häftet där texterna är samlade finns i författarens ägo.

ge en skrämmande känsla./.../Detta utnyttjas i sådana här typer av *skrifter* som Frankenstein” (mina kursiveringar).

### Texters tillgänglighet

Bland eleverna kan således en befogad osäkerhet skönjas om vilken berättelse, Branaghs eller Shelleys, som undervisningen egentligen behandlar. Filmen är den text de har tagit del av, medan undervisningen tar utgångspunkt i romanen. Detta sätt att förhålla sig till de båda texterna kan ge eleverna intrycket att romanen är den ”rätta” versionen som man helst ”ska” läsa. I de uppsatser som eleverna skriver i den avslutande inlämningsuppgiften, finns inslag som leder tankarna åt detta håll.

Uppgiften är en ”hemskrivning” där eleverna ska ge exempel på texternas romantiska drag och beskriva de fiktiva karaktärerna och deras relation till varandra. Eleverna kan välja mellan att antingen skriva enbart om Branaghs film, eller utgå från tre texter, varav filmen är en.<sup>232</sup> I sina uppsatser ger många elever uttryck för att de upplever de skönlitterära texterna som svårtillgängliga, inte minst med tanke på språket. ”[N]är berättelsen skrevs var man kanske bättre på och mer van vid att läsa sånt språk, men i dagens samhälle är den alldeles för jobbig och komplicerad”, skriver exempelvis Nisse efter läsningen av utdraget ur *Den unge Werthers lidanden*.

Trots elevernas motstånd mot de typografiska texterna, valde flertalet uppgiften som utgår från dessa texter. Det faktum att bara några få elever ville skriva om filmen förvånade mig till en början, eftersom mitt intryck var att eleverna uppskattat den. Dessutom tyckte jag att uppgiften verkade lockande och inte heller särskilt svår att genomföra. Hur kunde det då komma sig att naturvetarklassens elever, som generellt kan sägas vara angelägna om att få bra betyg på uppgifterna, i så stor utsträckning valde bort den till synes enkla vägen till detta? Först när jag riktade uppmärksamheten mot de olika förutsättningar eleverna hade för att genomföra de båda uppgifterna, kunde jag närma mig en förklaring.

En orsak till att så många elever väljer bort att skriva om enbart filmen, kan helt enkelt vara de typografiska texternas lättillgänglighet. Dessa finns, till skillnad från filmen, samlade i ett häfte som eleverna fritt förfogar över. I samma häfte finns dessutom ett faktaavsnitt om epokens särdrag och tankegodis där de aktuella typografiska texterna används som typiska exempel. Filmen å andra

---

<sup>232</sup> De övriga två är utdrag ur *Den unge Werthers lidanden* och novellen *Den svarta katten*.

sidan får eleverna bara tillfälle att ta del av en (1) gång, sedan försvinner den in i något skåp eller blir tillbakaskickad till AV-centralen. Att så få av eleverna valde att fördjupa sig i Branaghs film, kan därför visa på svårigheten att skriva om en text som man inte enkelt kan gå tillbaka till och läsa om.

### Att producera eller reproducera text

Det är också tydligt att många elever som skriver om de tre texterna har haft häftet som stöd när de skrivit sin uppsats. Ett exempel på detta är när en av flickorna, Madelene, inleder sitt avsnitt om *Den svarta katten* med en välformulerad och redogörande beskrivning, tydligt inspirerad av texthäftet. Hon skriver:

I den svarta katten kan man verkligen se att det är *skräck och människans dolda, mörka insida* som är det stora temat. Den visar på *människans dubbelnatur* och hur *vår själ är både komplex och mörk*. Den visar att *vi människor har en nattsida och att det pågår omedvetna processer i vår hjärna* som vi har svårt att förstå. (De av mig kursiverade formuleringarna återfinns också i texthäftet)

Avsnittet är i många stycken ett exempel på en ”samplande” skrivstrategi. Detta är, menar Nils-Erik Nilsson, ett mycket vanligt förfaringssätt hos elever och innebär att skribenten utifrån ett eget urval ordagrant skriver av en ursprungstext.<sup>233</sup>

Samplande är bara möjligt när man har tillgång till en ursprungstext. Det är därför inte särskilt förvånande att Madelenes språk ändrar karaktär betydligt när hon övergår till att analysera filmen vars tillgänglighet är begränsad. Istället använder hon här istället en närmast talspråksmässig stil. Hon skriver:

I filmen Frankenstein kan man se en hel del romantiska drag. Man ser till exempel att det är mycket skräck i filmen i och med ett monster som alla är rädda för.

Den reproducerade skrivstrategi som Madelene delvis använder sig av här, är förmodligen inget undantag i klassen. Nils-Erik Nilsson visar att majoriteten av de elever han undersökte har just denna strategi.<sup>234</sup> Dessutom, påpekar han, uppmanar många av de skrivuppgifter lärare formulerar just till skrivande av denna typ.<sup>235</sup> Man kan således anta att flera av eleverna i min studie har samplandet som dominerande skrivstrategi. De torde därmed ha svårare att skriva

<sup>233</sup> Nils-Erik Nilsson, *Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"*, Malmö, 2002, s. 74-76. Begreppet "sampla" har Nilsson hämtat från datateknikens möjlighet att komponera musik, att sampla.

<sup>234</sup> Ibid., s. 152.

<sup>235</sup> Ibid., s. 195ff.

om filmen, eftersom de här inte har tillgång till något skrivet undervisningsmaterial. Ytterligare ett tecken på att så kan vara fallet är att flertalet av de elever som behandlar de tre texterna, endast sparsamt beskriver, eller helt och hållet utelämnar, filmen i sina uppsatser.

### *Film som illustration, en sammanfattning*

Ovanstående två exempel på hur film används till att illustrera skönlitterära verk eller tidsepoker, visar på svårigheter att hantera andra texter än typografiska i undervisning där skönlitteraturen är utgångspunkten. Bo G. Jansson menar att man i hög grad kan ifrågasätta nyttan med att i undervisnings syfte använda sig av filmbearbetningar av klassiska litterära verk och populariserade filmatiseringar av äldre kulturhistoriskt intressanta epoker.<sup>236</sup> Denna filmgenre, påpekar Jansson, är oftast ”skräddarsydd helt efter nutida värderingar”.<sup>237</sup> Att svenskundervisningen okritiskt låter filmer som *Rosens namn* och *Mary Shelleys Frankenstein* illustrera litterära verk och epoker framstår därmed som ett vanskligt projekt.

Min analys av de båda undervisningsförloppen visar också att eleverna som arbetade med *Rosens namn* reducerade filmen till en deckarhistoria. Texten tycks inte heller ha utvecklats deras kunskaper om den litterära epoken. Analysen visar vidare att undervisningen hindrade eleverna att öka sin förståelse av texten, bland annat genom den typ av frågor som användes i arbetet med filmen. Utifrån elevernas reception av *Rosens namn* kan man därför dra slutsatsen att textens och elevernas litterära repertoarer i denna kontext kolliderar.

Det går också att konstatera att flertalet av de elever som arbetade med olika texttyper under området romantiken valde att inte fördjupa sig i filmen *Mary Shelleys Frankenstein*. Tillgängligheten till de tryckta texterna var större och erbjöd därför större möjligheter ”att lyckas” med den skriftliga uppgiften. Trots att eleverna inte läst Shelleys roman, behandlade undervisningen den istället för filmen.<sup>238</sup> Detta förhållningssätt gör att läraren i praktiken kan sägas betrakta romanens berättelse om Frankenstein som mer betydelsefull än filmens. Undervisningens förhållningssätt till de två texterna innehåller därför också ett kompensatoriskt inslag. Filmen representerar här en till synes tidsmässig och organisatorisk ”enklare väg” att ta till sig ett givet undervisningsstoff.

---

<sup>236</sup> Bo G. Jansson, *Världen i berättelsen. Narratologi och berättarkonst i mediaåldern*, Falun, 2002, s. 141.

<sup>237</sup> *Ibid.*, s. 141.

<sup>238</sup> Samma förhållande råder, om än inte lika uttalat, för bearbetningen av *Rosens namn*.

## *Film som utfyllnad*

Ytterligare ett sätt att förhålla sig till film i undervisningen är att använda den som ett komplement eller stöd till skönlitteratur. Detta sker företrädesvis vid tematiska upplägg. I många sammanhang förekommer då filmen som en slags ”final” eller utfyllnad mot slutet av arbetsområdet. I förhållande till skönlitteraturen är bearbetningen av filmen dessutom sparsam.

Ett exempel på detta är när omvårdnadsklassen arbetar med ett ämnesövergripande arbetsområde som behandlar tiden runt andra världskriget. Under temat ”Förföljelse” fokuserar undervisningen i fyra kurser (Svenska B, Historia A, Religion A och Engelska B) på företeelser som etnisk rensning, förföljelse, rasism och mobbning. Eleverna tar inom ramen för svenskämnet del av två olika fiktionstexter som skildrar livet i ett koncentrationsläger, Imre Kertész roman *Mannen utan öde* och den italienska filmen *Livet är underbart* i regi av Roberto Benigni.

*Mannen utan öde* är en berättelse som utgår från en ung pojkes väg till, upplevelser under och väg från koncentrationslägren i Auschwitz, Buchenwald och Seitz. Romanens jag beskriver lågmält och utan illusioner sin situation, och berättelsen kan till skillnad från många andra skildringar från lägren tyckas vara bedrägligt objektiv och osentimental. Baksidestexten på den upplaga eleverna använder beskrivs romanen som ”en märkligt annorlunda berättelse”.<sup>239</sup> På ett plan kan därför berättaren, trots lägrivistelsens vidrigheter, te sig som en likgiltig betraktare av vad som pågår runt omkring honom. Boken blev aktuell i och med att Kertész tilldelades Nobels litteraturpris 2002. Alla landets gymnasieelever i årskurs 3 fick också vid årsskiftet 2002/2003 en pocketupplaga av romanen gratis.<sup>240</sup>

I *Livet är underbart* skildrar Roberto Benigni, som utöver att vara regissör också spelar pappan Guido, med humor och komik som hjälp, en judisk familjs öde under förintelsen. För att skydda sonen från lägrets omänskliga livsvillkor och ondska, målar Guido upp en låtsasvärld där allt framstår som en lek för den elvaåriga pojken Giosué. Allt som försiggår i lägret, upplyser Guido sonen, är en tävling där det gäller att samla så mycket poäng som möjligt. Första pris är

---

<sup>239</sup> Denna pocketupplaga, som till skillnad från tidigare utgåvor, innehåller ett förord av George och Eva Klein, gavs ut 2002 av bokförlaget Pan (Norstedts).

<sup>240</sup> Initiativet till detta togs av förlagschef Svante Weiler, vars förlag Norstedts tillsammans med Posten bekostade tryckningen och distributionen av böckerna.



en riktig stridsvagn! Guido lotsar sonen genom en rad situationer som för tankarna till andra koncentrationslägerskildringar. Guido lyckas övertyga Giousué om att alla vidrigheter tillhör leken, vilket gör att sonen filmen igenom får behålla sin oskuldskraft. Till slut blir Guido dock tvungen att offra sitt liv för att sonen ska överleva och efter krigsslutet få möjlighet att återförenas med sin mor i en amerikansk stridsvagn.

### *Omsorgsfull bearbetning eller tillfällig textupplevelse?*

”Han tar ju inte upp allt det hemska som händer”, utbrister en av eleverna i klassen indignerat vid en diskussion i klassen om *Mannen utan öde*. Undervisningen har under några veckor handlat om Kertész roman som har en tydlig och framskjuten plats i temat. Lena lägger mycket energi på att hjälpa eleverna att bearbeta texten. Trots detta är de måttligt imponerade av romanen. ”Den är väldigt svårläst”, säger Kim och får medhåll av många andra i klassen. ”Alldeles för långa kapitel och kompakt text”, fyller någon i. Det är uppenbart att eleverna har svårt att skapa sig litterära föreställningsvärldar under läsningen och att elevernas och textens litterära repertoarer befinner sig långt ifrån varandra.

När arbetsområdet närmar sig sitt slut är det dags för filmen *Livet är underbart*. Lektionen är ”lärarlös” och en av eleverna har ansvar för det tekniska runt visningen. Till skillnad från romanen får eleverna vid behandlingen av filmen ingen introduktion till texten. När filmen är slut, försvinner eleverna ut ur klassrummet utan någon organiserad bearbetning av sina intryck. Först i det avslutande litteratursamtalet, där diskussioner om de båda texterna äger rum, får eleverna tillfälle att dryfta sina upplevelser av filmen.

I min analys av förhållningssättet ”film som utfyllnad” kommer jag av flera skäl att uppehålla mig vid just detta litteratursamtal. Här ges bland annat tillfälle att belysa elevernas sociala interaktion inte minst ur ett genusperspektiv. Samtalet är också intressant genom att båda texterna här bearbetas samtidigt, vilket gör en jämförelse mellan elevernas reception av boken respektive filmen möjlig. Som underlag för elevernas diskussion om texterna delar Lena ut ett papper med frågor (se bilaga). Genom att jämföra romanens respektive filmens

frågeställningar, kan jag belysa lärarens litterära repertoar. Denna repertoar är också möjlig att betrakta under den del av samtalet där Lena medverkar.<sup>241</sup>

Det är emellertid viktigt att påpeka att jag i analysen av detta moment endast har tillgång till ett av de sammanlagt fem gruppernas samtal. De övriga fyra gestaltade sig sannolikt på helt skilda sätt och kan därmed ha bidragit till andra kunskaper än det samtal som är aktuellt för min analys. I den uppsats som samtliga elever skrev några dagar efter samtalen, har jag dock inte hittat uppfattningar om texterna som nämnvärt skiljer sig från den analyserade gruppens. Detta gör att jag ändå kan betrakta det inspelade samtalet som någorlunda representativt. I samtalet deltar, utöver Joel, Ulrika och Camilla, även två av de intervjuade eleverna, Kim och Sara.

### **Två texter – två samtal**

”Jaha, då börjar vi. Fråga 1: Vad kan du säga om berättarperspektivet?” En av de två pojkarna i gruppen, Joel, tar genast kommandot genom att läsa från frågepappret. Innan någon av de andra fyra har hunnit säga något, svarar han själv snabbt på frågan: ”Ja, *jag* tycker det är jag-form.” De andra skruvar lite på sig och tittar osäkert på varandra som för att bestämma sig för vilka roller de ska ta i denna nybildade gruppkonstellation. Några mumlar instämmande som svar till Joel, som utan att invänta ytterligare reaktioner fortsätter snabbt: ”Då tar vi nästa, tidsperspektivet, vad har ni att säga om det?”

I rask takt och utan någon egentlig diskussion, avverkar gruppen de första åtta frågorna som rör *Mannen utan öde*. Förutom några inledande frågeställningar som rör textens struktur, är de övriga frågorna inriktade på att eleverna ska delge varandra sina upplevelser av olika avsnitt i texten. Formuleringarna har likheter med de övriga litteratursamtalsfrågor som klassen arbetar med under B-kursen. De syftar enligt Lena till få eleverna att diskutera olika perspektiv av texten så att kunskapen om den ska öka.

Diskussionen om *Mannen utan öde* går trögt och eleverna visar ingen större entusiasm. De tycks alla ha fastnat i bokens språk och flera elever förklarar att de inte har avslutat romanen. ”Det var så fruktansvärt långa meningar och långa kapitel”, suckar Joel efter ett tag och Kim instämmer: ”Ja, jag tycker *också* att den var dryg, och så var det så liten text!” En av flickorna, Ulrika, hakar på och

---

<sup>241</sup> Klassen är under detta moment indelad i mindre grupper som samtidigt diskuterar de båda texterna. Av organisatoriska skäl delar Lena upp sin tid mellan grupperna, vilket innebär cirka 10 minuter med varje grupp.

säger: ”Den var så jobbig för han beskrev allt så himla *noga* hela tiden så man kom aldrig in i den.”

Men det är inte bara bokens form som utgör ett hinder för förståelsen av texten. Den tycks inte heller motsvara elevernas bild av hur en vistelse i ett koncentrationsläger bör skildras. ”Jag reagerar på att han var så *positiv* hela tiden”, säger Sara när hon ska beskriva huvudpersonen. ”Ja, och när han kom till det första lägret så beskrev han det som *vackert*”, säger Joel upprört. ”Så fint det kan det ju ändå inte ha varit”, tillägger han och tittar samtidigt uppfordrande på de andra för att få sin uppfattning bekräftad.

### **Den svåra flerstämmigheten**

Att elevernas litterära repertoarer kolliderar rejält med Kertész text, stod klart för mig redan vid inspelningstillfället. Det jag inte lika tydligt kunde urskilja då, var hur Joel genom sin roll under samtalet faktiskt förhindrade de öppningar till förståelse som skymtar här och där. Genom att inledningsvis snabbt ta initiativet i samtalet, tillåter Joel nämligen inga andra tolkningar än de han själv förfäktar att få fäste i diskussionen.

Anledningarna till Joels agerande kan vara flera. I klassrummet hör han till den grupp elever som tydligt uttrycker åsikter om undervisningens innehåll och genomförande. Han ger en bild av sig själv som aktiv och intresserad och tar ofta en ledande roll i olika grupparbeten. Med utgångspunkt från hans handlande och utsagor under samtalet, får jag ett intryck av att han ogärna vill bli utmanad i sina föreställningar och åsikter. Ett sätt att värna om dessa och samtidigt behålla sitt inflytande på gruppen, är att utöva ett auktoritärt ledarskap, vilket är precis det Joel gör under diskussionen. Mest framträdande är detta agerande under de delar av samtalet där läraren inte är närvarande.

Joel dominerar samtalet med över hälften av antalet turer. Han avbryter också framgångsrikt vid flera tillfällen övriga deltagares försök att belysa texten ur andra perspektiv än de han själv accepterar. Detta handlingsmönster blir tydligt vid ett tillfälle under samtalet när Kim försiktigt prövar att analysera Kertész distansnerande berättarteknik. Kim påpekar att det som författaren skriver om inträffade för länge sedan. ”Han [Kertész] kanske har fått distans till det eftersom han lever”, funderar Kim och lägger till: ”Det kanske bara var *intrycken* han bar på som han skrev om.” Kims funderingar avbryts direkt av Joel som, utan att egentligen svara på Kims inlägg, överslätande slår fast: ”Ja, han måste ju få

ihop det.” Därefter byter Joel snabbt ämne och övergår snabbt, utan att invänta replik från någon annan, till att förfasa sig över kapitlens omfång.

Elevernas reception av *Mannen utan öde* talar för att de under arbetet med romanen inte förmått skapa sig de litterära föreställningsvärldar de behöver för att på allvar ta sig in i texten. I läsningar som den ovan beskrivna tvingas läsaren alltför ofta tillbaka till det första steget där läsaren försöker etablera kontakt med textvärlden och börja konstruera en föreställningsvärld. Litteratursamtalet om Kertész text kunde ha blivit ett tillfälle där eleverna, genom att konstruktivt lyssna till varandras röster, skapade stödstrukturer som hjälp till en annan och djupare förståelse av det lästa. Istället utvecklades det till ett instrumentellt besvarande av frågor där en elev, kanske av rädsla att få sina uppfattningar omprövade, med bestämd hand styr gruppens slutliga föreställningsvärld av texten mot sin egen.<sup>242</sup>

När eleverna efter cirka tio minuter av litteratursamtalslektionen anser sig färdiga med frågorna som rör romanen, är det således bara textens tematiska innehåll som fortfarande skapar mening. ”Jag tycker att den var intressant, alltså den handlade om en intressant *sak*”, säger Ulrika och tillägger: ”Men den var så *himla* jobbig att läsa att det till slut bara blev ... *töligt!*” Därmed är det färdigpratad om *Mannen utan öde* och eleverna lägger snabbt ifrån sig sina lånade exemplar av romanen i en hög mitt på bordet.

### *Livet är underbart*

”Nu går vi över till filmen”, fortsätter Joel fortfarande i sin självpåtagna roll som samtalsledare. Han grabbar tag i pappret med frågor, lutar sin långa kropp bekvämt bakåt i stolen och läser den första frågan av tre: ”Vad tyckte du om filmen?” Liksom tidigare inväntar han inte de andras reflektioner, utan ser till att behålla initiativet genom att nominera sig själv till nästa talare. ”Ja, *jag* tyckte den var jättebra! Verkligen *rolig!*”, säger han och tittar på de andra för att få medhåll. De nickar och flera börjar genast beskriva sina upplevelser av *Livet är underbart*.

Denna inledande fråga, ”Vad tyckte du om filmen?”, skiljer sig påtagligt från den första frågeställningen om Kertész roman - ”Vad kan du säga om be-

---

<sup>242</sup> Ett instrumentellt sätt att förhålla sig till skoluppgifter innebär att ha ett en utvändigt positiv hållning till dessa uppgifter i kombination med en inre likgiltighet. En instrumentellt agerande står ofta i motsats till en subjektiv förankring i undervisningsinnehållet. (Se bland annat Lars-Göran Malmgren, *Den konstiga konsten. Om litteraturläsning och litteraturpedagogik*. Lund, 1986, s. 100.)

rättarperspektivet?”. Kanske är skillnaden en bidragande orsak till att eleverna redan från början i sitt samtal tycks vara ivriga att delta och delge varandra sina intryck. Den brittiske litteraturpedagogen Aidan Chambers har i många sammanhang propagerat för att samtal om gemensamma textupplevelser inledningsvis bör ta fasta på läsarnas helhetsintryck av texten.<sup>243</sup> Öppna frågor, som exempelvis ”Vad tyckte du om filmen?”, är lämpliga att börja med menar Chambers. Först när man diskuterat detta och rätat ut de frågetecken man fått under läsningen, är man redo att anlägga ett mer analytiskt förhållningssätt och upptäcka mönster i texten.<sup>244</sup>

Till skillnad från de frågeställningar som hör till romanen, får jag intrycket av att de frågor som gäller *Livet är underbart*, kommit till i sista minuten och utan djupare tankar bakom formuleringarna. Uppgifterna efterfrågar endast elevernas personliga och generella uppfattningar om filmen, utan krav på analytiska kopplingar till texten. Skillnaden i frågornas utformning mellan romanen och filmen talar för att samtalet var tänkt att i huvudsak handla om Kertész text. Så blir det dock inte. Eleverna ägnar merparten av tiden åt att diskutera *Livet är underbart*.

### **Krossade förväntningar och en maktkamp**

I samtalet om filmen är det framförallt den del av berättelsen som utspelar sig i koncentrationslägret som intresserar eleverna. ”Filmen var skitbra när dom var i lägret”, tycker Sara och säger samtidigt att ”början var långtråkig.” Även Joel avfärdar inledningen som en långsam transportsträcka och menar att det är först i lägret ”som det börjar hända grejer”. Innan lägervistelsen tar sin början, skildrar filmen idylliskt hur den judiske Guido träffar sin blivande fru Dora, och hur de mot alla odds lyckas gifta sig och bilda familj. Denna del beskriver också upptrappningen av kriget och familjens förändrade livsvillkor.

Elevernas förväntningar på filmen, liksom på Kertész roman, tycks vara att båda ska skildra koncentrationslägersvistelser. Vare sig *Mannen utan öde* eller *Livet är underbart* verkar dock riktigt överensstämma med elevernas uppfattningar om hur lägren ”bör” beskrivas. Denna bild är sannolikt inspirerad av tidigare erfarenheter av råa och våldsamma lägerskildringar som exempelvis Steven Spielbergs film *Schindlers lista*. Detta kan vara en anledning till att eleverna vid

---

<sup>243</sup> Se bland annat Aidan Chambers, *Böcker inom oss. Om boksamtal*, Stockholm, 1993, s. 9-21.

<sup>244</sup> Med mönster menar Chambers att läsaren gör kopplingar mellan textens värld och sin egen, men också intertextuella jämförelser mellan texter. (s. 22-23)

läsningen av Kertész roman blir upprörda över huvudpersonens till synes positiva erfarenheter av lägret. Samma öde drabbar också Benignis satir.

”Jag har ju inte tänkt mig ett koncentrationsläger som en liten *stad* som dom bodde i”, säger Camilla indignerat och fortsätter: ”Jag tycker att det skulle ha varit mer vakter och så.” Camilla har, troligtvis eftersom hon inte läst boken, suttit tyst under hela tiden diskussionen rört sig kring Kertész roman. När turen kommer till filmen har hon dock mycket att säga om hur hon uppfattar filmens beskrivningar av lägret. Plötsligt får Joel en konkurrent om vem som innehar initiativet i diskussionen. Till en början stöttar de varandra. När Camilla ger uttryck för sina negativa reaktioner över de ljusa och fridfulla skildringarna av vardagslivet i lägret, instämmer Joel till fullo. ”Jaaa”, säger han och spinner vidare på samma tråd: ”Och pappan då, *han* borde ha dött för länge sedan för han knallade ju omkring som han ville i lägret.”

Camillas och Joels uppfattningar om att vistelsen i lägret inte är trovärdig sprider sig snabbt inom gruppen. Snart ger de flesta uttryck för att filmen egentligen inte är så bra. Dessa krav från läsaren på en mimetisk överensstämmelse mellan text och verklighet och textens referentiella innebörd, leder tankarna till Appleyards beskrivning av ”läsaren som tänkare”. Eleverna, som tycks förvänta sig en realistisk, närmast dokumentär beskrivning av lägrets fasor, uppfattar texten som genomskinlig och har därför svårt att möta den ironi filmens berättande präglas av.

Den starkaste förespråkaren för detta förhållningssätt till *Livet är underbart*, är Joel. Han återkommer flera gånger under samtalet till hur överklig filmen är. ”*Slutet* var det töntigaste med filmen”, säger han och anspelar på den scen när Giosué jublande lämnar lägret högst upp på en amerikansk stridsvagn. ”Sån’t *händer* ju inte”, påpekar han upprört. Joel uppfattning kolliderar dock med Camillas, vars läsarroll tycks ligga närmare ”läsaren som hjälte/hjältinna”. Filmen, som hon mest tycker handlar om ”den där leken”, slutar trots allt som hon vill att filmer ska göra. ”Det kan väl visst hända”, säger hon och tittar uppfordrande på Joel. Han tycks dock inte vilja rubbas i sin uppfattning, ilsknar till, lutar sig mot henne och slår bestämt fast: ”*Nej*, det gör det *intel!*” Genom att snabbt vända sig till de övriga och fråga: ”Är vi klara med fråga 2 då?”, signalerar han där efter tydligt att för hans del är ämnet avslutat.

Joels och Camillas interaktion under samtalet visar att deras respektive reception av texten skiljer sig åt betydligt, vilket resulterar i att deras repertoarer kolliderar. Denna kollision kan också innehålla drag av vad litteraturredaktikern

Johan Elmfeldt betecknar som det genuspositionella spelet i klassrummet.<sup>245</sup> Hans studie om elevers samtalsmönster vid litteraturdiskussioner visar att pojkar och flickor ofta positionerar sina läsoplevelser utifrån kön. Genom att i ett, ofta inledande, skede av samtalet polarisera uppfattningarna mot varandra, manifesteras könstillhörigheten. När detta är gjort, påpekar Elmfeldt, förenas elevgruppen mestadels i ett gemensamt ställningstagande.

Detta är också vad som sker i omvårdnadsklassens litteraturdiskussion. När Lena de sista minuterna av samtalet kommer in i rummet och snabbt vill orientera sig om gruppens intryck, är eleverna helt eniga. På någon minut sammanfattar de sina uppfattningar om både boken och filmen. De menar att de inte har lärt sig något av filmen, eftersom den inte är särskilt verklig. ”Dom har ju liksom *förlöjligat* det hela”, säger Joel upprört. I sin fortsatta ledarroll är det främst han som förmedlar gruppens intryck till Lena. Hon får veta att boken var ”dryg och jobbig att läsa”, med ”svårt språk” och full av ”onödiga beskrivningar”. ”Men han [Kertész] hade ju varit med om det, så det är ju inget *påhittat* i alla fall”, avslutar Joel förmildrande, överlämnar sitt lånade bokexemplar till Lena och tar täten ut i korridoren.

I klassrummet kan alltså kollisioner av repertoarer på flera plan inträffa. Dessa kan ske mellan textens och läsarens repertoarer, som i fallet med elevernas läsning av *Mannen utan öde*. Men också enskilda läsares repertoarer kan kollidera, vilket Joels och Camillas agerande under samtalet om *Livet är underbart* vittnar om. Analysen pekar dessutom på att eleverna uppfattar *Livet är underbart* som ett icke trovärdigt inslag i temat. Visserligen betraktar de filmen som delvis underhållande, men de är samtidigt överens om att den är meningslös som en beskrivning av förföljelse. Därmed uppstår ytterligare en repertoarkollision, den mellan syftet med undervisningen som det manifesteras i lärarens repertoar, och elevernas.

### **Monolog eller flerstämmighet?**

Analysen av litteratursamtalet blottlägger inte bara elevernas reception av de båda texterna. Den belyser också i någon mån hur grupprocesser får konsekvenser för elevernas slutliga föreställningsvärldar. I omvårdnadsklassen, liksom i de fyra andra klasserna, är det snarare regel än undantag att eleverna placeras i mindre grupper när uppgiften är att diskutera fiktionstexter. De vällovliga motiv

---

<sup>245</sup> Johan Elmfeldt, *Läsningens röster. Om litteratur, genus och lärarskap*, Stockholm/Stehag, 1997, s. 312ff.

jag snappade upp till detta sätt att organisera undervisningen är flera. Dels att många ska få möjlighet att yttra sig, dels att eleverna har mycket att delge varandra om sina läsoplevelser. Ytterligare ett syfte med gruppsamtal är att öka möjligheten till flerstämmighet och dialog.<sup>246</sup> I fokus för undersökningar om litteratordiskussioner i olika klassrum står oftast lärarledda samtal.<sup>247</sup> I min studie äger dock litteratursamtal, av praktiska och organisatoriska skäl, lika ofta rum i små elevgrupper utan att läraren deltar. Dessa grupper agerar i ett slags frirum där processer mellan elever, vilka inte får något utrymme i klassrummet, kan utvecklas. Vad som verkligen utspelar sig i dessa grupper och vilken kunskap om de lästa texterna som utvecklas, är därför läraren oftast ovetande om.

Med analysen av litteratursamtalet vill jag därför belysa hur elever utan lärarens närvaro väljer att behandla olika texter efter eget gottfinnande. Jag vill lyfta fram att elever inte självklart, även om de arbetar i grupp, förmår att bygga tillräckliga stödstrukturer för att deras och textens repertoarer ska förmås att matcha. Det är således inte bara den enskilda texten, utan hela den sociala kontexten runt läsningen, som kan ge läsaren nya perspektiv och bidra till identitetsutveckling.

I det aktuella samtalet är inte minst Joels agerande betydelsefullt för de uppfattningar som gruppen utvecklar. Detta agerande kan belysas utifrån begrepp som progression och regression. I den förra överväger en upplevelse av att vara i förändring och utveckling, i den senare dominerar i stället känslan av trygghet och sammansmältning.<sup>248</sup> Jon Smidt visar i sin studie om norska gymnasieelever att dialektiken mellan dessa processer, och inte minst den ångest och rädsla som uppkommer under rörelsen mellan dessa tillstånd, är en viktig faktor för ungdomars utveckling.<sup>249</sup> I undervisningssammanhang, menar Smidt, handlar dessa känslor om en rädsla att dels inte behärska nya situationer och uppgifter i skolan (i samband med progression), dels farhågor för att inte utvecklas (i samband med regression). Smidt beskriver detta som ”mestringens janusansikte”<sup>250</sup>. Ska undervisningen bli framgångsrik måste elever ha lust att lyckas och inte låta rädslan för att misslyckas tar överhanden.

---

<sup>246</sup> En flerstämmig undervisning är präglad av en interaktion och ett samspel, eller dialog, mellan elever och lärare. Undervisningen låter många röster komma till tals och knyter an till elevernas egna erfarenheter. En monologisk klassrumsmiljö är enstämmig med få möjligheter till erfarenhets- och tankeutbyte mellan deltagarna. (Se bland annat Martin Nystrand, *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*, New York and London, 1997 och Olga Dysthe, *Det flerstämmiga klassrummet*, Lund, 1996.)

<sup>247</sup> Se bland annat Staffan Thorson, *Den dubbla receptionen. Om litteratursamtal mellan elever och deras svensklärare*, Göteborg, 2005.

<sup>248</sup> Thomas Ziehe, *Ny ungdom. Om ovanliga läroprocesser*, Stockholm, 1986 (1982), s.123-135.

<sup>249</sup> Jon Smidt, *Seks lesere på skolen. Hva de søkte og hva de fandt. En studie av litteraturarbeid i den vidaregående skolen*, Oslo, 1989.

<sup>250</sup> *Ibid.*, s. 208ff.



I sina möten med *Mannen utan öde* och *Livet är underbart* tycks många elever i klassen vara styrda av ett behov av regression, där de inte vill bli utmanade i sina uppfattningar om skildringen av ett koncentrationsläger. Särskilt tydligt är detta hos Joel, vars repertoar får ett stort genomslag under diskussionen. På grund av Joels agerande präglas samtalet därför, trots den potentiella flerstämigheten i gruppen, av monolog. Det är således inte självskrivet att elevers samtal om text i mindre grupper bidrar till att utveckla ett dialogiskt klassrum.

### *Film som utfyllnad – en sammanfattning*

Undervisningsmoment som ovanstående litteratursamtal rymmer en mängd komplexa sammanhang. Självfallet förmår jag här bara belysa några av dessa. Hit hör bland annat de uppfattningar om olika texters värde som uttrycks via den metodiska gestaltningen i klassrummet.

Undervisningen i klassen ger stort utrymme för arbetet med skönlitteratur. *Mannen utan öde* omgärdas av ambitiösa lektionsplaneringar och frågor som berör både form, innehåll och personliga upplevelser. *Livet är underbart*, å andra sidan, uppfattas mer som en text som ska upplevas och inte bli betraktad utifrån ett analytiskt perspektiv.

Trots alla ambitioner förmår eleverna inte att på egen hand skapa sig tillräckliga föreställningsvärldar för att ta sig in i romanens textvärld. Ett avgörande skäl till detta är att elevernas och textens litterära repertoarer befinner sig alltför långt ifrån varandra. I den aktuella undervisningskontexten blir läsningen inte heller vad Rosenblatt betecknar en estetisk erfarenhet för eleverna. Istället dominerar en efferent läsart, där fokus ligger på att få med sig något, exempelvis information eller fakta till senare examinationer, ut ur texten. För eleverna innebär detta ”något” skildringar av förföljelse i allmänhet och av koncentrationsläger i synnerhet. Eftersom elevernas förväntningar på dessa beskrivningar ligger långt ifrån de litterära skildringarna, kolliderar således repertoarerna även här.

Samma kollision av repertoarer och samma avvisande, trots att elevernas reception ter sig lite annorlunda, råkar *Livet är underbart* ut för. Lenas utsaga i vår avslutande intervju, att ”film” till skillnad från böcker alltid ”går hem” hos eleverna, tycks alltså inte stämma. För trots att filmens och elevernas litterära repertoarer i någon mån matchar, undgår filmens satiriska form många av eleverna. Inte heller samtalet öppnar vägar mot det ”lärande” som eleverna efterfrå-

gar vid den tematiska läsningen. Eleverna förförståelse av vad som berättas i filmen överensstämmer inte med deras uppfattning om hur detta bör berättas. Därmed förmår eleverna inte fylla i bokens och filmens tomrum på det sätt som krävs för att utveckla förståelse utifrån de syften läraren hade med undervisningen.

### *Film som jämförelse*

Jag har hittills berört två sätt att förhålla sig till film i undervisningen, ”film som illustration” och ”film som utfyllnad”. I min analys kan jag urskilja ett tredje förhållningssätt, ”film som jämförelse”. Här görs jämförande studier mellan en eller flera skönlitterära text/er/ och en film. Oftast handlar det om att i filmen känna igen den äldre, klassiska skönlitteratur som undervisningen just då bearbetar. Ett exempel på detta är naturvetarklassens arbete med filmen *Seven* under studierna om epoken medeltiden.

*Seven* är en mörk berättelse med ett tydligt undergångstema och stark civilisationskritik. Filmen, vars handling är förlagd till modern storstadsmiljö, är en thriller där två poliser står inför uppgiften att lösa en rad mord. Dessa har koppling till vad som brukar betecknas som de sju dödssynderna. Den äldre av poliserna, Somerseth, spelad av Morgan Freeman, representerar ordning och struktur. Samtidigt framstår han som symbol för vårt västerländska kulturarv. Ensam kämpar han mot kaoset och ligkiltigheten i världen. När hans efterträdare Mills, en ung, nyrekryterad polisman, förkastar kulturarvet genom att ignorera den medeltida litteraturens beskrivningar av dödssynderna, dömer han sig själv till undergång. I filmens slutscen får Mills själv representera dödssynden vrede. I just vredesmod skjuter han den seriemördare som dödat Mills hustru, och fem andra människor. Den medeltida litteraturen spelar en relativt perifer intertextuell roll i filmen. Det är främst en moderniserad variant av den medeltida uppfattningen om dödssynderna som filmen tematiserar.

Under arbetsområdet om medeltiden som pågår under drygt fyra veckor, står i första hand Dante och lärobokens bild om helvetestratten i centrum. Till viss del lyfter undervisningen även fram sagan om kung Arthur. Vid ett tillfälle får eleverna välja mellan att ta del av just *Seven* eller ”riddarfilmen” *Den förste riddaren*.<sup>251</sup> Som avslutning på arbetsområdet skriver eleverna en uppsats om en

---

<sup>251</sup> Jerry Zuckers *Den förste riddaren* kom 1995. Den bygger delvis på den medeltida berättelsen om Kung Arthur.

av dessa filmer. Uppsatsen ska vara, säger Lotta vid genomgången i klassrummet, ”en redogörelse för hur filmen kopplar till medeltidens litteratur”. Här handlar det också mycket om, påpekar Lotta, att ”visa hur *påläst*” man är på området, alltså hur mycket man vet om de skönlitterära texter som dels hör till epoken, dels omnämns i filmen.

### *Dante, dödssynderna och skildringar av riddare*

I klassrummet är stämningen koncentrerad och fokuserad när Lotta föreläser om medeltiden. På tavlan växer en mind-map fram med ringar runt och pilar mellan ord som ”folkvandring”, ”samhället”, ”kyrkan”, ”religiös diktning”, ”helgonberättelser”. Eleverna antecknar flitigt och lyssnar aktivt. De har just haft ett prov på antiken där de kortfattat svarat på frågor om verk, författare och betydelsen av olika litterära begrepp. Nu vill de inte missa värdefull information inför nästa prov.

Efter den inledande beskrivningen av medeltiden som historisk epok, övergår Lotta till att prata om medeltidens litteratur. ”Ni har säkert en bild av riddarvärlden”, säger hon vänd till eleverna och fortsätter: ”Men *Dante* kanske ni inte har så väldigt stor inblick i än.” Eleverna antecknar ”Dante”. ”Han är av dom största diktarna”, förklarar Lotta och upplyser klassen om att ”honom kan man koppla till *Seven*” och därmed också till ”de sju dödssynderna.”

I klassen blir det stort jubel när Lotta meddelar att de under medeltidsområdet också ska jobba med film. Eleverna börjar genast diskutera olika filmer och den tidigare koncentrationen på Lotta och hennes genomgång av epoken är som bortblåst. Där jag sitter i klassrummet blir det plötsligt svårt att höra vad Lotta säger. Mellan eleverna pågår ett intensivt småpratande om filmer med anknytning till medeltiden som de känner till och nu vill lyfta fram. *Ivanhoe* säger någon, och från flera håll hör jag *Braveheart*, en hjältefilm om en skotsk frihetskämpes kamp mot England på 1200-talet. Flera elever tycks vara överens om att Lottas val *Den förste riddaren* är mindre lämpligt. ”Den fick dålig kritik”, säger en av eleverna och får medhåll från många andra.

Den ostrukturerade diskussionen mellan eleverna sinsemellan och mellan Lotta och klassen, fortgår en bra stund och eleverna tycks vara måna om att presentera förslag på filmer som de menar berör och är spännande. Till slut räcker Meral upp handen och meddelar Lotta: ”Du borde ha tagit *Braveheart* istället!” ”Jaaa”, ropar flera, ”den har *allt!*” Men Lotta är orubblig och den ur-

sprungliga planeringen ligger fast. Dessutom, säger Lotta, är huvudrollsinnehavaren i *Braveheart* tontig. ”Jag har så svårt för Mel Gibson i kilt”, säger hon och skrattar. Meral tystnar, skakar på huvudet och säger lite besviket till bänkkamraten att filmen inte allt är tontig. ”Den handlar ju faktiskt om kärlek”, viskar hon.

Under diskussionen får jag uppfattningen att eleverna betraktar Lottas planering av just filminslaget som ett förhandlingsunderlag där innehållet är lätt utbytbar. Detta ifrågasättande av urval förekommer överhuvudtaget inte när det handlar om skönlitteratur. Ingen av eleverna frågar heller efter Lottas syfte med filmvisningen. En tänkbar förklaring till elevernas agerande är att de i huvudsak uppfattar filmen som ett underhållningsinslag i undervisningen. En annan kan vara att de har kompetens på film- men inte på litteraturområdet. Detta förhållande får jag anledning att återkomma till nedan.

### *Att välja det kända*

Kanske är det just diskussionen om olika medeltidsfilmer i klassrummet som gör att de flesta elever väljer bort *Den förste riddaren*. Till slut är det endast en mindre grupp flickor som väljer riddartemat. Men att majoriteten av klassens elever hellre arbetar med *Seven*, kan också bero på att undervisningen lagt fokus på Dante och att *Seven* sägs anspela på hans verk. Ytterligare en möjlig förklaring till att så många väljer *Seven*, kan vara att filmen är känd och populär bland många ungdomar. Filmen har rykte om sig att vara ”asbra” och eleverna har säkerligen förväntningar på att bli känslomässigt berörda av texten.<sup>252</sup> Flera av eleverna väljer också att kommentera sina tidigare upplevelser av filmen i de avslutande uppsatserna. ”Jag har sett *Seven* 3-4 gånger”, skriver Petter, och fortsätter: ”[O]ch jag har aldrig lagt märke till någon miss eller dålig statist.” Jonathan tycker att det var bra att filmen visades i skolan. ”Jag har tänkt hyra den, men de flesta andra man känner, har ju redan sett den för längesen.”

I elevernas uppsatser är entusiasmen över filmen stor. Flera av elevtexterna innehåller utförliga, engagerade och genomarbetade redogörelser av filmens handling. Många ägnar också stort utrymme åt att beskriva de olika mordens koppling till var och en av de sju dödssynderna. Uppsatsens syfte, att göra kopplingar till medeltidens litteratur, tycks dock vara svårare för eleverna att

---

<sup>252</sup> Dessa skäl kan också sägas ligga till grund för att jag här väljer att fokusera min analys på *Seven*. Till dessa tre tillkommer dock ännu ett, nämligen att jag i ytterligare en av klasserna stötte på metodiska gestaltningar runt *Seven* som på många sätt påminner om naturvetarklassens. Det finns därför skäl att anta att de förhållningssätt till filmen som jag här lyfter fram, förekommer i fler klassrum.

utveckla. Filmens beskrivning av dödssynderna är det som huvudsakligen får representera den medeltida epoken. Trots att fler medeltida författare nämns i *Seven*, nöjer sig de flesta av eleverna med att bara nämna Dante eller att konstatera att Dante och dödssynder hör ihop.<sup>253</sup> ”Seven bygger på Den Gudomliga Komedin av Dante”, konstaterar exempelvis Gustav helt kort i uppsatsen. Vidare information om verket är han dock sparsam med och fortsätter istället sin redogörelse om filmen: ”Mördaren följer ett visst mönster, de sju dödssynderna”, skriver han och lägger till: ”De sju dödssynderna är: högmod, girighet, välust, avund, dryckenskap, vrede och andlig lättja eller liknöjdhet.” I den mån eleverna är pålästa på den medeltida litteraturen handlar därför detta främst om att helt kort benämna något/några namn och verk.

### **”Man tjänar inget på att läsa om Dante innan man ser filmen”**

Av instruktionerna till uppsatsen framgår att eleverna bör läsa i läroboken om Dante och *Divina Commedia*, lära sig mer om vad de sju dödssynderna innebär, och jämföra dem med filmens tolkningar av dessa begrepp.<sup>254</sup> Lärobokstexten, som är den enda källa utöver filmen som skolan tillhandahåller, innehåller förutom en beskrivning av Dantes liv, också en redogörelse för kyrkans makt under epoken och den medeltida världsbilden. Boken nämner Dante som en författare av många som berör de sju dödssynderna och *Divina Commedia* nämns bara förbigående i texten. Undervisningen lyfter inte heller fram några andra medeltida författare eller verk utöver Dante och *Den gudomliga komedin*. Det framstår därför som en svår uppgift att göra fördjupade analyser av på vilket sätt den medeltida litteraturen fungerar som intertexter i filmen.

Johan hör till de elever i klassen som inte förmår att fördjupa sina ansträngningar när det gäller att hitta och bearbeta material inför uppsatsen. Han är därför hänvisad endast till lärobokstexten. Denna svårighet berör han också i sin uppsats. ”Se filmen den är bra och man kan lära sig mycket från den”, skriver han avslutningsvis och tycks adressera sin text till en utomstående läsare. Hans fortsättning är en förklaring till hur han hanterat uppgiften och här riktar han sig direkt till Lotta: ”Men tro inte att ni tjänar på att läsa något om Dante innan, [f]ör allt som står om honom är hans verk och jag har inte hittat några

---

<sup>253</sup> Andra skrifter som Somerseth använder i sin jakt på mördaren är *Canterbury Tales* (Geoffrey Chaucer, 1380-1390) och *Paradise Lost* (John Milton, 1667). Dessutom spelar *Bibeln* och dess centrala ställning för vår kultur en stor roll i filmen, liksom flera verk av Shakespeare och Bachs musik.

<sup>254</sup> Utdraget om Dante återfinns i Svante Skoglund, 1997. *Texter och tankar (Antologin)*, s. 39-42.

dödssynder där inte.” Som slutord lägger Johan till: ”Så någon jämförelse blev det inte, jag är ledsen.”

Man kan därför förmoda att de elever som fördjupar sina analyser av filmen har sökt och funnit information på annat håll, exempelvis via de många utförliga sajter med information och recensioner av populära filmer. Åtskilliga elever har till sina arbeten kopierat det video/DVD-omslag som nätsidorna vanligtvis illustrerar sin text med. Flera av klassens elever återger också information om filmen som är identiskt med den som förekommer på flera vanliga sajter. Hit hör till exempel en uppgrävning av fakta runt filmen som inspelningsår, originaltitel, regi och vem som spelar vad i filmen. Ofta förekommer också upplysningar om ”taglines” eller ”quotes” som är sajternas rubriker på populära repliker i filmen. I en välskriven och utförlig uppsats återger Sigge även perifera karaktärers namn korrekt och han citerar ofta och gärna ur filmen. Filmens ”absoluta slutrad är genial”, skriver han och menar att den innefattar filmens budskap. Han citerar ordagrant Somerseths replik: “The world is a nice place and worth fighting for ... I believe in the second part.” ”Detta”, tillägger Sigge, “är ett citat av Ernest Hemingway.”

Att en elev har förmåga att leta sig fram till eget information som rör skoltexter, väcker frågor om tillgång på kulturellt kapital är nödvändigt för att lyckas med skoluppgifter av detta slag. I ovanstående exempel håller sig Johan till de uppgifter läroboken erbjuder och får ett svagt G på sin text. Sigge, som visserligen skrivit en välformulerad och genomarbetad filmanalys, men knappast berör uppgiften att koppla till medeltidens litteratur, får betyget MVG på sin uppsats. En välskriven språklig inramning och förmåga att formulera sig inom en given ram tycks således få ett stort genomslag vid bedömningen, oavsett om eleven genomfört uppgiften enligt givna instruktioner eller inte.

### *Film – ett bra sätt att fördriva en svensklektion på*

Elevernas uppfattningar om arbetsområdet kan förstås mot bakgrund av deras förväntningar på svenskans innehåll. När Gustav i vår avslutande intervju menar att uppgiften om *Seven* var ”krävande”, ”svår” och ”flummig”, gör han det utifrån de erfarenheter han har av examinationsuppgifter och prov under A- och B-kursen. Dessa har i huvudsak varit reproducerande och inte i nämnvärd omfattning efterfrågat egna ställningstaganden. När han ska nu ska genomföra uppgiften om *Seven*, blir han vilsen och lite arg eftersom han inte tycker att han

har fått reda på *hur* man ska skriva. ”Får du bara reda på *att* du ska skriva max två sidor om det eller det och sen inget mer – *då* har du inte lärt dig ett skit”, säger han missnöjt när jag frågar honom om vilka kunskaper arbetet med uppsatsen inneburit.

Även om Gustav uppfattar uppgiften som hörde till filmen som svår, tycker han ändå att filmen som sådan är ”jättebra” och ”helt sadistisk!”. Men inslag av film i svenskundervisningen har han dock svårt att ta på allvar. Film är ”ett bra sätt att fördriva en svensklektion på”, säger han skrattande i vår avslutande intervju. Kanske delas hans uppfattning om att film i svenskan främst är underhållning av Meral och Sandra, som båda hellre hade velat uppleva romantiken i *Braveheart*. De valde *Den förste riddaren* istället för att, som Sandra skriver i sin uppsats, ”riddarlitteraturen är sååå romantisk” och ”att dö för sin kärlek är en tanke som får det att tåras i ögonen”.

#### *Film som jämförelse, en sammanfattning*

Analysen av hur film används i undervisningen för att känna igen och göra jämförelser med klassiska skönlitterära verk, visar på en rad svårigheter. I ovanstående exempel är parallellerna mellan Dantes text och *Seven* svårfunna och eleverna förmår därför inte fördjupa sitt resonemang om någon av texterna i sina uppsatser. Ytterligare en orsak till att elevernas inte i någon större omfattning diskuterar de medeltida texterna kan vara att de inte läst dem.

Undervisningen, som främst fokuserar på biografiska kunskaper om författare och fakta om deras verk, fungerar därför inte som hjälp och stöd för en intertextuell textanalys. Detta innebär att eleverna helt enkelt väljer bort examinationsuppgiften som handlar om att identifiera referenser till skönlitterära kantonexter i filmen och diskutera dessa. Istället skriver de filmrecensioner, flera både välskrivna och genomarbetade, där de reducerar den historiska epoken till att främst innefatta föreställningen om de sju dödssynderna.

Arbetet med *Seven* skapar dock engagemang och filmens handling och intrig fånglar eleverna. Detta utvecklar säkerligen kunskaper i olika riktningar. I vilken mån insikterna om medeltidens litteratur och den historiska epoken i allmänhet har ökat i och med arbetet med *Seven* är mer osäkert. Det är också tydligt att det krävs en hel del kulturellt kapital om man som elev ska lyckas att genomföra arbetsområdets avslutande uppgift. Denna ställer bland annat krav

på beläsenhet och möjlighet att självständigt söka och sovra information från källor utanför klassrummet.

### **Film i klassrummet – en fråga om högt och lågt**

Utöver skönlitteratur är film det enda medium som de undersökta klasserna arbetar med under B-kursen. I dessa klasser kan således film sägas representera den enda vidgningen av textbegreppet. De tre olika förhållningssätt till film som undervisningen uppvisar speglar också förhållandet att lärare och elever betraktar den skönlitterära texten som mest central i klassrummet.

Jag har tidigare lyft fram Gun Malmgrens studie som visar att det lägre färdighetsämnet på yrkesförberedande linjer, i större omfattning än de teoretiska linjernas högre bildningsämne, betonat arbete med och om film.<sup>255</sup> Min undersökning pekar på att detta förhållande fortfarande råder. Under B-kursen var de båda yrkesförberedande klasserna flitigast med att använda sig av film. I dessa klasser skedde detta vid fyra tillfällen.<sup>256</sup> Naturvetarklassen arbetade med film vid tre tillfällen, medan samhällsvetareleverna inte vid något tillfälle under B-kursen mötte fiktionsfilm i undervisningen. Omvårdnadsklassen och naturvetarklassen varierade sitt förhållningssätt till film mellan de olika kategorierna, medan elklassen enbart använde sig av film som illustration. I denna klass fanns också tydliga kompensatoriska inslag där film ersatte en mer ”komplicerad” läsning av typografisk text.

#### *Ett (o)möjligt uppdrag?*

Undervisningens förhållningssätt till texters olika värde går också att beskriva i termer av ”högt” och ”lågt”. Här befinner sig skönlitteratur nästan per automatik högst upp på skalan. Samma undervisning som ägnar stor omsorg och tid åt den ”höga” skönlitteraturen, betraktar bildmedier som film ”låga” och ofta som underhållning. Omvårdnadsklassens bearbetning av *Mannen utan öde* och *Livet är*

---

<sup>255</sup> Gun Malmgren, 1999.

<sup>256</sup> I de ämnesövergripande temana i omvårdnadsklassen förekom film vid flera tillfällen, men då med andra ämnen och kurser som mer ansvariga för innehåll och uppföljning.



*underbart* är en tydlig tillämpning av denna uppfattning, liksom naturvetarklassens arbete med Frankenstein.

De attityder till undervisning som lärarna i min studie ger uttryck för, måste dock ses mot bakgrund av en rad olika faktorer och måste sättas in i ett större sammanhang. Under undersökningens gång har jag många gånger ställt mig frågan vilka möjligheter lärarna har att organisera undervisningen och verka i klassrummet på ett annat sätt än de gör. Genom att lyfta fram skönlitteratur som mer betydelsefull än andra texter, inrättar visserligen lärarna genom sin undervisning hierarkier mellan olika texttyper. Detta gör de dock inte helt utan orsak. En förklaring till att så sker går säkerligen att finna på universitetet där blivande svensklärare sedan länge huvudsakligen undervisats i klassisk skönlitteratur. För lärarna i studien ger därför svensklärarytbildningen något stöd i och knappast impulser till att problematisera seglivade föreställningar om texters olika värde. Dessutom framstår de fortbildningsinsatser som förekommer inom området som begränsade. Lärarna i studien önskar alla mer stöttning och större möjligheter till kompetensutveckling, inte minst när det gäller svenskämnets vidgade textbegrepp.

Det sätt på vilket svenskundervisningen i de fyra klasserna gestaltar sig, påverkas också av en mängd andra faktorer än lärarnas ämnesuppfattningar och kunskaper. Knappa ekonomiska villkor på många skolor innebär ofta att tillgången till och urvalet av fiktionstexter är begränsad. Brist på pedagogiskt ledarskap i kombination med gamla traditioner som ”sitter i väggarna” kan vara ytterligare en tröghetsfaktor i förändringsprocessen. Lärarna i studien vittnar alla om en tung arbetsbörda där undervisning i klasser med många elever varvas med andra ansvarsfulla och tidskrävande uppdrag på skolan. De fyra lärarna beskriver också en klassrumssituation där deras ambitioner med undervisningen stundtals går om intet på grund av faktorer som de inte kan påverka eller helt enkelt på grund av tidsbrist. Lärarna vill arbeta dialogiskt med en närhet till eleverna och deras önskemål, och samtidigt prova nya arbetssätt och infallsvinklar på ämnesstoffet. I den dagliga verksamheten på skolorna finns dock inte mycket utrymme för reflektion och eftertanke. Lärarna ges därför inte möjlighet att fördjupa sig i och närmare reflektera över resultaten av sitt arbete.

Genom att behandla skönlitteratur på ett sätt och andra former av fiktionstext på ett annat, tydliggör lärarna emellertid svenskämnets kulturella fält. Jag har tidigare visat att lärarna lyfter fram läsning av och kunskap om klassiska verk som svenskämnets centrala delar. Många av eleverna, däribland Robin, har heller inga svårigheter att urskilja den hierarki mellan olika fiktionstexter som undervisningen ger uttryck för. ”I svenskan är *böcker* viktiga”, säger han miss-

nöjt i vår avslutande intervju. Allra viktigast i undervisningen är, tillägger han, ”sådana som är historiska och som man inte har någon nytta av”. Elevernas utsagor tyder också på att många av dem ser filmens roll i undervisningen som avkopplande underhållning. Eriks påstående att ”film är ett bra sätt att fördriva en svensklektion på” är en uppfattning som han delar med flera.

### *Smak och identitet*

Robins och Britts utsagor om texters olika värde går att placera in i en seglivad uppfattning om gränser mellan ”hög” och ”låg” kultur. Denna uppdelning har också omfattat läsarna av olika sorters texter, där karaktärssvaga personer har antagits löpa risk att bli offer för det dåliga.<sup>257</sup> Framförallt har barn och unga behövt bli skyddade från låga, onyttiga, omoraliska och populära texter. Trots lång tids fördömande från många håll är populärkulturen nu mer etablerad än någonsin.<sup>258</sup> Likväl är det intressant att betrakta de uppfattningar om det höga och det låga som lärarna och eleverna i studien ger uttryck för, såväl ur ett klass- som ett genusperspektiv.

Skillnader i kulturell smak hänger intimt samman med sociala klasskillnader.<sup>259</sup> Gun Malmgren visar i sin studie om olika gymnasiekulturer att detta samband också existerar i skolans värld.<sup>260</sup> Malmgren pekar på att framförallt den pojkdominerade verkstadsklassens elever uppvisar en avvisande attityd till en svenskundervisning som reproducerar litterära bildningsideal. Inspirerad av Bourdieu beskriver Malmgren pojknarnas agerande som en kulturell socialisation där individen internaliserar olika förhållningssätt som ”smak” och ”avsmak” till exempelvis litteratur.<sup>261</sup> ”Att ägna sig åt Kafka, Tarkovskij, Lagerkvist eller Lindgren innebär ett dolt avståndstagande i förhållande till *Vita Serien*, *Rambo* eller *Törnfågeln* och tvärtom”, skriver Malmgren.<sup>262</sup>

Liknande attityder i min undersökning återfinns jag bland elklassens pojkar. Att Robin, med rötter i arbetarklassen, så tydligt markerar avstånd mot det som han uppfattar som kulturellt högtstående, är kanske därför inte så konstigt. Inte heller är det särskilt anmärkningsvärt att Britt, som jag betraktar som en

---

<sup>257</sup> Se bland annat Anders Öhman, *Populärlitteratur. De populära genrernas estetik och historia*, Lund, 2002, s. 8ff.

<sup>258</sup> Persson, 2000.

<sup>259</sup> För en översiktlig redogörelse av fältet se Gripsrud, a.a., s. 89-134.

<sup>260</sup> Malmgren, 1992.

<sup>261</sup> Ibid., s. 297ff.

<sup>262</sup> Ibid., s. 299.

representant för en bildad medelklass, står för motsatsen. De båda skapar sig med hjälp av förhållningssätt till fiktionstexter olika habitus för att kunna agera på olika sociala fält.

Skolans förhållningssätt till höga och låga texter rymmer också uppfattningar som kan kopplas till genus. Andreas Huyssen pekar på att historiskt sett har skönlitterär läsning i allmänhet och den låga populärkulturen i synnerhet, ofta förknippats med kvinnor.<sup>263</sup> Huyssen menar att uppfattningen om den tidiga masskulturens egenskaper överensstämde med föreställningarna om traditionellt kvinnliga karaktärsdrag. Detta menar Huyssen kom att innebära att avståndstagandet och föraktet för populärlitteraturen även kom att innefatta kvinnorna.

Idag kan man knappast säga att all populärkultur förknippas med kvinnlighet. Vad som däremot framträder i olika sammanhang är den hierarki som tycks finnas inom populärkulturen. Marianne Liliequist visar exempelvis i sin studie om såpoperatittandet, att vissa texttyper befinner sig längre ner på skalan än andra. Hon menar att det faktum att såpan förknippas med både underklass och kvinnlighet gör den lätt att betrakta med avsmak. Liliequist skriver:

Denna avsmak drabbar aldrig den manliga ”skräpkulturen” i samma grad. Att titta på westerns, action-serier och våldsfilm är visserligen obildat, men samtidigt lite charmigt grabbigt. Det är något kletigt, sentimentalt, trivialt över såpoperan som definitivt avgör dess feminina bestämning.<sup>264</sup>

Såpor, som en stor del av eleverna i studien på olika sätt är engagerade i, befinner sig således utifrån ovanstående resonemang längre ner på skalan än exempelvis texttyper som innehåller våld och action. Detta kan vara en förklaring till att såpor, trots texternas stora popularitet och tillgänglighet, över huvud taget inte lyfts fram i svenskundervisningen.

### *Svenskämnet som identitetsskapare*

Svenskämnet är, menar litteraturredaktören Gunilla Molloy, *genusimpregnerat*.<sup>265</sup> Med detta avser hon att ämnet är indränkt av värderingar som har med genus att göra. Svenskundervisningen är ofta präglad av mycket skrivande och läsning

<sup>263</sup> Andreas Huyssen, ”Mass culture as a woman: Modernism’s Other”, i: Tania Modleski (ed.), *Studies in Entertainment. Critical Approaches to Mass Culture*, Bloomington, 1986.

<sup>264</sup> Marianne Liliequist, *Våp, bitchor och moderliga män. Kvinnligt och manligt i såpopernas värld*, Umeå, 2002, s. 29.

<sup>265</sup> Molloy, 2002, s. 81.

de, påpekar Molloy. Detta uppfattar många elever som något i första hand flickor gör. För att inte bli förknippade med dessa kvinnliga konnotationer, tar pojkar avstånd från ämnet i sin helhet, menar Molloy.

Molloys undersökning handlar om elever på högstadiet. Hennes tankar om det genusimpregnerade svenskämnet kan självfallet vara en förklaring till att också så många av gymnasiepojkarna i min studie inte tillskriver svenskundervisningen någon betydelse. I skolan vill Kim, Tobias, Niklas, Gustav, Johan, David, Robin och Tom ogärna läsa skönlitteratur och de flesta av dem är inte heller intresserade av att skriva. Men frågan är om detta bara beror på de förknippar dessa saker med kvinnlighet? Flera av pojkarna ger uttryck för att de gärna läser och lyssnar på skönlitteratur hemma och samtliga uppger att de ägnar timmar varje dag åt att skriva på och kommunicera via datorn. Pojkarna tar dessutom inte bara avstånd från undervisningens skönlitterära texter, även filmerna avvisas. Detta kan tyckas paradoxalt eftersom majoriteten av pojkarna i studien, vilket jag återkommer till nedan, starkt förknippar sig med just film. I många sammanhang beskrivs mediet också som ett uttrycksmedel med starka manliga konnotationer.<sup>266</sup> Samtliga filmer de fyra klasserna tog del av under B-kursen har dessutom manliga huvudpersoner, och merparten skildrar mäns och pojkars livsvillkor. Pojkarna borde alltså ha alla möjligheter att använda åtminstone dessa texter i sitt identitetsbygge.

Hur kommer det sig då att inte ens B-kursens bildbaserade berättelser om män och pojkar lockar pojkarna mer? En tänkbar förklaring kan vara undervisningens förhållningssätt till filmmediet. Det budskap som svenskämnet tycks ge eleverna är att ”böcker ger kunskap och bildning” medan ”film är underhållning”. De kunskaper om och det intresse för multimedier som många av pojkarna besitter, får de därmed begränsade möjligheter att visa och utveckla inom ramen för kursen. Lärarnas litterära repertoarer kan därför i hög grad sägas kollidera med pojkarnas.

Flickorna då? Hur uppfattar de det genusimpregnerade svenskämnet? Betydligt fler flickor än pojkar i studien ställer sig positiva till B-kursens fiktionstexter och läsinslag. Av de intervjuade flickorna är dock ungefär hälften lika negativa som pojkarna, trots ”genusimpregneringen”. Dessa flickor uppger samma skäl till missnöjet som pojkarna, de uppskattar inte och ser ingen mening i undervisningen om och med fiktionstext. Många av de intervjuade flickorna menar också att det är tjatigt och enformigt att så ofta läsa om män och unga pojkar. Josefina och Meral hör till dem som ofta efterlyser skildringar med

---

<sup>266</sup> Filmmediet sägs ofta vara präglad av ”ett manligt öga” då det främst är män som står bakom kameror, manus och regi. Se exempelvis Ingrid Lindell, *Att se och synas. Filmutbud, kön och modernitet*, Göteborg och Stockholm, 2004, s.111ff.

kvinnor i centrum. Sandra återkommer till den positiva läsoplevelsen av *Hon går genom tavlan ut ur bilden*, som till skillnad från övriga fiktionstexter under B-kursen, beskriver en ung flickas situation. Också Sara säger att hon helst tar del av berättelser med kvinnor i huvudrollen. Kanske skulle fler av flickorna bli positiva till ämnet om åtminstone hälften av undervisningens fiktionstexter handlade om kvinnors liv.

Jag har hittills argumenterat för att elevernas litterära repertoarer är en avgörande faktor för hur mötet med svenskämnets texter gestaltar sig. Däremot har jag ännu inte ägnat något större utrymme åt att beskriva dessa repertoarer. Därför ägnar jag nästa kapitel åt just detta. Här kommer jag dels belysa vilken typ av fiktionstexter som eleverna möter på sin fritid, dels beskriva den betydelse dessa texter har för eleverna.



## 5. I dokusåpornas, fantasytexternas och datorspelens värld

### Fritidstexternas utrymme i elevernas litterära repertoarer

För att meningsfulla lärprocesser i det litterära klassrummet ska bli möjliga, är det nödvändigt att lärare har kännedom om de litterära repertoarer eleverna förfogar över. Hit hör bland annat faktorer som olika texters berättarstrukturer, form, språk och stil. Ett syfte med följande avsnitt är därför att belysa några av de särdrag som finns i de fritidstexter eleverna lyfter fram i sina beskrivningar. Jag avser också att ge en bild av hur erfarenheter av olika texter formar elevernas förförståelse av och förväntningar på fiktionstext. Beskrivningar av elevers textmöten utifrån kvantifierbara termer, det vill säga hur ofta och hur länge de ägnar sig åt film, datorspel eller skönlitteratur, kan ge en föreställning om fiktionstexters funktion. Än intressantare finner jag dock att försöka belysa den betydelse som eleverna tillmäter texterna eftersom dessa funktioner är viktiga för deras identitetsbyggen. Därför ger jag också plats för diskussioner om dessa faktorer i följande avsnitt.

### *Positivt bruksvärde*

Populärkulturens värde och funktion aktualiseras gärna när frågor om ungdomskultur debatteras.<sup>267</sup> Inte sällan målas här upp en bild av att ungdomars bruk av populärkultur medverkar till passivitet och ett okritiskt förhållningssätt till texter. De argument som företrädarna för dessa åsikter för fram, bär många gånger spår av den mediepanik som jag tidigare beskrivit. John Fiske presenterar dock ett förhållningssätt till populärkultur som går i motsatt riktning.<sup>268</sup> Fiske hävdar att läsarna av populärkultur selektivt väljer texter som uppfyller deras krav på relevans och ”mening”. Han skriver: ”[The text’s] value lies in the uses it can be put to, the relevancies it can offer, not in its essence or aesthetics.”<sup>269</sup> Alla texter, oavsett innehåll och form, kan således, menar Fiske, tillskrivas ett positivt bruksvärde om läsarens kan använda dem på ett kreativt sätt. Fiskes

---

<sup>267</sup> Se Torben Fridberg, a.a., Magnus Persson, 2000, Erik Peurell, a.a., Bo Reimer, a.a.

<sup>268</sup> John Fiske, *Understanding Popular Culture*, London, 1989.

<sup>269</sup> *Ibid.*, s. 145.

låter alltså textens eventuella kulturella värde avgöras av den enskilde läsaren. Kan denna använda texten på ett sätt som uppfattas som kreativt, blir den också meningsfull och relevant.

Jag hävdar att det går att betrakta såväl de beskrivna fritidstexterna, som deras funktion för de enskilda läsarna utifrån denna bruksvärdesprincip. Elevernas aktiva handlingar, att på olika sätt berätta om texter som de upplever betydelsefulla, är ett uttryck för att dessa har positiva bruksvärden för sina läsare.

Jag vill alltså lyfta fram fritidstexternas utrymme i elevernas litterära repertoarer och denna fiktionsläsnings funktion för elevernas identitetsbygge. Detta innebär dock inte att jag okritiskt tillskriver populärkulturen enbart positiva värden. Både kulturindustrin som helhet och enskilda texter som eleverna lyfter fram kan i många stycken bära på värderingar som inte är förenliga med mina, eller lever upp till skolans värdegrund.<sup>270</sup> I min studie har jag dock valt att bortse från detta förhållande.

### *Att kategorisera texter*

För att kunna diskutera och problematisera elevernas fritidsläsning, krävs någon form av kategorisering av texterna. Detta ter sig inte helt oproblematiskt. Inledningsvis föreställde jag mig att de fiktionstexter eleverna beskrev skulle gå att avgränsa och särskilja i termer av texttyper eller medier. Men många elever beskrev sina textupplevelser på ett sådant sätt att det inte alltid gick att karaktärisera dem så som jag tänkt från början. Elevernas fritidsläsning är fylld av multimediala texter där gränserna mellan olika läsarter är svåra att dra. Ett belysande exempel på detta är flera elevers utsagor om *Sagan om Ringen*, som under tiden för undersökningen på olika sätt hårdlanserades över stora delar av västvärlden.<sup>271</sup> Tolkiens berättelse som sedan publiceringen på 1940-talet huvudsakligen existerat i romanform, fanns plötsligt transmedierad i en mängd olika vari-

---

<sup>270</sup> För en diskussion om skolans värdegrundsbegrepp se Skolverkets kommentarmaterial från 1999, *Ständigt. Alltid!*, ULR: <http://www.skolverkets.se/publikationer?id521>, [hämtat 2006-10-10].

<sup>271</sup> Serien omfattar tre stora verk som med ett samlingsnamn kallas *Härskarringen*. Jag återkommer till och presenterar Tolkiens *Ringen*-trilogi nedan.



anter.<sup>272</sup>

I undersökningen finns flera pojkar som kultförklarar *Ringens*-trilogin. Förutom att ha läst böckerna, har de tagit del av berättelsen på en rad andra sätt. Pojkarna har sett filmerna, spelat flera av datorspelen och besökt mängder av interaktiva sidor om texterna. Eleverna kan på så vis sägas bygga upp en makrotext som fördjupar upplevelsen av det enskilda verket. Varken för mig eller för eleverna själva är det därför lätt att hålla isär receptionen av de olika versionerna.

Gustav hör till den stora grupp pojkar som gärna tar del av olika varianter av *Ringens*-trilogin. Han uppger också att han slukar berättelsen om Harry Potter. ”Jag älskar fantasy”, förklarar han i vår inledande intervju. Samtidigt påpekar Gustav att det inte spelar någon roll i vilket medium – bok, film, dator- eller rollspel – berättelsen presenteras, så länge den är meningsfull och relevant för honom.<sup>273</sup> Åtskilliga av eleverna delar Gustavs uppfattning, där främst det tematiska innehållet i texter är avgörande för upplevelsen. Till dessa elever hör också Sara. För henne, liksom för många av flickorna i undersökningen, är det dock inte fantasy som har ett meningsfullt bruksvärde. De väljer istället ”verklighetsbaserade” texter.

Andra elever gör en helt annan avgränsning i sina val av texter. Här är det snarare det medium texten presenteras i som framstår som det väsentligaste. ”Fantasy”, säger Robin i vår tredje intervju, ”går an i datorspel och sånt, men inte i böcker.” Emelie deklarerar tydligt att hon inte läser en bok om hon inte måste. Det gör inte heller filmfantasten och datorspelaren Tom. ”Det är för mycket text på papper”, säger han i vår sista intervju när jag frågar honom varför han avvisar tryckt skönlitteratur. ”Hade det varit en Internetsida hade det gått mycket bättre”, fortsätter han och tillägger med eftertryck: ”Papper och penna är gammalt och tråkigt.”<sup>274</sup>

---

<sup>272</sup> Inte minst gäller detta filmmediet där *Ringens*-trilogin filmatiserades under början av 2000-talet. Jag utvecklar detta närmare nedan. Idag är också ett vanligt fenomen att fiktiva världar, karaktärer och intriger flyttas mellan olika medier och uppstår i nya former som exempelvis datorspel. Denna transmedieringsprocess är också Tolkiens berättelser utsatta för. Forskningen om litterära verk som omformats till datorspel är dock ännu i sin linda. (Se Anna Gunders studie från 2004, ”Harry Ludens. Harry Potter and the Philosopher’s Stone as a Novel and Computer Game”, *Human IT* 7:2, 1-137, [hämtat 2005-09-01].)

<sup>273</sup> Jag använder mig här av begreppet ”medier” i betydelsen ”något som kan förmedla eller överföra information utan att den eller de personer som är informationens eller budskapets avsändare är fysiskt närvarande”. (*Wikipedia*, ULR: <http://sv.wikipedia.org/wiki/medier>, [hämtat 2006-09-19]). Såväl film, som TV-program, böcker, tidningar, Internet och datorspel ryms därmed i beteckningen.

<sup>274</sup> Tom beskriver samtidigt hur han då och då läser (och också skriver) fortsättningar på olika berättelser på nätet. Långt senare uppmärksammade jag detta fenomen, så kallad fanfiction (se bland annat [www.fanfiction.net](http://www.fanfiction.net)). Underlaget i studien är tyvärr alltför magert för att fördjupa diskussionen om dessa fiktionstexter, vilket inte hindrar att området väcker många intressanta frågor för vidare forskning.

Det finns alltså bland eleverna en tendens att välja *och* välja bort texter, inte bara utifrån ett tematiskt innehåll, utan också utifrån kriterier som har att göra med det medium texter presenteras i. I min indelning valde jag därför till slut att utgå ifrån elevernas egna. Dessa överensstämmer med de beteckningar som går att finna i TV-tablåerna, på bokhandeln och bibliotekens hyllor och bland utbudet av video- och DVD-filmer. Texterna sorteras här in under rubriker som exempelvis ”såpa”, ”komedi”, ”fantasy”, ”drama” och ”action”. Men eftersom många av eleverna också ger uttryck för att mediet har betydelse för textvalet, utgår jag också från detta i min indelning av fritidstexterna.

De olika texter som jag avser studera närmare i följande kapitel är: Film, såpoperor och texttypen fantasy i olika medier, digitaliserade hypertexter och slutligen dokuromanen, en litterär texttyp i gränslandet mellan fiktion och dokumentär. Urvalet grundar sig på att det är dessa texttyper som eleverna främst väljer att berätta om i sina utsagor. Detta betyder att jag utelämnat en del textsorter, trots att flera elever nämnt dessa i sina beskrivningar. Hit hör exempelvis musiktexter och tecknade serier. Många av eleverna uppger att de lyssnar mycket på musik och en hel del pojkar nämner *Kalle Anka* och *Hobbe* som exempel på serier som de läser.<sup>275</sup> Flera beskriver också den tecknade TV-serien *Simpsons*.<sup>276</sup> Endast ett fåtal av ungdomarna behandlar dock dessa texttyper särskilt utförligt. Jag har därför valt att bortse från dem i min studie, trots att vore värda att undersöka.<sup>277</sup>

Elevernas beskrivningar är naturligtvis färgade av de fiktionstexter som var aktuella vid insamlingstillfället. För eleverna kan därför specifika texter vid ett tillfälle framstå som mycket betydelsefulla, medan samma texter vid ett annat fallit i glömska. Jag väljer därför att om möjligt fokusera på generella form- och innehållsdrag hos de texter jag diskuterar. I de fall jag gör fördjupade beskrivningarna handlar det om fiktionstexter som tycks göra ett djupare intryck på eleverna och som de återkommer till vid flera tillfällen under studiens gång.

Många av de fiktionstexter som eleverna beskriver är multimediala såsom filmer, såpor och datorspel. Dessa kan i vissa stycken sägas ha många likheter. I sina beskrivningar gör dock eleverna ofta åtskillnad dem emellan och texterna

---

<sup>275</sup> Veckotidningen *Kalle Anka & C:o* (Walt Disneys *Donald Duck*) har getts ut i Sverige sedan 1948. Serien *Kalle och Hobbe* (*Calvin and Hobbes*) är skapad av Bill Wattersson och publicerad i Sverige sedan 1985.

<sup>276</sup> *Simpsons* (*The Simpsons*) är en amerikansk animerad satirisk situationskomedi om den typiskt amerikanska familjen Simpson. Serien är skapad av Matt Groening och började sändas 1989. I Sverige har TV3, TV6, ZTV och TV4 omväxlande sänt programmet.

<sup>277</sup> Via flera elevers datoranvändande stötte jag på en texttyp, *Manga*-serier, som senare skulle visa sig vara mer besläktad med tecknade filmer och serietidningar än ergodiska hypertexter. Jag belyser dessa under nedan under rubriken ”De digitala hypertexterna”. Flera elever, främst pojkar, beskriver också tecknade och animerade filmer bland fritidstexterna. I den mån jag diskuterar dessa, sker det under rubriken ”Film”.

tycks också fylla olika funktioner för sina läsare. Därför väljer jag här, trots likheterna, att presentera texttyperna var för sig.

## Film

### *Att vara filmmänniska*

”Jag ser mycket hellre en film än jag läser en bok”, säger Kim i vår första intervju, när vi pratar om de texter han omger sig med på fritiden. Kim är inte den enda av eleverna som ofta jämför filmer och böcker. De flesta av de intervjuade eleverna ställer just film mot bok, i betydelsen roman, när de ska beskriva sina textpreferenser. I sina utsagor om undervisningens innehåll lyfter också lärarna fram romaner i förhållande till filmmediet. Min analys i föregående kapitel visar att filmtexten alltid står i relation till tryckt skönlitteratur i klassrummet. Därför är det kanske inte särskilt anmärkningsvärt att såväl eleverna som lärarna gör sådana jämförelser. En del av ungdomarna upplever säkerligen också film i skolan och på fritiden som ett alternativ till tryckta fiktionstexter. Dessa faktorer bidrar till att även min framställning av film som fritidstext stundtals ställer dessa medier mot varandra.

I Kims ögon är valet av film framför bok enkelt och självklart. ”Jag älskar ju film”, säger han. Att film idag är ett omfattande inslag i många ungdomars liv bekräftar också en rad undersökningar.<sup>278</sup> Utbudet av och tillgången till spelfilm är, inte minst via kabelkanaler och möjligheter till nedladdning via datorn, idag närmast obegränsat. ”Det blir några filmer varje dag”, svarar Robin i vår första intervju när jag frågar honom hur omfattande hans filmintresse är. Hans klasskamrat Tom ägnar inte bara mycket tid åt film, han samlar på dem också. ”Jag har nog en 500, tror jag”, uppger han i vår tredje intervju. ”Vissa köper jag, men mest spelar jag in”, säger Tom.

Film framstår alltså som en betydelsefull del av tillvaron för dessa pojkar. Såväl Kims som Robins och Toms attityder till mediet tycks också vara viktiga i den bild de vill ge av sig själva. Detta gäller även för Tobias och Oskar som i intervjuerna tydligt visar att de vill förknippas med film. ”Jag har alltid varit

---

<sup>278</sup> Se bland annat Bjurström, a.a., s. 358. *Mediebarometern* (Ulla Carlsson, Ulrika Facht och Karin Hellingwerf, *Bokläsning i den digitala tidsåldern. Resultat från Mediebarometern 1973-2003*, Göteborg, 2004) uppger att cirka en fjärdedel av alla ungdomar mellan 15-24 år använder video varje dag. I den ”vuxna” åldersgruppen är motsvarande siffra cirka 10 %.

filmmänniska”, säger Tobias i vår tredje intervju. Det framgår också att han starkt förknippar filmintresset med manlighet. Det är ”killkompisarna” som delar hans filmintresse och han poängterar särskilt att det är med ”killarna” i klassen som han kan prata film.

Att det existerar ett starkt engagemang för film bland pojkarna i Tobias klass, fick jag tidigt klart för mig vid mina klassrumsbesök. I väntan på att lektionen skulle starta satte de sig ofta tillsammans och plockade fram olika inspelade filmer. Under ivriga diskussioner rekommenderade och bytte de dessa filmer mellan varandra. Åtskilliga gånger kunde jag sedan observera hur pojkarna fastnade i intensiva och engagerade samtal om olika filmer och skådespelare, istället för att arbeta med de uppgifter som läraren gav dem. Eftersom mitt intryck är att dessa pojkar var motiverade för skolarbetet och för det mesta inte hade för avsikt att ”smita” ifrån några skoluppgifter, ville jag veta mer om hur de själva uppfattade dessa filmsamtal under lektionstid. ”Jovisst pratar vi mycket om film”, säger Oskar när jag vid vår tredje intervju ber honom berätta om filmpratet, ”det är ju *vårt* intresse!” ”Men”, lägger han till som en förklaring till att det inte i första hand handlar om att välja bort svenskuppgifterna, ”vi pratar om film på rasterna *också!*”

### *Film som identitetsskapande aktivitet*

För majoriteten av de intervjuade pojkarna tycks det alltså vara viktigt att bli förknippade med filmmediet. Men även för de övriga eleverna framstår en rad filmer som betydelsefulla och tycks ha olika sociala funktioner eller bruksvärden för eleverna. Att Tove, trots att hon inte säger sig vara intresserad av filmen, en lördagskväll går på *Sagan om Ringen* tillsammans med pojkvännen, kan exempelvis betraktas mer som en social aktivitet än en textupplevelse. På samma sätt kan de komedifilmer med Austin Powers och Jim Carrey som Tobias och hans kompisar hyr på helgerna, också de i första hand sägas fungera som ett socialt kitt. ”Jag kommer inte ihåg så mycket”, säger han när han i vår första intervju ska beskriva den senaste filmen. ”Det var väl ingen Oscarsfilm direkt, men vi hade roligt och skrattade jättemycket”, säger han och ler vid minnet.

Denna upplevelse, där den sociala gemenskapen är det primära, visar en typ av möten eleverna har med film. Vid flera tillfällen ger dock elevernas beskrivningar vid handen att texten, oavsett socialt sammanhang, framstår som betydelsefull. I dessa fall har eleverna inga problem med att detaljerat återge

handlingen, ingående redogöra för miljöerna, citera repliker och namnge många av skådespelarna. Till skillnad från läsning av skönlitteratur uppger också ungdomarna ofta att de tagit del av specifika filmer, inte bara en eller två, utan många gånger. Dessa texter, till vilka jag återkommer nedan, kan dessutom sägas fungera som en kollektiv referensram som eleverna kan utgå från i samtal om olika frågor.

### Omläsning av film

Vad är det då som gör att eleverna vill återvända till samma film om och om igen? Ett skäl kan antas handla om förståelse och meningsskapande. Bland elevernas fritidstexter finns en kategori filmer som enligt Robin ”har en lite krånglig handling”. Ett exempel är *Pulp Fiction* som Robin uppger att han har läst många gånger.<sup>279</sup> Filmen, som har fyra tydliga parallella handlingar, skildrar några mer eller mindre kriminella människors liv under några dagar. I centrum står ett par män, vars uppgift är att med maffialiknande metoder kräva in pengar till sin ”boss”. De ägnar sig åt mycket våldsamma och blodiga uppgörelser, varvat med vardagliga, ibland närmast bisarra samtal om allehanda ting. Filmens parallella handlingar knyts berättartekniskt samman genom ett mångfacetterat anakront berättande, det vill säga många avbrott och tidshopp i kronologin. Detta gör, säger Robin i vår avslutande intervju, att handlingen är väldigt svår att beskriva och att ”historien berättas ur lite olika vinklar”. ”Man behöver se den många gånger för att hänga med”, tycker Robin.

Ytterligare en film som är föremål för omläsning och som flera elever dessutom uppger som sin favoritfilm, är framtidsvisionen *The Matrix*.<sup>280</sup> Även denna beskriver en rad elever som ”lite krånglig” och menar att man måste återvända till filmen flera gånger ”för att förstå”. I filmens värld har robotarna tagit över jorden. Dessa robotar får sin energi från människokroppar vilka används som batterier. Dataprogrammet ”The Matrix” får människorna att inte ana något genom att människobatterierna drömmer en verklighet som överensstämmer med 2000-talet. *The Matrix* väcker genom sin tematik frågor som tycks få många elever att fundera på människans existens. En av pojkarna i naturvetarklassen, Olof, skriver i en fritidstextuppgift:

---

<sup>279</sup> *Pulp Fiction* (Miramax) regisserades av Quentin Tarantino och hade premiär 1994.

<sup>280</sup> *The Matrix* (Warner Brothers) kom 1999 och regisserades av Landy och Andy Wachowski.

Det är klart att man inte tar filmen på allvar med robotar och allt, men jag tror att de flesta någon gång har funderat på varför vi är här. Fyller vi en funktion? Kanske vår verklighet bara är en dröm? Tänk om vi inte finns!

Elevernas förhållningssätt till filmer som *Pulp Fiction* och *The Matrix* visar att de inte nödvändigtvis väjer för filmer som utmanar deras allmänna och litterära repertoarer. Istället återvänder eleverna aktivt till dem flera gånger för att fördjupa sin förståelse av filmens berättarteknik och tematik. Att skönlitterära läsare, på samma sätt som eleverna i min studie, återvänder till en text många gånger för att ompröva och på nytt ta ställning till frågor som texten väcker, visar Donald Fry.<sup>281</sup> Genom omläsning, påpekar Fry, förändras läsaren och får insikter om sig själv som är viktiga i den identitetsskapande processen.

För många av eleverna i min studie tycks dessa faktorer åtminstone vara en del av drivkraften bakom deras upprepade möten med filmer som *Pulp Fiction* och *The Matrix*.

### *En klump i magen av Titanic - melodramatiskt berättande*

Flertalet av de filmer som eleverna uppger att de uppskattar, är dock inte präglade av avancerade berättartekniska grepp. Inte heller ställer de sina läsare inför komplicerade existentiella frågor. Ändå väljer såväl pojkarna som flickorna att återvända till filmer om och om igen. Tom och Robin hör till dem som uppger att de tagit del av exempelvis *Sagan om Ringen* och hjälteposet *Gladiator* flera gånger. Fast ibland, uppger Tom, nöjer han sig bara med vissa scener. När Meral och Josefina beskriver sina upplevelser av film, återkommer de ofta till hur de om och om igen genomlever filmkaraktärernas känslolägen. ”*Titanic* kan jag se om och om igen”, säger Meral i vår första intervju och säger att hon alltid blir starkt berörd av den.<sup>282</sup> ”Man får den här *klumpen* i magen liksom”, förklarar hon. Just läsarens önskan att återigen få de känslomässiga upplevelser som den första läsningen gav, lyfter Donald Fry fram som ytterligare en betydelsefull faktor för omläsning. Man kan därför anta att en del av det som driver många av eleverna i min studie att återvända till filmer som exempelvis *Titanic* och *Gladiator*, handlar om att som läsare än en gång bli berörd, äcklad, skrämmd och få skratta eller gråta.

---

<sup>281</sup> Donald Fry, *Children talk about books: Seeing themselves as readers*, Milton Keynes, Philadelphia, 1985, s. 7-16.

<sup>282</sup> Filmen *Titanic* (Paramount Pictures och Twentieth Century Fox) kom 1997 och regisserades av James Cameron.

Varför tycks då filmer exempelvis *Titanic* som beröra eleverna så starkt? En anledning kan vara att flertalet av de filmer eleverna uppskattar, liksom många av de andra fiktionstexter eleverna blir känslomässigt berörda av, kännetecknas av ett melodramatiskt berättande. Melodramen bygger, menar Maria Karlsson, främst på spänning och stark känsloladdning.<sup>283</sup> Som narrativ form kan melodramen härledas till det melodramatiska skådespelets födelse under förra delen av 1800-talet. Rune Waldekranz visar i sin studie över filmens födelse att 1800-talets underhållningsroman och olika melodramatiska teaterformer i en ständig växelverkan lånade och utbytte drag med varandra, innan formen slutligen nådde filmen.<sup>284</sup> Ur melodrampjäserna utvecklade hollywoodfilmen skildringar från inbördeskriget, vilda västern-texter och sentimentala berättelser fokuserade på kärlek.

Inledningsvis handlade melodramen mestadels om nära relationer och lyfte fram problem i vardagen. Karaktärerna var ofta utformade som typer, gärna i motsatspar, baserade på borgerliga, puritanska uppfattningar, som till exempel ond – god och syndfull – oskuldsfull. Så småningom utkristalliserade sig karaktärer som exempelvis ”Den Onda modern” eller ”Den Gode fadern” i texterna. För att förstärka karaktärernas känslotillstånd och ytterligare förtydliga publikens emotionella engagemang, användes musik.

De tidiga melodramatiska inslagen karaktäriserar de melodramatiska texterna även idag. Typiska kännetecken hos berättarformen är, menar Peter Brooks, en förkärlek för det renodlade och enhetliga och ”a refusal of nuance”.<sup>285</sup> I den melodramatiska föreställningsvärlden ingår, fortsätter Brooks, att det under den triviala vardagstillvaron finns en värld av lagbundenheter och starka moraliska och etiska krafter som vi måste förhålla oss till.<sup>286</sup> Här finns en tydlig åtskillnad mellan en latent nivå i människans psyke och ett manifest yttre. Detta budskap blir inte minst synligt i det melodramatiska språket som Peter Brooks betecknar ”a vocabulary of clear, simple moral and psychological absolutes”.<sup>287</sup> Det melodramatiska berättandet strävar alltså efter att relativt nyanslöst ”säga allt” och kan ses som en expressionistisk gestaltning av icke synliga föreställningar och värden i kulturen eller inom den enskilda människan.<sup>288</sup>

---

<sup>283</sup> Maria Karlsson, *Känslans röst. Det melodramatiska i Selma Lagerlöfs romankonst*, Stockholm/Stehag, 2002, s. 28.

<sup>284</sup> Rune Waldekranz, *Så föddes filmen. Ett massmediums uppkomst och genombrott*, Stockholm, 1976, s. 304.

<sup>285</sup> Peter Brooks, *The melodramatic imagination. Balzac, Henry James, melodrama and the mode of excess*, New Haven och London, 1995 (1976), s. 40.

<sup>286</sup> *Ibid.*, s. 5.

<sup>287</sup> *Ibid.*, s. 28.

<sup>288</sup> *Ibid.*, s. 55.

I många stycken är *Titanic* präglad av ett melodramatiskt berättande. Typiseringen av karaktärerna är tydlig - god står mot ond, fattig mot rik, uppriktig mot förljugen. Båtens olika däck illustrerar ett avgränsat hierarkiskt samhällssystem där Jack och Rose, genom att inleda en på många sätt förbjuden och hemlig relation, blir den enda länken mellan det höga och det låga. I takt med att deras känslor för varandra växer, går båten under dramatiska former mot sitt öde. Innan katastrofen är ett faktum har Jack dock befriat Rose från den beskyddande men känslomässigt knastertorra societetsmiljön. Långt ner i skeppet bland tredjeklasspassagerarna vågar hon knäppa upp korsetten, ta av sig skorna och dansa sig sanslös innan hon på lägsta bildäcket förenas med Jack i baksätet på en bil med allt immigare rutor. Likt en frälsare blir Jack till slut den som, med sitt eget liv som insats, räddar Rose undan drunkning. När hon under räddningsarbetet ställs inför valet att lämna eller återvända till sitt gamla liv, vänder hon barndomen och societetslivet ryggen. Med sina nyvunna insikter är hon nu redo att självständigt göra sina egna val och som vuxen kvinna på egen hand börja bygga upp sitt liv.

*Titanics* narrativa struktur med melodramatiska inslag och kontinuerlig spänningshöjning, ger möjligheter till en känslomässigt stark upplevelse, ”en klump i magen”. På detta vis kan filmen gestalta såväl psykiska krafter som moraliska principer. ”Jag känner att det var så det *verkligen* måste ha hänt och så dom kände”, säger Meral om berättelsen ombord på *Titanic*. Mitt intryck är att filmen på flera sätt har övertygat henne om, inte bara att det var så här det faktiskt gick till när skeppet gick under, utan också det moraliskt riktiga, eller oriktiga, i de olika karaktärernas handlande.

### *Manliga och kvinnliga hjältar, Braveheart och G.I. Jane*

I det melodramatiska berättandet där kampen mellan det goda och det onda är framträdande, finns vanligen en eller flera hjältar. I *Titanic* står Rose självklart på den goda sidan, liksom Jake. De slåss båda mot en härskande maktstruktur som personifieras av den cyniske, känslokalle finansmannen som är Rose’ tilltänkte make, Rose’ mor samt deras medhjälpare, en av familjens betjänter. Hjälterollen i filmen kan sägas vara delad av Jack och Rose. De kämpar båda efter att få gå sina egna vägar i livet, ett ämne som jag tidigare har visat engagerar Meral i många andra sammanhang. ”Jag tycker att man måste ifrågasätta saker, säger



hon i vår tredje intervju. ”Bara för att det är en kultur eller sed måste man väl inte följa det?”, frågar hon mig och jag kan ana en ilska bakom orden.

Hjälteskildringar, gärna med tydligt utmejslade hjälteroller, hör till de mest populära filmerna bland eleverna. ”Jag är inne på det här med hjältar”, menar exempelvis Tobias i vår första intervju när han ska beskriva vilka filmer han tycker om. Förutom filmerna baserade på Tolkiens *Ringen*-trilogi, vilka jag återkommer till nedan, är epos som Mel Gibsons *Braveheart*, tätt följd av *Gladiator*, solklara favoriter för såväl Tobias som för många av de andra eleverna. Tom beskriver vid flera tillfällen hur gladiatorn Maximus alla hjältedåd engagerar honom och läsarrollen ”läsaren som hjälte” är tydlig när han redogör för sin uppfattning om filmen. ”Den är typ perfekt”, säger han i vår första intervju. ”Förutom att han dör på slutet”, lägger han till lite besviket.

För pojkarna tycks det inte vara någon tvekan om att hjälten i en film ska vara en man. ”Jag har bara tittat på några filmer där huvudrollen spelas av en kvinna”, säger Robin i vår avslutande intervju. En av dessa filmer är *G.I. Jane*.<sup>289</sup> Denna film skildrar, med hjälp av ett tydligt melodramatiskt berättande, hur en kvinna, Jordan O’Neil, lyckas ta sig igenom en utpräglad manlig bastion, den militära elitutbildningen *Navy SEALs*. Filmen, som är ett nutidsdrama, utspelar sig på den militära träningsanläggning där utbildningen till elitsoldat i den amerikanska flottan äger rum. De fiktiva karaktärerna är tydligt goda eller onda, starka eller svaga. Ett utpräglat motsatspar i karaktärernas typifiering är också man - kvinna. Som ett led i ett politiskt maktspel får Jordan nämligen i uppdrag att som första kvinna någonsin genomgå den fysiskt och psykiskt mycket krävande utbildningen. Hon märker snart att vare sig befälen eller de andra soldaterna tar henne på allvar. Kränkt av denna särbehandling kräver hon att få genomgå utbildningen på samma villkor som männen, trots att detta innebär snudd på outhärdliga påfrestningar i form av fysiskt våld och olika former av nedbrytande, stundtals sexistiska, trakasserier.

Robin säger i vår avslutande intervju att filmen, trots de många actioninslagen, är ”lite sisådär” och upplever beskrivningen av Jordan ”störande”. Huvudrollsinnehavaren Demi Moore lever inte upp till de fysiska kraven tycker Robin. ”Hon skulle aldrig klara det på riktigt”, säger han och fortsätter: ”Eftersom jag tränar styrketräning tänker jag på sånt.” ”Hon är nog mest med för att det ska bli lite mer för killarna att titta på”, tillägger han leende.

En avgörande faktor för om Robin ska acceptera en hjälteskildring tycks alltså vara berättelsens trovärdighet. För honom håller *G.I. Jane* inte måttet, vilket däremot Mel Gibsons kiltklädda, snudd på oövervinneliga hjälte William

---

<sup>289</sup> *G. I. Jane* (Buena Vista) hade premiär 1995 och regisserades av Ridley Scott.

Wallace i *Braveheart* gör. ”Där är det skildrat verkligt”, säger Robin och syftar på de otaliga krigsscener där Wallace slåss mot de onda engelsmännen vilka faller som käglor under hans svärd. Det enda Robin tycker är lite fjäntigt är att hjälten barndomsvänner överlever alla krig. ”Några av dom borde ju ha dött”, säger han och fortsätter: ”Men det *var* ju i och för sig så, för den bygger ju på en *sann* historia.”

Även flera av flickorna uppger att de tycker om *Braveheart*. Betydligt mer tycker de dock om *G. I Jane*, som många beskriver som sin favoritfilm. Till skillnad från Robin ifrågasätter flickorna inte alls filmens trovärdighet, utan ser istället Jordans kamp på männens villkor som både realistisk och eftersträvansvärd. ”Hon kämpar för rättvisa och respekt i en mans värld och blir till slut behandlad som hon ville”, skriver Meral i en fritidstextuppgift och avslutar: ”Go women!!!☺.”

Samma kopplingar till könskampen gör Cecilia i omvårdnadsklassen, när hon ska beskriva sina upplevelser av filmen. ”Eftersom jag är lite feministisk av mig älskar jag den här filmen”, skriver hon i en fritidstextuppgift. Hennes favoritscenen i filmen är när Demi Moore under en tortyrscen skriker ”-[s]uck my dick” till sin plågoande och överordnade befäl. ”Den repliken är bäst och säger allt”, tycker Cecilia.

Jordans yttrande kan betraktas som en nyckelreplik i filmen och vändpunkt för henne. Stegvis har Jordans mentala omvandling tagit yttre manifesta former när hon på olika sätt utlänat alla kvinnliga drag hos sig själv i sin kamp om att bli en av de andra i gruppen. Trots detta fortsätter övergreppen tills hon i ovanstående scen visar att hon fullt ut betraktar sig som jämställd med männen. Först då kan hon få respekt av dem. Efter Jordans replik vänder följaktligen de blivande elitsoldaterna sitt missnöje mot de trakasserande befälen istället. Som androgyn och transformerad man tar Jordan sin hämnd. Att hon till slut får respekt och sin efterlängtrade examen framstår för flickorna i studien som en viktig skildring av kvinnlig styrka, makt och jämställdhet. ”Filmen är så bra för hon gav aldrig upp och visade verkligen killarna vad hon kunde”, skriver Katarina i en fritidstextuppgift. ”Till slut accepterade de henne”, lägger hon till.

Även om både pojkarna och flickorna efterfrågar och uppskattar filmmediets melodramatiska berättande, skiljer sig deras val av specifika filmer åt på andra punkter.<sup>290</sup> Många av flickorna väljer skildringar av starka och självständiga kvinnor som kämpar för respekt och acceptans i olika sammanhang. Pojkarna i sin tur väljer aktivt bort just dessa texter till förmån för manliga hjältar av

---

<sup>290</sup> Jag återkommer nedan till elevernas upplevelser av det melodramatiska berättandet i andra texttyper.

klassiskt snitt. De fiktiva kvinnliga gestalter flickorna uppskattar avviker dessutom till viss del från de klassiska Hollywoodidealen. Jordan O'Neill är en sådan figur, Bridget Jones i *Bridget Jones Dagbok* en annan.<sup>291</sup> Denna film handlar om en kvinna i trettioårsåldern som kämpar mot utseendefixering, sexism och för att bli accepterad för den hon är. Här är hjälten Bridget Jones mera av en hjälte i "vardagen", men för Sandra är det just detta som är poängen. "Den beskriver väldigt bra hur kvinnor har det idag", skriver hon i en fritidstextuppgift. Sandra fortsätter:

Man tror att man inte duger för att man inte väger 40 kg och ser ut som en fotomodell. I andra filmer som handlar om "fula" tjejer så börjar de banta eller något innan de får sin drömprins, men i den här filmen så ändrar hon sig inte, hon får drömprinsen i alla fall. Han tyckte om henne "precis som hon är".

Genom sina val, där de aktivt framhåller eller tar avstånd från olika filmer, konstruerar såväl flickorna som pojkarna genus. Därför kan man anta att filmerna har ett positivt bruksvärde genom att tjäna som byggklossar i elevernas identitetsbyggande.

### *Att inte ha "tålamod" att läsa böcker*

Jag har hittills diskuterat några olika aspekter av filmmediets popularitet bland eleverna i studien. Jag har också konstaterat att flertalet av de intervjuade eleverna uppger att de på sin fritid oftast väljer bort skönlitteratur till förmån för film. En av dessa elever är Kim. "Det är så tråkigt att läsa böcker", uppger han i vår första intervju. "Jag har inte tålamod till det", förklarar han. Under studiens gång har jag haft anledning att fundera mycket över varför Kim och många av de övriga eleverna föredrar film framför romaner. När jag efterfrågar lärarnas syn på detta faktum nämner flera av dem elevernas brist på uthållighet som förklaring. Det tar, menar lärarna, helt enkelt för lång tid att läsa en bok, en film går betydligt snabbare.

Detta är dock inget som eleverna själva framhåller. Istället beskriver såväl Kim som Robin att de föredrar film för att det är mycket lättare att "komma in i en film än en bok". För att ta sig in i en bok "måste man skriva *väldigt* bra", säger Robin i vår avslutande intervju. "I filmen kan man bygga upp det med musik och grejer för att komma i stämning." För Robin tycks det således vara

---

<sup>291</sup> *Bridget Jones Dagbok* (Universal Pictures) kom 2001 och regisserades av Sharon Maguire.

viktigt att snabbt kunna skapa sig litterära föreställningsvärldar, och ta sig in i berättelsen, vilket han upplever att han gör bäst när många sinnen är engagerade. Filmen, liksom andra multimedier, förmedlar sina berättelser via fem kanaler - bild, grafik, dialog, realljud och musik.<sup>292</sup> Där den typografiska texten endast har ord att tillgå för att skapa bilder hos läsaren, har filmen således en rad element till sin hjälp för att få fram effekter och kommentera skeendet.

Bland elevernas beskrivningar av olika texter är, vad ibland betecknas som den 'klassiska' Hollywoodfilmen, vanlig.<sup>293</sup> En ambition med denna texttyp, påpekar Gripsrud, är att öka läsarens känsla av att bevittna "ett stycke 'verklighet' på ett direkt och oförmedlat sätt".<sup>294</sup> Detta, menar David Bordwell, låter sig göras eftersom filmmediet och det traditionella dramat, till skillnad från romanen, saknar en tydlig berättarposition.<sup>295</sup> I filmen, påpekar Bordwell, upplever vi inte att någon berättar något för oss, utan vi bara ser och hör en rad händelser utspelas och konstruerar berättelsen utifrån detta.

Ytterligare en faktor som tycks påverka elevernas upplevelser är filmmediets intensitet. Film, menar Lars Thomas Braaten, Stig Kulset och Ove Solum, kräver omedelbart en aktivitet som direkt efterfrågar ett känslomässigt engagemang.<sup>296</sup> Detta förhållande, och de många skikt i berättelsen som filmmediets olika audiovisuella kanaler skapar, innebär att den omedelbara upplevelsen av film präglas av en högre grad av intensitet än vid exempelvis litteraturläsning. Intensiteten kan således vara en förklaring till Robins upplevelse att "det är lättare att komma in i en film än en bok". Även Kims brist på tålamod för böcker tycks ha kopplingar till intensiteten i berättandet. Såväl Robin som Kim vill omedelbart bli känslomässigt engagerade och kunna identifiera och känna igen sig i texten. Detta får de i många av de filmer de väljer på fritiden.

Filmmediet är också präglad av ett informationsöverskott. Detta innebär att man som publik genom filmens berättarstruktur får tillgång till en större och bättre översikt av utvecklingen än vad de fiktiva gestalterna i filmen har. Publiken kan på så sätt ibland känna sig mer kvicktänkt än huvudpersonen, en upplevelse som självklart kan uppfattas som positiv av informanterna. Tom beskriver hur han ofta känner sig "smart" när han tar del av film. "Man tänker annorlunda när man ser på film", säger han i vår andra intervju, "framåt liksom."

---

<sup>292</sup> David Bordwell, *Narration in the Fiction Film*, London, 1985, s. 62.

<sup>293</sup> Gripsrud, a.a., s. 259.

<sup>294</sup> Ibid.

<sup>295</sup> Bordwell, a.a., s. 62. Gripsrud menar dock att berättarnärvaron finns, fast den är mer eller mindre tydlig beroende på typ av film.

<sup>296</sup> Lars Thomas Braaten, Stig Kulset & Ove Solum, *Inledning till filmstudier. Historia, teori och analys*, Lund, 1997, s. 271.

Toms upplevelse av att känna sig smart och kunna överlista filmens karaktärer kan vara en faktor som gör att han så gärna väljer film som fiktionstext.

### *Filmens utrymme i elevernas litterära repertoarer*

Att med säkerhet kunna säga vad i filmmediet som lockar eleverna är inte enkelt. I detta avsnitt har jag dock lyft fram några faktorer som jag menar är värda att beakta i en beskrivning av filmens utrymme i elevernas litterära repertoarer. För majoriteten av de intervjuade pojkarna tycks det vara av stor vikt att skriva in sig i specifikt kulturellt fält där de kan uppfattas som ”filmmänniska”. Här tar de avstånd från böcker till förmån för film, vilket självfallet kan bero på ovana vid att läsa typografisk text. Men det kan också handla om längtan efter den känslomässiga aktivitet och intensitet som filmmediet genom sin narrativa struktur skapar. Det är sannolikt också därför både pojkarna och flickorna i studien ofta väljer att återvända till filmtexterna för att återigen bli känslomässigt berörda och/eller utvidga sin förståelse av de sammanhang som texten behandlar.

Vissa filmers känslomässigt starka melodramatiska inslag framstår också som betydelsefulla för elevernas filmval. Här får de möta typifierade karaktärer i form av manliga och kvinnliga hjältar, förenklade konfliktsituationer och moraliska principer som ger dem tydliga svar som är lätta att förhålla sig till. Det melodramatiska inslaget är också stort i en annan populär texttyp bland eleverna, såpoperorna. Ytterligare en beröringspunkt mellan dessa textsorter är att de båda i många fall kan sägas fungera som en gemensam plattform för elevernas samtal om frågor som berör dem. För att ytterligare belysa gymnasieungdomarnas textvärldar, ägnar jag nästa kapitel åt såporna.

## **Såpor**

### *Ett utvidgat såpa-begrepp*

”Jag tittar på *alla* såpoperor”, säger Kim glatt när jag under vår andra intervju frågar honom om hans intresse för texttypen. ”Dom som går på eftermiddagen

när jag är i skolan spelar jag in och tittar på när jag kommer hem”, fortsätter han och tillägger: ”Så det blir några timmar varje dag.” Kim hör till en av de allra flitigaste såpopera-tittarna i studien. Han är dock långt ifrån den ende som uttalar ett stort intresse för såporna. Det är så omfattande att nästan samtliga väljer att beskriva sina upplevelser av dessa texter. I utsagorna klumpar eleverna gärna ihop traditionella såpor, dokusåpor och TV-serier under samlingsbegreppet ”såpa”. Detta gör att jag här väljer att belysa de olika textsorterna under samma rubrik, trots att de i flera avseenden sinsemellan skiljer sig åt. I viss mån kan jag också urskilja skillnader i elevernas reception som visar att såporna har olika positiva bruksvärden för sina läsare. För att tydliggöra dessa skillnader, som delvis är knutna till de olika texttypernas berättarstruktur, vill jag börja med att kortfattat ge en bakgrund till deras särdrag.

Den traditionella såpoperan är en narrativ form skapad direkt för etermedierna. Den etablerade sig under 1980-talet på allvar i svenska medier och många TV-kanaler har numera flera såpor igång samtidigt för olika typer av tänkt publik.<sup>297</sup> Texttypen har en föregångare i ett slags dramaserier som redan under 1930-talet sändes i den amerikanska kommersiella radion. Utsändningarna skedde under dagtid och programmen vände sig främst till en kvinnlig publik. Då, liksom nu, lyfte handlingen fram starka känslomässiga aspekter och fokuserade främst på intima mänskliga relationer, gärna förstärkta av musikinslag.<sup>298</sup> I slutet av 1940-talet övergick såporna till det nya TV-mediet. För att nå nya tittargrupper övergick producenterna efter hand till att sända såporna på bästa sändningstid, så kallad prime time. Den långsamma berättarstruktur som dittills hade präglat serierna lånade då drag av mer traditionell filmdramaturgi.<sup>299</sup> Detta resulterade så småningom i supersåpor som *Dallas*, *Falcon Crest* och *Dynastin* vilka kom till Sverige i början av 1980-talet. 1985 kom den första svenska såpan, *Lösa förbindelser* och två år senare SVT:s storsatsning *Varubuset*.<sup>300</sup>

Det som skiljer en såpa från andra TV-serier är främst att den är en oavslutad berättelse, i princip skriven för att kunna fortsätta i det oändliga och något egentligt slut finns inte i sikte. Varje avsnitt slutar dock med i en stigande spänningskurva med olöst fråga, en så kallad cliff hanger.<sup>301</sup> Såpan har hämtat mycket av sin berättarstruktur från det melodramatiska berättandet. Handlingen är uppbyggd runt relationsförvecklingar, problem i vardagen och känslomässiga situationer. De ofta typiserade karaktärerna kan dock växla karaktär från säsong

---

<sup>297</sup> Dag Nordmark, *Finrummet och lekstugan: Kultur och underhållningsprogram i svensk radio och TV*, Stockholm, 1999, s. 310.

<sup>298</sup> Gripsrud, a.a., s. 266.

<sup>299</sup> Richard Kilborn, *Television Soaps*, Manchester, 1992, s. 24ff.

<sup>300</sup> Nordmark, a.a., s. 310-314.

<sup>301</sup> Kilborn, a.a., s. 36ff.

till säsong, en ond person kan plötsligt bli god, en förljugen pålitlig eller en girig givmild. Ytterligare ett karaktäristiskt drag för såpan är att den är indelad i ett antal handlingslinjer, så kallade underhistorier, som löper parallellt. Dessa är relativt självständiga i varje avsnitt och skapar olika segment i berättelsen. Dessa delar levererar, menar Gripsrud, genom sin dramaturgiska struktur med stigande spänningskurvor, ”känslomässiga kickar” som ”hör till det väsentliga i upplevelsen”.<sup>302</sup> Underhistorierna har också till uppgift att lyfta fram olika emotionella kvaliteter som skapar ytterligare möjligheter till ett känslomässigt engagemang hos läsaren. Därför erbjuder dessa segment också läsaren en mängd olika identifikationsmöjligheter.

Samma segmenterade berättarstruktur med ständiga spänningskickar, men med en mer episodisk karaktär har också en rad TV-serier. För många av eleverna i undersökningen tycks serier av detta slag vara mycket populära och de väljer ofta, under beteckningen såpa, att berätta om program som *Arkiv X*, *Vänner* och *Ally McBeal*.<sup>303</sup> Till skillnad från den traditionella såpan, kan den berättade historien här avslutas i varje avsnitt. Lika ofta sträcker sig dock historien i dessa serier över flera avsnitt och kan på så sätt kombinera det episodiska berättandet med såpans oavslutade struktur.<sup>304</sup>

### *Dokusåpan*

Den traditionella såpan har under de senaste åren inspirerat en annan variant som eleverna också fogar till texttypen – dokusåpan – som också gör anspråk på släktskap med televisionens dokumentära skildringar. Detta framgår inte minst av att branschen själv gärna betecknar dokusåpan som ”realityserier”.<sup>305</sup> Programformen, som under de senaste åren har ökat i antal och ständigt uppstår i nya former och på nya platser, är mycket populär bland eleverna i undersökningen. ”Jag tittar alltid på *Expedition: Robinson* och *Farmen*”, uppger Sandra i

---

<sup>302</sup> Gripsrud, a.a., s. 269.

<sup>303</sup> I den science fictioninspirerade serien *Arkiv X*, som började sändas 1992 (Twentieth Century Fox) kretsar handlingen runt två agenter som arbetar på FBI:s avdelning för paranormala problem. I *Vänner*, som började sändas 1995 i Kanal 5 (Warner Brothers Television), får man följa sex unga kvinnors och mäns tillvaro i New York.

<sup>304</sup> Gripsrud., a.a., s. 266ff.

<sup>305</sup> Detta begrepp använder dock ingen av eleverna i studien. Därför väljer också jag fortsättningsvis beteckningen dokusåpa.

vår första intervju och lägger snabbt till: ”Och *Harem* också.”<sup>306</sup> Det framgår dessutom att hon gärna ser såväl *Big Brother* som *Baren*.<sup>307</sup>

Dokusåpans form bygger främst på att berättandet kombinerar den spänning som följetongsstrukturen ger med den lockelse som finns i att det som sker i rutan kan uppfattas som verklighet. Redan under början av 1990-talet sändes program, ofta med utländska förlagor där man använde tittarnas egenhändigt producerade videoupptagningar.<sup>308</sup> 1995 introducerade en reklamkanal den första svenska upplagan med det genrebildande konceptet att under en begränsad period föra samman och isolera grupper av människor som spelar sig själva.<sup>309</sup>

De kanske mest karaktäristiska dragen för genren – tävlingsmomenten, utröstningarna och möjligheterna till psykologiska maktkamper – introducerades dock av *Expedition: Robinson*. Denna serie brukar betraktas som programformens stora genombrott och är, jämte *Farmen*, *Big Brother*, *Baren* och *Fame Factory*, en av de många dokusåpor som eleverna gärna berättar om.<sup>310</sup> I alla dessa serier tävlar nogsamt utvalda individer, isolerade från omvärlden, men med stora TV-team närvarande, om att bli ”herre på täppan” och vinna både pengar och kändisstatus. Sändningsfrekvensen mellan de olika programmen varierar. Under studien gick *Expedition: Robinson* en gång i veckan, medan exempelvis *Farmen* sändes varje vardag.

För eleverna tycks denna höga frekvens vara viktig. Under mina klassrumsbesök hände det ofta att eleverna diskuterade gårdagens avsnitt av exempelvis *Big Brother* före, under och efter lektionerna. I dessa diskussioner deltog även de som inte hemma hade tillgång till de kanaler där vissa av dokusåporna sändes.<sup>311</sup> Emelie hör till den grupp elever som löser problemet med att då och

---

<sup>306</sup> *Expedition: Robinson* är en dokusåpa förlagd till en öde ö i Sydostasien. Serien startade 1997 och producerades och sändes till och med säsongen 2003 i SVT2, senare i TV3. Mer information finns på [www.svt/se/robinson](http://www.svt/se/robinson). Se också Leif Furhammars avsnitt om *Expedition: Robinson* i Leif Furhammar, *Sex, såpor och svenska krusbär. Television i konkurrens*, Stockholm, 2006, s. 241-244. *Farmen* är en dokusåpa i lantlig miljö, där deltagarna under en sommar förväntas sköta en bondgård. Serien startade 2001 och visas på Kanal 4. I *Harem* (start 2001, TV3) tävlar män om att bli partner till den enda kvinnan i programmet.

<sup>307</sup> *Big Brother* är en dokusåpa där ett tiotal människor stängs in i ett hus under drygt hundra dagar. *Big Brother* började sändas 2000 i Kanal 5. Samma år introducerade TV3 *Baren* där två lag tävlar om att driva var sin bar på en krog.

<sup>308</sup> Furhammar, a.a., s. 238ff.

<sup>309</sup> *Ibid.*, s. 240ff. Programmet hette *Real World*, Stockholm och sändes i TV1000. Serien baserades på den amerikanska förlagan *The Real World* som började sändas 1992 och brukar betecknas som den första dokusåpan.

<sup>310</sup> Kanal 5 startade 2003 *Fame Factory* där unga män och kvinnor kämpar om en framtid i Bert Karlssons artiststall. Vilka dokusåpor eleverna ser, beror till viss del på deras tillgång till olika kanaler. Av ovanstående program var det endast *Expedition: Robinson* och *Farmen* som vid tiden för min undersökning sändes via marknätet.

<sup>311</sup> Vilka dokusåpor eleverna ser, beror till viss del på deras tillgång till olika kanaler. Av ovanstående program var det endast *Expedition: Robinson* och *Farmen* som vid tiden för min undersökning sändes via marknätet.



då gå hem till kompisar med större kanalutbud för att ta del av dokusåporna. I vår första intervju, menar hon, att hon på så sätt kan bilda sig en uppfattning om vad programmet innebär och därigenom kunna bli delaktig i samtalen om dokusåpadeltagarnas förehavanden.

Dokusåpornas deltagare är alltså, till skillnad från den traditionella såpans, inte professionella skådespelare. Dessutom skiljer sig berättarstrukturen mellan de båda texttyperna åt på en väsentlig punkt. I dokusåpan finns, i motsats till den traditionella såpan och de närliggande serierna, en tydlig början, en mitt och ett slut när vinnaren koras. Ytterligare en skillnad är att flera av dokusåporna berättartekniskt hålls ihop av en programledare, vars roll kan beskrivas som en utanförstående, närmast allvetande berättare med insyn i alla skeenden. Med denna berättares hjälp i ord och handling, kan producenten foga ihop historien med hjälp av olika autentiska bildsekvenser.

I dokusåpans kölvatten har det också, underblåst av främst kvällspressen, växt fram en kändiskult där deltagarna exponerar sig i alla möjliga sammanhang, ofta som sexikoner. Dokusåpakändisarna får här epitet som ”Big Brother-Linda”, ”Naken-Janne” och ”Robinson-Emma”. Dessutom tillhandahåller nätet en mängd information, ofta interaktiv, om såväl deltagarna som programmen i sig. Här kan man som läsare stundtals påverka förloppet i tävlingarna genom olika sorters omröstningar. Dessa ägnar eleverna i studien ofta mycket uppmärksamhet åt i sina diskussioner.

### *Identifikation, avstånd eller ironisk distans?*

Såporna, och inte minst de senaste årens dokusåpor, kan sätta känslor i svallning. Skilda åsikter om programformens berättigande kommer då och då till uttryck i en rad medier. Hur förhåller sig då eleverna i studien till dessa texter? Kim, som inledde detta kapitel, säger i vår tredje intervju att *alla* såpor är bra. De ger honom en möjlighet att ”drömma sig bort lite grand”, säger han. Långt ifrån alla elever i undersökningen intar dock denna oreserverat positiva inställning. Istället ger majoriteten av dem uttryck för en betydligt mer komplex uppfattning om genren, något som också påverkar deras reception. Elevernas attityder kan relateras till medieforskaren Ien Angs klassiska studie om attityder till såpoperan utifrån serien *Dallas*.<sup>312</sup>

---

<sup>312</sup> Ien Ang, *Watching Dallas. Soap Operas and the Melodramatic Imagination*, London & New York, 1991 (1985), s. 87-116.

I denna undersökning beskriver Ang tre olika förhållningssätt till såpoperatittande. I det första menar hon, att man som läsare intar en position där man helt tar avstånd från serien utifrån en uppfattning att texten har en fördummande effekt. Detta avståndstagande kan ske på två olika grunder. Dels en där läsaren tar avstånd från såpan av estetiska skäl, dels en mer ideologisk hållning som främst karaktäriseras av uppfattningen att programmen lovordar en kapitalistisk livshållning och har en konserverande effekt på kvinnorollen.

Det andra förhållningssättet innebär, skriver Ang, att inta en ironisk attityd. Här menar läsarna att de visserligen följer såpor, men de tar dem inte på allvar. Deras behållning av texten är här främst att bli road av schablonerna och överdrifterna.

Den tredje gruppens läsare slutligen, och bland dem vill jag placera Kim, tycker att såporna är bra och följer dem regelbundet. Receptionen präglas här av en hög grad av identifikation med karaktärerna. Som läsare genomlever man samma känslor som berättelsens fiktiva karaktärer. Samtidigt, påpekar Ang, finns i detta förhållningssätt en stark medvetenhet om att det inte är ”korrekt” att tycka på det viset. Läsaren intar därför ofta en försvarsställning.

Angs snart tjugoåriga studie grundar sig på *Dallas* och berör av förklarliga skäl inte fenomenet dokusåpor. Trots detta menar jag att det går att betrakta de förhållningssätt eleverna i studien intar till dokusåporna med hjälp av samma kategoriseringar. Angs tre positioner är också representerade bland eleverna, även om endast ett fåtal intar en alltigenom avståndstagande attityd och då främst utifrån estetiska argument. Det finns också tydliga skillnader mellan pojkarna och flickorna, såväl i förhållningssättet som vid val av såpatyp.

Bland pojkarna, som överlag hellre berättar om dokusåpor än traditionella såpor, överväger en accepterande identifikatorisk hållning, med eller utan ironisk distans. Jimmy i elklassen beskriver i en fritidstextuppgift dokusåpan *Farmen* sakligt och utan ironi. ”Det är ett program om människor ute i skogen som ska sköta en farm”, skriver han och fortsätter: ”Varje vecka blir det veckofinal och en deltagare får åka hem.” Som för att försvara sin hållning och övertyga mig om det riktiga i sin seriösa och uppskattande hållning avslutar han: ”Detta program betyder mycket för mig”, och lägger till: ”Det är ju superbra!!!”

Åsikter som överensstämmer med det ironiska förhållningssättet är mycket vanliga främst bland flickorna. Sofia i samhällsvetarklassen frågar sig varför hon varje gång *Big Brother* visas sitter ”klistrad” framför TV-apparaten. ”Vad det är hos dessa fulländat kändiskåta stockholmare som gör att man tittar?”, skriver hon och fortsätter: ”Programmet är bara en billig produktion som TV5 tjänar massor på.” Sitt behov av att följa *Big Brother* förklarar hon med att ”det är som

en drog där man känner ett enormt behov efter att slå på TV:n vid sjutiden varje kväll”. En liknande uppfattning, att dokusåpan trots dess brister inte går att stå emot, uttrycker Lina med hänvisning till *Farmen*. ”Jag kan inte låta bli att följa denna, enligt många, värdelösa dokusåpa”, skriver hon i en fritidstextuppgift. ”Själv njuter jag av att följa livet på landet”, fortsätter Lina och tillägger med en ironisk blinkning: ”Bruna, vackra människor som sliter i hettan – fina grejer :)”

Denna distanserade, ironiska attityd till vuxenvärlden är, menar Klitgaard Povlsen, något som barn och ungdomar utvecklar i sin socialisation.<sup>313</sup> Povlsen betraktar dessutom, till skillnad från Ang, inte denna position som en kritisk ståndpunkt. Istället, ser han den ironiska attityden mer som ”a reflexive enjoyment of the soap”.<sup>314</sup> Mot bakgrund av elevernas utsagor är jag böjd att hålla med Povlsen. Elevernas attityder till såporna, med eller utan ironi, kan i huvudsak beskrivas som positiva. Samhällsvetarflickornas ironiska kommentarer till såporna kan i så fall tyda på att de hunnit längre i sin socialisation än i vuxenvärlden än de jämnåriga pojkarna på elprogrammet.

Det ironiska förhållningssättet erbjuder också en möjlighet till motläsning av texten. Detta innebär bland annat att läsaren kan ta avstånd från karaktärer eller situationer, samtidigt som texten i sin helhet kan upplevas som lockande. Under mina klassrumsbesök fick jag många gånger höra eleverna diskutera dokusåpadeltagarnas förehavanden föregående kväll. Vanliga omdömen om dessa personer var att deras beteenden uppfattades som ”knäppa” eller ”sjuka”. Flera av flickorna, som exempelvis Sofia och Sophie, uppger också i sina fritidstextuppgifter att de känner sig ”normala” när de jämför sig med såpans personligheter. Liknande uppfattningar framkommer också då och då under mina samtal med eleverna. I vår tredje intervju är exempelvis Emelie noga med att påpeka att *Big Brother* mest befolkas av ”konstiga personer” och att ”dom uppträder väldigt barnsligt”. ”Samtidigt”, lägger hon till, ”är det ju ändå kul att se på folk som gör bort sig.”

Att eleverna tar avstånd från dokusåporna är således kombinerat med lockelsen i att få agera smygtittare och kika in genom nyckelhålet till andra människors hemliga rum. Många av de populära dokusåporna sänds dagligen, vilket också skapar illusionen av att man följer ett autentiskt skeende. Flickornas ovan anförda utsagor tyder på att det just är detta som de uppfattar som ”beroendeframkallande” i programformen. I alla händelser visar elevernas reception

---

<sup>313</sup> Klitgaard Povlsen, ”Global Teen Soaps go local: Beverly Hills 90210 in Denmark”, i: *Nordic Journal of Youth Research* 1996:4, 1996. URL: <http://www.alli.fi/nyri/young/indes.htm>, [hämtat 2005-11-23].

<sup>314</sup> *Ibid.*, s. 9.

av dokusåporna att läsningen inte nödvändigtvis behöver vara identifikatorisk för att skapa mening. Tvärtom använder många av dem programmen för att klargöra för sig själva hur de absolut inte vill uppfattas och agera. Dokusåporna kan således sägas fungera både som *före*-bilder och *mot*-bilder, det vill säga såväl hur man kan/ska uppträda, som hur man inte ska vara eller bete sig. Därmed kan dessa texters bruksvärde betraktas som högt såväl för ungdomarnas identitetsskapande som för deras sätt att agera i förhållande till andra människor.

### ”Tjejsåpor” och ”killsåpor”

Trots det stora intresset för såporna hos majoriteten av eleverna, markerar främst några av pojkarna stundtals ett avstånd mot vad de uppfattar som ”dåliga” såpor. Oskar hör till dem som tydligt gör denna distinktion. Det är faktiskt skillnad på såpor och såpor, tycker han. ”*Expedition: Robinson* är underhållande”, säger Oskar i vår första intervju. Samtidigt drar han för egen del en tydlig gräns mot de såpor som kommersiella kanaler producerar. Av princip väljer han inte dessa påpekar han, främst för att de håller för dålig kvalitet. Det finns dock något som enligt Oskar är värre än betalkanalernas såpor – nämligen ”tjejsåpor”. När jag lite försiktigt undrar vad som utmärker en tjejsåpa svarar han: ”Den är lite mer *känslig* liksom.” Efter en liten stund lägger han till: ”Ja, och lite mer *oserriös* och liksom *såpig* såpa.” En typisk tjejsåpa enligt Oskar är *Skilda världar*, men även i viss mån *Ally McBeal*.<sup>315</sup>

Oskars uppfattning om vad som betecknar en ”tjejsåpa”, kan leda tankarna till det melodramatiska berättandet med stiliserade karaktärer, betoning på vardagliga och nära relationer samt en ”evig” handling. Liksom Oskar förknippar majoriteten av de intervjuade pojkarna dessa melodramatiskt berättade texter med avsmak. Oskars uppfattning att *Expedition: Robinson* är OK, är också något som pojkarna delar. Robin uppger exempelvis att han inte följer en enda såpa för att de är för dåliga, samtidigt som han pratar uppskattande om *Expedition: Robinson*. Godkänt får också andra dokusåpor som exempelvis *Farmen*, där bland annat den fysiska kampen mellan deltagarna står i fokus. Det finns således mycket som talar för att Liliequists påstående om att den traditionella såpogenren ofta ses som ”trivial, löjlig och definitivt omanlig”, även kan beskriva attityderna bland pojkarna i min studie.<sup>316</sup>

<sup>315</sup> *Skilda världar* är en svensk såpopera som sändes i TV4 mellan åren 1996 -2002.

<sup>316</sup> Liliequist, a.a., s. 21.

Till skillnad från pojkarna uppskattar dock majoriteten av flickorna just dessa fiktionstexter. Det Oskar pekar på som brister, lyfter flickorna fram som förtjänster. Flickorna menar bland annat att såpornas fokus på relationer och avsaknad av actioninslag är något positivt. ”Jag gillar det här med romantik”, säger Rosa i vår första intervju när vi talar om olika såpor. Flera av de intervjuade flickorna uppger även att *Cityakuten* är en riktigt bra serie.<sup>317</sup> ”Den är intressant, rolig och känns verklig också”, säger Sara i vår tredje intervju.

De flesta av flickorna uttrycker dessutom att de uppskattar dokusåpor som *Farmen* och *Expedition: Robinson*. Relationerna mellan deltagarna står också här i fokus för flickorna intresse. ”Det är roligt att se vilka som bildar en pakt”, skriver Fredrika i en fritidstextuppgift om *Farmen*. Mariell uppger att *Big Brother* är så bra för att ”det händer något hela tiden - bråk, konflikter och glädje”. Behållningen med dokusåpor, menar Jessika, är att se hur deltagarna ”uppträder och hur de beter sig mot varandra”.

Det är påtagligt att de texter i såpagenren som flickorna väljer ofta har starka kvinnliga karaktärer. Så är fallet för den bland flickorna så populära *Ally McBeal*. Flera uppger att denna TV-serie är deras favoritprogram och att de inte har missat ett enda avsnitt. Serien kretsar kring den amerikanska advokaten Ally McBeal och hennes arbete i Boston. Programmet fokuserar också i hög grad på relationerna mellan arbetskamraterna på advokatfirman och på Allys privata liv. Josefina hör till den stora grupp flickor som älskar serien. Hon återkommer ofta till den under studiens gång, alltid lika entusiastisk. ”Det är ett mycket roligt program, men även allvarligt”, skriver hon i en fritidstextuppgift. Hon uppger att hon gillar både huvudpersonen Ally och seriens lite säregna stil.

Josefina säger i vår första intervju att det bästa med programmet är när ”den andra världen” kommer. Hon syftar då på seriens inslag av inre monologkaraktär vilka har till syfte att visa vad som försiggår i Allys huvud. ”Där är det ofta lite andra knäppa saker”, säger Josefina, där ”dom sjunger och så.” Dessa avsnitt kan beskrivas som relativt korta, komiska och många gånger absurda sekvenser, ofta fyllda av ljud och manipulerade bilder som förstärkning av Allys känslomässiga upplevelser. Detta berättartekniska grepp gör att serien snabbt kan svänga mellan komik och allvarliga ämnen, något som Josefina och många av de andra flickorna tycks uppskatta. För många av dem tycks karaktären Ally, genom att vara såväl ”cool”, ”duktig” och ”häftig” som ”känslig” och ”omtänksam”, framstå som en förebild.

---

<sup>317</sup> *Cityakuten* (*ER*, Michael Crichton, Warner Bros) är en amerikansk serie som skildrar en akutmottagning på ett stort sjukhus i Chicago. I serien får man följa en grupp läkare och sjuksköterskor och deras möten med människor i behov av akut omhändertagande för allehanda fysiska och psykiska åkommor. Programmet har sedan starten 1995 sänts i TV3.

Genom berättelser skapar vi ett kausalt samband mellan händelser i våra liv.<sup>318</sup> Därför kan berättelser och texter hjälpa oss att skapa ordning eftersom de etablerar meningsfulla, begripliga relationer mellan en början och ett slut. Läsning av fiktionstexter, inte minst såpor, ger oss redskap för hur dessa berättelser kan utformas. Pojkarna och flickorna i studien uppfattar och uppskattar såpor lite olika. Jag har hittills pekat på att faktorer som texternas melodramatiska inslag och berättelsernas huvudpersoner är betydelsefulla för elevernas attityder. Till dessa vill jag lägga ytterligare en faktor, nämligen de skilda lässtrategier som den traditionella såpan respektive dokusåpan möjliggör.

Dokusåpans berättarstruktur med en början, en mitt och ett slut, är en berättelse med en tydlig kausal ordning.<sup>319</sup> Programformens berättande kan också, likt en deckarhistoria, sägas ha en stark intrig.<sup>320</sup> Vem som vinner tävlingen och på vilket sätt detta sker är en viktig komponent av berättelsen i de olika avsnitten. Texttypens starka intrig där upplösningen av historien medvetet och konstfullt skjuts upp till allra sista programmet, möjliggör därför en lässtrategi som liknar deckarhistoriens spänningsinriktade läsning.

Många av pojkarna tycks föredra spänningsläsning som lässtrategi. I sina beskrivningar av *Expedition: Robinson* och *Farmen* är de noga med att framhålla att det främst är dramaturgin, tävlingen, som lockar. ”Det är spännande att se hur stadsborna klarar av ett liv på landet” och ”vem som till slut vinner”, säger David om *Farmen* i vår första intervju. Jimmy lovordar samma program i en fritidstextuppgift och förklarar sitt intresse med att ”[d]en som vinner får en halv miljon svenska kronor”.

Berättarstrukturen i *Expedition: Robinson* och *Farmen* påminner med sin början – mitt – slut-struktur och inslag av fysisk kamp, om många actionfilmers och hjältesagors uppbyggnad, texttyper som traditionellt sett är populära bland pojkar. Kanske är det detta som gör att många av pojkarna i studien fastnar för dessa program. För en del av dem är det också lockande att i framtiden få vara deltagare.

Även många av flickorna använder sig av en spänningsinriktad lässtrategi i sina möten med dokusåporna. De vill självfallet också veta vem som vinner

---

<sup>318</sup> Se bland annat Gripsrud, a.a., s. 235-279.

<sup>319</sup> Detta gäller främst de dokusåpor där flertalet avsnitt spelas in innan programserien börjar sändas vilket möjliggör en omfattande redigering.

<sup>320</sup> Spänningsläsning förknippas ofta med detektivberättelsen. I denna skapas traditionellt spänning genom att gåtans upplösning inte avslöjas förrän mot slutet (se bland annat Persson, 2002, s. 140-146).

*Farmen* och om favoritdeltagaren klarar sig från att bli utröstad i *Fame Factory*. ”Det är roligt att se hur stadsmänniskorna klarar av ett liv på en bondgård”, säger exempelvis Sandra som förklaring till att hon följer *Farmen*. Till denna spänningsfokuserade läsart, fogar flertalet av flickorna ytterligare en strategi som bygger på helt andra förväntningar på texten än att ta reda på hur historien slutar. I denna tycks avsikten främst vara att utforska de ständigt föränderliga relationerna mellan deltagarna, (”hur de beter sig mot varandra”), en läsart som ofta förknippas med den oändliga såpoperaberättelsens. För att uppskatta såpornas segmenterade struktur, ofta med oklarheter i tidsskillnaderna mellan segmenten och utan egentliga slut, krävs en annan läsart än den som är aktuell i de traditionella berättelserna. I såporna, påpekar Gripsrud, är läsaren istället för att vara inriktad på slutet av berättelsen, ”orienterad mot ett *här och nu*”.<sup>321</sup>

Detta förhållande pekar på att det snarare är de traditionella såpornas avsaknad av en början – mitt – slut struktur, som flera pojkar i studien förknippar med ”tjejsåpor”, än deras teman och frågor. Intresset bland pojkarna för de allt annat än actionbetonade dokusåporna *Big Brother* och *Baren* tyder också på detta. Att många av pojkarna intar en accepterande hållning till dokusåpor och samtidigt tydligt tar avstånd från vad de betecknar som ”tjejsåpor”, kan betraktas som ett sätt för dessa pojkar att skapa genus.

Det sätt på vilket flickorna tycks skapa genus handlar däremot inte om att aktivt välja bort någon såpavariant. Istället använder de sig av fler lässtrategier och plockar ut för dem meningsskapande, ”genusimpregnerade” teman, som exempelvis relationsrelaterade frågeställningar och bilder av starka kvinnor, ur de olika texterna. En effekt av detta öppna förhållningssätt till flera texttyper och fler läsarter är att flickorna, jämfört med pojkarna, ökar förutsättningarna för att vidga sina litterära repertoarer.

### ***Verklighet eller fiktion?***

John Fiske påpekar att TV-mediet genom sina berättarstrukturer skapar en känsla hos läsaren att programmen, även om de är inspelade tidigare, utspelar sig just nu.<sup>322</sup> Denna ”nowness”, menar Fiske, är framförallt tydlig i såpoperornas narrativa struktur med många oavslutade parallella handlingar. Även dokusåpor som *Farmen* och *Expedition: Robinson* förmedlar en tydlig här och nu-

---

<sup>321</sup> Gripsrud, a.a., s. 269.

<sup>322</sup> John Fiske, *Television Culture*, London och New York, 1987, s. 145.

känsla, trots att lång tid har förflutit mellan inspelning och sändning.<sup>323</sup> Andra program som exempelvis *Big Brother*, har utvecklat här och nu-konceptet ytterligare genom att dagligen sända såväl redigerade program som livesändningar via Internet. Programmets spektakulära utrustningar där TV-publiken faller avgörandet sker också i direktsändning. Den känsla av autenticitet och delaktighet som dokusåpan skapar och det starka intryck läsaren får av att verkligen möta berättelsen ”här och nu”, kan endast ett fåtal andra fiktionstexter erbjuda.

För de flesta av eleverna tycks denna upplevelse av autenticitet vara en betydelsefull faktor vid sina textval. Detta framgår av deras beskrivningar av såporna, men också när det gäller andra fiktionstexter, vilket jag återkommer till nedan. En vanlig hållning hos majoriteten av eleverna är att de tycks uppfatta dokusåporna som alltigenom dokumentära skildringar och att det som utspelas på skärmen är ”på riktigt”. David uppger i vår tredje intervju att hans intresse för *Farmen* just ligger i att programmet är ”verklighetstroget och inte påhittat”. På samma sätt säger Rosa att hon lockas till dokusåporna för där är det ”riktiga människor”. Visserligen, säger hon i vår avslutande intervju, ”är vissa svin och kan göra vad som helst”, men menar samtidigt att det är det som är spännande.

Dokusåporna erbjuder alltså något som är lockande för många ungdomar – oförfälskade bilder av mänskliga relationer i situationer som vanligtvis inte är exponerade i media. Vad många då förbiser är att det som utger sig för att vara autentiskt och spontant i själva verket är manipulerad verklighet. Inslagen är ofta ordentligt repeterade. Det görs en rad omtagningar av scenerna, TV-teamen interagerar på olika sätt med deltagarna och befolkar det till synes övergivna huset, den obebodda ön eller öde bondgården. Endast hos någon enstaka av eleverna i undersökningen finns en gryende misstänksamhet mot dokusåpan skildring av verkligheten. I vår tredje intervju säger Sandra att hon börjat upptäcka att ”dom [programmarna] vill få en att tro saker”. Hon beskriver vidare att hon upplevt att producenten klipper ihop bildsekvenser som egentligen inte har med varandra att göra, men som passar in den historia som programmet vill berätta.

I sin beskrivning av den tänkande läsarrollens utveckling mot den tolkan- de lyfter Appleyard fram just en begynnande medvetenhet om att texten är skapad av någon utifrån bestämda syften och värderingar, som ett viktigt steg. Man kan därför anta att denna medvetenhet hos Sandra utvecklas med ökad mognad och socialisation in i vuxenvärlden. Till Angs beskrivning av det ironiska och distanserade förhållningssättet till såpoperan kan man därför lägga till en nivå

---

<sup>323</sup> Under några säsonger har man dock låtit publiken vara med och avgöra det slutliga resultatet genom att förlägga den sista omröstningen till realtid.



där läsaren agerar utifrån en medvetenhet om hur dokusåpan är konstruerad. I det här fallet skulle Sandras hållning tyda på att hon agerar utifrån en annan läsarroll och därmed besitter en bredare litterär repertoar än exempelvis David.

### *Såpornas utrymme i elevernas litterära repertoarer*

Min framställning hittills har pekat på att såväl filmmediet som såpoperorna utgör betydelsefulla delar i elevernas litterära repertoarer. En av de mest framträdande funktionerna såpoperorna tycks ha för eleverna är att genom ett starkt känslomässigt engagemang erbjuda möjligheter att testa och variera en rad emotionella och moraliska situationer – att skaffa sig förebilder *och* motbilder. På så vis framstår såpoperorna som betydelsefulla för elevernas identitetsbygge. Pojkarna tycks också konstruera sin manlighet genom att välja bort ”tjejsåpor” utan egentligt slut, till förmån för dokusåpor med tydlig dramaturgisk struktur. Genom att till viss del använda sig av liknande spänningsläsande strategier vid sina möten med såpoperor och film, kan denna läsning sägas främst fördjupa pojkarnas litterära repertoarer. Majoriteten av flickorna väljer dock inte bara dokusåpor utan också traditionella såpor och TV-serier där kvinnor och deras livssituation står i fokus. Dessa texttyper använder de i sin genuskonstruktion genom att på olika sätt positionera sig gentemot de kvinnliga karaktärerna. Dessutom möjliggör läsningen utveckling av flera lässtrategier. Detta både vidgar och fördjupar deras litterära repertoarer och ger dem därmed större beredskap att möta olika texttyper såväl i som utanför skolan.

Ytterligare en multimedial text förekommer ofta i elevernas beskrivningar, nämligen olika digitala hypertexter. I nästa kapitel belyser jag vilken funktion denna texttyp har för eleverna i undersökningen.

### **De digitala hypertexterna – fiktionstext via skärmen**

## *Att bli smartare och lära sig tänka logiskt*

En av elklassens svenskuppgifter i årskurs 2 är att under rubriken ”Några ord om Lyckan” skriva om vad som är betydelsefullt i livet. Flera av pojkarna tar an sig uppgiften med stort allvar. En av dem, Kalle, blir snabbt klar, lämnar stolt in pappret till Britt och lutar sig sedan nöjt tillbaka i stolen. Han, liksom flera av de andra av eleverna i klassen, valde att skriva om sina känslor för sin dator. Det viktigaste i livet, skriver Kalle, ”är nog Datorn och mina nära vänner. Utan dem är mitt liv ingenting”.

Att Kalle väljer att nämna datorn först och dessutom stava den med stort D, är säkert vare sig någon tillfällighet eller något undantag. En stor grupp av eleverna uppger att de dagligen tillbringar mycket tid framför datorn.<sup>324</sup> Men det är främst pojkarna som berättar om att de läser olika fiktionstexter via skärmen. Av de intervjuade pojkarna uppger alla utom Kim att de flera gånger i veckan, många betydligt oftare, spelar exempelvis datorspel. Detta betyder sannolikt inte att flickorna i min undersökning helt avstår från denna texttyp, men inom ramen för studien väljer de alla att beskriva andra textval. En av de intervjuade flickorna, Emelie, nämner på en direkt fråga av mig i vår avslutande intervju att hon innan och i början av gymnasiet ibland spelade datorspel. Nu tycker hon mest att detta är töntigt. ”Jag ringer hellre eller träffar någon kompis än spelar spel”, säger hon.

Inledningsvis var min kunskap om digitaliserade fiktionstexter inte särskilt omfattande. Kanske är det också just min okunnighet som bidrar till att flera av pojkarna då och då under studiens gång motiverar sitt bruk av digitaliserade texter. ”Man blir smartare och lär sig tänka mer logiskt av att spela datorspel”, skriver en av pojkarna i naturvetarklassen i en fritidstextuppgift. Dessutom, tillägger Per, ”blir man mer social än man annars hade varit eftersom blygseln försvinner på Internet”. Pers utsaga kan tolkas som en reaktion på vad han uppfattar som mediepanik från vuxenvärldens sida. Oron för att unga ska utsättas för skadlig påverkan genom exempelvis datorspel, är ständigt aktuell i olika debatter om barns- och ungdomars fritidsvanor.<sup>325</sup> I grunden för mediepaniken ligger också, menar Kirsten Drotner, ett antagande om texters olika värde. Den

---

<sup>324</sup> Detta framkommer av vad såväl de intervjuade eleverna säger, som vad samtliga elever uppger i enkäten och i en rad fritidstextbeskrivningar.

<sup>325</sup> Även studier som berör dessa frågor dyker upp med jämna mellanrum. I boken *Stop Teaching our Children to Kill: a Call to Action against TV, Movies and Video Game Violence* (New York, 1999) hävdar bland annat forskarna Dave Grossman & Gloria DeGaetano att det finns säkra bevis för ett samband mellan datorspel och verkligt våld bland barn. En rad andra forskare, bland annat representerade i en forskningsöversikt redigerad av Cecilia von Feilitzen, företräder en annan ståndpunkt som hävdar att dessa enkla samband inte finns (*Children and Media Violence – Yearbook 2000, Children in the New Media Landscape*, Göteborg, 2000).

process som mediepaniken sätter igång kan därmed betraktas som en makt-kamp mellan vad som betraktas som bra eller dåligt på det kulturella fältet.<sup>326</sup>

Det är utifrån detta perspektiv som elevernas möten med bland annat datorspel är intressant att studera. För trots att denna texttyp för många av pojkarna framstår som det dominerande fritidsintresset, lyser kopplingar till spelen med sin frånvaro i klassernas svenskundervisning. En förklaring till detta kan självfallet vara att ingen av lärarna, i likhet med mig, varken är särskilt kunnig i eller intresserad av spelen. Inte desto mindre kan just denna okunskap vara en bidragande orsak till att man som lärare inte uppmärksammar deras utrymme i elevernas litterära repertoarer. För att göra en fortsatt diskussion och analys om elevernas reception av digitaliserade fiktionstexter möjlig, är det därför nödvändigt att här ge en bakgrund till texttypens narrativa förutsättningar.

### *Vad är hypertext?*

Många som idag stöter på begreppet hypertext, associerar säkerligen till olika texter på datorn. Begreppet, kopplat till just datorn, har varit i omlopp sedan 1960-talet och är för många idag en del av det vardagliga språket.<sup>327</sup> En vidare definition av begreppet hypertext är att det betecknar en princip att strukturera texter. Ordet ”hyper” härstammar etymologiskt från grekiskans ”över”, vilket gör att begreppet kan översättas som ”övertext”. I en hypertext får separata delar förbindelse med varandra genom länkar. Länkarna gör att den traditionellt lineära berättarstrukturen bryts och läsaren kan ge sig ut på olika sidospår. Denna strukturerande princip är dock inte begränsad till fiktiva berättelser och digitala medier.<sup>328</sup> Även tryckta texter kan genom fotnoter, korsreferenser och hänvisningar betraktas som exempel på hypertextprincipen.

Den digitala tekniken erbjuder dock en speciell form av hypertext där man snabbt kan förflytta sig mellan olika delar och ha tillgång till enorma sökmöjligheter via World Wide Web. För att ytterligare förstå den digitala hypertextens struktur kan det, menar Johan Svedjedal, vara till hjälp att göra en distinktion mellan monosekventiell och multisekventiell uppbyggnad.<sup>329</sup> Tanken med den monosekventiella texten är att den ska läsas i ett sträck, medan läsaren i den multisekventiella aktivt måste navigera och skapa sig en egen väg genom verket.

---

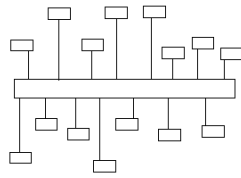
<sup>326</sup> Drotner, 1992, s. 54-61.

<sup>327</sup> Se bland annat Elmfeldt, 2001, s. 123.

<sup>328</sup> Gripsrud, a.a., s. 271.

<sup>329</sup> Johan Svedjedal, *The Literary Web. Literature and Publishing in the Age of Digital Production. A Study in the Sociology of Literature*, Stockholm, 2000, s. 54.

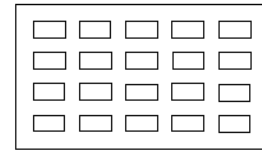
Anna Gunder beskriver tre varianter av den multisekventiella strukturen som texter kan domineras av: axial struktur, nätverksstruktur eller lateral struktur.<sup>330</sup> Dessa kan också bildmässigt illustreras enligt följande:



axial struktur



nätverksstruktur



lateral struktur

Gunder menar att en text med en axial struktur består av en huvudtext med en mängd möjliga sidospår, men att läsaren måste återvända till huvudtexten. Som exempel nämner hon en avhandling med fotnoter, eller äventyrsspel där läsaren är tvingad att välja rätt väg för att komma vidare i spelet.

Nätverksstrukturen å sin sida har länkar inom verket i sidled, uppåt, neråt, framåt och bakåt och det finns ingen ”rätt” väg att gå utan läsaren skapar sin egen väg.<sup>331</sup> Den laterala strukturen är, menar Gunder, hopfogad av en mängd textelement som inte är länkade till varandra och man läser texten i den ordning man själv vill. Exempel på detta är en antologi eller en tidningssida.

### *Ergodisk läsning*

Som ett led i att beskriva de digitala texternas egenart, sätter den norske litteraturforskaren Espen J. Aarseth fokus på användarens aktivitet och möjligheter att ta sig in i texten istället för på mediet i sig.<sup>332</sup> Aarseth gör en distinktion mellan ergodiska och icke-ergodiska texter och inbegriper förutom traditionella litterära texter exempelvis även datorspel i begreppet litteratur.<sup>333</sup> De ergodiska texterna, menar Aarseth, kräver ”a nontrivial effort to allow the reader to traverse the text”.<sup>334</sup> I de icke-ergodiska å andra sidan krävs ingen större kraft av läsaren förutom ”eyemovement and the periodic or arbitrary turning of pages”.<sup>335</sup> I läsning av ergodisk litteratur, menar Aarseth, måste läsaren på ett ak-

<sup>330</sup> Anna Gunder, ”Berättelsens spel: Berättarteknik och ergodicitet i Michael Joyces hyperroman *afternoon a story*”, *Human IT* 3:3, 1999, 27-127.

<sup>331</sup> Ett exempel på en text med nätverksstruktur är Michael Joyces hyperroman *afternoon a story*, Watertown, MA, 1990.

<sup>332</sup> Espen, J. Aarseth, *Cybertext. Perspective on Ergodic Literature*, Baltimore och London, 1997.

<sup>333</sup> Begreppet *ergodisk* har Aarseth hämtat från fysiken. Etymologiskt härstammar det från grekiskans *ergon* – (kroppsligt) arbete och *hodos* – gångstig, (Aarseth, a.a., s. 1).

<sup>334</sup> *Ibid.*, s. 1.

<sup>335</sup> *Ibid.*

tivt sätt skapa sig en väg genom texten genom att välja olika alternativ.<sup>336</sup> Aarseth påpekar att även om läsning av exempelvis icke-ergodiska romaner också kräver ett aktivt deltagande, måste man som läsare av ergodiska texter vara delaktig på en annan och mer intensiv nivå. Som exempelvis aktör i ett datorspel måste man, för att undvika att ”dö”, aktivt välja åt vilket håll man ska springa eller vilken fiende man först ska angripa.

Ergodisk läsning kräver i många fall en specifik hyperlitterär kompetens, där en handgriplig förmåga att hantera spelens tekniska sida är nödvändig. Detta vittnar inte minst mina egna taffliga försök att bekanta mig med de olika spelen om.<sup>337</sup> En hyperlitterär kompetens innebär också, menar såväl Gunder som Svedjedal, att förutom ergodiciteten också betrakta omläsning som ett naturligt inslag i läsningen.<sup>338</sup> I icke-ergodiska verk kan man som läsare välja att gå vidare till en fotnot, eller stanna kvar i den monosekventiella läsningen. Konsekvenserna av lyckade eller misslyckade val vid läsning av en ergodisk text är också betydligt större, eftersom man exempelvis riskerar att ”dö” och få börja om. Samma konsekvenser uppstår inte för en läsare som i en avhandling eller artikel väljer att läsa fotnoten eller stanna kvar i texten. Fotnoten ändrar inte texten i någon väsentlig mening och man behöver inte som läsare starta om från början.

### **Lunarstorm, MSN, *Manga och Animé***

Datorn tillhandahåller således såväl icke-ergodisk som ergodisk text. Det är dock den sistnämnda som är av intresse för detta kapitel. Skälet till detta är främst att den läsart som krävs för att ta del av en rad ergodiska datorspel innehåller inslag som skiljer sig från läsning av traditionellt berättad text.

Då jag vid början av mitt forskningsarbete inte hade skillnaden mellan ergodiska och icke-ergodiska texter helt klart för mig, kom samtalen med eleverna ofta att handla om digitaliserade texter i största allmänhet. Inte heller eleverna uppmärksammade mig på att de digitaliserade texter de beskrev lika gärna kunde vara ergodiska som icke-ergodiska. De var ”datortext” rätt och slätt. Programformer som exempelvis *Lunarstorm*, *ICQ*, *MSN* och *MIRQ*, kunde jag dock relativt lätt avfärda som ointressanta för studien. Visserligen uppger majoriteten av eleverna att de så gott som varje dag besöker dessa sajter, men aktivi-

---

<sup>336</sup> I inledningen av min text gjorde jag klart att jag ämnar använda begreppet ”läsa” när jag avser den aktivitet som pågår vid möten med fiktionstext. Eftersom exempelvis datorspelen kräver en specifik kompetens, nämligen den ergodiska, kommer jag fortsättningsvis att kalla den aktivitet som läsarna ägnar sig åt i kontakt med ergodiska texter ergodisk läsning.

<sup>337</sup> James D. Wertsch diskussion om vikten av att ha tillgång till kulturella redskap som exempelvis olika språk för att kunna fungera i skilda sammanhang, blev väldigt tydligt för min egen del är jag skulle fördjupa mig i datorspelens värld. (Wertsch, 1998.) Jag fick till slut ge upp min ambition att behärska det ergodiska läsandet och istället övergå till att vara en uppmärksam och aktiv åskådare.

<sup>338</sup> Gunder, 1999, s. 48; Svedjedal, a.a., s. 89.

teten här handlar främst om att skriva egna och kommentera andra medlemmars inlägg och gästböcker. En stor del av sidornas utrymme utgör också chatfunktioner av olika slag. För många av eleverna framstår bruket av datorn i dessa fall främst som ett sätt att kommunicera. Denna verksamhet är intressant ur många olika aspekter, inte minst för att den tycks utgöra en väsentlig del av många ungdomars textvärldar på fritiden. Men då dessa aktiviteter inte i någon större utsträckning innefattar fiktionstext, lämnar jag detta perspektiv utanför min undersökning.

Även om jag snabbt insåg att *Lunarstorm*, *ICQ* och *MSN* inte var intressanta för studien, var det inte lika lätt att avgöra gränserna för många andra av de digitaliserade texter som pojkarnas utsagor är fulla av. Gustav och flera av hans klasskamrater diskuterade då och då entusiastiskt digitaliserade texter som de benämnde *animé* och *manga*.<sup>339</sup> I min jakt på ergodiska texter blev dessa ett av mina första undersökningsobjekt.

I Sverige inkluderas *animé*, alltså japansk tecknad film, ofta i beteckningen *manga* som är en typ av tecknade serier från Japan.<sup>340</sup> Denna indelning gör även Gustav, som hör till den grupp elever som har ett stort intresse för texttypen. Även jag väljer därför att använda mig av *manga* som begrepp för de båda textsorterna. *Manga*-serier vänder sig såväl till barn, ungdomar (det finns både flick- och pojkmanga) som till vuxna. Texterna finns i många upptänkliga varianter och en rad olika figurer befolkar dem. De är alla tecknade på ett liknande sätt och ofta våldsamma. ”Serien är väldigt blodig och brutal”, skriver Gustav i en fritidstextuppgift och uppger att den ”handlar mest om hämnd.” I uppskattande ordalag beskriver han också de två huvudpersonerna Guts och Griffith och skriver avslutningsvis: ”Jag gillar grymma krigare med stora rustningar.” Den serie som Gustav berättar om heter *Berserk* och handlar främst om en våldsam kamp mellan ont och gott. Texten är, som jag tidigare beskrivit, tecknad och kan knappast betecknas vare sig som ergodisk eller multisekventiell. Läsaren ser serien som en film på datorn och man kan varken medverka i eller påverka händelseförloppet.

*Manga*-texterna går att ladda hem via nätet, vilket också Gustav uppger att han gör. Man kan även köpa dem som DVD-filmer via bokhandeln, eller i bok- och serietidningsformat. Gustav säger att han ofta besöker några av den stora mängd sajter som är knutna till dessa texter.<sup>341</sup> Vid ett av våra samtal delar han

---

<sup>339</sup> Efter att jag avslutat insamlingen av mitt material, formligen översvämmades den svenska marknaden av framförallt *manga*-serier. (Se bland annat Nisse Larsson, ”Manga lär barnen japanska”, i: *DN*, 17/10 2005, s. 8-9.)

<sup>340</sup> *Nationalencyklopedin*, ULR: <http://www.NE.se>, [hämtat 2005-11-02].

<sup>341</sup> En sökträff på *manga* via sökmotorn *Google* gav över 32 miljoner träffar, och *anime* över 50 miljoner, (sökdatum 2005-02-01)

glatt med sig några av sina favoritadresser. Samtidigt förklarar han omsorgsfullt hur jag ska leta mig fram till intressanta länkar. Efter visst botaniserande bland sidorna kan jag konstatera att det här förekommer inslag av ergodisk karaktär. Dessa kan, till skillnad från de digitaliserade manga-texterna, betecknas som multisekventiella. Den ergodiska läsning Gustav gör vid sina möten med manga handlar därför mest om de tillfällen han läser *om* texterna. Skälen till att Gustav just väljer att läsa manga via datorn är, uppger han, i första hand praktiska. Tack vare sina kunskaper och tillgång till bra utrustning, kan han lättvindigt och till en billig penning ladda ner programmen.

### *Datorspel*

Manga-serier är inte de enda fiktionstexter Gustav tar del av via datorn. Liksom många av de andra pojkarna i studien, har han också ett stort intresse för datorspel. Av de nio pojkar jag intervjuat, uppger åtta att de regelbundet ägnar sig åt dessa spel. Vissa uppger dessutom att spelen tar så mycket tid så de har svårt att hinna med att sova och gå i skolan. Hit hör Tom, som under vårterminen i trean uppger att han ofta väljer datorn framför skolan. ”Jag typ spelar hela tiden”, säger han när jag i vår avslutande intervju undrar varför jag inte har sett till honom på svensklektionerna. ”Dygnet runt”, tillägger han och ler. Även Johan är en flitig användare av datorspel. ”På vardagarna blir det cirka fyra timmar per dag”, säger han i vår andra intervju och lägger till: ”Och sen *hela* helgerna.”

Bakom rubriken datorspel ryms en mängd speltyper av olika karaktär och med skilda mål för sina utövare. Den viktigaste gränsen, menar Jonas Carlqvist, går mellan ”onlinespel”, där flera användare kopplar ihop sig och spelar mot varandra eller tillsammans, och ”singleplayerspel” där endast en person interagerar med datorn.<sup>342</sup> Bland pojkarna är båda dessa varianter populära. En del av de singleplayerspel som lyfts fram av pojkarna är så kallade äventyrsspel. I denna speltyp utforskar läsaren, ofta som ett slags rollspel, en fiktiv miljö samtidigt som en rad hinder ska övervinnas. Här utkämpar läsaren striderna för det mesta utan tidspress och spelformen innehåller ofta realistiska bilder och ibland filmade sekvenser. Till denna kategori hör det bland flera pojkar så populära

---

<sup>342</sup> Jonas Carlqvist, ”Att spela en roll. Om datorspel och dess användare”, i: *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* nr 1-2, Umeå, 2005, s. 25-26. Carlqvist menar samtidigt att det finns stora svårigheter att kategorisera olika speltyper eftersom speltillverkarna idag gärna kombinerar olika strukturer i samma spel för att ge fler valmöjligheter. Den kategorisering jag framöver använder mig av utgår från *Nationalencyklopedins* definitioner.

*NeverWinterNights*, ett spel i fantasymiljö inspirerat av Tolkiens fantasyvärld och det klassiska rollspelet *Dungeons and Dragons*.<sup>343</sup> Ytterligare ett äventyrsspel som bland andra Tom i elklassen lyriskt beskriver är *Final Fantasy*.<sup>344</sup> ”Det finns som film också”, uppger Tom, men säger att han tycker bättre om spelet.

En annan kategori spel är strategispel där spelaren gör strategiska val för att bygga upp olika miljöer som städer, byggnader eller hela civilisationer. Dessa förekommer inte särskilt ofta bland pojkarnas utsagor, vilket däremot så kallade actionspel gör. Denna speltyp går ut på att användaren, under tidspress och ofta med våldsinslag, styr en karaktär genom olika banor. Hjälten måste här besegra ett antal hinder/fiender innan målet är nått. I den här typen av spel äger striderna eller agerandet alltid rum i realtid.<sup>345</sup>

### *Att läsa ”rätt” - spelens berättarstrukturer*

De strukturer som action- och äventyrsspel är uppbyggda av följer ofta ett bestämt mönster. Dessa kan beskrivas utifrån tre typer av innehållsfält 1) informationsfält, 2) uppmaningsfält och 3) aktionsfält.<sup>346</sup> Det första är ofta icke-ergodiskt och förmedlar information till läsaren om uppdraget. Fältet kan exempelvis bestå av filmavsnitt som definierar intrigen i berättelsen. I det andra, uppmaningsfältet, får läsaren instruktioner om vad man kan eller bör göra för att komma vidare i spelet och nå nästa nivå. Informationsfältet och uppmaningsfältet är nödvändiga för att läsaren ska kunna skapa en historia. Först i det tredje, aktionsfältet, kräver texten att läsaren agerar ergodiskt och utför det uppdrag som uppmaningsfältet angav.<sup>347</sup> Det är alltså först här som läsaren får viss kontroll över skeendet och själva ”spelandet” äger rum. Därefter infaller återigen ett informationsfält följt av ett uppmaningsfält och därefter ett aktionsfält. Detta upprepas tills läsaren ”dör” eller tar sig igenom samliga nivåer i spelet. Den enskilda användarens navigation mellan spelets olika spatiala rum kan på så vis betraktas som själva strukturen på berättelsen.

---

<sup>343</sup> *NeverWinterNights* är en serie spel där det första kom 2002. Det ges ut av Infogrames Entertainment. URL: <http://www.nwn.bioware.com>. Rollspelet *Dungeons and dragons* (Gary Gygax och Dave Arneson, Tactical Studies Rules) kom 1974.

<sup>344</sup> *Final Fantasy* är en rad spel där det första släpptes i Japan 1987, (i USA 1990). Nya delar fortsätter hela tiden att produceras av NES.

<sup>345</sup> I realtidsspel äger striderna rum i ”verklig tid” det vill säga spelarna är inte växelvis aktiva som fallet är i spel med ett turbaserat system. I realtidsspelen agerar man oftast också utifrån en person, inte grupper som till exempel hela arméer.

<sup>346</sup> Gunder, 2004, s.62.

<sup>347</sup> I detta fält utnyttjas labyrinten som berättelsestruktur, det vill säga att hjälten irrar runt i en labyrintliknande miljö i sin jakt på skurken, (Carlqvist, a.a., s. 27).



Den ergodiska läsningen äger alltså rum främst inom aktionsfältet. Såväl de action- som äventyrsspel vilka eleverna beskriver, är alla multisekventiella. De har också en axial struktur bestående av en huvudtext där spelaren måste välja rätt alternativ för att komma vidare. Visserligen existerar en mängd avstickare från huvudspåret, men avsikten är att hela tiden återvända till huvudtexten och den redan fastlagda utgången av spelet. Spelen tvingar alltså läsaren att göra den ”rätta” läsningen hela tiden för att kunna avancera till nya nivåer. Detta kräver att läsaren, ofta under tidspress, själv listar ut textens intrig och samtidigt agerar ergodiskt. Dessa kompetenser för tankarna till Pers påstående, att man ”blir smartare och lär sig tänka logiskt när man spelar datorspel”. Den smarthet och logiska kompetens spelen utvecklar, handlar dock inte så mycket om att hitta egna vägar i texten. Snarare måste läsaren snabbt lista ut den väg som konstruktören skapat och agera därefter. På så vis uppmuntrar spelen ett förhållningssätt där endast en ”rätt” läsning är möjlig. Dessutom, kan tilläggas, är det svårt att skapa datorspel som är tragedier, Spelets idé, påpekar Carlqvist, är att vinna och olyckliga slut är därmed komplicerade.<sup>348</sup>

Ytterligare en komponent i datorspelens berättarstruktur är användarens möjlighet att välja bland en eller flera agerande karaktärer. Spelen gör ofta en distinktion mellan de karaktärer som spelaren åtminstone delvis kan kontrollera (PC= player character) och de karaktärer som datorn kontrollerar (CC= computer character).<sup>349</sup> I ett populärt spel uppbyggt kring *Sagan om Ringen* står exempelvis valet mellan Aragon, Legolas eller Gimli som PC, medan det enda möjliga alternativet i spelet *Harry Potter and the Philosopher's Stone* är Harry Potter själv.<sup>350</sup> Av de spel jag har undersökt, utgör de karaktärer spelaren själv kan kontrollera mestadels av pojkar eller män.

### *Att ta kommando över fiktionen*

Läsarens möjlighet att påverka berättelsen framstår alltså som relativt begränsad.<sup>351</sup> Trots detta faktum är den upplevelse pojkarna har av att just ha inflytande i berättandet påtaglig. ”Man skapar sin *egen* historia liksom”, säger exempelvis

<sup>348</sup> Ibid., s. 37.

<sup>349</sup> Mark J. P. Wolf, ”Abstraction in the video game”, i: *The Video Game Theory Reader*, New York och London, 2003, s. 47ff.

<sup>350</sup> *Sagan om Ringen (Sagan om de två tornen) Classic*, 2003, Electronic Arts; *Harry Potter and the Philosopher's Stone*, 2001, Electronic Arts. Jag vidareutvecklar diskussionen om *Sagan om Ringen* i kapitel 5.

<sup>351</sup> Aarseth påpekar också att trots att spelens grafiska sida har utvecklats betydligt sedan starten 1976, är de kreativa valmöjligheterna för användarna fortfarande relativt små. (Aarseth a.a., s. 103).

Tom i vår avslutande intervju när han beskriver sina möten med *Final Fantasy*. Även Robin lyfter i vår avslutande intervju fram sin upplevelse av att ta kommande över fiktionen. ”Att spela är som en spännande film där du kan ändra och fatta beslut själv”, säger han lyriskt.

Spelen tycks alltså skapa upplevelser där känslan av medskapande är stark. Interaktiviteten i spelen, där läsaren spelar en roll med en specifik karaktär, kan vara en orsak till detta. Här måste man anta en virtuell identitet och hålla fast vid den för att bli framgångsrik i spelet. Läsaren skapar karaktärerna i informationsfältet, vilket kan bestå av en mängd bakgrundsinformation. För Tobias tycks just denna förberedelse för de olika aktionsfälten vara en stor del av upplevelsen. ”Jag har lärt mig jättemycket från de historiska spelen”, säger han i vår avslutande intervju. ”Fast”, tillägger han med ett skratt, ”min lillebror blir galen på mig för jag sitter och läser hela tiden istället för att spela!”

För många av de pojkar som uppskattar actionspel är känslan av att använda datorspel också förknippad med vad som närmast kan betecknas som ett beroende. Liksom Tom och Johan uppger Tobias i vår avslutande intervju att han har svårt att slita sig från datorspelen. ”Det är lite sjukt, men jag blir helt besatt av att spela, det går före allting”, säger han. Ett av de spel han ägnar sig åt är *Diablo*, ett actionrollspel i fantasymiljö.<sup>352</sup> ”Det går ut på att kriga, döda och få erfarenhet”, skriver Tobias i en fritidstextuppgift. Spelkaraktären blir starkare genom att besegra andra och kan då komma upp på nästa nivå, förklarar han vidare i vår avslutande intervju. Vad är det då som gör att Tobias, och många av de andra pojkarna beskriver sin relation till datorspelen i termer av besatthet? Vilken roll spelar det ergodiska läsandets särart i läsoplevelsen?

Aarseth väljer att beskriva den övergripande drivkraften i datorspel som det dynamiska förhållandet mellan de stilfigurerna aporia (spänningen att stå inför ett problem) och epifani (känslan av att ha löst det).<sup>353</sup> I traditionella berättelser kan aporia beskrivas som en semantisk lucka i texten som gör tolkningen omöjlig för läsaren. Aporia i datorspelen, menar Aarseth, är ”local and tangible, usually a concrete, localized puzzle whose solution eludes us”. Epifani kan ses som tillståndet när luckorna fylls igen och lösningen på problemen framstår som självklar. Aarseth betecknar epifani som ”the sudden revelation that replaces the aporia”.<sup>354</sup> Som ergodisk läsare befinner man sig under långa perioder i aporia, menar Aarseth eftersom berättelsen inte som i traditionella texter är förutbestämd. På varje nivå som läsaren lyckas ta sig igenom uppnås epifani, och spelet kan gå vidare.

---

<sup>352</sup> Spelet kom 1999 och ges ut av Blizzard Entertainment.

<sup>353</sup> Aarseth, a.a., s. 90ff.

<sup>354</sup> Ibid., s.91.

Relationen mellan aporia och epifani finns också i andra fiktionstexter. Den stora skillnaden mellan skönlitteratur och datorspel är, menar Gunder, att spelen kombinerar romanens tolkande användarfunktion, med en utforskande funktion.<sup>355</sup> I traditionellt berättade texter är epifanin, enligt Aarseth, ofta valfri till skillnad från i ergodiska texter där den är nödvändig för att läsaren ska kunna fortsätta utforska berättelsen. Detta förhållande, menar Aarseth, utgör en stor del av dynamiken i den hypertextuella diskursen. Det kan också förklara Tobias upplevelse av att ”vara besatt av att spela”.

Förutom stilfigurerna aporia och epifani kan man även belysa datorspels-texterna med hjälp av de narrativa drivkrafterna ”suspense”, ovisshet och ”curiosity”, nyfikenhet.<sup>356</sup> I berättandet riktas läsarens intresse mot ännu icke berättade händelser och i läsprocessen ställs hela tiden två frågor: ”Vad händer sedan?” – som riktar sig framåt i tiden, och ”Varför?” – som riktar sig bakåt. Gunder menar i sin jämförelse av romanen och spelet *Harry Potter och De vises sten* att effekterna av drivkrafterna ovisshet och nyfikenhet är verksamma i båda texterna. En avgörande skillnad är dock att i spelet är de beroende av användarens aktivitet. Gunder skriver:

Instead of reading about problem solving, lessons in magic, and close encounters with trolls, the player herself [...] is supposed to solve problems, take lessons and fight trolls. This means that, unlike the reader of the novel who wonders if Harry and Hermione will manage to sneak up the top of the tower, the players of the game ask themselves “Will I manage to sneak up to the top of the tower with Norbert?”<sup>357</sup>

Detta innebär att man som läsare av ergodisk text får en känsla av delaktighet i den fiktiva världen och en upplevelse av att ha ansvar för vad som händer där. Som ergodisk läsare tar man helt enkelt kommando över fiktionen. Kanske är det just detta som är en av lockelserna i en av de hypertexter som åtskilliga pojkar tycks vara helt uppslukade av, nämligen *Counter Strike* eller *CS*.<sup>358</sup>

### ***Hela världen spelar Counter Strike!***

---

<sup>355</sup> Gunder, 2004, s. 61.

<sup>356</sup> Aarseth använder begreppen *suspense* och *curiosity* medan Shlomith Rimmon-Kenan benämner samma fenomen *future-oriented* och *past-oriented delay*. (Rimmon-Kenan, *Narrative Fiction: Contemporary Poetics*, London and New York, 1983, s. 125ff.)

<sup>357</sup> Gunder, 2004, s. 95.

<sup>358</sup> Första versionen av spelet *Counter Strike* kom 1999 (Valve Corporation), ULR: <http://www.counter-strike.net>

En av många stora supportrar av spelet *Counter Strike* är Johan. ”Det tror jag nog att alla i hela världen spelar just nu”, säger han i vår andra intervju. Även Gustav spelar *CS*. Under den avslutande intervjun menar att han periodvis varit tvungen att lägga av med *Counter Strike* helt och hållet. ”Jag blev för beroende av det så det sänkte mina betyg”, säger han.

Att just spänningen mellan aporia och epifani ingår i pojkarnas spelintresse framgår av deras utsagor. Spänningen mellan stilfigurerna i spelen understryker också texternas tävlingsmoment. Viljan att bli tekniskt och taktiskt bättre på att manövrera karaktärerna utgör därför ytterligare en drivkraft. Det är också här som en av kompetenserna i den ergodiska läsförmågan finns – nämligen inte bara att välja väg i den multisekventiella texten, utan också välja *rätt* och göra det *snabbt*.

*Counter Strike* är ett 1:a-persons actionspel, det vill säga att läsaren upplever spelet som om han själv utförde alla handlingar. Läsaren kan exempelvis, precis som i verkligheten, inte se vad han har bakom sig, utan måste agera som om han själv befann sig inne i spelet. *CS* är också ett lagspel där man tillsammans med en grupp andra spelare, max 20 stycken, bildar ett av två lag – eller ”klaner” – ”the terrorists” eller ”the counterterrorists”. Läsaren kan välja att spela online eller koppla ihop flera datorer i ett nätverk. Spelet går ut på att utplåna det andra laget. Miljöerna där detta äger rum kan variera. Övergivna städer, tomma fabriker, ödebygder och militära fort fungerar som inramning till striderna. Innan spelet börjar, väljer spelaren ut sin karaktär och ger sig själv ett ”nickname”. Alla valbara karaktärer är män och har färdiga egenskaper. Terroristerna liknar personer från Mellanöstern och antiterroristerna är företrädesvis vita amerikaner, fransmän eller engelsmän.<sup>359</sup> För en begränsad summa pengar köper man dessutom de vapen man vill ha. Varje gång spelar dödar någon får han en bonus, som används till att köpa nya och bättre vapen.

*Counter Strike* omgärdas av en gigantisk organisation där en mängd människor världen över är sysselsatta med aktiviteter och kringprodukter. Som exempel på *Counter Strikes* popularitet kan nämnas att en sökning via sökmotorn *Google* gav över 16 miljoner träffar!<sup>360</sup> En stor del av verksamheten är internationella turneringar där spelare över hela världen tävlar. Flera av pojkarna uppger att de deltar i dessa tävlingar. Som spel är *CS* utpräglat ergodiskt till sin natur och informationsfälten är betydligt kortare än aktionsfälten. Trots det starka ergo-

---

<sup>359</sup> Man kan dock som spelare välja mellan ett fåtal svarta personer också. I denna uppdelning kan säkert moraliska värderingar utläsas. Spelet, menar Carlqvist, handlar dock inte primärt om moraliska ställningstaganden i politiska konflikter. Istället handlar det om samarbete och lagspel och om att vinna. (Carlqvist, a. a., s. 37.)

<sup>360</sup> Sökdatum 2006-10-11. Liksom *Counter Strike* är flera av de andra spelen som pojkarna beskriver en del av stora mediala och kommersiella satsningar runt ett varumärke.

diska inslaget är texten axial, eftersom spelaren måste följa spelets huvudstruktur. När man kopplar ihop sig till en klan i *CS* kan man också via en länk mellan olika datorer komma i ett slags telefonkontakt med sina lagkamrater. ”Man pratar hela tiden om taktik och vad man ska göra och så”, säger Johan i vår andra intervju. Han ger också exempel på att det är vanligt att man pratar med andra om spelet utanför spelmiljön, till exempel i skolan eller via någon chatt.

### *Att konstruera genus via spelen*

För många av pojkarna tycks således känslan av att vara aktörer i berättelsen utgöra en anledning till att de ägnar sig åt datorspel. Den kommunikativa aspekten av spelen är en annan. Här finns också en funktion som påminner om vad jag tidigare beskrivit som filmmediets bruksvärden – den sociala. I vår avslutande intervju beskriver Oskar hur han och hans kamrater ofta tillsammans tar del av film eller datorspel. Ibland blir det film, ibland datorspel, uppger han. ”Med datorspel blir det lite mer liv och det är kul”, säger Oskar. Vilken fiktionstext det är har troligtvis mindre betydelse vid dessa tillfällen, det är umgänget med kamraterna som är det primära.

Hur ter sig då pojkarnas samtal om dessa texter? Dels kommunicerar de på olika sätt med varandra om olika taktiska upplägg under spelets gång, dels pratar de vid andra tillfällen om spelens utformning och grafiska profil. Ofta utbyter de också erfarenheter om olika episoder i den berättelse de själva skapar. ”Man pratar med varandra, sen spelar man, så chattar man och så fortsätter man så”, förklarar Robin i vår avslutande intervju om sitt agerande kring *Diablo*. Bland spelens olika funktioner för pojkarna finns alltså likheter med ett av såpoperornas användningsområden, nämligen att vara en ingång till samtal om skilda frågor. Utifrån gemensamma erfarenheter av spelen kan pojkarna beröra saker som har med identitet och socialisation att göra.

Meral ställer sig dock lite undrande till sina manliga klasskamraters samtal om datorspel. ”Dom pratar som man gör när man pratar om en film”, säger hon i vår avslutande intervju. ”Dom säger liksom: - Åh, såg du när han dödade den där och då slog dom ihjäl varandra och så”, säger hon och pekar med fingret mot pannan för att visa hur dumt hon tycker detta är. ”Som vi [flickor] pratar om studenten pratar dom [pojkarna] om datorspel. Men *ballå* liksom!”

Skillnaden mellan flickornas och pojkarnas förhållningssätt till spelen visar på en annan av deras funktioner. Genom sin attityd till datorspel, konstruerar

eleverna genus. Meral är inte den enda av flickorna som väljer en avståndstagande attityd till just datorspel. Många förklarar att de mest använder mediet till chattande och skolarbete. Flera av flickorna gör också tydliga distinktioner mellan det som de uppfattar som maskulint och feminint.<sup>361</sup> ”Killar är ju ofta intresserade av att testa nya saker”, uppger Meral i vår avslutande intervju som förklaring till att pojkar ägnar sig åt datorspel. ”De sitter hela nätterna och spelar medan vi går på sta'n och fikar och så”, säger hon och tillägger: ”Vi vill hellre ha ett socialt liv än att sitta isolerade.” Att datorspelen också kan erbjuda en form av umgänge, betvivlar hon. Oftast blir det nog *bara* datorn, konstaterar hon uttråkat.

Den uppfattning Johan har om flickors förhållande till datorspel bär spår av liknande distinktioner. ”Det finns några tjejer som håller på men dom är *mycket* sämre på att spela”, säger han i vår andra intervju när jag frågar om flickor också spelar *CS*. ”Det är *precis* som i snowboard”, fortsätter Johan, ”tjejer är inte så *aggressiva*.” Och aggressiv måste man vara när man håller på med datorspel enligt Johan eftersom ”det är ju ändå krig”!

Genom olika attityder till digitaliserade fiktionstexter reproducerar således eleverna ett traditionellt könsrollsmönster där killar är starka, aggressiva och nyfikna, medan flickor väljer sociala aktiviteter i trygga miljöer. I detta särhållande mellan könen tycks inte datoranvändandet i sig vara den viktiga faktorn. Istället framstår den aktivitet som användaren ägnar sig åt som den stora skiljelinjen. Många av eleverna förknippar datorspel med pojkar och män.

Detta är något som också Jens F. Jensen gör. I en artikel diskuterar han flera kopplingar mellan pojkarnas användning av våldspräglade datorspel och deras genuskonstruktion.<sup>362</sup> Våld, menar Jensen, ligger ofta det maskulina nära. Att tänka ”våld” är också att tänka ”man”. Men den dominerande maskuliniteten i vårt västerländska samhälle definieras också av andra förmågor. Förutom viktiga egenskaper som att vara ledare, strategisk, rationell, professionell, är också förmågan att behärska teknologin viktig. ”Att vara ’maskulin’ är således att kunna styra tingen, att kunna *take charge*, vara *in control*”, skriver Jensen.<sup>363</sup> Maskulinitet är handlingskraft ”kapacitet till *action*”, fortsätter han och avslutar: ”Maskulinitet är *power* (innefattande såväl makt, styrka, förmåga som mannakraft) – *Manpower*.”

---

<sup>361</sup> Samma distinktion som görs mellan kön och genus kan göras mellan manligt/maskulint och kvinnligt/feminint. (Bob Connell, ”Masculinity, Violence and War”, i: Paul Patton & Ross Poole (ed.), *War/Masculinity*, Sydney, 1985, s. 5.) I konsekvensens namn använder jag därför begreppen maskulint och feminint före de mer vardagliga manligt/kvinnligt.

<sup>362</sup> Jens F. Jensen, ”Powerplay – maskulinitet, makt och våld i datorspel”, i: von Feilitzen Cecilia, Michael Forsman och Keith Roe, (red.), *Våld från alla håll. En antologi om våld i rörliga bilder*, Stockholm/Stehag, 1993. I min studie är våld ett betydande inslag i de flesta spel.

<sup>363</sup> *Ibid.*, s. 165.

I flera avseenden kan jag känna igen Jensens beskrivning i några av pojkarnas självbilder. Tom, som i många stycken betraktar skolan som oviktig och ofta upplever sig marginaliserad av lärarna, skiner upp och får energi under intervjuerna så fort han får berätta om sina datorspel. För Johan är det på liknande sätt. Genom datorspelens manliga hjältar kan de lämna sin oförmåga i skolan bakom sig, få kontroll och kraft och därigenom stärka sin maskulina identitet.

### *En dator i rummet och två i garderoben*

När det gäller bruk av digitaliserade hypertexter är också tillgången till dator med tillräckligt bra prestanda av betydelse. Att eleverna har mycket skiftande möjligheter att använda datorer, blev tydligt för mig under undersökningens gång. Här tycks det också gå en linje mellan könen. Mest gynnad är Tom som i vår andra intervju uppger att han har ”en dator på rummet och två i garderoben”. Alla tre fullt användbara till datorspel och nätsurfning. Även Johan, Robin, Gustav och de andra pojkarna i studien vilka uppger att de tillbringar mycket tid framför datorn, har alla egna ”burkar” utrustade med bredbandsuppkoppling och extra bites för att kunna ladda hem olika programvaror.

Situationen är sämre för Rosa. Under hela gymnasietiden har hon endast periodvis tillgång till en dator i hemmet. Det är när hennes storasyster, som äger datorn, är hemma på besök. Familjen har ingen bredbandsuppkoppling och om Rosa vill koppla upp sig via modemmet måste hon betala systemen. Det har jag inte råd med, säger Rosa i vår andra intervju. ”Så jag får gå hem till kompisar eller till biblioteket om jag ska in [på Internet]”, säger hon lite uppgivet.<sup>364</sup>

Även Meral uppger att hon har en begränsad tillgång till datorer. Hon påpekar att de hemma visserligen har en dator, men att hon sällan använder den. ”Den är så gammal, så det går inte att göra något på den”, säger hon vid vårt första intervjutillfälle. Under resten av gymnasietiden uppger Meral att datorn för det mesta är trasig. ”Jag skriver lite skolarbeten på den”, säger hon, men så mycket annat kan hon inte använda den till. Det tycks således som tillgången är en faktor som påverkar flickornas och pojkarnas datoranvändande. De flickor i min studie som har minst möjlighet att använda sig av datorer för fiktionsläsande, har alla det gemensamt att de tillsammans med sina familjer kommit som flyktingar till Sverige.

---

<sup>364</sup> I Rosas klass går ytterligare två flickor som liksom henne har kommit till Sverige som flyktingar under uppväxten. Deras tillgång till uppkopplingsbara datorer liknar enligt Rosa hennes egen.

## *Hypertexternas utrymme i elevernas repertoarer*

Trots att fältet är svårt att överblicka och rymmer en rad komplexa sammanhang, vill jag sammanfattningsvis tillskriva digitaliserade fiktionstexter stor betydelse för elevernas litterära repertoarer. Jag har här främst uppehållit mig vid ergodiska texter som datorspel och då huvudsakligen vid pojkarnas bruk av dessa. Från min horisont utmärker sig den ergodiska läsningen i elevrepertoarerna på två sätt: Ett som pekar på utövarens ”tekniska” ergodiska läskompetens och ett som fokuserar på upplevelserna av läsningen.

I den ergodiska förmågan ryms en aktivitet som involverar läsaren på ett sådant sätt att den utgör en väsentlig del av läsupplevelsen. Pojkarnas upplevelse av att få fatta egna beslut och agera ergodiskt är här en stark drivkraft, trots att möjligheterna att hitta en helt egen väg i spelet är relativt begränsade. Spelen skapar genom sin interaktivitet en stark här- och nu-upplevelse, vilket ger läsaren en känsla av delaktighet. Texterna skapar ytterligare känslomässigt engagemang, ibland närmast ett beroende, genom att berättandet är präglad av aporia och epifani.

Pojkarnas och flickornas respektive attityder till de digitaliserade fiktionstexterna kan också sägas vara en del av deras genuskonstruktion. Datorspelen förmedlar en upplevelse av att ha ”kontroll över tingen” och en närhet till maskulint våld, och pojkarna kan därför tryggt välja dessa texter. På samma sätt fungerar flickornas identitetsbygge när de visar sitt ointresse för såväl spelen i sig som de aktiviteter som är förknippade med dem.

För en del av pojkarna framstår mediet som avgörande för textvalet, för andra det tematiska innehållet. Flera av de datorspel som pojkarna beskriver, bland annat *NeverWinterNights* och *Final Fantasy* har tydliga intertexter till Tolkiens fantasyskildringar. Eftersom just fantasy ofta återkommer i elevernas beskrivningar ägnar jag nästa avsnitt åt denna genre.

## **Fantasy**



## *Välja eller välja bort*

Under studien slogs jag flera gånger av ungdomarnas till synes motstridiga krav på fiktionstexter. För flertalet av eleverna bör trovärdiga berättelser helst vara baserade på verkliga karaktärer och händelser. En stor grupp av eleverna, huvudsakligen pojkar, efterfrågar dessutom utpräglat fantastiska historier utan något som helst dokumentärt innehåll. Känslorna för fantasy är dessutom starka - många av eleverna tar aktivt ställning för eller emot genren. ”Fantasy är inget för mig”, säger exempelvis Sandra bestämt i vår första intervju. Gustav å andra sidan ser genren som en del av sin identitet. ”Jag är en sån som gillar fantasy”, slår han fast redan första gången vi träffas. ”Dessutom gillar jag texter som till exempel handlar om ett mord som verkligen har utspelat sig, som *JFK*”, lägger han till.<sup>365</sup> Hur kan då dessa skiftande förhållningssätt till fantasy uppfattas? Vad innebär elevernas attityder till fantasy för deras förväntningar på fiktionstext? För att kunna diskutera detta vill jag först belysa några specifika drag hos texttypen.

## *Ett brett fantasy-begrepp*

Begreppet fantasy kan definieras på olika sätt. Det som förenar fantasytexter är dock, menar Rosemary Jackson, att de har “similar structural characteristics which seem to be generated by similar unconscious desires”.<sup>366</sup> Fantasy, fortsätter Jackson,

[is about] inverting elements of this world, recombining its constitutive features in new relations to produce something strange, unfamiliar, and *apparently* ‘new’, absolutely ‘other’ and different.<sup>367</sup>

Då och då görs avgränsningar mot exempelvis science fiction. För flera av eleverna, däribland Tom, framstår dock denna gräns som mycket flytande. De uppmärksammar exempelvis inte alls den skillnad mellan texttyperna som *Nationalencyklopedin* gör. Fantasy, uppger NE, ”är litteratur, film och annan konst

---

<sup>365</sup> *JFK* (Warner Brothers Entertainment) är en film från 1991 i regi av Oliver Stone om mordet på president John F. Kennedy.

<sup>366</sup> Rosemary Jackson, *Fantasy. The Literature of Subversion*, London och New York, 1988, s. 8.

<sup>367</sup> *Ibid.*

som varken är mimetisk, dvs. verklighetsefterbildande, eller försöker övertyga om realismen i sitt innehåll, (som science fiction)”.<sup>368</sup> Inte heller tycks eleverna lägga särskilt stor tyngd vid textsorternas olika tidsperspektiv. I science fiction ligger alltid den värld där de fantastiska inslagen äger rum, den sekundära världen, framåt i tiden. I fantasyberättelser är emellertid tiden i den vanliga, primära, världen och den sekundära alltid parallella.<sup>369</sup> Vid flera tillfällen återkommer Tom till att han uppskattar filmserien *Star Wars* och han betecknar den omväxlande som fantasy och science fiction.<sup>370</sup>

Även Gustav tycks ha en oklar uppfattning om vad fantasy innefattar. Förutom Tolkiens romaner och berättelsen om Harry Potter betecknar han även tecknade filmer som *Shrek* och *Atlantis* som fantasy.<sup>371</sup> När Joseфина diskuterar sitt favoritprogram TV-serien *Ally McBeal*, kategoriserar hon det som fantasy, eftersom karaktärerna där, i sekvenser av inre monologer, kommer in ”i andra världar”. För eleverna innefattar fantasy alltså en rad olika texttyper med det gemensamma att de innehåller icke-realistiska inslag. Denna vida definition påverkar i viss mån min framställning även om jag huvudsakligen väljer att sätta texter, vilka bland annat förlag och produktionsbolag kategoriserar som fantasy, i fokus.

Fantasy har sina rötter i antikens myter och berättelser.<sup>372</sup> Oftast betraktas dock den romantiska perioden kring sekelskiftet 1800 vara grunden för den skrivna fantasyllitteraturen. Det ojämförligt mest inflytelserika verket och förebilden för dagens fantasyllitteratur är Tolkiens *Ringens*-trilogi som publicerades 1954-56.<sup>373</sup> Serien omfattar tre stora verk *Sagan om Ringen*, *Sagan om de två tornen* och *Sagan om kungens återkomst*, med samlingsnamnet *Härskarringen*.<sup>374</sup> Dessutom finns två böcker som behandlar förhistorien till *Härskarringen* – *Silmarillion* och

---

<sup>368</sup> *Nationalencyklopedin*, ULR: <http://www.NE.se/fantasy>, [hämtat 2006-02-25].

<sup>369</sup> Öhman, a.a., s.162.

<sup>370</sup> *Star Wars*-filmerna kategoriseras på den officiella hemsidan som science fiction. Den första *Star Wars*-filmen i regi av George Lucas kom 1977 (CBS). Sedan dess har det både gjorts flera nyinspelningar av gamla filmer och nya produktioner, (ULR: <http://www.starwars.com/>, [hämtad 2006-03-17]).

<sup>371</sup> *Shrek* (Dreamworks Pictures), i regi av Andrew Adamsson och Vicky Jenson kom 2001 liksom Disneys *Atlantis* regisserad av Gary Trousdale och Kirk Wise.

<sup>372</sup> För en utförlig beskrivning av fantasyns framväxt se John-Henri Holmberg, *Fantasy. Fantasyllitteraturens historia, motiv och författare*, Viken, 1995, s. 10-40.

<sup>373</sup> *Ibid.*, s. 81-87. Berättelserna handlar om hur en liten fridsam pojke, hobern Frodo av trollkarlen Gandalf får en uppgift att föra en magisk ring till Mordor där den onda kraften kan oskadliggöras. Den ondskefulla Sauron som har tillverkat ringen är också på jakt efter den. Efter mängder av strider mot ondskan i form av olika varelser styrda av Sauron, lyckas Frodo slutföra uppdraget. Förutom Gandalf har han då bland annat haft sin kamrat Sam och diverse arméer under ledning av kungasonen Aragon och dvärgen Gimli till sin hjälp.

<sup>374</sup> John Ronald R. Tolkien, *Sagan om Ringen*, (*Lord of the Rings*, 1954, övers. Åke Ohlmarks), Stockholm, 1959, *Sagan om de två tornen*, (*The Two Towers*, 1955, övers. Åke Ohlmarks), Stockholm, 1960 och *Sagan om kungens återkomst* (*The Return of the King*, 1956, övers. Åke Ohlmarks), Stockholm 1961. Jag har här ingen ambition att redogöra för allt som är skrivet om Tolkien och hans verk. Bra information finns via *The Tolkien Society*, (ULR: <http://www.tolkiensociety.org/tolkien/>). På svenska finns *Tolkiensällskapets* hemsida, (ULR: <http://www.tolkiensarda.se>).

*Bilbo: en hobbits äventyr*.<sup>375</sup> I Sverige kom den stora fantasyboomen under 1990-talet då en mängd översatta fantasyromaner nådde en bred publik. Idag har texttypen särskilda avdelningar på många bibliotek och hos bokhandlare. En rad andra berättarformer som datorspel och film går också sedan länge under beteckningen fantasy.

### *Den magiska lagen*

Fantasy, säger Niklas i vår första intervju, befolkas av personer med magiska egenskaper. ”Det är besvärjare som kan trollo och ha sig”, säger han. När man läser fantasy, tillägger han senare, ”känns det som man är någon annanstans, inte i den verkliga världen”. Som jag tidigare har påpekat betecknas ofta i fantasy-litteraturen den ”verkliga” eller realistiskt beskrivna världen som den primära världen. Om de platser där de fantastiska inslagen äger rum används ofta uttrycket den sekundära världen.<sup>376</sup> Dessa världar är beroende av varandra och definieras i förhållande till varandra. Saker som kan hända i den sekundära världen är omöjliga i den primära. Miljöer och livsbetingelser i de båda världarna är åtskilda. För att läsaren inte ska tvivla på dess existens, måste den sekundära världen ge illusion av verklighet. Därför är allt i den sekundära världen mycket detaljerat och logiskt uppbyggt.<sup>377</sup>

Detta krav på trovärdighet och realism inom den sekundära världen formulerade Tolkien 1947 som en ”magisk lag” som fantasyförfattare måste hålla sig till.<sup>378</sup> Allt som berättelsen förmedlar om den sekundära världen måste läsaren uppleva som sant, menar Tolkien. Så fort det uppstår tvivel är förtrollningen bruten och läsaren försvinner ut ur den sekundära världen. I vår andra intervju beskriver Niklas hur han ofta blir uppslukad av berättelsernas sekundära världar. ”Man glömmen tiden och bara läser”, säger han. ”Ibland”, fortsätter han, ”stannar jag hemma från skolan och gör i stort sett inget annat än läser hela dagarna och halva nätterna.”

---

<sup>375</sup> John Ronald R. Tolkien, *Silmarillion* (*The Silmarillion*, 1977, övers. Roland Adlerberth), Stockholm, 1979 och *Bilbo: en hobbits äventyr* (*The Hobbit or There and back again*, 1937, övers. Britt G. Hallqvist), Stockholm, 1971. Den första svenska översättningen av berättelsen om Bilbo kom redan 1947 och hette då *Hompen, eller en resa dit och tillbaks igen*. Ingen av eleverna nämner dock denna titel. Därför väljer jag att betrakta översättningen från 1971 som den bok eleverna avser.

<sup>376</sup> Se Öhman, a.a., s. 135.

<sup>377</sup> Ibid., s. 136.

<sup>378</sup> John Ronald R. Tolkien, ”On Fairy-stories” (”Tree and leaf”), i: *The Tolkien Reader*, New York, 2002 (1947).

Den magiska lagen framstår som en orsak till att fantasy fascinerar så många av undersökningens elever. Flera pojkar menar att de uppskattar de omfattande miljö- och personbeskrivningarna hos Tolkien. ”Han skriver så underbart detaljerat”, uppger Anton. Thomas i elklassen skriver efter att ha läst *Sagan om Ringen*, att ”man får en känsla av att det är en sann historia”. De detaljerade beskrivningarna tycks alltså hjälpa eleverna att skapa sig trovärdiga litterära föreställningsvärldar under läsningen.

Den magiska lagen kan således sägas medverka till att eleverna, trots de fantastiska inslagen, har en stark känsla av realism vid läsning av fantasytexter. Därför är det inte heller särskilt förvånande att flera pojkar uppger att bra fiktionstexter ska vara antingen verklighetsbaserade eller fantasy. I dessa båda genrer kan eleverna å ena sidan undersöka hur världen i själva verket är, och å andra sidan utan begränsningar pröva alternativa sätt att uppfatta sig själva och sin omvärld. Pojkarnas val av verklighetsbaserade fiktionstexter eller fantasyskildringar kan också belysas med hjälp av Appleyards läsarroll den tänkande läsaren. I denna läsarhållning befinner sig läsaren ofta i en övergångsperiod mellan barndom – ungdom – vuxenhet. Utvecklingen mot den tänkande läsarrollen sker, menar Appleyard, i skarp kontrast till den föregående rollen – ”läsaren som hjälte och hjältinga”. Den tänkande läsaren har upptäckt att världen är komplex och motsägelsefull och läsarna söker sig därför ofta till berättelser där detta är framträdande. Detta är fallet för såväl en rad verklighetsnära beskrivningar som fantasyskildringar. Gustavs utsaga att han uppskattar såväl fantasy som realistiska berättelser baserade på ett dokumentärt material, förefaller därför som logisk.

### *Heroisk fantasy eller komisk*

Elevernas vida definition av fantasybegreppet innebär att olika texter inom genren har skiftande bruksvärden. Eleverna uppvisar också varierande läsarhållningar till texttypens olika underavdelningar.<sup>379</sup> Om David Eddings omfattande

---

<sup>379</sup> Holmberg, a.a., s. 224. Holmberg följer en tradition att dela in underavdelningar inom fantasyllitteraturen utifrån dominerande stämningar i verken. Här urskiljer han åtta typer av fantasy: mytopoetisk, heroisk, äventyrsinriktad, ironisk, komisk, nostalgisk, sentimental och skrämmande. Den övervägande delen fantasytexter som jag behandlar i min studie, kan beskrivas som heroisk. Denna underavdelning benämns ibland också (dock med små nyansskillnader) som *episk* eller *high fantasy*. (Annika Johansson, *Världar av ljus, världar av mörker. Fantasy och skräcklitteratur*, Lund, 1996, s. 122.) Den fantasytext som oftast åberopas bland eleverna i studien är Tolkiens *Ringen*-trilogi. På flera sätt intar den en särställning och jag väljer därför att behandla elevernas förhållningssätt till den i ett särskilt avsnitt nedan.

fantasyserier har Niklas bara gott att säga.<sup>380</sup> ”Dom fastnar man i direkt”, säger han i vår första intervju, och lägger till: ”Det är så lätt att sätta sig in i huvudpersonens tankar.” Eddings romaner kan, i enlighet med John-Henri Holmbergs uppdelning, karaktäriseras som heroisk fantasy. Här fokuserar berättelsen på en hjälte med magiska egenskaper som utför heroiska dåd i kampen mot det onda. Vad som definierar det onda respektive det goda är inte särskilt intressant, menar Holmberg – ”det vet man från början”. Istället, fortsätter han, är det som intresserar ”hur huvudpersonerna, som är goda, ska lyckas triumfera”.<sup>381</sup> Arvet från Tolkien vilar tungt över heroisk fantasy och liksom i *Ringens*-trilogin äger berättelser inom denna subgenre huvudsakligen rum i den sekundära världen. Hjälteedåd är således en viktig ingrediens i heroisk fantasy.

Niklas säger i vår tredje intervju att han uppfattar Eddings romaner som lättlästa. Böckerna kan sägas vara präglade av en relativt okomplicerad intrig, mycket dialog och få parallellhandlingar. Historierna har den klassiska äventyrsresan som modell och hjälten lyckas alltid med sitt uppdrag. På många sätt uppvisar Niklas förhållningssätt i mötet med dessa heroiska fantasytexter likheter med läsarrollen ”läsaren som hjälte”. ”Det är alltid väldigt utstakat i boken från början vad som ska hända”, beskriver Niklas. ”Man *vet* att hjälten kommer att vinna”, fortsätter han och tillägger ”man *vill* ju också att han ska klara sig.” I Niklas ögon är hjälten inte bara oövervinnerlig, han är också självklart en man.

Bland pojkar är också Robert Jordan, en annan författare av långa heroiska fantasy-serier, mycket populär. Vid varje bokredovisning i elklassen som jag bevistade, var det alltid någon elev som valt en av de många volymerna i serien *Sagan om drakens återkomst*.<sup>382</sup> Jordans böcker är fulla av olika karaktärer och parallella handlingar. Jämfört med Eddings ägnar Jordan relativt mycket utrymme åt person- och miljöbeskrivningar. ”I hans böcker är det mycket dötid”, tycker Niklas i ett boksamtal där han redovisar *Farornas väg* (1992) som är första delen i serien *Sagan om drakens återkomst*. ”Ja, fast det är *bra* dötid”, svarar en annan skrattande och får medhåll av de andra fyra i gruppen. De uppger alla att de har läst mycket av såväl Eddings som Jordan. ”Jag har nog läst allt”, säger en av dem.

Hjälteberättelser i en fantastisk miljö kan sägas passa datorspelens form alldeles utmärkt. Heroisk fantasy är också ett bärande inslag i de datorspel i fan-

---

<sup>380</sup> Av David Eddings stora produktion finns på svenska bland annat serierna *Sagan om Belgarion* (5 böcker utgivna 1989-92) och *Sagan om Malloreia* (5 titlar under åren 1993-1995), *Sagan om Elenien* (3 titlar, 1994-1996) och *Sagan om Tamuli* (3 böcker, 1997-1998). Alla på B. Wahlströms förlag.

<sup>381</sup> Holmberg, a.a., s. 224.

<sup>382</sup> *Sagan om drakens återkomst (Wheel of Time)* finns idag på svenska i 22 delar (beräknas bli 24) och började ges ut 1992 (Natur och Kultur). Robert Jordan dyker främst upp vid elklassens muntliga bokredovisningar, där många vill berätta om dessa texter. En anledning till att eleverna inte så ofta skriver om fantasyböckerna, kan vara att de uppfattas som komplicerade att redogöra för i skrift.

tasymiljö som många av pojkarna beskriver. I spel som *Final Fantasy* och *NeverWinterNights* kan eleverna därför inte bara läsa om hjältemod utan också själva agera hjältar. Att aktivt spela en hjälteroll i fantasymiljö är något som Gustav också gör i *Warhammer*.<sup>383</sup> Detta rollspel, som är en form av brädspel med mängder av figurer som spelarna flyttar runt, tycks fascinera Gustav på många sätt och han återkommer till det vid flera tillfällen under studien. Okunnig som jag är inom detta område, trodde jag länge att *Warhammer* var likvärdigt med de andra actiondatorspelen Gustav beskriver. Först långt senare insåg jag att det handlade om ett rollspel som han spelar tillsammans med några kamrater hemma vid köksbordet. Mycket förvånad över mina bristande kunskaper om fenomenet *Warhammer*, upplyser Gustav mig i vår avslutande intervju om att han spenderar mycket pengar och tid på att köpa skaffa och ställa i ordning figurer till spelet. Han skriver också ner en lång sammanfattning av en av spelets historier för att jag ska förstå hur bra det är. Att denna text rymmer intressanta infallsvinklar på Gustav och andra ungdomars förhållningssätt till fiktionstext, tvivlar jag inte ett ögonblick på. I brist på material nödgas jag dock i det här sammanhanget lämna detta område.

Även om heroisk fantasy med oövervinnerliga män i huvudrollerna tycks vara mycket populär bland många pojkar, beskriver flera av dem också en annan gren av fantasylitteraturen – den komiska. Terry Pratchetts serie om *Skivvärlden* och Douglas Adams kvintologi som inleds med *Liftarens guide till galaxen* står här i särklass.<sup>384</sup> Såväl Pratchetts som Adams fiktiva världar är fyllda av absurditeter och dråpliga situationer. ”Slapstickfantasy” är Holmbergs träffande beteckning om Skivvärldsserien.<sup>385</sup> Simon i elklassen tycker i ett boksamtal att dessa böcker ”är väldigt annorlunda och förklarar allting väldigt komiskt”. ”Historierna är väldigt tråkiga egentligen, men med Pratchetts sätt att skriva blir de väldigt, väldigt roliga”, fortsätter han.

I såväl Adams som Pratchetts böcker förekommer dessutom en mängd ordlekar och påhittade ord som pojkarna i elklassen ofta har roligt åt. Vid ett

---

<sup>383</sup> I *Warhammer* (Games Workshop) strider olika typer av arméer mot varandra i en framtida galax. Vid sidan om en människoras som hotas av utplåning av fienden Chaos, finns en rad andra grupper av varelser med bestämda egenskaper och lojaliteter. (ULR: <http://us.games-workshop.com>, [hämtat 2006-04-05].)

<sup>384</sup> På svenska har ca 20 böcker av Terry Pratchett om *Skivvärlden* (*Disc World*) getts ut (1989-2005). Skivvärlden består av en skiva (där man kan falla över kanten) som bärs upp på en jättesköldpaddas rygg. Denna stötts i sin tur upp av fyra elefanter. Skivvärlden som kretsar runt i universum, befolkas bland annat av mer eller mindre klantiga trollkarlar, häxor, magiska ting och en och annan människa. Douglas Adams serie om fem omfångsrika böcker där *Liftarens guide till galaxen* är den första, publicerades i Sverige 1982-1993. Berättelserna förekommer också som TV-serie, serietidning, datorspel och film. Serien klassas ofta som science fiction. I den första boken liftar huvudpersonen Arthur Dent och en rymdvarelse runt i universum och blir upplockade av robotar på olika rymdskepp.

<sup>385</sup> Holmberg, a.a., s. 150.

boksamtal beskriver Simon livfullt miljön och karaktärerna i Skivvärldens huvudstad Ankmobko. ”Huvudpersonen”, fnissar han, ”heter *Morot* och är en väldigt fin kille.”<sup>386</sup> Detta namn har han fått, fortsätter Simon, ”för att han är två meter lång och inte bred över axlarna, så han påminner om en morot”. Ja, och så har han växt upp med dvärgar också, tillägger han medan övriga deltagare i gruppen nickar leende och instämmande.

Vid ett annat boksamtal i elklassen väljer en av pojkarna att redovisa den andra delen i Adams serie, *Restaurangen i slutet av universum*.<sup>387</sup> Tre av de fyra eleverna i gruppen har läst Adams böcker och i samtalet förenas de ofta skrattande i igenkännande beskrivningar. Britt, som inte läst boken, undrar vad för slags humor Adams använder sig av. ”Först blir man förvirrad, men sedan börjar man skratta när man väl förstår vad som menas”, säger Jimmy. ”Absurd humor?”, försöker Britt. Ja, det är det verkligen, instämmer pojkarna. ”Jag har aldrig läst något liknande”, säger Jimmy, ”mer underhållande bok om så dumma saker kan man inte hitta.” ”Men”, fortsätter han, ”den var lite lång för min del så jag kan inte tänka mig att läsa den igen.” ”Fast”, tillägger han, ”den var ändå så pass bra att man *skulle* kunna göra det.” Kanske, fortsätter han, skulle det till och med vara bra att göra det, för då skulle man förstå lite mera. Ja, avslutar han, ”det är nog en sån bok man *ska* läsa igen”. Här avbryter Robert Jimmys utläggning och konstaterar med en suck: ”Den finns faktiskt som film också.” ”Och datorspel”, flikar Niklas in. ”Är det lika sjukt?”, undrar Jimmy intresserat. ”Ja”, svarar Niklas skrattande, ”jag har inte kommit någonstans.”

I elevernas intryck av Pratchetts och Adams böcker överväger ord som ”mysko”, ”crazy”, ”konstig”, ”skum” och ”annorlunda”. Simon menar till och med att man måste vara lite speciell för att gilla komisk fantasy. Att pojkarna betraktar heroisk fantasy som norm för texttypen framgår tydligt. ”Man måste nog läsa lite vanlig fantasy innan man börjar med *Skivvärlden*, annars får man en väldigt snedvriden uppfattning om vad fantasy är”, säger Jimmy under ett annat boksamtal. De är roade av de klantiga hjältarna i *Skivvärlden* och *Lifstarens guide till galaxen* och kan skratta åt att den komiska fantasyn driver med den heroiska. ”Det roliga med Pratchett är att han tar alla bestämda regler som finns i fantasy”, säger Simon och räknar upp en rad varelser med mystiska egenskaper som brukar befolka berättelserna. Fantasy brukar dessutom handla om ”den gigantiska handlingen mellan världens skapelse och slut”, fortsätter han. ”Pratchett

---

<sup>386</sup> Den bok i Pratchetts Skivvärldsserie som Simon redovisar är den åttonde, *I lagens namn* (*Guards! Guards!*, 1989, övers. Peter Lindfors), Stockholm, 1995.

<sup>387</sup> Douglas Adams, *Restaurangen i slutet av universum* (*The Restaurant at the End of the Universe*, 1980, övers. Thomas Tidholm), Stockholm, 1983.

tar allt detta och blandar som sjuttusningen och så slänger han in rejält mycket mer humor än det brukar vara”, förklarar Simon leende.

Men även i komisk fantasy klarar sig hjältarna. Eleverna kan således använda sin roll ”läsaren som hjälte” också i mötet med komisk fantasy. Tillsammans med en stor portion humor tycks de dock, jämfört med läsningen av heroisk fantasy, också möta berättelserna utifrån den tänkande läsarrollen.

### **Sagan om Ringen som socialisationsfaktor**

Jag har tidigare beskrivit den heroiska fantasyns popularitet bland pojkarna. Hit hör givetvis också Tolkiens *Ringen*-trilogi. Under tiden för min materialinsamling ägde stora kommersiella satsningar rum som var förknippade med detta verk. Bland annat blev böckerna filmade med mycket medial uppmärksamhet som följd.<sup>388</sup> Jag kan omöjligt bortse ifrån dessa faktorer när jag betraktar den ställning fantasy i allmänhet och Tolkiens verk i synnerhet, har bland eleverna i studien. Alla känner i en eller annan form till *Ringen*-trilogin och många beskriver texterna i olika sammanhang under studiens gång. I sina utsagor gör eleverna dock inga tydliga skillnader mellan de olika delarna i serien.<sup>389</sup> Ett uttalande som ”jag har läst *Sagan om Ringen*”, kan således innefatta allt från att bara ha läst den korta inledande *Bilbo: en hobbits äventyr*, till samtliga Tolkiens böcker om jakten på ringen. Ibland innefattar samma utsaga även en eller flera av filmerna och då och då också något av de datorspel som figurerar på marknaden.

Det är ingen tvekan om att en stor grupp av eleverna är fascinerade av Tolkiens värld. För flertalet tycks också just *Ringen*-trilogin fungera som en ”måste-text”. Detta förhållningssätt innefattar inte bara att man tagit del av berättelsen, man ska helst tycka den är bra också. På så vis fungerar *Sagan om Ringen*, oavsett presentationsform, som en självklar del av det eleverna själva, och kanske även andra, betraktar som ungdomskultur. Här upprättas alltså en slags ”ungdomskanon” till vilken majoriteten av eleverna väljer att inta en kulturell literacy-hållning.

---

<sup>388</sup> Den första filmatiserade versionen av Tolkiens böcker i regi av Peter Jackson, hade svensk premiär 2001. Året därpå kom *Sagan om de två tornen* som 2003 följdes av *Sagan om konungens återkomst*. (samproduktion mellan NewLine Cinema, WingNut Films, Lord Zweite Productions Deutschland Filmproduktion GmbH & CaKG och The Saul Zaentz Company). Parallellt med filmerna introducerades en rad andra produktioner med anknytning till berättelserna avsedda för andra medier. Stora kommersiella satsningar på diverse merchandiseprodukter gjordes också. Filmernas officiella hemsida finns på [www.lordoftherings.net/](http://www.lordoftherings.net/).

<sup>389</sup> Jag väljer därför här i begreppet ”*Ringen*-trilogin” innefatta alla fem delar som rör berättelsen om *Härskarringen*.



Särskilt tydligt är detta förhållningssätt bland de intervjuade pojkarna. Till och med de som i andra sammanhang beskriver sig som icke-läsare, är noga med att åtminstone ge intryck av att de läser eller har läst Tolkiens böcker. Hurvida de verkligen har gjort det eller ej, låter jag vara osagt. Det viktiga bland pojkarna tycks vara att känna till berättelsen och visa att man tycker den är bra. ”*Sagan om Ringen* är en bra bok”, uppger Tom i vår första intervju samtidigt som han medger att inte läst någon annan bok sedan lågstadiet. ”Alla sa att den var bra, så jag lånade den av en kompis”, fortsätter han. När jag frågar vad boken handlar om ser han lite besvärad ut och mumlar något om ”en magiker som letar efter en ring”. Också Niklas uppger i vår första intervju att han är igång med att läsa *Sagan om Ringen*. Vid det andra intervjutillfället visar det sig att han, trots att han kan beskrivas som en van fantasyläsare, gett upp efter 70-80 sidor. ”Filmen var bra däremot”, säger Niklas.

Även flertalet av de intervjuade flickorna är noga med att på olika sätt visa att de tagit del av *Ringen*-trilogin. Meral säger redan vid första intervjutillfället att hon älskar Tolkiens böcker, men att hon inte hunnit läsa dem än. Tre år senare i vår avslutande intervju uppger hon fortfarande att hon ”älskar böcker som handlar om en annan värld, typ *Sagan om Ringen*”. När jag frågar om hon har läst någon sådan bok, svarar hon undvikande: ”Nej, det har jag inte hunnit.” Tove, som beskriver sig som en van bokläsare, säger i vår första intervju att hon, trots att hon egentligen inte gillar fantasy, är lockad av både *Harry Potter* och *Sagan om Ringen*. Det är hennes pojkvän som tycker att hon ska läsa böckerna. Under vår tredje intervju uppger hon också att hon läst några böcker ur serien om Harry Potter. *Sagan om Ringen* däremot orkar hon inte med. ”Det får räcka med filmerna”, säger hon och tillägger utan någon större entusiasm: ”Jag och min pojkvän var på dom två första.”

För Tom, Niklas, Meral och Tove tycks det vara viktigt att ge intryck av att man har positiva upplevelser av Tolkiens epos. Deras förhållningssätt till *Ringen*-trilogin kan betraktas som en väg att socialiseras in i en grupp som upplevs som åtråvärd. Inom denna grupp kan man dessutom profilera sig ytterligare. Gustav tillhör den entusiastiska skara som efter att ha läst böckerna, köar i flera dygn för biljetter utanför biograferna. Han skaffar sig dessutom ”the extended version” av samtliga filmer på DVD. Gustavs läsning av *Ringen*-trilogin framstår som något mer än att tillhöra ungdomskollektivet. Här handlar det snarare om att bygga en identitet runt fantasy i allmänhet och *Ringen*-trilogin i synnerhet.

Att just *Ringen*-trilogin spelar en särskild roll i ungdomarnas socialisationsprocess, visar inte minst deras attityder gentemot en annan stor kommersiell

fantasy-produktion som var aktuell under tiden för min undersökning – Harry Potter.<sup>390</sup> Flera av de intervjuade pojkarna på de studieförberedande programmen gör tydliga avgränsningar mot dessa texter, vilka de upplever mest är för yngre. ”Harry Potter kan säkert vara bra böcker, men jag tror inte dom passa *mig* särskilt bra”, tycker Oskar i vår första intervju. ”Dom verkar vara lite barnsliga”, lägger han till. Tobias uppger att han läst Rowlings böcker med stor behållning. Samtidigt avslöjar han att hans kompisar uppmärksammat detta på ett negativt sätt. ”Dom tycker att det är töntigt”, säger Tobias lite generat i vår tredje intervju. ”Och filmen”, fortsätter han, ”den ser jag *inte* på bio, för då blir jag väl utskrattad.” Liksom Tobias uppger Gustav att han tycker mycket om Harry Potter-böckerna. Hans avgränsning mot det som kan uppfattas som barnsligt, har han dock löst genom att läsa böckerna i engelsk originalversion. För språkets skull, säger han.

Bland några av flickorna och flera av pojkarna på el-programmet tycks dock hållningen gentemot Harry Potter vara mer öppen. Hos dessa läsare framstår figuren Harry Potter som en underdog som av egen kraft lyckas ta sig ur en besvärlig situation. ”Han vågar säga vad han tycker och stå för vem han är”, säger en av elpojkarna, Jakob, vid en bokredovisning. Flera av flickorna lyfter också fram Harrys sociala situation som föräldralös och missförstådd i den primära världen. Lyckligtvis, säger exempelvis Tove, får han det bättre på trollkarlsskolan Hogwarths. ”Där”, skriver hon i en fritidstextuppgift ”får han kompisar och vara med om jättemånga äventyr.”

### *Allt är möjligt*

Vad är det då hjälteskildringarna i fantasy har som inte andra texttyper kan erbjuda eleverna i studien? I Nationella provets B-uppgift ger Gustav sitt svar på den frågan. Fantasy, skriver han, ”gör det omöjliga möjligt”. Många av pojkarna på såväl det naturvetenskapliga programmet som elprogrammet, delar Gustavs

---

<sup>390</sup> Den första svenska utgåvan av Joanne K. Rowlings serie böcker om Harry Potter kom 1999 (2005 kom den sjätte delen i serien). Filmatiseringen av den första boken i regi av Chris Columbus hade premiär 2001. En rad olika datorspel med Harry Potter som tema har också lanserats. I centrum för berättelserna om Harry Potter står en pojke, som inledningsvis tycks svag och bräcklig. Harry visar sig sedermera vara utvald och uträttat stordåd för mänskligheten, trots att han lever i en utsatt och förskräcklig miljö i den primära världen. I den sekundära världen ligger Hogwarths, internatskolan för trollkarlar, dit Harry blir ivägskickad. Det är också i denna värld som hans styrka och magiska egenskaper blir synliga. Hogwarths kan med sina tydliga strukturer och regler symbolisera den auktoritativa form som ofta förekommer i fantasytexter. I egenskap av berättelsens hjälte utmanar Harry dessa regler.

positiva upplevelser av den obegränsade frihet som den sekundära världen erbjuder. Denna gränslöshet omfattar inte bara karaktärernas egenskaper, utan också de redskap de har till sitt förfogande. Fantasytexternas ”laserpuffror och trollstavar gör allting mycket mer underhållande”, säger Gustav. Flera andra av pojkarna i naturvetarklassen lyfter fram fantasyns möjlighet att förhålla sig till teknologisk utveckling och naturvetenskap. ”Vi lever i en tid där vetenskap och forskning sätter sin prägel på allt i vår omgivning”, skriver Olov och fortsätter:

Ju mer självklart allt tycks bli, desto mer lockas vi av att söka efter en värld utan våra ögons realistiska och självklara synsätt. Sökandet träffar troligtvis en bok eller film tillhörande genren fantasy.

Kanske hittar dessa naturvetenskapligt och teknologiskt intresserade pojkar möjligheter att kombinera sina intressen med fiktiva upplevelser i andra galaxer och tidevarv.

### *Fantasy och historiekunskaperna*

Då och då under studien gör flera av pojkarna direkta kopplingar mellan fantasyläsning och kunskaper om världshistorien. Detta sker ofta i anslutning till undervisning om litteraturhistoria. Tobias säger till exempel i vår tredje intervju, när vi diskuterar ett arbete om antiken, att han gillar fantasy eftersom hans stora intresse är mytologi och historia. I vår andra intervju påpekar Gustav att *Sagan om Ringen* hade varit en lämplig text att arbeta med under klassens epokstudier om medeltiden. ”Jag vet mycket om medeltiden, det är mitt stora intresse”, säger han och tillägger att just *Ringens*-trilogin hade varit en bra illustration av epoken. Ytterligare en av pojkarna, Per, tycker att det som han betraktar som historiska fakta i datorspelet *NeverWinterNights* är både betydelsefullt och lärorikt för honom. ”De intressanta texterna finner man i de många historieböckerna i spelet”, skriver han i en fritidstextuppgift.

Kan man då betrakta *Sagan om Ringen* och *NeverWinterNights* som historiskt korrekta skildringar? Förvisso inte. Texterna innehåller dock tydliga kopplingar till medeltida miljöer och företeelser.<sup>391</sup> Detta bidrar sannolikt till att texten kan uppfattas som en beskrivning av en historisk tid. I sina utsagor återkommer de

---

<sup>391</sup> På hemsidan presenteras bland annat *NeverWinterNights* som ”a huge medieval fantasy world” och i heroisk fantasy tilldrar sig ofta skildringarna i ålderdomliga feodala samhällen med riddare i rustningar och medeltida vapen.

fantasyläsande pojkarna till att Tolkiens sätt att berätta gör att ”man får en känsla av att det är en sann historia”.

Även om fantasy tycks kunna skapa förståelse för mänskligt liv under andra tidsepoker än vår egen, var jag stundtals förundrad över pojkarnas förhållningssätt till texterna. Hur kunde dessa pojkar som jag i många andra sammanhang uppfattade som kloka och kunniga tro att *Sagan om Ringen* är en historiskt korrekt medeltidsskildring? Kanske kan det som Anders Öhman beskriver som den heroiska fantasyns ”auktoritativa form” vara en förklaring. Heroisk fantasy kan, menar Öhman, betraktas som moderna epos.<sup>392</sup> I ett epos, skriver Öhman och stöder sig på Bachtin, gestaltas absoluta värden och sanningar.<sup>393</sup> Eposet hyllar, menar Öhman, ”det heroiskt förflutna och läsaren känner att det inte är möjligt att ifrågasätta eller kritisera de karaktärer och de värden som förmedlas i eposet”.<sup>394</sup> Den episka auktoritativa stilen i heroisk fantasy gör därmed att läsaren inte bara får upplevelsen av historisk tid, läsaren uppfattar dessutom denna bild som sann.<sup>395</sup> Därför kan skillnaden i pojkarnas läsart mellan fantasy och ”verklighetsbaserade” texter beskrivas som betydligt mindre än man skulle kunna tro. I sin fantasyläsning kombinerar således många av eleverna en estetisk, känslomässig läsning med en intellektuellt reflekterande efferent hållning.

### *Flickornas fantasyläsning*

Hittills har jag mest uppehållit mig vid pojkarnas läsning av fantasytexter. Men även flickorna snuddar då och då i sina beskrivningar vid texttypen. Jag har tidigare belyst hur de, liksom pojkarna, använder *Sagan om Ringen* och texter om Harry Potter i sitt identitetsskapande. Förutom Tolkiens och Rowlings berättelser, hänvisar flickorna sällan till fantasy. Detta betyder självklart inte att flickorna avstår från fantasyläsning i olika former. I min studie väljer de dock att inte i någon större utsträckning beskriva dessa texter.

---

<sup>392</sup> Öhman, a.a., s. 143.

<sup>393</sup> Den text Öhman refererar till är Bachtins uppsats ”Epos och roman” där han diskuterar och jämför de båda genrerna. (I: Michail Bachtin, *Det dialogiska ordet*, Gråbo, 1988.)

<sup>394</sup> Öhman, a.a., s. 143

<sup>395</sup> Den auktoritativa formen har självklart likheter med det som Tolkien betecknar den magiska lagen. Här vill jag dock ytterligare lyfta fram hur denna berättarstruktur kan påverka läsarnas upplevelse av relationen mellan historiska epoker i fiktiva fantasytexter.

Josefina är en av de få flickor som återkommer till fantasytexter i sina ut-  
sagor.<sup>396</sup> Liksom många av pojkarna uppger hon att hon helst väljer just fanta-  
syberättelser eller ”verklighetsbaserade” texter. Bland fantasytexterna framhåller  
hon böcker av Maria Gripe som favoriter och nämner titlar som *Agnes Cecilia*,  
*Skuggan bakom stenbänken* och *Tordyveln flyger i skymningen*.<sup>397</sup> ”Jag gillar lite djupa  
böcker”, säger hon i vår första intervju som förklaring. En av flickorna i sam-  
hällsvetarklassen, Linnéa, är utöver Josefina den enda flicka som beskriver  
andra fantasytexter än *Ringens*-trilogin och berättelsen om Harry Potter. I en fri-  
tidstextuppgift beskriver hon med stor entusiasm mötet med Niklas Krogs ro-  
man *En magikers styrka*.<sup>398</sup> ”Detta var den första fantasyboken jag läste”, skriver  
hon. ”Efter det förändrades mitt liv kan man säga. Det var då jag förstod att jag  
gillar fantasy. Boken var superbra och öppnade mina sinnen.”

Josefinas och Linnéas ut-  
sagor gjorde mig nyfiken på om de texter som  
dessa flickor lyfter fram på något sätt skiljer sig från de som pojkarna beskriver.  
Eller går det möjligen att urskilja uppfattningar hos dessa flickor som gör att  
just de väljer att berätta om fantasy.

Snabbt kunde jag konstatera att magikern i Krogs bok, som Linnéa ut-  
trycker sig så lyriskt över, är en kvinna. Historien är också berättad ur hennes  
perspektiv. Boken *En magikers styrka* är den andra delen i en serie på hittills fyra  
av den svenska författaren Niklas Krog. Han menar på sin hemsida att syftet  
med boken främst är att skildra en kärlekshistoria. Han skriver:

Jag tycker om att läsa om hopplösa kärlekshistorier som Kush och Zarajs, och egentligen var det de-  
ras historia jag ville skildra när jag skrev *En magikers styrka*. Allt det andra är bara en ursäkt.<sup>399</sup>

Kvinnor och flickor står också i centrum av de fantasytexter Josefina uppger att  
hon uppskattar.<sup>400</sup> Både i Maria Gripes *Agnes Cecilia – en sällsam historia* och  
*Skuggan över stenbänken* är flickor berättelsernas huvudpersoner. Även i *Tordyveln  
flyger i skymningen* är en flicka centralgestalt. En slutsats man kan dra av Linnéas  
och Josefinas val är således att de föredrar texter med flickor och kvinnor i fo-  
kus. Såväl Linnéa som Josefina visar också vid flera tillfällen under studien att  
feministiska frågor är viktiga för dem. Linnéa beskriver att hon tagit stort in-  
tryck av den feministiska antologin *Fittstim* och hon hör också till den grupp

<sup>396</sup> Josefina lyfter fram TV-serien *Ally McBeal* som ett exempel på fantasy. Denna kategorisering är  
hon helt ensam om. Därför väljer jag att huvudsakligen beskriva *Ally McBeal* i det tidigare kapitlet om  
såpor. Detta hindrar dock inte att TV-serien ändå har betydelse för Josefina som just fantasytext.

<sup>397</sup> Maria Gripe, *Agnes Cecilia*, Stockholm, 1981, *Skuggan över stenbänken*, Stockholm, 1982 och  
*Tordyveln flyger i skymningen*, Stockholm, 1978.

<sup>398</sup> Niklas Krog, *En magikers styrka*, Stockholm, 1999.

<sup>399</sup> Niklas Krogs hemsida, URL: <http://www.niklaskrog.nu>, [hämtat 2004-09-30].

<sup>400</sup> Detta gäller även för TV-serien *Ally McBeal*.

flickor i samhällsvetarklassen som lyfter fram feminismen i klassrummet.<sup>401</sup> Josefina påpekar vid upprepade tillfällen att hon tycker om att läsa fiktionstexter med och om starka kvinnor. Men *Sagan om Ringen* då, undrar jag i vår avslutande intervju, där dräller det ju inte precis av kvinnor? ”Tolkiens böcker”, svarar Josefina, ”känns mer som att dom ska vara för killar, för det är ju inte så mycket tjejer med.” Men i filmen, fortsätter hon, ”har dom ju lagt till flera scener med hon alven som inte finns med i böckerna för att det ska bli mer kvinnor”. Filmen passar därför bättre än boken för flickor, tycker hon. Trots bristen på kvinnor påpekar hon att *Ringens*-trilogin är bra. Josefina betraktar sig som en storläsare och hindras inte av att huvudpersonerna är män. Fast böcker med ett kvinnligt perspektiv är roligare, säger hon.

En förklaring till att så få av flickorna i studien väljer att beskriva fantasytexter, kan sägas handla om möjligheter att få förebilder och skapa identifikation med fiktiva karaktärer av det egna könet.<sup>402</sup> Den övervägande delen fantasy som finns på svenska är heroisk, menar Annika Johansson.<sup>403</sup> Dessa texter domineras i sin tur av berättelser om hjältemodiga män. Det är kanske därför inte särskilt anmärkningsvärt att fantasy till stor del saknas i flickornas utsagor.

### *Fantasytexternas utrymme i elevernas repertoarer*

Fantasytexter i olika former tycks ha en rad bruksvärden för sina läsare och jag kan här endast beröra några. Elevernas förhållningssätt till texttypen har betydelse för deras litterära repertoarer och jag vill här sammanfatta mina slutsatser. I studien framstår pojkarna som de största förespråkarna för dessa texter. De läser heroisk fantasy som hjältesagor och komisk fantasy som underhållning. I mötet med fantasytexternas magiska lag och auktoritativa form, intar många av pojkarna såväl rollen ”läsaren som hjälte” som ”läsaren som tänkare”. Deras läsupplevelser fungerar som ett socialt kitt och genom ett positivt förhållningssätt till texttypen kan de tillsammans använda texterna till att bygga identitet och genus.

---

<sup>401</sup> *Fittstim* gavs ut på DN:s bokförlag 1999 med Linda Norrman Skugge och Belinda Olsson som redaktörer. Texterna i boken har alla ett feministiskt perspektiv och riktar sig till unga människor.

<sup>402</sup> Här behöver dock påpekas att det finns en rad författare som använder just fantasy för att dekonstruera den patriarkala maktordningen. I fantasy är författarna inte bundna till realistiska skildringar. Det finns därmed färre restriktioner för hur de kvinnliga och manliga karaktärerna och deras gemensamma livsvillkor gestaltas. (Anne Cranny-Francis, *Feminist Fiction. Feminist Uses of Generic Fiction*, Cambridge, 1990, s. 75-106.)

<sup>403</sup> Annika Johansson, a.a., s. 125.

För de flesta av flickorna finns fantasyn med som en texttyp bland många andra. *Ringens*-trilogin fungerar för dem, liksom för pojkarna, som ett sätt att socialisera sig in i ungdomssfären. En orsak till att fantasyberättelser inte dominerar flickornas val av texter kan vara det stora inslaget av heroisk fantasy med manliga hjältar på den svenska marknaden. Flickorna i studien väljer helst texter där kvinnor står i fokus. Det är därför inte särskilt förvånande att texter som *Ringens*-trilogin och berättelserna om Harry Potter visserligen finns med bland de texter flickorna berättar om, men sällan står i fokus.

I sin reception av de fantasytexter som förekommer lyfter flickorna fram frågor som rör relationer och relationsproblem. Man kan därför anta att fiktionstexter som behandlar dessa frågeställningar upptar utrymme i flickornas litterära repertoarer. Ytterligare en texttyp som spelar stor roll för dessa repertoarer är den "sanna" fiktionen. I nästa kapitel belyser jag därför denna textsort.

## Den "sanna" fiktionen - dokuromanen

### *Få texttyper eller många?*

Hittills har annan text än typografiska texter dominerat min beskrivning av elevernas fritidsläsning. Trots att en färsk studie visar att över hälften av gymnasieeleverna i årskurs 3 aldrig eller endast någon gång per år läser skönlitteratur, var jag under studien förvånad över att denna texttyp så sällan förekom i elevernas utsagor.<sup>404</sup> Förvånad eftersom jag regelbundet både stötte på elever som pratade om olika romaner med varandra och också på annat sätt visade intresse för tryckta litterära alster. Inte förrän jag mer systematiskt började jämföra flickornas och pojkarnas textpreferenser, kunde jag uppmärksamma en möjlig förklaring till att antalet beskrivningar av skönlitteratur är mindre än förväntat.

Det jag såg var att såväl de intervjuade som de övriga pojkarna i studien i stor utsträckning inte väljer att berätta om alla fiktionstexter de läser utan bara om några få texttyper. Johans fritidstextskildringar innehåller exempelvis nästan uteslutande beskrivningar av olika datorspel. På samma sätt väljer Tobias, även om han vid enstaka tillfällen uppger att han läser skönlitteratur, att huvudsakligen berätta om film. Dessa pojkar identifierar sig också starkt med den texttyp

---

<sup>404</sup> Mats Trondman, *Unga vuxna. Kulturmönster och livschanser. En empirisk översikt*, Växjö, 2003, s. 59.

de beskriver genom att kalla sig ”datanörd” respektive ”filmmänniska”. Det framstår därför som om pojkarna vill förmedla en enhetlig bild av sig själva, där de huvudsakligen ser sig som läsare av multimediala texter. Trots att pojkarna faktiskt ibland läser romaner tycks inte skönlitteratur ingå i denna bild.

Till skillnad från pojkarnas relativt ensidiga textval, spänner flickornas beskrivningar över ett brett spektrum av texter. Åsa i samhällsvetarklassen berättar exempelvis i sin fritidsdagbok om sin läsning under en dag. Här radar hon upp feministisk litteratur som Nina Björks *Under det rosa täcket*, serietidningen *Bamse*, flera såpoperor och en teaterföreställning.<sup>405</sup> Flera av de intervjuade flickorna uppger visserligen att de inte uppskattar bokläsning så mycket, men majoriteten ställer sig positiva till skönlitteratur som *en* text bland många andra. Bland de texttyper som flickorna tillskriver betydelse och mening har romaner hård konkurrens.

Förutom skillnaden mellan flickor och pojkar, pekar mina resultat också på en viss variation i intresset för skönlitterär läsning mellan de olika gymnasieprogrammen. Den klass där mest skönlitteratur förekommer bland fritidstexterna, är samhällsvetarklassen. Antalet romaner som dessa elever beskriver, ökar dessutom successivt under studiens gång.<sup>406</sup> För pojkarna i elklassen är förhållandet det motsatta. Vad detta säger om romanens ställning bland ungdomarna i studien är svårt att uttala sig om. En rad undersökningar pekar dock på att medan pojkar i allmänhet läser allt mindre skönlitteratur, ökar läsningen bland flickor med högre socioekonomisk ställning.<sup>407</sup> Det är också bland dessa flickor som jag i min studie hittar flest beskrivningar av romaner. Vilka tryckta fiktionstexter är det då flickorna väljer och vilken betydelse har de för sina läsare?

### **”Är det inte sant är det ju bara en bok”**

Elevernas definition att en bra berättelse ska vara ”verklig”, går som en röd tråd genom hela min framställning. ”Är det inte sant är det ju bara en bok”, hävdar en av pojkarna i naturvetarklassen upprört när han får klart för sig att den skönlitterära text klassen just behandlat är en roman. Det han ger uttryck för är en förväntan på hög verklighetsförankring hos fiktionstexter. För denne pojke, och

---

<sup>405</sup> Nina Björk, *Under det rosa täcket*, Stockholm, 1996; Rune Andersson, Tidningen *Bamse*, Stockholm.

<sup>406</sup> I årskurs 3 utgör skönlitteratur ungefär en femtedel av alla beskrivna fritidstexter.

<sup>407</sup> Se bland annat Johnsson-Smaragdi & Jönsson, a.a. Även *Mediebarometern* pekar på att läsning av skönlitteratur är vanligast bland unga kvinnor. (Ulla Carlsson, Ulrika Facht & Karin Hellingwerf, a.a.)



för majoriteten av eleverna av båda könen, bör berättelser helst bygga på dokumentärt material för att uppfattas som riktigt trovärdiga – och bra.

Som jag tidigare har diskuterat är en vanlig läsarhållning bland många av flickorna, däribland Meral och Josefina, ”läsaren som tänkare”. Denna läsarrolls krav på realism, som bland annat innebär att läsaren vill bli övertygad om det realistiska i det berättade och ofta uppfattar karaktärerna som om de vore verkliga människor, spelar en viktig roll när eleverna möter fiktionstexter. Den tänkande läsaren vill också att texten ska medvetandegöra egna tankar och känslor under läsningen, vilket också är ett tydligt inslag i många av flickornas receptioner. Josefina beskriver hur hon helst läser lite ”djupare böcker” och Meral säger i vår tredje intervju att ”jag gillar texter med ett *budskap*, som får mig att tänka”. ”Läsaren som tänkare” vill också reflektera över karaktärernas motiv och känslor och läser gärna om mörkare sidor av livet såsom sjukdom och död. Såväl Merals som Josefinas val av texter avspeglar också denna hållning. Deras utsagor är fulla av entusiastiska och livfulla beskrivningar av böcker och filmer som behandlar marginaliserade människoöden, dödsstraff, psykisk sjukdom och djurförsök.

För många av läsarna i studien väcker texter ”based on a true story” inte bara intresse, nyfikenhet och spänning. Läsning av faktion tycks också vara kombinerat med upplevelser av att lära sig något om verkliga förhållanden. Detta gäller för alla medier. Faktionstexter i *bokform* är det dock huvudsakligen flickorna som beskriver.<sup>408</sup> De mest populära och omtalade böckerna i studien uppfyller inte bara faktionskriteriet, de gör dessutom anspråk på att vara självbiografier.<sup>409</sup> I texter, med titlar som *Gömda*, *En blomma i Afrikas öken* och *Pojken som kallades Det*, är det författarnamn som anges på bokens omslag detsamma som bokens huvudperson.<sup>410</sup> Berättelsen är dock genomgående tolkad och nedtecknad av en annan person, ofta en journalist. Dessa böcker skildrar extraordnå nära människoöden fyllda av dramatik och utsatthet. Skildringarna är kryddade med detaljerade beskrivningar av sex, våld och diverse övergrepp. Det melodramatiska berättandet, som jag tidigare lyft fram som en stark motivationsfak-

---

<sup>408</sup> Maria Ulfgard visar också i sin studie att flickor de tidiga tonåren använder sig av skönlitteratur i sin identitetsbildning. (Ulfgard, 2002.)

<sup>409</sup> En självbiografi karakteriseras enligt *Nationalencyklopedin* av att författaren ”skildrar sitt eget liv och sin utveckling” och arrangerar ”fakta ur sitt liv på ett subjektivt sätt”. (ULR: <http://www.NE.se>, sökord: självbiografi, [hämtat 2005-05-23]). Jag har här ingen ambition ge mig in i den omfattande diskussion och forskning som rör genretillhörigheten för olika former av berättelser som bygger på ett självbiografiskt stoff, utan nöjer mig med att kort beskriva några texter.

<sup>410</sup> Marklund, a.a.; Dirie, a.a.; Pelzer, a.a. *Gömda* gavs ur första gången 1995 av Bonnier Alba. Piratförlaget gav 2001 ut en delvis omarbetad version. I den står Liza Marklund som ensam författare på omslaget. På försättsbladet står dock både Maria Eriksson och Liza Marklund båda som författare. ”Mia berättade, jag skrev”, skriver Marklund i förordet.

tor för elevernas textval inom de multimediala berättarformerna, återfinns också här som ett grunddrag. Inslaget av typiserade karaktärer i texterna är ofta stort. Böckerna skildrar mestadels en ”vanlig” och ”okänd” persons liv med fokus på nära relationer. Huvudpersonen i berättelserna har ofta genom egen styrka och stark livsvilja lyckats ta sig från en traumatisk och destruktiv livssituation till en harmonisk och lycklig tillvaro. Det goda segrar således alltid över det onda och de moraliska pekpinarna är tydliga. På många sätt kan dessa berättelser alltså sägas vädja till läsarens känslor.

Fascinationen för dessa texter bland flickorna tycks handla om att de belyser några människors ”verkliga” livsvillkor. Böckerna är så efterfrågade att ingen annan texttyp, förutom möjligen de för ögonblicket mest omskrivna dokusåporna, har större genomslag bland fritidstexterna. I stort sett samtliga flickor säger sig ha läst *Gömda* och majoriteten uppger att de också har tagit del av *Pojken som kallades Det* och *En blomma i Afrikas öken*. Flickorna tipsar varandra om böckerna, lånar dem av kamrater eller på skolbiblioteken. ”Alla sa att den var så bra”, säger Sara som förklaring till att hon läst *Gömda*. I flera fall har också flickornas mammor läst och uppskattat böckerna och förmedlat texterna vidare till sina döttrar. För flickorna utgör därför innehållet i dessa böcker en gemensam referensram liknande den i dokusåporna. De kan således använda texterna som referens och intertext i sina samtal om relationer och värderingar, både med varandra och med sina mammor. Förutom populariteten uppmärksammade jag också likheter i flickornas reception mellan dessa specifika faktionstexter och dokusåporna. I sina utsagor uppvisar flickorna ofta likartad entusiasm för och engagemang såväl i berättelsernas karaktärer som i det berättade skeendet.

Under studien gång fick jag ett allt större behov av att benämna dessa böcker med ett någorlunda lätthanterligt begrepp. Jag tyckte inte att vare sig faktionbegreppet eller de traditionella beteckningarna dokumentärroman och självbiografi var tillräckliga och sökte därför ett uttryck som skulle kunna beskriva denna underavdelning.<sup>411</sup> Släktskapet i flickornas reception mellan böckerna och dokusåporna, gjorde att jag allt oftare började benämna dessa *dokuro-*

---

<sup>411</sup> Dessa specifika böcker som flickorna väljer tycks vara svåra att klassificera även för bibliotekstjänst och bokhandlare. *Gömda*, liksom *Pojken som kallades Det* klassificeras i bibliotekskataloger omväxlande på *Vn*, det vill säga samhällsmedicin, hygien och sexologi och *Lz* (biografi genealogi, särskilda personer). Under *Lz* står också *En blomma i Afrikas öken*. Hos bokhandlarna har jag hittat böckerna såväl under rubriken ”romaner” som ”självbiografier” och ”fakta”. Trots denna varierande kategorisering, tycks dessa böcker för flickorna framstå som en texttyp med specifika drag. Många av bokomslagen är också märkta med rubriken ”En sann historia”. Jag har tidigare också stött på andra texter än de jag lyfter fram här som uppvisar liknande specifika drag såväl när det gäller berättartekniska strukturer som hur de uppfattas av läsarna. Som exempel kan nämnas *Inte utan min dotter* av Betty Mahomody (1988, Stockholm: Bonniers) och *Bakom stängda dörrar* av Kristina Hansen, Bengt Åke och Agneta Cras, (1996) 2002, Stockholm: Ordupplaget. Sammantaget gör detta att jag här väljer att kategorisera ovanstående romaner som en texttyp under beteckningen dokuroman.

*maner*.<sup>412</sup> Detta begrepp kommer jag också i fortsättningen använda när jag avser den typ av böcker som jag beskriver i kapitlet.

### *Hemska, sanna berättelser om misshandlade kvinnor och barn*

Bland de dokuromaner som flickorna beskriver intar *Gömda*, skriven av Liza Marklund och pseudonymen, tillika berättar-jaget, Maria Eriksson en särställning. ”Det är den bästa bok jag läst”, säger den annars ganska tystlåtna Sara med eftertryck i vår första intervju och förklarar varför: ”Den är spännande och verklighetsbaserad.”

Att författarna av *Gömda*, liksom bokens förlag, har ambitionen att ge läsarna uppfattningen att boken är dokumentär, råder det inget tvivel om. Bokens verklighetsbakgrund slås fast redan på omslaget med orden ”en dokumentär roman”. Som avslutning på berättelsen om Mia får läsaren i ett efterord ytterligare information om hennes livsöde. Efter epilogen följer några sidor med handfasta råd under rubriken ”Till dig som blir slagen”.

*Gömda* skildrar en kvinnas kamp mot en man som misshandlar henne och deras gemensamma dotter Emma. Mannen, som inte har något namn i boken, är från Libanon och uppger att han, till skillnad från Mia, är muslim.<sup>413</sup> Mia träffar ”mannen med de mörka intensiva ögonen” genom sitt arbete på den flyktingförläggning där mannen vistas, de blir förälskade och inleder en relation. Bokens baksidestext lyder:

Men förhållandet spårar ur. Mannen blir alltmer våldsam. Han hotar, slår och våldtar. Myndigheterna står handfallna. Till slut finns bara en utväg: familjen måste lämna Sverige.

Boken beskriver det fysiska och psykiska våldet detaljerat och spänningen i texten byggs upp på klassiskt thrillermanér. När Mia träffar en ny man, gifter sig med honom och får en son, trappar ”mannen med de brinnande svarta ögonen” upp sitt våldsamma beteende och riktar det nu mot hela Mias familj. Detta tvingar dem att leva i ständig skräck och flytta mellan olika skyddade boenden. Till slut finns ingen annan utväg för familjen än att lämna Sverige under nya

---

<sup>412</sup> Även om ordet ”dokuroman” inte är upptaget i SAOL, förekommer det då och då i vårt svenska språkbruk. En sökning på svenska *Google* gav 75 träffar den 14 maj 2006. Nätträffarna av begreppet saknar definition, men användningsområdet har stora likheter med mitt.

<sup>413</sup> Under berättelsens gång framkommer dock att mannen ljugit för Mia om sitt ursprung och i själva verket är kristen. Han har alltså endast agerat som om han delade muslimska värderingar och använt islam som en förevändning för att kunna förtrycka Mia.

identiteter och bygga upp sin tillvaro i ett land i Sydamerika. Boken visar, skriver Marklund i förordet, ”att en vanlig svensk tjej kan gå igenom nästan vad som helst – och få ett bra liv när alltsammans är över”.

### ”Att må dåligt av en bok bevisar att den är bra!”

Tove hör till de många flickor som har läst *Gömda*. ”Den är väldigt intressant”, säger hon i vår tredje intervju. ”Och *hemske!*”, lägger hon till. Men ännu bättre och ännu hemskare tycker hon att David Pelzers serie böcker om sin uppväxt är.<sup>414</sup> I *Pojken som kallades Det* och i de uppföljande delarna i serien som Tove har läst allihop, beskriver författaren sin barndomstid i en familj med stora relationsstörningar. Pojken är utsatt för grova fysiska och psykiska övergrepp av framförallt mamman, som genomgående skildras som ”Den onda modern”. Texten målar upp henne som ett skräckinjagande monster vars uppgift är att förgöra det oskyldiga barnet. Skildringen av mammans beteende gör Tove så upprörd att hon till och med är beredd att ifrågasätta bokens trovärdighet. ”Man kan *nästan* inte tro att den är sann”, säger hon lite eftertänksamt, men slår sedan bestämt fast: ”Men den *är* faktiskt självbiografisk.”

Tove och de övriga flickorna kan sägas läsa dokuromanerna utifrån vad som kan kallas för *en självbiografisk pakt*.<sup>415</sup> De litar på att den person som titelbladet anger som författare och dessutom använder sitt eget namn och första personens pronomen i texten, berättar en sann historia om sig själv. Att historien också kan ha inslag av fiktiv karaktär eller att författaren här och där kan ha ”bättrat på” den, tycks de inte reflektera nämnvärt över.

Den tänkande läsarens krav på realism, sökande efter insikter om egna och andra människors sätt att agera i olika situationer och förväntningar på texters tydliga budskap, tycks alltså på många sätt matcha det som dokuromanen erbjuder. Matchar gör också det känslomässiga engagemang som läsningen av dessa melodramatiska texter skapar. ”Visserligen mår man bitvis riktigt dåligt av det hemska innehållet i *Pojken som kallades Det*”, skriver Klara i samhälls-

---

Efter *Pojken som kallades Det* följer *Pojken som inte fanns* (2002) och *Pojken som överlevde* (2003). Efter att min materialinsamling avslutats har ytterligare fyra böcker givits ut på svenska. Som slutord i alla böcker finns upplysningar om vart barn och vuxna kan vända sig om man vill diskutera eller få hjälp med svåra livssituationer.

<sup>415</sup> I en studie över Jan Myrdals självbiografiska böcker, diskuterar Cecilia Cervin begreppet ”självbiografisk pakt”, (*Det illojala barnets uppror*, Stockholm, 1997, s. 41-64). Begreppet har hon hämtat från Philippe Lejeune (*Le pacte autobiographique*, Paris: Edition du Seuil, 1975).

vetarklassen i sin loggbok. ”Men”, fortsätter hon, ”detta bevisar att boken är bra!”

På samma sätt som *Gömnda* och *Pojken som kallades Det*, väcker Waris Diries beskrivning av sitt livsöde i *En blomma i Afrikas öken* starka känslor hos många av flickorna i studien.<sup>416</sup> Boken skildrar en fattig nomadflickas uppväxt under traditionella förhållanden i Somalia. Den beskriver också hennes uppror mot de villkor hon tvingas leva under och det dramatiska uppbrottet från familjen när hon som ung tonåring måste fly för att undgå att bli bortgift med en äldre släkting. Efter flera år av umbäranden tar sig Waris till slut från Afrika till London där hon under en tid lever som oavlönad hushållerska i en diplomatfamilj. I England blir hon upptäckt av en fotograf och flyttar så småningom till New York. Där blir hon firad fotomodell, bildar familj och engagerar sig i kampen mot kvinnlig könsstympning.

Waris Diries historia befinner sig långt ifrån de flesta svenska ungdomars vardag. För många av flickorna i studien tycks detta dock inte utgöra något problem. Att boken är skriven ur ett kvinnligt perspektiv och behandlar frågeställningar som rör flickors uppväxt, framstår som viktiga faktorer. ”Eftersom Waris också är kvinna och går igenom samma utveckling som jag själv, blir det som händer med henne något man själv kan relatera till”, skriver Sofia i samhällsvetarklassen. Också för Josefina är det Diries beskrivningar av den unga flickans uppväxtvillkor som engagerar. ”Det är en väldigt stark och hemsk bok”, säger hon i vår tredje intervju. Josefina har särskilt fastnat för de utförliga och detaljerade beskrivningarna av författarens egen omskärelse. Diries skildring i boken av kvinnornas situation i allmänhet och omskärelsen i synnerhet upprör henne väldigt. ”Jag tycker det är *fruktansvärt*”, säger hon märkbart berörd av hur berättelsen återger livsvillkoren för somaliska kvinnor. Fast, lägger hon till, det är samtidigt viktigt att få veta hur kvinnor har det i Afrika. ”Dom lever ju fortfarande kvar i sitt gamla sätt att leva”, säger hon.

### *Lockelsen i att läsa om våld och övergrepp*

En del av det som lockar flickorna att läsa *Gömnda*, *Pojken som kallades Det* och *En blomma i Afrikas öken*, handlar säkerligen om att som läsare under trygga förhållanden få möjlighet att dela de litterära karaktärernas upplevelser av våld och

---

<sup>416</sup> *En blomma i Afrikas öken* bygger på Waris Diries berättelse i samarbete med Cathleen Miller. 2002 fick boken en uppföljare, *Ökenblomman återvänder* (*Desert Dawn* av Waris Dirie och Jeanne D’Haem) som flera av flickorna i studien också beskriver.

övergrepp.<sup>417</sup> ”Jag tror att jag aldrig tidigare läst en så smärtsam bok”, skriver en flicka om Waris Diries berättelse *En blomma i Afrikas öken*. ”Men jag gillade boken just eftersom den väckte så starka känslor”, fortsätter hon.

De ämnen som dokuromanerna belyser tycks alltså vara intressanta att utforska för ungdomarna i deras identitetsarbete. Att övergreppen stundtals också innehåller inslag av sexuell karaktär som våldtäkt och kvinnlig könsstympning, bidrar säkerligen till att berättelserna fångar flickorna i studien. Våldet tydliggör och spetsar till psykologiska, ideologiska och moraliska frågor, samtidigt som det har en viktig dramatisk funktion. Våldsinslag kan också erbjuda läsaren en kombination av positiva spänningskänslor och negativa skrämmande upplevelser.<sup>418</sup>

Charles Sarland menar dessutom att populärkulturens klichéer, också de med inslag av våld, har en viktig kommunikativ uppgift.<sup>419</sup> Klichéernas innebörder är kända av många läsare, påpekar Sarland, och de erbjuder därför en mer direkt kommunikation. Sarland menar också att klichéerna är fulla av information om livsbetingelser inom en specifik kultur, något som ungdomar efterfrågar.

Fiktionens våldsskildringar, menar George Gerbner, är också en beskrivning av *vem* som besitter makt och kontroll.<sup>420</sup> Via texterna får läsaren en uppfattning om vem som kan påtvinga någon något och också under vilka omständigheter detta kan äga rum. På så vis får de bilder av våldet som berättelser i olika medier ger även viktiga sociala funktioner. Ett bärande tema i *Gömnda, Pojken som kallades Det* och *En blomma i Afrikas öken* är just förhållandet makt och maktlöshet. Det innebär dock inte att skildringarna i de tre böckerna utmanar vår rådande samhällsordning. Även i textvärlden har vuxna mer makt än barn och män styr över kvinnor.

Sarland pekar i sin undersökning om engelska ungdomars läsning av populärfiktion på att olika sorters skräck- och våldsskildringar attraherar flickor respektive pojkar. Flickorna väljer texter som fokuserar på hemmet, medan pojkar föredrar berättelser utanför den trygga närmiljön. Det våld eller hot om

---

<sup>417</sup> Det finns en rik flora av studier som uppehåller sig vid på vilket sätt våldsskildringar i medier och fiktion påverkar barn och ungdomar. (Se Cecilia von Felitzens översikt i ”Våld - sett på olika sätt. Perspektiv på medievåldets påverkan och betydelse”, i: Cecilia von Feilitzen, Michael Forsman & Keith Roe, (red.), a.a., s. 25-48.) Dessa studier fokuserar många gånger på relationen mellan medievåld och barns och ungdomars aggressioner, ett område som ligger utanför min undersökning.

<sup>418</sup> Dessa upplevelser kan också diskuteras utifrån idén om *katharsis*. En bärande tanke här är att läsaren genom upplevelsen av det fiktiva, symboliska våldet genomgår en reningsprocess som befriar honom/henne från ångest. Omedvetna konflikter och tabubelagda ämnen hos läsaren bearbetas därmed via berättelsen, (se bland annat Aristoteles, *Om diktkonsten*, övers. Jan Stolpe, (c.300 f. Kr) Göteborg, 1994) och Bruno Bettelheim, *The Uses of Enchantment. The Meaning and Importance of Fairy Tales*, London, 1975).

<sup>419</sup> Sarland, a.a., s. 68-70.

<sup>420</sup> George Gerbner, *The Politics of Media Violence: Some Reflections*, Philadelphia, 1991, s. 3-4.

våld som de tre dokuromanerna skildrar existerar *inom* familjen i form av ondskefull make, mor eller andra släktingar. I *Gömnda* är det onda förknippat med religion representerat av Mias mörkögde ”muslimske” make, i *En blomma i Afrikas öken* med kultur i form av ”ociviliserade” somaliska traditioner. I *Pojken som kallades Det* är moderns psykiska sjukdom och alkoholism roten till det onda. Ytterligare en förklaring till flickornas stora intresse för dokuromanerna kan alltså vara de sammanhang som berättelsernas våld förekommer i.

Dokuromanen har inte tragedins form. Här besegrar alltid de utsatta barnen och kvinnorna våldet och tar makten över sina liv. Familjen som struktur består, om än i nya former. Mia bygger upp en ny familj i ett annat land, Waris blir fotomodell, gifter sig och får barn. ”Pojken” Dave bildar också familj och inleder en karriär som bestsellerförfattare. För flickorna är dokuromanernas lyckliga, katharsis-präglade slut där kvinnor och barn får revansch och en återupprättad värdighet inte oväsentligt. Flickornas reception av texterna tyder på att just dessa inslag är viktiga när de formar sina litterära repertoarer och använder berättelserna i sitt identitetsbygge. När Josefina i vår tredje intervju beskriver sina läsoplevelser av *En blomma i Afrikas öken*, poängterar hon vikten av att Waris lyckas tas sig ur sin hopplösa situation. ”Det är otroligt att hon kunde ta sig till London och bli modell där”, säger Josefina och lägger till: ”Man blir så tagen av hennes berättelse.” Tove återkommer i sina utsagor till att såväl *Gömnda* och Dave Pelzers böcker är bland det bästa hon har läst. ”Har man väl läst den första vill man fortsätta med tvåan och trean också”, skriver hon i sin loggbok. ”Den här mannen har inte haft något enkelt liv”, fortsätter hon, ”och jag beundrar faktiskt Dave Pelzer.”

### *Feminism som personliga teman – Fittstim och Calamity Jane*

Läsningen av dokuromanerna skapar alltså hos en stor del av flickorna ett starkt känslomässigt engagemang och en tydlig identifikation i berättelsernas karaktärer. Böckernas popularitet bland flickorna gjorde att jag också fick syn på deras reception av andra texter där frågor om makt och maktlöshet också är centrala.<sup>421</sup> Många av dessa läsningar tycks utgå ifrån en läsarhållning som Lars-Göran Malmgren betecknar som ett personligt tema.<sup>422</sup> Detta, menar Malmgren, är ett mönster där läsaren väljer ut och tolkar olika texter utifrån ett specifikt perspek-

<sup>421</sup> I anslutning till sina beskrivningar av dokuromanerna, nämner en del av flickorna bland annat en rad olika böcker, filmer, tidskrifter och teateruppsättningar. En del av dem redogör jag för nedan.

<sup>422</sup> Malmgren, 1997, s.18.

tiv. Läsarens förväntningar och reaktioner på olika texter kan därför bli likartade, trots att dessa sinsemellan kan förefalla vara ganska olika.

Bland flickornas personliga teman tycks inte bara generella maktfrågor vara viktiga. Hos många finns också ett uttalat engagemang för feministiska frågeställningar. Som jag tidigare har diskuterat lyfter bland annat Josefina vid flera tillfällen fram önskemål om att få läsa texter i svenskan som belyser kvinnors liv. Även Sandra och Meral beskriver hur de föredrar texter med kvinnliga berättarjag. Flera av flickorna påpekar också i sina utsagor om *Ally McBeal* och *G.I. Jane* att dessa texter stöder deras uppfattningar om kvinnors och mäns lika värde. Mest uttalat är detta feministiska engagemang dock bland flickorna i samhällsvetarklassen. En del av dem bär tröjor och andra attribut med symboler för feminism.<sup>423</sup> I klassrummet söker de sig till varandra och aktualiserar ständigt frågeställningar som har med könskamp att göra. De lånar böcker av varandra och diskuterar läsoplevelser av exempelvis den feministiska debattboken *Under det rosa täcket* och antologin *Fittstim*. En flicka, Maria, har läst Simone de Beauvoirs *Mandarinerna*.<sup>424</sup> ”Den är tjock och svår”, skriver hon, ”men jag vill verkligen ta mig igenom den eftersom det är viktigt för mig att läsa en bok av Simone de Beauvoir.” Ytterligare en flicka, Karin, har utifrån en liten notis i en tidning, hittat en bok om och av vilda västerns okrönte drottning Calamity Jane.<sup>425</sup> ”Hon var skitcool”, skriver hon, ”värsta tuffa cowboy-tjejen!” För denna flicka förmedlar boken om Calamity Jane också en kvinnobild som skiljer sig från Hollywood-idealen: ”Hon var skyttekung, hade manskläder, svor och drack.”

Samhällsvetarflickorna är alltså de som tydligast tolkar det personliga temat makt och maktlöshet utifrån en feministisk hållning. Men, som jag tidigare har diskuterat, betonar även flera av flickorna i de övriga klasserna detta perspektiv. Mycket talar därför för att en viktig del i dessa flickors identitetsskapande och genuskonstruktion är att få ta del och bli berörd av kvinnors valmöjligheter och livsöden i fiktionstext.

---

<sup>423</sup> Ofta avbildar dessa symboler det vedertagna tecknet för kvinna (♀), med eller utan en knuten näve. Flera flickor bar också knappar med symboler för den rikstäckande kvinno- och tjejjourverksamheten.

<sup>424</sup> Simone de Beauvoirs *Mandarinerna* (*Les mandarines*, 1954, övers. Åsa Moberg och Adam Inczedy-Gombos), Stockholm, 1998 (1992), är en bok med självbiografiska inslag.

<sup>425</sup> Boken *Calamity Jane – Till min kära dotter* (*Calamity Jane; Letters to her Daughter*, övers. Marianne Ivarsson), Stockholm, 1982, innehåller brev som Calamity Jane skrev, men aldrig skickade, till sin och Wild Bill Hickocks bortadopterade dotter.



## *Faktion och TV-mediet*

Dokuromanerna tycks alltså uppfylla flera av de förväntningar flickorna har på fiktionstext. Böckerna är spännande och melodramatiskt berättade, de lyfter fram frågeställningar om makt och de har ofta ett kvinnligt berättarperspektiv. Och, inte minst, flickorna uppfattar dem som sanna. Dessa faktorer är viktiga inslag i den läsarhållning, ”läsaren som tänkare”, som merparten av flickorna har. Men inte bara flickorna väljer texter ”based on true stories”. Det gör även många av pojkarna. Elevernas efterfrågan på ”sanna” litterära berättelser, eller faktion, är med all säkerhet inte ett nytt fenomen. Inte heller är de ensamma om denna önskan. Lisbeth Larsson menar i en artikel att verkliga berättelser idag tycks ha en större lockelse än någonsin. ”Men inte den torftiga rent dokumentära realiteten utan den fiktivt, gjorda”, skriver hon.<sup>426</sup>

Elevernas faktionsläsning kan alltså sägas ansluta till en mer allmän gränsupplösande tendens mellan fiktion och fakta såväl bland läsare som bland författare i olika litterära och mediala sammanhang. I en studie pekar Bo G. Jansson på kopplingar mellan faktions utbredning och TV-mediet.<sup>427</sup> Televisionens sätt att berätta är präglad av dramatiserad verklighet, menar Jansson. Mediet, fortsätter han, fokuserar dessutom på enskilda individer och unika öden och beskriver sällan några stora sammanhang.<sup>428</sup>

Trots att TV-mediet knappast har någon enhetlig form, kan man anta att det med sin stora genomslagskraft på flera sätt påverkar vår tids sätt att berätta, förstå och tolka berättelser. Inte minst finns paralleller mellan televisionens och dokuromanernas sätt att belysa samhällsfrågor genom att skildra enskilda människors livsvillkor. Steget från att läsa om ett enskilt, unikt människoöde till att låta detta representera livsvillkor för större grupper av människor tycks inte heller vara stort för många av flickorna i studien. Josefina upplever att hon fått värdefulla kunskaper om livet i Somalia av sina många läsningar av *En blomma i Afrikas öken*. ”Hon beskriver så himla bra hur det är i deras kultur”, säger hon i vår tredje intervju. ”Det mesta är negativt där”, fortsätter Josefina, som till exempel ”att kvinnorna behandlas väldigt dåligt.” Hon tycks vara övertygad om att Waris Diries historia beskriver förhållanden som är giltiga för många människor i denna världsdel. Eftersom hon vill läsa för att lära sig nya saker, tycker hon att böcker som *En blomma i Afrikas öken* är av stor betydelse för henne och andra. ”Det är *jätteviktigt* att få veta hur det *verkligen* är”, avslutar hon. För

---

<sup>426</sup> Lisbeth Larsson, ”Författarna checkar ut från fiktionen,” i: *DN*, 2005-12-08.

<sup>427</sup> Jansson, a.a., s. 72.

<sup>428</sup> *Ibid.*, s. 79.

många av flickorna förefaller alltså dokuromanernas skildringar, precis som TV:s faktionsberättande, vara en objektiv bild av verkligheten.

Flickornas reception av och meningsskapande runt dokuromanerna kretsar mycket kring deras uppfattningar om texternas sanningshalt. Hur kan man då som läsare förhålla sig till den här sortens berättelser? Kanske möjliggör fiktionen en specifik läsart som också bidrar till den starka läsoplevelsen?

Elevernas reception av fiktionstexter kan bland annat beskrivas med hjälp begreppen efferent och estetisk läsning. Som jag tidigare har beskrivit rymmer alla texter möjligheter till båda dessa lässtrategier vilka växelvis avlöser varandra beroende på texttyp och syfte med läsningen. Ofta överväger dock den ena eller den andra läsarten. I elevernas möten med dokuromanerna tycks syftet vara *både* att skaffa sig saklig information om ett faktiskt förhållande *och* samtidigt uppleva en stark känslomässig estetisk påverkan. Elevernas möten med dessa texter kan därför beskrivas som en lyckad kombination av efferenta och estetiska lässtrategier, maximalt utnyttjade. De läser för att uppleva men också för att lära. Deras upplevelser av progression och av att vidga såväl sina litterära som sina allmänna repertoarer är här påtagliga. Kanske är det just detta som utgör den stora lockelsen i att läsa såväl dokuromaner som andra fiktionstexter.

### *Dokuromanernas utrymme i elevernas litterära repertoarer*

Sammanfattningsvis tycks dokuromanerna ha flera positiva bruksvärden för främst flickorna, vilket därmed gör texterna betydelsefulla för hur denna grupp utvecklar sina litterära repertoarer. En viktig aspekt av mötet med dokuromanerna är att dessa i flera avseenden kan sägas matcha flickornas läsarroll "läsaren som tänkare". Dokuromanernas berättelser om enskilda individer och unika människoöden skapar en närhetskänsla som läsaren sedan kan använda för generella tolkningar av stora sammanhang. I läsningen av dessa "sanna" texter upplever dessutom eleverna att de både får en känslomässig estetisk upplevelse och kunskaper om hur det är att växa upp och leva under olika förutsättningar och skilda miljöer. Många av flickorna tolkar också texterna utifrån ett feministiskt perspektiv präglat av ett personligt tema där maktfrågor står i fokus. Flickornas läsning av dokuromaner handlar därför också om att utforska områden av betydelse för konstruktionen av identitet i allmänhet och genus i synnerhet.

I vissa avseenden kan dokuromanen sägas ha beröringspunkter med de fiktionstexter undervisningen i de fyra klassrummen lyfter fram. Inte minst för

att dokuromanen, till skillnad från många av de andra fritidstexter jag har belyst, består av typografisk text. Som sådan tar den sig ibland över tröskeln till klassrummet och in i undervisningen. I nästa kapitel, där jag diskuterar relationen mellan fritidstexternas och svenskundervisningens repertoarer, får jag anledning att utveckla detta samband.



## 6. Två textvärldar

### Ska det vara skillnad?

Det var i mitt intresse för relationerna mellan gymnasieelevers fiktionläsning i skolan och på fritiden som denna studie började. Jag har hittills diskuterat dessa företeelser var för sig och det är nu dags att belysa relationerna mellan dessa båda världar. Som framgår av min diskussion i föregående kapitel, skiljer sig de fiktionstexter eleverna läser i B-kursen i svenska betydligt från dem som de väljer på fritiden. I undervisningen möter eleverna, utan större känslomässigt engagemang, huvudsakligen typografiska klassiska texter som skildrar mäns livsvillkor. I sin fritidsläsning blir eleverna å andra sidan starkt känslomässigt berörda, texterna är många gånger multimediala och har såväl män som kvinnor i centrum. Elevernas läsning kan därför på flera sätt sägas äga rum i olika textvärldar vilka har få kontaktytor. Är detta då ett problem? Ska inte skolan representera något annat än fritiden? Vill eleverna se sina fritidstexter stötas och blötas inom svenskundervisningen?

Johan Fornäs, Ulf Lindeberg och Ove Sernhede pekar på vikten av att fritiden erbjuder andra saker än skolan.<sup>429</sup> I sin studie *Under rocken. Musikens roll i tre unga band* (1988) belyser de fritidens funktion som en sfär där ungdomar kan pröva sig fram inom områden utan inblandning av skola och familj. Forskarna menar att det uppstår en viktig spänning mellan fritid och skola och att ungdomarnas identitetsarbete ”äger rum växelvis mellan dessa poler”.<sup>430</sup> Skillnaden mellan svenskundervisningens och fritidens textvärldar hos eleverna i studien måste betraktas med detta som utgångspunkt. Självfallet är det så att fritid och skola fyller, och ska fylla, olika funktioner för många av eleverna.

I McCormicks teori om mötet mellan läsarens och textens repertoarer, framstår också spänningsfältet mellan dessa som centralt för meningsskapande och lärande.<sup>431</sup> Spänningen mellan textvärldarna ter sig således som en nyckel till att förstå matchningar eller kollisioner mellan repertoarer. Det är också just denna spänning som undervisningen kan påverka genom att stötta eleverna i deras bygge av litterära föreställningsvärldar. Här spelar också det som Vygotskij benämner elevens ”närmaste utvecklingszon” en betydande roll. Detta för

---

<sup>429</sup> Johan Fornäs, Ulf Lindberg & Ove Sernhede, *Under rocken. Musikens roll i tre unga band*, Stockholm/Lund, 1988.

<sup>430</sup> *Ibid.*, s. 181.

<sup>431</sup> McCormick, a.a., s. 87.

undervisning och lärande så centrala begrepp, definierar Vygotskij som avståndet mellan elevens verkliga utvecklingsnivå (vid självständig problemlösning) och nivån på en möjlig utveckling vid en problemlösning under ledning av en vuxen eller tillsammans med elever som kommit längre.<sup>432</sup>

I detta kapitel avser jag därför att, mot bakgrund av mina ovan visade resultat, belysa relationerna mellan elevernas och lärarnas, eller om man så vill, svenskämnetts litterära repertoarer.<sup>433</sup> Min beskrivning av dessa är naturligtvis inte fullständig. I samma stund jag analyserat ett skeende, har behov att ta hänsyn till nya perspektiv anmält sig. Jag har ibland också frågat mig huruvida jag kan ge en rättvis bild av såväl informanterna som den klassrumspraktik jag observerat. De företeelser och samband jag fått syn på kan endast betraktas som skärvor av ett mycket större sammanhang. Fogas dessa bitar samman med tidigare kända fenomen, menar jag dock att min studie bidrar till att göra förståelsen för skeenden i klassrummet mer nyanserad, men också mer komplex.

I detta kapitel vill jag också sätta fokus på skärningspunkterna mellan fritidsläsningen och de fyra klassernas undervisning. Härigenom kan jag diskutera möjliga didaktiska förhållningssätt till fiktionstext och läsning.

### *Fler kollisioner än matchningar*

I de fyra klassernas svenskundervisning är kollisioner mellan elevernas och lärarnas litterära repertoarer betydligt vanligare än matchningar. En avgörande orsak till dessa kollisioner förefaller vara de olika föreställningar om läsning av fiktionstext som lärarna och eleverna ger uttryck för. Samma texter som många av eleverna avvisar som ”meningslösa” och ”tråkiga”, framställs av lärarna som ”betydelsefulla” och ”bildande”. Lärarna är helt enkelt inte medvetna om elevernas litterära repertoarer och hur dessa formar förutsättningarna för svenskundervisningen.

Tendensen att avvisa svenskämnetts fiktionstexter är tydligast bland pojkar och allra mest påtagligt hos eleverna i elklassen. Min beskrivning av svenskundervisningen sätter härvidlag just pojkarna i fokus. Den uppmärksamma läsaren kanske redan har konstaterat att även de tidigare kapitlen har en

---

<sup>432</sup> Lev S. Vygotskij, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Mass., 1978, s. 26.

<sup>433</sup> Ett betydande inslag i lärarnas litterära repertoarer är, som jag tidigare har påpekat, de institutionella uppfattningar om och förväntningar på läsning och fiktionstext som skolan representerar, vilka också manifesteras i de fyra klassernas svenskundervisning.

tendens att uppehålla sig vid just pojkarnas läsning. Detta kan ha flera orsaker. En förklaring kan vara att de texttyper som pojkarna beskriver, på grund av min okunskap och oförmåga, väcker fler frågetecken än flickornas textval. Jag har därför fått ägna betydligt mer tid åt att söka förstå pojkarnas reception av exempelvis datorspel, än åt att förstå flickornas läsning av dokuromaner.

Ytterligare ett skäl till att jag ägnar uppmärksamhet åt de intervjuade pojkarnas attityder till fiktionstext och läsning, är att merparten av dem ger uttryck för att svenskämnet saknar relevans för deras liv. Att samtliga lärare i studien är kvinnor och att deras litterära repertoarer kan sägas ligga långt ifrån pojkarnas, har här säkerligen betydelse. Lärarnas repertoarer kolliderar också, vilket jag främst har visat i kapitel 3 och 4, med de intervjuade flickornas, dock inte alltid lika påtagligt och inte heller riktigt så ofta.

Vad är det då som gör att matchningarna mellan elevernas och lärarnas repertoarer är betydligt färre än kollisionerna? Genom att jämföra elevernas läsningar i olika sammanhang vill jag lyfta fram och diskutera några betydelsefulla aspekter av undervisning om och med fiktionstexter.

## **Elevernas läsroller och svenskämnets texter**

En ambition med undersökningen är att beskriva elevernas litterära repertoarer för att därmed öka kunskapen om ungdomarnas förutsättningar att närma sig svenskundervisningens textvärld. Mötet mellan text och läsare, såväl i svenskundervisningen som på fritiden, är en komplex process. Repertoarer, läsroller och texters bruksvärden är dessutom unika för varje individ. Att i receptions-sammanhang prata om ”elever” som en homogen grupp är egentligen inte meningsfullt. En rad svårigheter är därför förknippade med att försöka göra allmänna bedömningar av textmöten i och utanför skolan. Trots detta framträder tendenser i materialet som gör att det går att dra några mer generella slutsatser om olika fiktionstexters betydelse för läsarna.

Vissa inslag i elevernas litterära repertoarer framstår här som mer bärande än andra. Dit hör de läsroller de besitter. I kapitel fyra beskriver jag hur Tobias, Robin, Niklas, Tom, David, Gustav och Johan i sin fritidsläsning av fantasytexter, datorspel, filmer och dokusåpor, intar läsarrhållningen ”läsaren som hjälte”. Jag visar också hur dessa pojkar här främst använder sig av en spänningsinriktad lässtrategi. Denna är oftast identifikatorisk med hjälten och präglas av en trygg förvisning om att *han* (för hjälten är i pojkarnas ögon alltid en han) ska

övervinna alla faror och besegra alla skurkar. Genom att identifiera sig med oövervinnliga hjältar tycks pojkarna uppleva en känsla av frihet och oberoende och samtidigt använda texterna i sin genuskonstruktion.

Hos flickorna dominerar istället läsrollen ”läsaren som tänkare”. I föregående kapitel visade jag hur bland annat Josefina, Tove, Sara och Meral tolkar fiktionstexter med verkligheten som ram. Jag beskriver också hur de söker sig till realistiska berättelser som lyfter fram människors hjältemodiga kamp mot orättvisor, helst med starka kvinnor i förgrunden. Hjältinnorna som befolkar flickornas texter skiljer sig dock från pojkarnas klassiska krigare. Här är karaktärerna istället många gånger utsatta och utnyttjade kvinnor som genom heroiska insatser förändrar sina egna till synes hopplösa livssituationer. Dessa berättelser ska, enligt flickornas krav, vara ”sanna” och ha ett ”budskap”. Dokuromanerna *En blomma i Afrikas öken* och *Gömda*, filmerna *Titanic* och *G.I Jane* och TV-serien *Ally McBeal* är några exempel på detta.

Vilka läsroller kan då vara möjliga att inta inom svenskundervisningen? Den bland pojkarna utbredda ”hjälteläsande” hållningen tycks ha dåliga villkor i de fyra klassrummen. Veldigst sällan under B-kursen motsvarar undervisningen om och med fiktionstexter de krav ”läsaren som hjälte” har på en underhållande och meningsfull berättelse. Detta kan således vara ett skäl till att samtliga av de intervjuade pojkarna uppfattar läsningen inom svenskämnet som tråkig och händelsefattig. Några av dem, Tobias, Gustav och i viss mån Oskar, möter dock vid några tillfällen svenskundervisningens texter med starka krav på realism. Texten ska vara ”sann”, annars är det ”bara en bok”. Hållningen hos de tre pojkarna, som alla studerar på studieförberedande program, påminner här om ”läsaren som tänkare”. Förutom en tydlig skiljelinje i läsroller mellan pojkar och flickor, framträder således också en gräns, dock betydligt svagare, mellan studie- och yrkesförberedande program.<sup>434</sup>

Hållningen ”läsaren som tänkare” framstår, vilket jag återkommer till nedan, åtminstone stundtals som en mer framkomlig väg i svenskundervisningen. Detta inte minst för att skoltexterna oftare motsvarar den tänkande läsarens krav på ”budskap” och realism. Att flickorna inte i lika hög grad som pojkarna avvisar undervisningens fiktionstexter, kan således handla om att deras läsarbållning bättre matchar lärarnas litterära repertoarer.

---

<sup>434</sup> Att det troligtvis inte är en tillfällighet att just elever från de studieförberedande programmen uppvisar denna hållning, pekar en färsk studie om norska högstadiungdomars förhållningssätt till norskämnet på. Här visar Sylvi Penne att utvecklingen mot läsrollen ”läsaren som tänkare” står i relation till elevernas kulturella kapital. Penne följde tre klasser, två i en invandratät förort till Oslo och en i ett innerstadsområde med höga bostadspriser. I den sistnämnda fann Penne en tydlig rörelse mot den tänkande läsrollen, medan hållningen ”läsaren som hjälte/hjältinna” dominerade bland eleverna i de två förtortsskolorna. (Sylvi Penne, *Profesjonsfaget norsk i en endringstid*, Oslo, 2006, s. 85-154.)



## *Att erövra nya läsroller*

I sin beskrivning av den litterära socialisationens utvecklingsförlopp menar Appleyard, att den tänkande läsaren med fördjupade litterära kunskaper i nästa fas kan utveckla en ny roll, ”läsaren som tolkare”.<sup>435</sup> Denna uppfattar texten som konstruerad av någon och kan därmed tolkas ur olika perspektiv. Appleyard beskriver hur utvecklingen av ”läsaren som tolkare” sker i fyra steg. Inledningsvis ser läsaren texten som genomskinlig och uppfattar den mer eller mindre som en direkt avspeglning av verkligheten. Allt mer framstår texten som en skapad produkt och slutligen når läsaren en kunskapsteoretisk insikt om att textens betydelse konstrueras i ett samspel mellan författare och läsare. I denna roll ser läsaren att litterära texter är skapade i ett bestämt sammanhang med ett särskilt syfte och kan tolkas ur en rad olika perspektiv.

Den vuxna läsaren har hos Appleyard en pragmatisk hållning till litteraturläsning.<sup>436</sup> ”Den pragmatiska läsaren” kan, menar Appleyard, med hjälp av tidigare stadier i läsutvecklingen och sin samlade livserfarenhet, styra sin läsning efter egna avsikter och behov. ”Den pragmatiska läsarens” textval omfattar därför många olika texttyper och stilarter. Appleyard påpekar dock att inte alla vuxna läsare når denna ”slutstation”. En del cementeras i tidigare hållningar, som exempelvis hjälteläsningen eller ”läsaren som tänkare”.

Majoriteten av eleverna i studien befinner sig just i hållningarna ”läsaren som hjälte/hjältinna” och ”läsaren som tänkare”. För att utveckla dessa elevers läsroller ter det sig därför som betydelsefullt att de möts av en litteraturpedagogik som bygger på kunskap om den litterära socialisationen. Undervisning som lyfter fram och problematiserar olika läsarter är nödvändig om läsarna i studien ska erövra nya roller och därmed bredda och fördjupa sina litterära repertoarer. Teorier om receptionsforskning har dock av tradition inte varit något omfattande inslag i svensklärarytbildningen. Lärarna vittnar också om att dessa frågor ofta lyser med sin frånvaro vid ämnesmöten och de få fortbildningstillfällen som erbjuds. Kanske är det just därför som avståndet mellan undervisningen i de fyra klassrummen och de ”hjälteläsande” pojkarnas läsarehållningar är stort.

Men undervisningen utmanar inte heller eleverna i ”den tänkande” läsrollen tillräckligt. I kapitel 2 och 4 diskuterar jag läsningar där uppfattningar om texters relation till verkligheten konstrueras i klassrummen. Här visar jag att undervisningen behandlar texter som direkta avspeglningar av dokumentära för-

---

<sup>435</sup> Appleyard, a.a., s. 121-154. Se även Malmgren, 1997, s. 116-117.

<sup>436</sup> Appleyard, a.a., s. 155-193. Se även Malmgren, 1997, s. 117-119.

hållanden. Lärarens betydelse för elevers uppfattningar om vad läsning innebär och hur de utvecklar olika lässtrategier ska inte underskattas. Detta pekar inte minst McCormick på. Hon skriver:

The different ways students are asked to read imply particular values and beliefs about the nature of texts, the nature of readers as subjects of texts and as subjects in the world, and about meaning and language itself.<sup>437</sup>

Eleverna i min studie utvecklar lässtrategier i mötet med fiktion, fakta och fiktion redan under A-kursen. Jag har tidigare påpekat att samhällsvetarklassen, naturvetarklassen och elklassen under olika temaarbeten läser *Ondskan* i syfte att skaffa (”verklig”) information om de sammanhang och förhållanden som temat behandlar. På samma sätt läser både omvårdnads- och samhällsvetarklassen *Tisdagarna med Morrie* som en dokumentär skildring av kärleksfulla vänskapsrelationer.

I B-kursen förstärks elevernas förväntningar på texternas dokumentära innehåll. I kapitel 2 berör jag naturvetarklassens läsning av Jonas Gardells *Ett ufo gör entré*. Elevernas tolkningar bygger huvudsakligen på uppfattningen att texten är självbiografisk och undervisningen ger dem inga redskap att problematisera denna föreställning. I sina recensioner blandar eleverna friskt den fiktive huvudpersonen Juhas upplevelser med Gardells eget liv. En av eleverna frågar sig i den avslutande skrivuppgiften om det faktiskt inte är så att Juhas utanförskap är orsaken till Gardells homosexualitet. ”Kan man misstänka att alla homosexuella har haft en trasslig uppväxt och att detta i kombination med både dåligt sällskap och brist på uppmärksamhet lett till deras byte av sexuell läggning?”, skriver Olof. Istället för att utmana elevernas föreställningar om att ”boken måste vara sann” för att vara meningsfull, bekräftar därför undervisningen deras höga förväntningar på realism. Undervisningen stöttar därmed inte heller i någon nämnvärd omfattning utvecklingen mot hållningen ”den tolkande läsaren”.

Eleverna tolkar också den ”höga” litteraturen som en direkt avspeglning av verkligheten. I kapitel 4 visar jag hur omvårdnadsklassen väger Nobelpristagaren Imre Kertész koncentrationslägerskildring *Mannen utan öde* mot sina erfarenheter av liknande beskrivningar. Eleverna uppfattar texten som en direkt avspeglning av författarens tid som judisk pojke under andra världskriget. För eleverna är dock Kertész beskrivningar av vistelsen i koncentrationslägren alldeles för positiv för att vara trovärdig. Dessutom misslyckas undervisningen med att skapa spänning mellan repertoarerna, vilket gör att texten avvisas. Arbetet

---

<sup>437</sup> McCormick, a.a., s. 7.

med fiktionstext i de fyra klassrummen förutsätter således andra litterära reper-  
toarer än eleverna förfogar över. Inte heller ger undervisningen eleverna till-  
räckliga redskap för att utveckla nya läsroller.

### *Textens relation till läsarens liv*

För att utveckla mer tolkande läsarhållningar är en förutsättning att läsaren ge-  
nom "envisionments" rör sig från text till liv, men också det omvända – från  
liv tillbaka in i texten. Ur ett didaktiskt perspektiv diskuterar jag i kapitel 4 på  
vilket sätt olika typer av uppgifter i samband med litteraturläsning påverkar för-  
ståelsen för texten. Uppgifter av den typ som Marshall betecknar som utökade  
och personliga, framstår här som mest lämpliga. I dessa drar läsaren paralleller  
till sin egen livsvärld och gör samtidigt en formell analys. För eleverna innebär  
detta möjligheter till en fördjupad läsupplevelse genom såväl en reflektion över  
texten, som över dess relevans för det egna livet.

Undervisningen i de fyra klasserna kan sägas uppmuntra läsarnas rörelse  
från text till liv. Denna företeelse beskriver Örjan Torell som *literary transfer*, det  
vill säga den process där "läsarens personliga liv och erfarenhetsvärld" förs in i  
läsningen.<sup>438</sup> Literary transfer är, menar Torell, en av flera nödvändiga delar i en  
litterär kompetens. Om undervisningen bara fokuserar på läsningens kopplingar  
till läsarens eget liv, ökar dock inte förståelsen av texten. Det är därför viktigt  
att upprätthålla en distans mellan litteraturen och verkligheten, påpekar Torell.  
Han menar vidare att detta bland annat uppnås genom att elever förvärvar en  
performanskompetens, det vill säga "den inlärd, konventionsstyrda förmågan  
att analysera och uttala sig om litterära texter".<sup>439</sup>

En risk med att göra performanskompetens till det huvudsakliga inslaget i  
litteraturundervisningen är att texten kan betraktas som autonom och avslutad.  
Denna litteratursyn förutsätter bland annat att det finns rätta och felaktiga läs-  
ningar och att läsaren måste underkasta sig textens mening. Robert E. Probst  
menar att i pedagogiska sammanhang leder detta synsätt ofta till reproduceran-  
de läsning där läraren leder eleverna fram till den rätta analysen.<sup>440</sup>

Med hjälp av begreppet literary transfer och dess relation till performans-  
kompetens kan jag dock belysa skeenden i de fyra klassrummen. I kapitel 4 pe-  
kar jag på att literary transfer är ett vanligt inslag i undervisningen. Åtskilliga

---

<sup>438</sup> Torell, a.a., s. 86.

<sup>439</sup> Ibid., s. 83.

<sup>440</sup> Robert E. Probst, "Five Kinds of Literary Knowing", i Judith Langer (ed.), 1992.

gångar, som exempelvis i arbetet med *Ett ufo gör entré*, *Hon går genom tavlan ut ur bilden*, *Mannen utan öde*, *På västfronten intet nytt*, *Livet är underbart* och *Rosens namn*, fungerar fiktionstexter som inkörspport till tematiska områden. Undervisningen försöker däremot sällan utveckla performanskompetensen. Istället handlar merparten av skrivandet och samtalandet om text i klassrummet just om literary transfer, om textens kopplingar till den aktuella tematiken.

Johan hör till dem som underlåter att läsa de textavsnitt som ingår i kursen. Under boksamtalen inväntar han sina klasskamraters åsikter innan han, som han säger, ”går vidare med något som inte har med boken att göra”. Ett annat exempel är Kim som i uppgifterna till temat ”Förföljelse” utvecklar sitt eget utanförskap utan kopplingar till lästa fiktionstexter. Även Rosa använder sig av literary transfer när hon under medeltidstemat, utan tanke på vare sig historisk epok eller lästa texter, skriver en berättelse med stark koppling till egna upplevelser av att vara flykting. Ytterligare exempel på rörelsen text – liv är naturvetarflickornas litteratursamtal om *Hon går genom tavlan ut ur bilden* som huvudsakligen handlar om deras egna upplevelser av mobbning. Även boksamtal efter *Ett ufo gör entré*, där majoriteten av pojkarna hellre uppehåller sig vid tankar om (Jonas Gardells) homosexualitet än den fiktiva berättelsens tema utanförskap, är exempel på literary transfer utan performanskompetens.

Lärarnas ambition med litteraturundervisningen är säkerligen att låta eleverna möta andra människors berättelser om livet. Jag har vid flera tillfällen visat att eleverna efterfrågar texter ”based on true stories”, vilket de har gemensamt med läsare även utanför skolans väggar. Det är därför kanske inte anmärkningsvärt att texter som uppfattas som faktion får utrymme i klassrummen. Att undervisningen betonar kopplingen liv – text leder också i bästa fall till inlevelse och närhet i läsningen, vilket möjliggör en matchning av läsarens och textens repertoarer. Men ska eleverna erövra nya läsroller måste undervisningen också ge eleverna textanalytiska verktyg och problematisera relationen mellan fiktion, fakta och faktion. Annars riskerar läsningen, som i exemplen ovan, att bara bli en språngbräda från texten och inte tillbaka in i den. Först när läsaren återvänder till texten och kritiskt granskar den, kan hon utveckla den typ av kompetens som McLaren betecknar ”critical literacy”.

## Multimediala texters inflytande

Att läraren är medveten om elevernas olika läsroller är således ett viktigt inslag i meningsskapande litteraturundervisning. Som jag diskuterar i kapitel 5 tycks även elevernas omfattande erfarenheter av multimediala fiktionstexter som film, datorspel och såpor ha betydelse för deras litterära repertoarer. Bland de intervjuade pojkarna dominerar dessa texttyper stort. Av samtliga nio pojkar kan åtminstone sju sägas föredra multimedier framför typografiska fiktionstexter. Dessa pojkar ser erfarenheterna av multimedier som en viktig del av sin identitet genom att beskriva sig själva som ”filmmänniskor” eller ”datanördar” och samtidigt uppvisa en avvisande attityd mot skönlitteratur i allmänhet. Här konstruerar de också genus eftersom pojkarna ger filmmediet och datorspelandet manliga konnotationer.

I kapitlet ”Ett vidgat textbegrepp i praktiken” undersöker och diskuterar jag vilka texttyper som svenskundervisningen i de fyra klasserna lyfter fram. Skillnaden mellan vilka medier som förekommer i denna textvärld och elevernas läsning på fritiden är uppenbar. I undervisningen dominerar skönlitteratur. Utöver denna förekommer endast film och då bara med den typografiska texten som utgångspunkt. Det är sålunda denna textvärld som eleverna, med sina omfattande erfarenheter av och kunskap om multimediala berättelser, möter i skolan.

Skulle undervisningen om och med fiktionstext bli mer attraktiv om inslaget av multimedier ökade? Detta lämnar inte min undersökning några tydliga svar på. Utöver datorspel har jag dessutom lämnat det stora och snabbt föränderliga området nätbaserade fiktionstexter utanför studien. Ungdomars läsande via Internet väcker dock många intressanta frågor för vidare forskning.

Det som talar för att eleverna skulle ställa sig positiva till förekomsten av multimedier i undervisningen, är vanan vid dessa texters förmåga att snabbt skapa närhet och känslomässigt engagemang. Majoriteten av de intervjuade pojkarna och några av flickorna uppger också att de ogärna läser skönlitteratur.<sup>441</sup> Men studien visar också att mediet i sig inte alltid öppnar vägen för matchningar mellan elevernas och textens/lärarens litterära repertoarer. Visserligen uppger flera av naturvetarklassens elever att exempelvis *Seven* är ”bra” i betydelsen underhållande. På samma gång ger de uttryck för att de i samband med filmvisningen förväntar sig en stunds avkoppling. Elevernas agerande i klassrummet vid filmbearbetningar, för lätt tankarna till beskrivningar av hur de använder

---

<sup>441</sup> Av de intervjuade eleverna gäller detta för fem av pojkarna Tom, Kim, Johan, David och i viss mån Robin. Bland flickorna är det främst Rosa, Meral och Emelie som uppvisar samma mönster.

film som ett ”social kitt” på fritiden. Gustavs åsikt att ”film är ett bra sätt att fördriva en svensklektion på” är också ett tydligt exempel på att film i skolan förknippas med avkoppling.

Elevernas förväntningar på filmmediets roll i undervisningen har sannolikt betydelse för deras positiva omdömen om *Seven*. Betraktar man elevernas reception av texten utifrån lärarens syfte med texten, måste läsningen dock betraktas som en kollision mellan repertoarer. Det som var tänkt att bli en utvidgad förståelse av medeltidens litteratur, blev istället en inskränkning av elevernas uppfattningar om epoken. *Seven* uppfyller således många av elevernas förväntningar på fiktionstext, samtidigt som dess funktion i undervisningen bara skapar förvirring. Att lärarens syfte med ett visst moment omvandlas till något helt annat hos eleverna, är självfallet problematiskt. Det är dock knappast något ovanligt fenomen, vilket bland annat Noel Entwistle pekar på.<sup>442</sup>

Merparten av de filmer som lyfts fram under B-kursen, avvisas dessutom helt av eleverna. ”Tråkiga och dåliga” är Toms och Robins uppfattningar om *Rosens namn* och *Korpen flyger*. Inte heller *Livet är underbart* får särskilt högt betyg av omvårdnadsklassen. Multimedialitet hos en text tycks således inte vara en avgörande faktor för matchning mellan repertoarer. Det som istället framstår som betydligt mer eftersträvansvärt är läsningar som väcker ett starkt känslomässigt engagemang.

### **Känslomässigt engagemang – så skapas envisionments**

I kapitel 5 beskriver jag elevernas läsning på fritiden. Ett genomgående drag hos dessa fiktionstexter är att de på olika sätt berör sina läsare känslomässigt. Här lyckas eleverna skapa sig litterära föreställningsvärldar vilka tycks ge såväl positiva och underhållande, som meningsfulla och lärorika läsoplevelser. Både flickorna och pojkarna beskriver också hur de i sina val medvetet söker sig till olika texttyper. Hos exempelvis Kim, Tom, Robin, Rosa, Emelie och Tobias är urvalet tydligt kopplat till olika multimedier där främst film, såpor och datorspel framstår som viktiga textsorter.

Eleverna ger dessutom ofta uttryck för att de vill att det känslomässiga engagemanget ska infinna sig tidigt i läsprocessen. Kims påstående ”jag har inte tålamod att läsa böcker” kan sägas handla om just den omedelbara känslomässi-

---

<sup>442</sup>Noel Entwistle, ”Olika perspektiv på inlärning”, i: Ference Marton, Dai Hounsell & Noel Entwistle (red.), *Hur vi lär*, Stockholm, 1998 (1986).

ga aktivitet, eller behovstillfredsställelse, som film, teater och såpoperor erbjuder honom. Multimediernas olika kanaler (exempelvis bild, grafik, dialog, real-ljud, musik) i berättandet tycks bidra till att såväl han som en stor del av de andra eleverna föredrar just dessa fiktionstexter.

Flera, inte minst många av de datorspelande pojkarna i studien, uttrycker till och med sitt intresse för olika berättelser i termer av beroende. I datorspelen kan det känslomässiga engagemanget sägas vara kopplat till den specifika ergodiska läsart som datortexten kräver. Denna läsart är präglad av balansen mellan aporia och epifani, och skapar, tillsammans med det ergodiska läsandets aktiva deltagande, en stark drivkraft hos läsaren att stanna kvar i texten. Detta, och känslan av att kunna ta kommando över fiktionen genom att till viss del få fatta egna beslut och agera ergodiskt, tycks ge eleverna en stark känslomässig upplevelse.

Texter som på olika sätt skapar intensitet och närhet i berättandet är alltså betydelsefulla för elevernas läsningar. Denna intensitet och närhet finner en del i olika medier, andra hittar det känslomässiga engagemanget i texters innehåll. På så vis föredrar Sandra, Meral, Malin och Sara verklighetsbaserade texter där dokuromaner med melodramatiska inslag som *Gömda* och *En blomma i Afrikas öken* ger flickorna starka upplevelser av autentiska livsöden. Gustav, Niklas och Tom väljer istället fantasyberättelser där de kan identifiera sig med handlingskraftiga hjältar som alltid lyckas slutföra sina uppdrag. För läsarna i studien framstår just identifikationen i berättelsernas centralgestalter som ytterligare en viktig aspekt av det känslomässiga engagemanget. Genom detta kan sedan pojkarna använda fiktionstexter med traditionella manliga superhjältar i sitt identitetsbygge. Flickorna, å andra sidan, väljer hellre berättelser där kvinnor tar makten över sina egna liv och med egen kraft förändrar och förbättrar sin livssituation.

De fritidstexter eleverna beskriver har ofta inslag av tydliga konflikter mellan vad Tommy Lindholm beskriver som auktoriteterna "Lagen och Oordningen".<sup>443</sup> Här står maktfrågor i centrum och betoningen på fysisk och psykologisk kamp är stark. Såväl flickorna som pojkarna i studien vill utforska vem som besitter makt och hur den utövas. Gemensamma drag hos dessa texter är också betydande melodramatiska inslag. Som jag beskriver i kapitel 5 får eleverna i melodramens expressionistiska gestaltning, starka känsloladdning, spänning och betoning av nära relationer, möta tydliga typiserade karaktärer. Här får de också svar på sina frågor om rätt och fel. Detta berättande tar eleverna också del av i

---

<sup>443</sup> Tommy Lindholm, "Den våldsamma spänningen", i: von Feilitzen, Forsman & Roe, *Våld från alla håll. En antologi om våld i rörliga bilder*, Stockholm/Stehag, 1993, s. 297.

såpornas olika varianter. Såpan levererar, genom sitt segmenterade berättande, ständiga känslomässiga spänningskickar och eleverna erbjuds rika identifikationsmöjligheter med många olika karaktärer. Här framstår främst dokusåpornas deltagare möjliga att använda som såväl före- som motbilder till hur man vill uppfattas.

Såporna är dock inte de enda exemplen bland elevernas fritidstexter med melodramatiska element. Dessa strukturer och grunddrag återfinns också i många andra texttyper. Förutom i såpoperorna hittar pojkarna det melodramatiska berättandet i främst fantasyskildringar, filmer och datorspel. Flickorna vänder sig, förutom till tidigare nämnda dokuromaner, också till film.

### *Inga känslor – inga envisionments*

För de allra flesta av eleverna tycks den känslomässiga upplevelsen vara textens viktigaste funktion. Påpekandet att fiktionsläsning är intimt förknippad med känslor är knappast vare sig särskilt kontroversiellt eller nydanande. Redan Gunnar Hansson visade i sin tidiga receptionsstudie över diktläsande studenter att läsarens känslomässiga reaktioner är betydelsefulla för läsarens upplevelse och tolkning av texten.<sup>444</sup> I didaktisk forskning framstår denna företeelse dock som underskattad och lyfts sällan fram som ett centralt inslag för undervisningen.

Det är emellertid just i läsningens känslomässiga aspekter som skillnaden mellan fritidens och svenskundervisningens fiktionstexter ter sig allra störst. Medan beskrivningarna av fritidstexterna svämmar över av positiva omdömen som ”sjukt bra”, ”jätte-hemsk” och ”otroligt intressant”, framstår skoltexterna som dessas raka motsats - ”tråkiga”, ”enformiga” och ”meningslösa”. I kapitel 3 och 4 berör jag den ”snuttifiering” som präglar epokstudiernas läsning. Till viss del kan det bristande intresset för skoltexterna bero på detta. Men inte heller flertalet av de hela verk som klasserna läser under B-kursen tycks skapa meningsfulla litterära föreställningsvärldar. Undervisningen i de fyra klasserna får helt enkelt inte eleverna att uppleva att läsningen har relevans för deras liv, det som Jon Smidt betecknar subjektiv relevans.<sup>445</sup>

Såväl pojkarna som flickorna ger ofta uttryck för att utdragen ur antologitexterna är svårtillgängliga och ibland närmast obegripliga. De tycks sakna den

---

<sup>444</sup> Gunnar Hansson, *Dikten och läsaren. Studier över diktupplevelsen*, Stockholm, 1959.

<sup>445</sup> Smidt, a.a., s. 26f.



kontext som skulle kunna göra läsningen meningsfull. De har därför också svårt att fylla i textavsnittens tomrum på ett adekvat sätt, vilket medför att läsarens och textens repertoarer ofta kolliderar. Men B-kursens texter skiljer sig också avsevärt från elevernas fritidsläsning på en väsentlig punkt – de melodramatiska inslagen är få. Inte minst är detta framträdande i Imre Kertész roman *Mannen utan öde*. Elevernas litterära repertoarer, där förväntningarna på melodramatik är höga, har här svårt att matcha denna berättelse som inte lämnar några uppenbara riktlinjer för vem som är ond och vem som är god. Inte heller innehåller texten tydligt avgränsade konflikter iscensatta med hjälp av våld eller skildringar av kärlek på ett traditionellt sätt. Berättandet i *Mannen utan öde* skiljer sig också betydligt från det gängse melodramatiska språkbruket.<sup>446</sup> Skillnaden mellan det kanoniserade textvalet i de fyra klassernas svenskundervisning och elevernas fritidsläsning kan därför, förutom multimedialitet, också sägas handla om inslag av melodramatiskt berättande.

#### *I skärningspunkten mellan förnuft och känsla*

Elevernas möjligheter till känslomässigt engagemang i de fiktionstexter undervisningen lyfter fram är alltså begränsade. Konsekvensen av detta är att elevernas dominerande lässtrategi i skolan blir efferent och instrumentell. För flera av eleverna innebär denna läsart dessutom att de endast sporadiskt, eller inte alls, läser de texter undervisningen presenterar. Johan, som uppger att han inte läst något under B-kursen, utvecklar strategier för att lura läraren vid redovisningarna. Gustav, Rosa, Meral och Kim skummar igenom texterna och tar sedan hjälp av sina kamrater. Robin och Niklas gör motvilligt precis vad de behöver för att bli godkända på kursen, medan Tom redan tidigt ger upp sina läsförsök. I denna grupp dominerar eleverna från de yrkesförberedande programmen i allmänhet och pojkarna i synnerhet. Svenskundervisningen i de fyra klasserna tycks därför ligga långt ifrån dessa elevers litterära repertoarer.

Men undervisningen i de fyra klasserna innehåller också inslag där eleverna tillmäter sina läsoplevelser betydelse och mening. Här kan också läsprocessen sägas spela en roll i deras identitetsbygge. Dessa läsningar skapar både ett känslomässigt engagemang och en upplevelse av att man lär sig något. Hit hör Sandras möte med *Hon går genom tavlan ut ur bilden*. Hon beskriver sina starka upplevelser av berättelsen och hur läsningen utmanat hennes tidigare föreställ-

---

<sup>446</sup> Brooks, 1976, s.28.

ningar om sig själv. Även Josefina's reception av *Tempelriddaren* visar att läsningen skapat ett känslomässigt engagemang, där hon i sin roll "läsaren som tänkare" upplever att hon förvärvat nya kunskaper. Josefina beskriver att hon snabbt listade ut romanens berättarstruktur där Arns och Cecilias historia berättas var för sig i vartannat kapitel. Genom att i sin läsning främst fokusera på Cecilias berättelse, menar Josefina att hon vidgat sin förståelse av kvinnors situation under medeltiden.

Såväl Sandra som Josefina beskriver sig som vana bokläsare med intresse för många olika texttyper. Båda har också en positiv attityd till svenskämnet. De repertoarer Johanna Nilssons och Jan Guillous texter besitter, tycks inte bereda vare sig Josefina eller Sandra några svårigheter att uppamma ett känslomässigt engagemang. Flickorna läser också dessa romaner med behållning. Deras läsprocesser har på ett dynamiskt sätt utnyttjat olika möjligheter att skapa sig litterära föreställningsvärldar. De har rört sig i textvärlden, men också distanserat sig från sina föreställningsvärldar och reflekterat över texten utifrån mer textanalytiska ställningstaganden. Ur ett didaktiskt perspektiv tycks hållningen "läsaren som tolkare" ligga inom deras närmaste utvecklingszon.

I skärningspunkten mellan elevernas upplevelse av känslomässigt engagemang och lärande befinner sig också läsningarna av *Ett ufo gör entré*, *Ondskan* och *Tisdagarna med Morrie*. För eleverna lyfter dessa texter, genom sin "verklighetsbakgrund", fram viktiga existentiella frågor på ett trovärdigt sätt. Böckernas stora melodramatiska inslag bidrar också till att eleverna, genom en känslomässig inlevelse, kan stifta bekantskap med nya sammanhang. Denna upplevelse är så stark att Emelie, Tobias, Kim och Meral, som annars inte gärna väljer skönlitteratur, här tillfälligt överger sin övertygelse om att bokläsning inte är kul. Elevernas läsningar kan jämföras med den reception av dokuromaner som många av flickorna i studien redovisar. Kims uppfattning att han lär sig viktiga saker om livet av *Tisdagarna med Morrie*, påminner på många sätt om Josefina's upplevelse av att få fördjupade kunskaper om afrikanska kvinnors genom *En blomma i Afrikas öken*. Som jag tidigare har visat befinner sig även elevernas reception av filmer som *Braveheart*, *Matrix*, *Titanic* och *G.I Jane*, liksom en rad dokusåpor, i skärningspunkten mellan förnuft och känsla.

För Meral, Kim, Josefina och Rosa hör olika teaterprojekt på fritiden till de områden där de kombinerar ett känslomässigt engagemang med upplevelser av lärande. De uppger också att de saknar teaterinslag i svenskämnet. I kapitel 2 redogör jag för hur Meral och Sandra tar chansen att involvera teaterintresset i ett arbete med *Romeo och Julia*. Det är det enda exemplet bland de fyra klasserna på en textbearbetning där framförandet av ett drama är ett bärande inslag. Här

är det i första hand de praktiska detaljerna runt iscensättningen av pjäsen och som de upplever som meningsfulla. Syftet med undervisningen, att lära sig mer om renässansen, framstår dock som oviktigt för eleverna. De är främst nöjda med att ha haft inflytande på skeendet, fått samarbeta med varandra och pröva på att stå på scen framför sina klasskamrater. Även detta kan dock betraktas som viktiga kunskaper att förvärva.

### **Breda eller djupa litterära repertoarer – ett genusperspektiv**

I föregående kapitel visar jag att fritidsläsningen på många sätt förefaller vara betydelsefull för eleverna i deras identitetsskapande process. Inte minst har deras förhållningssätt till och val av olika texter relevans för genuskonstruktionen. Studien visar också att eleverna använder olika texttyper, främst skönlitteratur, för att skapa habitus. Att läsa romaner är populärast bland samhällsvetarelevernas medelklassflickor, samtidigt som elklassens arbetarklasspojkar oftast tar avstånd från denna texttyp.

Av de intervjuade eleverna är det bokläsande flickor som Sandra, Sara, Tove och Josefina som förmår matcha lärarnas litterära repertoarer bäst. Meral och Emelie klarar, genom ett instrumentellt förhållningssätt, svenskuppgifterna med varierande framgång. Rosa, Tom, David, Kim och Johan, som alla uppger att de helst undviker skönlitteratur, kan sägas ha få eller inga meningsfulla läsoplevelser alls under B-kursen. För övriga pojkar, Gustav, Tobias, Niklas och Robin och Oskar, tycks undervisningen om och med fiktionstext mest vara något man måste uthärda för att klara kursen. En skiljelinje går således mellan de vana respektive ovana skönlitterära läsarna, en annan mellan gruppen flickor och pojkar. Båda dessa skillnader kan beskrivas med hjälp av McCormicks repertoarbegrepp.

I studien framhåller jag att svenskundervisningen i de fyra klasserna huvudsakligen fokuserar på skönlitteratur. Det är därför inte särskilt anmärkningsvärt att de elever som har intresse och erfarenhet av att läsa romaner, lyckas matcha sina repertoarer med lärarens. För flickorna, som i sin läsarroll ofta intar "läsaren som tänkare", passar undervisningens urval av fiktionstexter också bättre än den bland pojkarna vanligt förekommande hållningen "läsaren som hjälte".

Ytterligare ett skäl till att flickorna och pojkarna uppvisar stora skillnader i sina upplevelser, kan vara att deras förförståelse och erfarenhet av olika fik-

tionstexter varierar. Detta ger dem skilda förutsättningar att möta lärarnas litterära repertoarer. Av kapitel 5 framgår att merparten av flickorna väljer att omge sig med många olika texttyper på fritiden. I första hand Joseфина, Sandra, Tove, Sara, men även Emelie och Meral, blandar olika typografiska texter med multimedier som teater, film och såpor. Flickornas läsning inkluderar högt och lågt, de använder sig av många olika lässtrategier, har en öppen attityd till flera sorters berättande och prövar olika identifikationsmöjligheter. Majoriteten av pojkarna å andra sidan fördjupar sig gärna i ett eller ett par multimedier. De väljer ofta texter där de kan identifiera sig med en handlingskraftig hjälte och de tycks föredra en spänningsinriktad lässtrategi. Dessutom kan datorspelens berättarstruktur där man ”dör” om man inte väljer rätt väg, bidra till att stärka uppfattningen att det bara finns en korrekt läsning av en text.

Flickornas litterära repertoarer framstår därför relativt sett som breda eftersom de rymmer erfarenheter från många olika texttyper och flera typer av lässtrategier. I jämförelse med flickorna kan pojkarnas litterära repertoarer beskrivas som djupa, men samtidigt betydligt snävare. Svenskundervisningen i de fyra klasserna har fler beröringspunkter med flickornas breda repertoarer än pojkarnas djupa. Detta förhållande är, menar jag, en förklaring till att pojkarna i studien så ofta ställer sig avvisande till undervisningen om och med fiktionstexter.

Trots sina relativt breda litterära repertoarer är dock många av flickorna kallsinniga även till texter som borde ligga nära deras fritidstextrepertoar.<sup>447</sup> En stor skillnad mellan fritidens och undervisningens fiktionstexter är dock huvudpersonernas kön. Medan flickornas fritidsläsning domineras av berättelser med starka kvinnor i fokus, upptar pojkar och män i stort sett hela utrymmet i de berättelser undervisningen lyfter fram. Lärarna i studien är själva inte särskilt medvetna om detta urval, än mindre har de någon förklaring till sitt agerande. Mitt intryck av undervisningen i de fyra klasserna är att pojkarna, betydligt oftare än flickorna, visade ett ointresse för läsning. En tänkbar orsak till lärarnas agerande kan därför vara att de i sin ambition att fånga alla elever, medvetet eller omedvetet, väljer texter med innehåll som kan tilltala pojkarna. Hit hör berättelser med manliga huvudpersoner.<sup>448</sup> Trots att de fiktiva karaktärerna erbjuder pojkarna möjligheter till identifikation, avvisas ändå flertalet av undervisningens fiktionstexter. Huvudpersonens kön kan därför inte sägas vara det enda som avgör om textens och pojkarnas litterära repertoarer ska matcha. Som

---

<sup>447</sup> Tydligast är detta under A-kursen där många av flickorna avvisar texter som *Tisdagarna med Morrie*, *Ondskan* och *Kim Novak badade aldrig i Genesarets sjö*.

<sup>448</sup> Se bland annat Elaine Millard, *Different Literate. Boys, Girls and the Schooling of Literacy*, London, 1997, s. 109.

jag tidigare har beskrivit tycks faktorer som multimedialitet, möjligheter till känslomässigt engagemang, berättarstrukturer och tematiskt innehåll vara väl så avgörande för läsprocessen.

I flickornas möten med skolans fiktionstexter spelar dock bristen på kvinnliga huvudpersoner roll. Allteftersom undervisningen fokuserar på berättelser om pojkar och män, tycks flickorna tröttna och istället vända sig till fritidsläsningen där de väljer berättelser som skildrar kvinnors liv. Att möta manliga huvudpersoner i skolans fiktionstexter är dock ingen nyhet för flickorna. På vägen genom utbildningssystemet har de mött ett liknande urval.<sup>449</sup> Flickorna tycks därför ha tränat upp en motläsningskompetens som de måste behärska om de ska kunna matcha de textrepertoarer som skolan erbjuder. Detta förhållande leder i sin tur till en breddning av deras litterära repertoarer vilket bereder flickorna ytterligare möjligheter att möta undervisningens krav.

## Didaktiska utvecklingsperspektiv

”Men vad tycker *du* då?”, undrar Lotta förvånatfullt när jag just stängt av bandspelaren efter vår sista intervju. ”*Vad* ska man läsa i svenskan? Och B-kursen, *hur* ska man jobba med den?” Jag dröjer lite med svaret av flera skäl. Dels vill jag under fältarbetet vara försiktig med att torgföra mina egna åsikter, dels gör Lottas undran mig osäker. Mitt främsta didaktiska intresse är nämligen att ställa frågan ”varför” saker och ting ska studeras, och först därefter fundera över ”vad” och ”hur”. Just detta, att på ett meningsfullt sätt iscensätta undervisningens vad och hur, brottas dock ambitiösa och engagerade lärare som Lotta, Inger, Britt och Lena dagligen med i klassrummet. De förväntar sig självklart att jag här kan bidra med tips och idéer om litteraturundervisning. Mitt otydliga svar till Lotta – ”tja, det beror på” – var därför säkert inte särskilt tillfredsställande. Dock är det en konsekvens av att det inte finns några enkla eller självklara svar på hennes frågor.

Det min studie kan bidra med är emellertid att belysa några områden som kan öka förståelsen för verksamheten i klassrummet. I inledningen till detta kapitel hävdar jag att förutsättningen för lärande är att lärarens och elevens repertoarer befinner sig i ett spänningsfält. Det obekanta måste också vara inom elevens närmaste utvecklingszon. Svensklärarens kunskaper om elevernas läserfarenheter och förväntningar är således centrala för att repertoarerna ska kunna

---

<sup>449</sup> Se bland annat Molloy, 2002 och Ulfgard, 2002.

mötas. Här framstår skildringar som förmår engagera läsaren känslomässigt, samtidigt som de bidrar med nya kunskaper om innehåll och form, som centrala. Majoriteten av de fiktionstexter som svenskundervisningen lyfter fram, kräver en omsorgsfull bearbetning för att uppfylla dessa krav.

I kapitel 3 diskuterar jag hur lärarnas uppfattningar om svenskämnet bildningsuppdrag till stor del styr urvalet av texter. Lärarna betraktar epokstudierna som centrala i B-kursen och iscensätter, i syfte att förmedla bildning, en kronologisk litteraturhistorisk undervisning där kännedom om litterära verk och författare från olika tider står i fokus. Dessa texters repertoarer, och den undervisning som bedrivs i samband med läsningen, befinner sig inte inom elevernas närmaste utvecklingszon. Det som skulle kunna ha inneburit en utvidgning av elevernas litterära repertoarer resulterar istället i kollisioner mellan text och läsare. Min undersökning pekar mot att undervisningens metodiska gestaltning kan fungera som en viktig stödstruktur i läsprocessen. För att eleverna ska kunna fylla ut texternas tomrum måste undervisningen skapa kontexter och bygga stödstrukturer runt såväl textens innehåll som särdrag, stil och form.

Senare tiders klassrumsforskning beskriver ofta undervisning som ”monologisk”, med få möjligheter till erfarenhets- och tankeutbyte mellan deltagarna, eller ”flerstämmig”. En flerstämmig eller dialogisk undervisning är präglad av en interaktion och ett samspel mellan elever och lärare. Undervisningen låter många röster komma till tals och knyter an till elevernas egna erfarenheter.<sup>450</sup> 1998 genomförde Skolverket en nationell granskning av läs- och skrivmiljöer i en rad ämnen.<sup>451</sup> Där fann man att den flerstämmiga klassrumsmiljö som bäst lämpar sig för meningsskapande och lärande, var minst förekommande. En förklaring till dessa resultat kan vara att det helt enkelt tycks vara svårt att undervisa med fokus på dialog.

Lärarna i studien kan dock sägas ha ambitioner att organisera flerstämmiga undervisningsmiljöer. I kapitel 2 beskriver jag hur ett par av klasserna skriver loggbok för att medvetandegöra och kommunicera sina reflektioner i samband med läsning. Återkommande organiserade litteratursamtal, vilka jag tidigare har

---

<sup>450</sup> Se bland annat Martin Nystrand, a.a. och Olga Dysthe, a.a.

<sup>451</sup> Skolverket, SOU 1998: 160, *Granskning av läs- och skrivprocessen i undervisningen, Nationella kvalitetsgranskningar*, Stockholm, 1998. Studien fann tre miljöer, en A- en B- och en C-miljö där förhållningssättet till läsning och skrivning skiljde sig åt betydligt. I A-miljön som är den mest eftersträvaransvärda, var ämnesintegration vanlig och undervisningen utgick från elevernas erfarenheter. Reflekerande läsning och skrivning var ett vanligt inslag och man använder många olika texter anpassade efter elevernas nivå. I B-miljön var färdigproducerade läromedel vanliga och den tematiska undervisning som förekom ägde rum inom ämnet. De texter som användes gav litet stöd för att utveckla elevernas läs- och skrivförmåga. C-miljöns texter låg långt över elevernas utvecklingsnivå och var ensidiga. Läraren dominerade här undervisningen och gav eleverna litet stöd i deras läsutveckling. (Se också Patrik Forshage, ”Organisation för språkutveckling”, i: Maj Björk (red.), *Att växa med språk och litteratur. Svenskläraryrskrift 2000*, Stockholm, 2000.)

redogjort för, är ytterligare exempel. Undervisningsinslag som dessa rymmer en potential till interaktion mellan eleverna och lärarna.<sup>452</sup> Denna interaktion är nödvändig för att öka kunskapen och medvetenheten om de repertoarer som är verksamma i klassrummet. I min studie förekommer detta dock alltför sällan, vilket medverkar till att lärarna förblir omedvetna om elevernas förutsättningar för att möta undervisningen om och med fiktionstext.

Att flerstämmighet också rymmer stor komplexitet visar inte minst elevernas olika upplevelser av de organiserade litteratursamtalen. För de vana bokläsarna Sandra och Josefine tycks samtalen i mindre grupper erbjuda möjligheter att ompröva sina omdömen av texterna och också att, tillsammans med andra, relatera läsningen till sina egna liv. Niklas och Robin å andra sidan, uppfattar bokredovisningarna som förhör och känner sig osäkra att prata inför kamraterna. Rosa, Kim och Sara menar alla att de ofta kommer i skymundan av mer talföra klasskamrater under textsamtalen. Gustav och Johan tycker mest att det är flummigt att prata om litteratur och ser gärna att dessa moment försvinner från undervisningen. Min diskussion av *Mannen utan öde* och *Livet är underbart* visar också att det finns en rad svårigheter förknippade med att försöka skapa dialogicitet i undervisningen.

Att gemensamma samtal om läsoplevelser ändå fyller en viktig funktion för många av eleverna visar inte minst fritidsläsningen. En del av de bruksvärden eleverna tillmäter dessa texter handlar just om den kommunikativa funktionen i en social gemenskap. På så sätt framstår karaktärerna i såpor, filmer och dokuromaner som betydelsefulla för samtal om egna och andras värderingar. För många av pojkarna har olika datorspel en liknande funktion.

Trots att jag i min studie endast belyser några få samtal kring fiktionstext, framstår dessa som centrala inslag för att utveckla elevernas litterära föreställningsvärldar. Lika centrala kan skriftliga dialogiska uppgifter sägas vara. Undervisningen måste också utnyttja att fiktionsläsning, som Langer påpekar, erbjuder unika möjligheter att utveckla ett kritiskt "litterärt" tänkande som bygger på ett öppet och prövande förhållningssätt.<sup>453</sup> Förutom att det litterära tänkandet har ett stort samhällsligt värde, kan det i klassrummet betraktas som centralt för all kunskapsutveckling. För eleverna i studien tycks de mest betydelsefulla läsningarna vara präglade av spänning och dynamik mellan efferenta och estetiska läsarter. Här bygger läsarna upp konstruktiva litterära föreställningsvärldar som utvecklar deras repertoarer. Det är också i dessa läsningar som möjligheterna att

---

<sup>452</sup> Att läsloggsskrivande och samtal om litteratur kan innefatta en stor kunskapspotential i klassrummet pekar också Birgitta Bommarco på i sin avhandling *Texter i dialog. En studie i gymnasieelevers läsning*, Malmö, 2006.

<sup>453</sup> Langer, 1995.

utveckla en kritisk läskompetens är som störst. Arbetet med fiktionstext bör därför eftersträva denna läsprocess. Ett sätt att göra detta är att på olika sätt kombinera en individuell bearbetning av läsningen i klassrummet med en kollektiv.

De fyra klassernas samtal och skrivande om litteratur framstår som en möjlig utgångspunkt för att utveckla elevernas förståelse av och kritiska förhållningssätt till fiktionstext. Ska detta lyckas krävs dock konstruktiva och autentiska frågeställningar, medvetenhet hos läraren om de processer som styr gruppens deltagare i samtalet, samt breda kunskaper om text, textanalys och läsares reception.

### *En B-kurs för alla?*

En viktig aspekt av svenskämnet är tolkning och tillämpning av kursplaner och styrdokument. För lärarna i studien är en målsättning med undervisningen att utveckla eleverna som läsare. En annan är att förmedla bildning. I kapitel 3 visar jag att lärarnas bild av det ”riktiga” svenskämnet i allmänhet, och B-kursen i synnerhet, är ett ”högt” litteraturhistorisk bildningsämne där förmedling av kulturarv och kanon är viktiga inslag. Lärarnas tolkning av bildningsuppdraget är att det i första hand innebär att informera eleverna om litterära epoker och kanoniserade skönlitterära texter och författare. Bildningsbegreppet framstår här mer som en ytlig allmänbildande kompetens, än det personliga och subjektiva lärande som Bernt Gustavsson förespråkar och som jag tidigare diskuterat.

Den metodiska gestaltningen av dessa inslag i de fyra klassrummen lämnar eleverna med en mängd lösa kunskapstrådar utan samband. De ser heller ingen mening med denna läsning. I praktiken tycks dessutom bildningsuppdraget främst gälla de studieförberedande programmen. Det innehåll som lärarna förordar på yrkesförberedande program är snarare en variant som istället kan beskrivas som ”bildning light”. Resultatet blir därför att undervisningen vare sig ger bildning eller i någon nämnvärd omfattning utvecklar läsare.

Flera av lärarna anser att B-kursen borde vara valbar och inte som idag ett kärnämne för alla elever. Mot bakgrund av min undersökning framstår inte detta som en önskvärd utveckling av svenskämnet. Bland de 16 intervjuade eleverna dominerar visserligen en negativ uppfattning om B-kursens betydelse och mening. Detta hindrar dock inte att dessa elever i andra sammanhang är intresserade av och vill fördjupa sina kunskaper om fiktionstext och berättande, nä-



got som är ett av B-kursens övergripande mål. Kursen handlar också om att ge ett historiskt perspektiv på textupplevelser. Trots att fantasyläsande pojkar som Gustav, Tom, Robin, Kim och Tobias har ett stort intresse för bland annat medeltidens historia, ifrågasätter och avvisar samtliga de texter som lärarna lyfter fram under studiet av denna epok. Undervisningen underlättar inte förståelsen av vare sig de texter som är medeltida, eller de som är valda för att illustrera epoken. Pojkarnas och undervisningens bild av medeltiden överensstämmer inte och såväl de allmänna som de litterära repertoarerna kolliderar.

Studien har stärkt min övertygelse om att B-kursen, eller motsvarande innehåll, även fortsättningsvis bör vara en kärnämneskurs. Alla gymnasieelever har rätt att utveckla sina kunskaper om det för oss människor så centrala berättandet. Elever har också rätt att i skolan få professionell hjälp att använda fiktionstext i sitt identitetsbygge. Till viss del kan detta ske genom klassiska, kanoniserade, typografiska texter, dock under förutsättning att de vid lästillfället rymmer betydelsefulla och intressanta värden för läsarna och vår samtid. Ska eleverna tillägna sig dessa texter måste de också knyta an till läsarnas livsvärld och sättas in i en historisk, kulturell och social kontext. De verk som blir föremål för undervisning bör därför väljas dels med elevernas litterära repertoarer som utgångspunkt, dels med målsättningen att vidga desamma. En uppifrån fastställd och statisk kanon med klassiska skönlitterära verk är således i detta perspektiv ingen framkomlig väg. En annan förutsättning är att eleverna inte bara läser *om* författare och texter och att texter i större utsträckning läses i sin helhet.

### *Svenska – skolans viktigaste ämne*

”Svenska ska vara skolans viktigaste ämne”, menar ett av de politiska partierna i valrörelsen år 2006.<sup>454</sup> De blir inte motsagda av vare sig motståndare eller allierade, tvärtom. Ambitionen tycks vara att svenskämnet ska ha en särställning i skolan. Jag instämmer gärna i denna uppfattning. Men ska den bli verklighet måste intresset riktas mot svensklärarnas omfångsrika kompetensområden och de förutsättningar lärarna behöver för att kunna genomföra sitt uppdrag. En lärare i svenska behöver en bred beläsenhet som omfattar ett brett språk- och textbegrepp. Dessutom måste hon besitta stor kunskap om texter och textana-

---

<sup>454</sup> Se Lars Leijonborg och Jan Björklund, ”Förläng undervisningstiden och öka mängden läxor”, i: *DN*, 2006-07-07.

lys såväl klassisk litteratur som populärkultur, samt vara förtrogen med olika receptionsteorier. Svenskläraren måste utifrån ett mångkulturellt perspektiv också vara väl orienterad i barns och ungdomars kulturer och socialisationsprocesser. Vidare måste hon kunna se till alla elevers individuella lärande för att uppnå det mål som utgör portalparagrafen i svenskämnets uppdrag. Där slås fast att undervisningen ska stärka elevernas personliga och kulturella identitet samt utveckla deras tänkande, kreativitet och förmåga till analys och ställningstagande.<sup>455</sup>

Svenskläraren har ett stort och ansvarsfullt uppdrag. Deras utbildning hinner omöjligt täcka alla dessa nödvändiga områden och verksamma lärare beskriver ofta arbetssituationen som splittrad och arbetsbördan tung. Enbart uppdraget som denna studie har satt fokus på, att undervisa utifrån ett vidgat textbegrepp, framstår som problematiskt med de förutsättningar dagens lärare har. Att såväl lärarutbildningen som lärarnas dagliga verksamhet är i otakt med styrdokumentet är dock ingen ny företeelse. De senaste 30 åren har lärarnas brist på kunskap om TV- och filmmediet uppgetts vara en orsak till att skönlitteratur dominerar undervisningen.<sup>456</sup> Det ter sig därför oundvikligt att framtidens lärarutbildning i högre grad lyfter fram text ur ett vidgat perspektiv, samtidigt som verksamma lärare snarast får möjlighet till fortbildning inom området. Med svenskämnets centrala ställning i skolan följer också en central roll för ämnets lärare. Detta kräver en satsning på olika nivåer där svensklärare ges utrymme att fungera som nav i undervisningen. Först då får lärare som Lotta, Inger, Lena och Britt reella förutsättningar att tillsammans med eleverna göra svenska till skolans viktigaste ämne.

### *Ett vidgat textbegrepp – möjlighet eller hinder?*

Denna undersökning behandlar undervisning om fiktionstexter utifrån ett vidgat textbegrepp. Som jag har visat innebär detta en rad svårigheter för lärarna i studien, inte minst för att de i sin yrkesroll har uppfattningar om och erfarenheter av text som avsevärt skiljer sig från elevernas. Men även en rad andra faktorer påverkar de fyra lärarnas beslut och agerande i klassrummet och de ställs dagligen inför krav från många olika håll. I vardagen ska de tillgodose elevers förhoppningar om intresseväckande och lärorik undervisning och rättvist be-

---

<sup>455</sup> Skolverket, 2000, s. 1.

<sup>456</sup> SOU 1972:9, s. 116; Edlund, a.a., s. 133-138; Skolverket, 2001.

mötande, och samtidigt möta föräldrars förväntningar på utveckling och framgångsrika resultat för sina barn. Lärarrollen påverkas också såväl av lärarutbildningen som av den enskilda skolans och kollegors uppfattningar om innehåll och undervisningsmetoder. Rektorer och förvaltningar styr den pedagogiska verksamheten genom att fördela medel och resurser till prioriterade insatser och utvecklingsarbeten. På central politisk nivå fattas regelbundet nya beslut om läraruppdragets mål och riktlinjer.

Lärarna är därför på många sätt en del av en övergripande struktur där de måste inordna sig. På så vis är min beskrivning av verksamheten i de fyra klassrummen också en skildring av de många gånger ogynnsamma förutsättningar dessa svensklärare har att undervisa i sitt ämne.

Elevernas litterära repertoarer rymmer erfarenheter av, förväntningar på och kunskaper om fiktionstexter som lärarna genom sin utbildning och traditionella yrkesroll inte fått tillfälle att tillägna sig. Inte heller tycks konstruktiva diskussioner om multimediers roll i svenskundervisningen vara prioriterade i skolan. Olika texttypers relevans och värde problematiseras dessutom inte särskilt ofta när lärarna planerar, genomför och utvärderar undervisningen. Merparten av elevernas kunskap blir därför både osynlig och outnyttjad i klassrummet, vilket stundtals skapar såväl ilska som frustration.

Under studien har jag ofta funderat över och känt mig kluven inför uppdraget att undervisa utifrån ett vidgat textbegrepp. Jag har också övervägt de konsekvenser i form av innehåll och omfång detta uppdrag får för såväl ungdomsskolornas som universitetens verksamhet. Bland lärare på fältet och kollegor inom akademien har jag då och då hört sägas att det minsann vore både bättre och enklare att svenskämnet ägnade sig åt enbart typografisk text. Kanske finns denna uppfattning också med som undertext i Lottas fråga om vad man ska läsa i svenskan. Mot bakgrund av undersökningens resultat är detta, trots de organisatoriska och innehållsmässiga konsekvenser svenskämnet vidgade textbegrepp får för skolor och lärarutbildningar, inte en utveckling jag förordar.

Kompetensen att läsa och skriva typografisk text innefattar visserligen såväl en oundgänglig del av de förmågor människor i vårt samhälle måste behärska, som ett viktigt kulturellt redskap för kommunikation och förståelse.<sup>457</sup> Att barn och ungdomar tillägnar sig skriften som ett redskap för reflektion och kommunikation, hör till de allra mest grundläggande uppgifterna för skolan.

Men en väsentlig del av svenskämnet ansvar är också att utveckla elevernas kunskaper om text och berättande. Detta inte minst för att läsning av fiktionstext ger människan redskap att strukturera sina erfarenheter narrativt och

---

<sup>457</sup> Se Vygotskij, 1999, s. 314-324.

expressivt. Att här dra en skarp gräns mellan litterära och andra texter vore olyckligt. Min studie visar att om undervisningen ska vara meningsfull för eleverna, måste den anknyta till deras litterära repertoarer. Detta innefattar kompetenser som inte begränsas till det skrivna ordet. Lika viktigt är att utveckla elevernas förmåga att tolka, aktivt ta del av och kritiskt förhålla sig till berättelser bestående av såväl typografisk text, som ljud och bilder.

Jag har tidigare beskrivit att i de fyra klassrummen ägnas minimal tid åt analys av de ideologiska dimensionerna i fiktionstexter. Målsättningen med undervisningen är snarare att eleverna ska tillägna sig en kulturell literacy. På så vis konserveras hierarkierna mellan det som idag betraktas som högt och lågt. Om undervisningen istället eftersträvar att utveckla en kritisk literacy-kompetens, öppnas en väg till elevernas egna textvärldar. Att läsa och arbeta med fiktionstext i skolan innebär då också att problematisera uppfattningar om högt och lågt. I denna textvärld ryms både Dante och *Big Brother*.

## Summary

How does upper secondary school literary teaching succeed in meeting the students' expectations and previous experience of fictional texts? The question is the main focus of the present dissertation. The study, as well as the official guidelines for Swedish upper secondary school education in Swedish Language and Literature, takes an expanded text reading concept as its point of departure. In addition to typographic fictional texts, the study also deals with multimedia, such as film, digital hyper texts, and TV shows.

Using material from four upper secondary school classes, the study targets students' and teachers' approaches to different text types. The utility value that students ascribe to fictional texts is examined, and the relationship between their textual worlds in and outside of school is discussed. Reading ability is discussed in relation to competencies that Peter McLaren describes in terms of cultural and critical literacy. The study takes a sociocultural approach to learning and identity construction, based on the theories of Lev S. Vygotskij and Michail M. Bachtin and further developed by Roger Säljö and James V. Wertsch. These points of departure, along with other theoretical and methodological considerations, are presented in the introductory part of the dissertation.

In addition, the study deals with how students construct gender through their approach to different fictional texts. My analyses build upon, among others, the work of Yvonne Hirdman, who views gender as continuously constructed in a sociocultural context. In order to describe the encounter between text and reader, I have turned to research on reception and theories that view the reading process as a dynamic act between the text and the reader. In the analysis of the students' reading, I have been inspired by Kathleen McCormick's theories of the act of reading as an encounter between the different repertoires of the reader and the text. McCormick views the act of reading as a process where the reader and the text interact from ideological positions. McCormick describes this encounter as a state of tensions. In her model, both the text and the reader act from two positions; a General and a Literary one. Both are dependent on general underlying ideological structures, which are often unconscious and not reflected upon.

In the literary classroom, the teacher's repertoire is of great significance in shaping literary instruction. Therefore, the descriptions of classroom practices include the general and literary repertoires of the students, the various fictional

texts, and the teachers. If these are in a state of tension, they may match, and if not, they mismatch and as a consequence, the text in question is rejected. Findings from the study indicate that students' different reader roles, in Joseph A. Appleyard's terms, play a key role in the encounter between text and reader. In their literary socialization, Appleyard claims, young people gradually conquer culturally coded reader roles that encompass broader and more in-depth insights into genres, literary forms, and stylistic devices. Through individual and social encounters with various texts, children and young adults develop their understanding of different types of narration. The most frequently occurring reader roles among students in the present study were "the reader as a hero/heroine" and "the reader as a thinker".

Methods used in the study are qualitative, and mainly consist of participant observation, interviews, and documentation of written and oral material regarding texts and reading. The empirical data principally consists of material collected from the course Swedish B, or advanced upper secondary school Swedish language and literature, which is a core subject with an official syllabus and equivalent grading criteria for all upper secondary school programmes. The material was collected during a period of three academic years, starting in the fall semester of 2000 and up to in the spring of 2003. Two of the classes included in the study are part of pre-vocational education programmes, and two are part of educational programmes that are preparatory for university or post-secondary studies. One class, in the Electricity programme, consists of male students only, and one class in the Health care programme is dominated by female students. The two classes that are preparatory for further studies consist of a Natural Science programme class with male students in majority, and a Social Science programme class with a majority of female students. During the study, regularly scheduled interviews with nine male students, seven female students, and the four female teachers, were conducted.

The second chapter, "Textual encounters and perceptions of the subject Swedish language and literature", focuses on the teachers' and students' approaches to fictional texts. By presenting the informants, I account for and discuss similarities and differences as to how students and teachers perceived literary instruction about and with fictional texts. A general finding was that the students perceived the fictional reading assigned as boring and without relevance for their lives. This was true for all fictional text instruction, but particularly true for the material used in teaching the history of literature. Based on the students' reception of fictional texts used in literary instruction, it can be argued that the students are not able to create sufficient literary worlds in their reading

process, in Judith A. Langer's terms. In such a literary world, the reader moves constructively and meaningfully between life and text. Langer discerns four phases, or stances, in this process, where two stances concern movement between life and text, and two represent movement in the opposite direction. In this fashion, the reader moves through the four stances by constantly vacillating between proximity and distance. All four are essential in forming an analytical approach to a text.

The students' reading was also characterized by an impersonal, efferent reading strategy, in Louise M. Rosenblatt's words, where the personal, aesthetic reading of the text was withheld. Aesthetic and efferent reading strategies are not polar opposites or mutually exclusive, but are both necessary in all reading processes. In reading factual texts, efferent reading usually dominates, while an aesthetic reading often characterizes the reading of, for example, novels. However, the reader's aim with reading affects the position between these two poles. This means that a reader can take a mainly efferent position even also in the reading of fiction.

The study shows that the students' and teachers' repertoires often mismatched, and that instrumental approaches to literary instruction were common. This was particularly evident for eight of the nine male students interviewed. They developed various tricks to appear to be interested and prepared, or ignored doing the assigned tasks. Negative attitudes also dominated among the girls interviewed, however with more nuances. A couple of the female students were positive to the literary instruction on the whole. The study thus shows a gender difference, but also a certain difference between the different educational programmes. Among the students who describe at least part of the literary instruction as positive, four out of five students are enrolled in the programmes that are preparatory for further studies. The same students describe themselves as experienced readers of fiction, which differentiates them from the remaining informants. Consequently, a third distinction of informants is that of experienced and inexperienced readers of typographical fiction.

The type of instruction that took place in the four classes was largely dependent on the teachers' views of the educational mission of the core subject Swedish Language and Literature. This is discussed in chapter three, "The battle of the canonical literature", which also deals with how different Swedish language and literature teaching and courses were constructed from ideological and historical bases. The teachers viewed epoch studies as central to the subject of Swedish. In order to convey cultural knowledge and literacy, the teachers advocated chronological historical teaching of literature in the Swedish B course,

where knowledge of literary works from different time periods had a central role. The four teachers' views of cultural knowledge literacy (Sw. *bildning*) encompassed a more general educative competence and a surface broadening of the mind, rather than a movement where learning begins with what is already known, moves toward the unknown, and brings back new experience and knowledge to the individual.

As for course content, the teachers' expressed a concern that they were not able to cover all subject-matter they viewed as necessary to the extent they wished to. The course content can in turn be viewed as a reduced version of the literary content that the teachers themselves probably were exposed to during their own teacher training. The teachers' views of the subject and the implicit norms for the B course resemble what Gun Malmgren calls "det höga bildningsämnet", the subject of high cultural literacy and knowledge. Here, chronological studies of the history of literature along with reading of historical key works in the pursuit of promoting cultural literacy are emphasized. In reality, however, this norm appears to be valid only for the programmes that are preparatory for further studies. As a contrast, norms for the pre-vocational programmes instead promoted a drastically curtailed literary instruction with elements of "cultural literacy light". In addition, the subject of Swedish, and particularly in the male-dominated electricity programme, functioned as a skills subject rather than a literary and historical subject of cultural knowledge and literacy.

In the chapter "An expanded text concept in practice", the analysis of the different text types in literary instruction is advanced. By examining how other, non-fictional texts were dealt with in the four classes, different approaches to an expanded concept of a text are discussed. The study shows that apart from books, film was also part of the instruction. By using three categorizations; "film as comparison", "film as illustration", and "film as padding", it is demonstrated that printed typographical texts are valued highly and represent the norm for what was considered a text in the classroom.

The most frequent way in which film was included in the four classes was as an illustration of an epoch or a work of fiction. For example, in providing students with images of the Middle Ages as a literary epoch, the film *In the Name of the Rose* was shown to the electricity class, and as an illustration of a work of fiction, the natural science class worked with *Mary Shelley's Frankenstein*. The work conducted indicates difficulties in handling non-typographical fictional texts in a context where printed fiction is the norm. The students who worked with *In the Name of the Rose* reduced the movie to a detective story. The



text did not seem to develop their knowledge of the literary epoch in question. The analysis further shows that the literary instruction itself actually hindered the students in developing their understanding of the text, partly through the types of questions that surrounded the work with the film. In choosing a topic for their examination, most of the natural science students opted to work on different printed texts instead of the movie *Mary Shelley's Frankenstein*. Accessibility to the printed sources was greater, which gave the students a greater chance of “succeeding” with the written assignment. Although the class had not read the novel by Shelley, the literary instruction dealt with the printed work instead of the movie. In this way, the different ways of working with the text can be viewed as a type of macro-text, where the teacher in practice viewed the novel narrative on Frankenstein as more significant than the movie narrative.

Yet another way of relating to film in literary teaching, primarily in thematic organized activities, was to use this text type as a complement or support to fictional literature. In this category, film was often used as padding at the end of a period of working with a particular area. This approach was seen in health care class and their work with the novel *Man without Destiny* and the movie *La Vita e Bella* (English title *Life is Wonderful*). The work with the film was sparse in comparison with the novel, and the film was not approached analytically. The analysis also shows that the repertoires of both texts and that of the students mismatched, and the students' preconceptions of what is narrated do not match their perceptions of how it should be narrated. Therefore, the students are unable to fill the void left by the film or the novel in the manner necessary for developing an understanding in line with the teacher's aims.

The third approach involved comparative studies between one or more fictional text and a movie. Often, this concerned recognition of older, classical fiction that the class was working on at the time, in movies. One example is how the natural science students worked with the movie *Seven*, and were instructed to look for parallels to medieval literature and the work of Dante in particular. The vague intertextual connection between the texts made it difficult for the students to further their reasoning around medieval texts, which they also did not read. The literary instruction, which mostly focused on biographical knowledge regarding authors and facts about their works, did not function to aid and support students in their intertextual analyses. The students did therefore not complete the examination assignment, which was about identifying and discussing references to canonical texts in the film. Instead, they wrote film reviews, some of them both well-written and comprehensive, where they

reduced the historical epoch to mainly include the perception of the seven deadly sins.

The study shows that pre-vocational programmes to a greater extent than the programmes preparatory for further studies used film in the classroom. The healthcare class and the natural science class varied between the different approaches to film, whereas the electricity class exclusively used film as illustration. In this class, clear compensatory elements were noticed, where film replaced more “complicated” reading of printed typographical texts. The value of different text is discernible in the literary instruction, and can be described in terms of “high” and “low”. The teachers’ treatment of traditional fiction in comparison with the treatment of other text types illuminated the cultural sphere of the subject of Swedish, which had consequences for how male and female students respectively perceived the subject.

The message conveyed by the literary instruction was that “books give knowledge and cultural literacy” while “film is entertainment”. The teachers’ literary repertoires largely mismatched those of the male students, and as a consequence, the boys’ opportunities for developing their broad knowledge of different multimedia were limited in the Swedish B course. More female students were positive to the fictional texts used in the course, but several emphasized the lack of female characters in the stories.

The students’ reading outside of school is the focus of chapter five, “In the world of TV shows, fantasy texts and computer games”, where particular traits of these text types are illuminated. The chapter also sheds light on how experiences of different texts shaped the students’ preconceptions of and expectations on fictional texts. Film, reality TV shows, digital hypertexts, fantasy texts, and reality novels are central to this discussion. For some students, the medium itself appears to be the deciding factor in selecting texts, whereas others base their decision on the thematic content. Common to the different text types is that they worked as a shared platform for the students’ conversations about issues that concerned them. In the encounter with the off-school texts, the reader role “the reader as a hero” was predominant among the male students, whereas “the reader as a thinker” dominated among the female students.

The analysis shows that for the majority of the male students, it was important to find a place in a particular cultural field where they could be viewed as “film persons”. Part of the attraction with film was a longing for the emotional activity and the demands on instant interpretation that the medium film, through its narrative structure, creates. The strong emotional and melodramatic elements of certain films stood out as essential in the choice of films. This was

also evident in the reality TV shows and soap operas, which is another text type popular among the students. Through strong emotional involvement, these texts offered the students an opportunity to test and vary an assortment of emotional and moral situations – to gain role models *and* anti-role models. The male students constructed masculinity through not selecting typical “girly” TV shows without a particular end product, and favoring reality shows with a clear dramaturgic structure. They opted for a principally excitement-focused reading strategy to deepen their literary repertoire. A majority of the female students chose both reality shows and traditional soap operas, and TV series where women had a central role. Through their reading of these texts, they constructed gender while also developing several reading strategies. Their approach both widened and deepened their literary repertoires.

In addition to films and TV shows, the students often mentioned another multimedia text type, namely digital hypertexts. The study mainly targeted ergodic texts like computer games, and the male students’ use of these. The ergodic skill encompasses an activity that involves the reader in such a way that it becomes an essential part of the reading experience. The boys’ experience of being able to make their own decisions and to act ergodically was a strong motive. Through their interactivity, the games created a strong here-and-now experience, which provided the reader with a strong sense of involvement and participation. In addition, the texts created emotional involvement, sometimes close to addiction, in that the narration is characterized by aporia and epiphany. Gender was constructed through the girls’ and boys’ different attitudes toward the digital hypertexts. For the boys, the computer games conveyed experiences with masculine connotations, such as being “in control of things” and a proximity to masculinizing violence. The girls used the texts in their identity construction by showing disinterest for the games as such, and for the activities associated with them.

As for the fantasy texts, the boys stood out as the main advocates for the genre. Their reading experience functioned as a type of social glue, and through a positive approach to the fantasy genre, the boys were able to use the texts for joint construction of gender and identity. For most of the girls, fantasy was one among many text types. The *Ring* trilogy functioned as a route to socialization into the youth sphere, for the girls as well as for the boys.

In their reception, the girls often emphasized issues related to relationships and relational problems. The narratives about individuals and their lives of the reality novels therefore attracted the girls. This text type created a sense of familiarity that the girls then could apply in general interpretations of larger

contexts. The girls also gained an emotional and aesthetic experience from these texts, and knowledge of what it is like to grow up under different circumstances. Many of the girls interpreted the texts from a feminist perspective marked by a personal theme, where issues of power were central. Their reading centered on exploration of areas and topics of importance in the construction of identity in general and gender in particular.

In “Two textual worlds”, the final chapter of the dissertation, I discuss the relationship between the text repertoires outside of school and in the Swedish language and literature classes. Findings demonstrate how these repertoires often mismatched, primarily for the male students. This can, to a great extent, be attributed to the fact that although the boys developed in-depth textual repertoires, these were far too narrow in relation to those of the teacher. The boys dominated the “reader as a hero” approach to reading, and their active choice of multimedia affected their reception. In the encounter with the school texts, the male students, and mainly those in the pre-vocational programmes, displayed a strong demand for realism. This indicates that the development toward the role of “the reader as a thinker” was connected to cultural capital.

All of the students had expectations on fictional reading that were associated with strong emotional involvement, often through the construction of a sense of intimacy and intensity in the reading of multimedia texts. The literary instruction in the Swedish B course consisted mainly of traditional fiction, and did not sufficiently support the students in their construction of literary worlds. The female students, whose literary worlds can be described as significantly broader than those of their male peers, were slightly more successful in the encounter with the texts presented in the classroom. Their success can partly be attributed to their dominating reader role of “the reader as a thinker”, which occasionally matched the repertoires of the teachers. The girls however expressed that they lacked female perspectives in the literary instruction, something which they found in the off-school texts.

The central pedagogical implication of the study is that literary instruction in upper secondary school must match the students’ literary repertoires to a much greater extent. The purpose of literary pedagogy should be to widen the students’ repertoires and help them acquire new reader roles. In order to do so, the literary instruction should offer the students tools for text analysis, problematize the relationship between fiction and fact, and aid students in developing critical literacy competence. Attitudes toward what is considered “high-end” and “low-end” texts, for example, the typographical text as the norm, must also be discussed in the classroom. In order for the students to construct

sufficient literary worlds in the classroom, they need to become emotionally involved. One way of achieving this is through making the rendering of the teaching approach dialogical, and that it encourages both efferent and aesthetic reading.

Additional conclusions drawn from the study are that the teachers' conditions and qualifications for working with an expanded text concept are limited. Swedish language and literature is often considered to be one of, if not the most important, subject in Swedish education. In order for the subject of Swedish to successfully meet the students of today and tomorrow, it is essential that teacher education and further training of active teachers deal with fictional reading from new perspectives.



## Bilaga

### Litteratursamtal 28/5, Imre Kertész: *Mannen utan öde*

1. Vad kan du säga om berättarperspektivet?
2. Vad kan du säga om tidsperspektivet?
3. Vilka ingredienser brukar finnas med i berättelser om judarnas öden under andra världskriget? Vilka av dessa ingredienser finns med i denna bok?
4. Vilka var dina förväntningar på boken? Hur stämde de med innehållet i boken?
5. Är det något du reagerar på i boken? Motivera ditt svar!
6. Ta fram citat/avsnitt i boken som du reagerat på! Diskutera och jämför med dina kamrater!
7. Vad var bra/dåligt med boken? Motivera ditt svar!
8. Vad har läsningen tillfört dig? Vilka tankar har dykt upp under läsningen?

### *Livet är underbart*

1. Vad tyckte du om filmen?
2. Vad var bra/dåligt med filmen? Motivera ditt svar!
3. Vilka tankar väckte den hos dig?





## Referensförteckning

- Aarseth, Espen, J., 1997. *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Adams, Douglas, 1982. *Liftarens guide till galaxen* (*The Hitchhiker's Guide to the Galaxy*, 1979, övers. Thomas Tidholm). Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Adams, Douglas, 1983. *Restaurangen i slutet av universum*. (*The Restaurant at the End of the Universe*, 1980, övers. Thomas Tidholm). Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Albom, Mitch, 2000. *Tisdagarna med Morrie* (*Tuesdays with Morrie*, 1997, övers. Kerstin Hallén). Stockholm: Forum.
- Alighieri, Dante, 1983. *Den gudomliga komedin* (*Divina commedia* 1317-1319, övers. och kommentarer Ingvar Björkeson). Stockholm: Natur och Kultur.
- Ambjörnsson, Fanny, 2004. *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfronts förlag.
- Andersen, Leif Esper, 1981. *Överfallet* (*Overfaldet på bopladsen*, 1972, övers. Gunvor V. Blomqvist). Bromma: Opal.
- Ang, Ien, 1991 (1985). *Watching "Dallas". Soap Opera and the Melodramatic Imagination*. London & New York: Routledge.
- Appleyard, Joseph A., 1991. *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aristoteles, 1994, (c. 300 f. Kr). *Om diktkonsten*. I översättning av Jan Stolpe. Inledning av Arne Melberg. Göteborg: Anamma Böcker AB.
- Aspelin, Kurt, 1975. *Textens dimensioner. Problem och perspektiv i litteraturstudiet*. Stockholm: PAN/Norstedts.
- Asplund-Carlsson, Maj, 2001. "Vilka läsare vill vi ha? Textkompetens som en fråga om genus, klass och etnicitet." I: *Tekstkompetence. Rapport fra forskerkonference i Nordisk netværk for tekst- og litteraturpædagogik*, 2001, Tema Nord 2001:576. Höjere uddannelse. Nordisk Ministerråd.
- Bakhtin, Michail M., 1996 (1986). *Speech Genres & other Late Essays*, (ed.) Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin: University of Texas Press.
- Barthes, Roland, 1977 (1966). "Introduction to the Structural Analysis of Narratives." I: *Image, Music, Text*. London: Fontana.
- de Beauvoir, Simone, 2002 (1973). *Det andra könet* (*Le deuxième sexe*, 1949, övers. Adam Inczèdy-Gombos & Åsa Moberg i samarbete med Eva Gothlin). Stockholm: Norstedts.
- de Beauvoir, Simone, 1998 (1992). *Mandarinerna* (*Les mandarines*, 1954, övers. Åsa Moberg och Adam Inczèdy-Gombos). Stockholm: PAN/Norstedts.
- Bengtsson, Frans G., 1941. *Röde Orm*. Stockholm: Norstedts.
- Bennet, Lerone, 1966. *Martin Luther King jr: en biografi* (*What Manner of Man*, 1964, övers. Karin och Gunnar Gårdhammar). Stockholm: Beckmans.

- Bergman, Lotta, 2005. "Svenskämnet och de kulturella förändringarna." I: Ask, Sofia (red.) 2005. *Perspektiv på didaktik. Svensklärares förenings årskrift 2005*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Bettelheim, Bruno, 1975. *The Uses of Enchantment. The Meaning and Importance of Fairy Tales*. London: Thames and Hudson.
- Bjurström, Erling, 1997. *Högt och lågt. Smak och stil i ungdomskulturen*, Umeå: Boréa Bokförlag. /Diss/.
- Björk, Nina, 1996. *Under det rosa täcket*. Stockholm: Wahlström och Wistrand.
- Blom, Margot, 2001. *Film för lust och lärande*. Stockholm: Statens Skolverk: Svenska Filminstitutet: Liber.
- Boëthius, Ulf, 1992. "Kontrollerade njutningar. Ungdomen och de litterära texterna". I: Fornäs, Johan & Ulf Boëthius, 1992. *Unga stilar och uttrycksformer*, FUS-rapport nr 4. Stockholm/Stehag: Brutus Österlings Bokförlag Symposion.
- Bommarco, Birgitta, 2006. *Texter i dialog. En studie i gymnasieelevers litteraturläsning*. Malmö: Lärarytbildningen, Malmö högskola. /Diss/.
- Bordwell, David, 1985. *Narration in the Fiction Film*. London: Methuen.
- Bourdieu, Pierre, 1993 (1979). "Distinktionen." I: P. Bourdieu, *Kultursociologiska texter*. Stockholm/Stehag: Brutus Österlings Bokförlag Symposion.
- Braaten, Lars Thomas, Stig Kulset & Ove Solum, 1997. *Inledning till filmstudier. Historia, teori och analys*. Lund: Studentlitteratur.
- Brink, Lars, 1992. *Gymnasiets litterära kanon. Urval och värderingar i läromedel 1910-1945*. Uppsala: Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen vid Uppsala universitet. /Diss/.
- Brink, Lars, 2006. "Konsensus om kanon? Kanonbild och ämnesuppfattning hos 75 litteraturläsare." I: *Kanon och tradition. Ämnesdidaktiska studier om fysik-, historie- och litteraturundervisning*. Gävle: Högskolan i Gävle, Lärarytbildningens skriftserie nr 2.
- Broady, Donald, 1991. *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Stockholm: HLS förlag.
- Brodow, Bengt & Ingrid Nettervik, 1998. *Möt litteraturen*. Malmö: Gleerups.
- Brooks, Peter, 1995 (1976). *The Melodramatic Imagination. Balzac, Henry James, Melodrama and the Mode of Excess*. London och New Haven: Yale University Press.
- Butler, Judith, 1990. *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Capote, Truman, 1965. *In Cold Blood: a True Account of a Multiple Murder and its Consequences*. New York: Random House, cop.
- Carlqvist, Jonas, 2005. "Att spela en roll. Om datorspel och dess användare". I: *Tidskrift för lärarytbildning och forskning* nr 1-2. Umeå: Fakultetsnämnden för lärarytbildning.
- Carlsson, Ulla, Ulrika Facht, & Karin Hellingwerf, 2004. *Bokläsning i den digitala tidsåldern. Resultat från Mediebarometern 1979 – 2003*. Underlag utarbetat för SCB och Bokpris-kommissionen. Göteborg: Nordicom, Göteborgs universitet.
- Cervin, Cecilia, 1997. *Det illojala barnets uppror: studier kring Jan Myrdals självbiografiska texter*. Stockholm: Häggglunds förlag. /Diss/.
- Chall, Jeanne S., 1996. *Stages of Reading Development*, London: Harcourt Brace.
- Cohen, Stanley, 1980 (1972). *Folk Devils and Moral Panics*. Oxford: Martin Robertson.

- Connell, Bob, 1985. "Masculinity, Violence and War." I: Patton, Paul & Ross Poole (ed.), 1985. *War/Masculinity*, Sydney: Intervention Publications.
- Cranny-Francis, Anne, 1990. *Feminist Fiction. Feminist Uses of Generic Fiction*. Cambridge: Polity Press.
- Culler, Jonathan, 1997. *Literary Theory. A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Danske litteraturs kanon*, 2004. Köpenhamn: Undervisningsministeriet. URL: <http://www.uvm.dk>, [hämtat 2005-10-25]
- Davies, Ioan, 1995. *Cultural Studies and Beyond. Fragments of Empire*. London & New York: Routledge.
- Dirie, Waris, 2001. *En blomma i Afrikas öken (Desert Flower, 1998, övers. Eva Trädgårdh)*. Malmö: Bra Böcker.
- Drotner, Kirsten, 1992. "Modernity and media panics." I: Skovmand, Michael & Kim Schröder (red.) 1992. *Media Cultures. Reappraising Transnational Media*. London: Routledge.
- Drotner, Kirsten m. fl., 2000 (1996). *Medier och kultur: en grundbok i medieanalys och medieteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga, 1986. *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Eco, Umberto, 1983. *Rosens namn (Il Nome della Rosa, 1981, övers. Eva Alexanderson)*, Stockholm: Brombergs.
- Eddings, David, 1997. *Sagan om Elenien (The Elenium, 1991-1992, övers. Ylva Spångberg)*. Stockholm: B. Wahlströms förlag.
- Eddings, David, 1997-1998. *Sagan om Tamuli (The Tamuli, 1993-1995, övers. Ylva Spångberg)*. Stockholm: B. Wahlströms förlag.
- Eddings, David, 1999. *Sagan om Belgarion (The Belgariad, 1982-1984, övers. Ylva Spångberg)*. Stockholm: B. Wahlströms förlag.
- Eddings, David, 2000. *Sagan om Mallorean (The Mallorean, 1988-1992, övers. Ylva Spångberg)*. Stockholm: B. Wahlströms förlag.
- Edlund, Elisabeth, 1968. *Skolan och de rörliga bilderna*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Ekengren, Hans-Eric & Brita Lorentzon-Ekengren, 1993. *Litteraturbok för gymnasiet 1*. Stockholm: Natur och kultur.
- Elmfeldt, Johan, 1997. *Läsningens röster. Om litteratur, genus och lärarskap*. Stockholm/Stehag: Brutus Österlings Bokförlag Symposion. /Diss/.
- Elmfeldt, Johan, 2001. "Ungdomskulturella hypertexter." I: *Tekstkompetence. Rapport fra forskerkonference i Nordisk netværk for tekst- og litteraturpædagogik*. 2001, Tema Nord 2001:576. Højere uddannelse. Nordisk Ministerråd.
- Ely, Margot m. fl., 1993. *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken – cirklar inom cirklar*. Lund: Studentlitteratur.
- Enquist, Per-Olof, 1968. *Legionärerna: [en roman om baltutlämningen]*. Stockholm: Norstedts.
- Entwistle, Noel, 1998 (1986). "Olika perspektiv på inläring." I: Marton, Ference, Dai Hounsell & Noel Entwistle (red.), 1998 (1986). *Hur vi lär*. Stockholm: Rabén Prisma.
- Escarpit, Robert, 1970 (1958/1968). *Litteratursociologi*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- von Feilitzen, Cecilia, 1993. "Väld - sett på olika sätt. Perspektiv på medieväldets påverkan och betydelse." I: von Feilitzen, Cecilia, Michael Forsman, & Keith Roe, (red.), 1993.

- Våld från alla håll. En antologi om våld i rörliga bilder*, Stockholm/Stehag: Brutus Österlings Bokförlag Symposion.
- von Feilitzen, Cecilia, 2000. *Children and Media Violence – Yearbook 2000, Children in the New Media Landscape*. Göteborg: UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, NORDICOM, Göteborg University.
- Fiske, John, 1987. *Television Culture*. London och New York: Routledge.
- Fiske, John, 1989. *Understanding Popular Culture*. London: Routledge.
- Fornäs, Johan, Ulf Lindberg, och Ove Sernhede, 1988. *Under rocken. Musikens roll i tre unga band*, Stockholm/Lund: Symposion bokförlag.
- Fornäs, Johan, 1989. ”Rummets dimensioner. Om modernitet och ungas rörelser.” I: Fornäs, Johan & Mikael Forsman, (red.) 1989. *Rum och rörelser. Om ungas inre och yttre livsrum*. Stockholm: Byggeforskningsrådet.
- Fornäs, Johan, 1993. ”Sfärernas disharmonier.” I: Fornäs, Johan, Ulf Boëthius & Bo Reimer, 1993. *Ungdomar i skilda sfärer*. FUS-rapport nr 5. Stockholm/Stehag: Brutus Österlings bokförlag Symposion.
- Forshage, Patrik, 2000. ”Organisation för språkutveckling.” I: Maj Björk (red.) 2000. *Att växa med språk och litteratur. Svenskläraryrkesföreningens årskrift 2000*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Fridberg, Torben, m.fl., 1997. *Mønstre i mangfoldigheden. De 15-18-åriges mediebrug i Danmark*. Valby: Borgen/Medier.
- Fry, Donald, 1985. *Children talk about books: Seeing themselves as readers*. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press.
- Furhammar, Leif, 2006. *Sex, såpor och svenska krusbär. Television i konkurrens*. Stockholm: Ekerlids förlag.
- Gadamer, Hans-Georg, 1997. *Sanning och metod: i urval/Hans-Georg Gadamer, urval, inledning och översättning av Arne Melberg*. Göteborg: Daidalos.
- Gardell, Jonas, 1992. *En komikers uppväxt*. Stockholm: Norstedts.
- Gardell, Jonas, 2001. *Ett ufo gör entré*. Stockholm: Norstedts
- Gee, James Paul, 2003. *What Video Games have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gerbner, George, 1991. *The Politics of Media Violence: Some Reflections*. Philadelphia: Annenberg School of Communication.
- Giddens, Anthony, 1999. *Modernitet och självidentitet: självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos.
- Gripe, Maria, 1978. *Tordyveln flyger i skymningen*. Stockholm: Bonniers Juniorförlag.
- Gripe, Maria, 1981. *Agnes Cecilia*. Stockholm: Bonniers Juniorförlag.
- Gripe, Maria, 1982. *Skuggan över stenbänken*. Stockholm: Bonniers Juniorförlag.
- Gripsrud, Jostein, 2002. *Mediekultur. Mediesambälle (Mediekultur, mediesamfun, 1999, övers. Sten Andersson)*. Göteborg: Daidalos.
- Grossman, Dave & Gloria DeGaetano, 1999. *Stop Teaching our Children to Kill: a Call to Action against TV, Movies and Video Game Violence*. New York: Crown Publishers.
- Guillou, Jan, 1990 (1981). *Ondskan*. Stockholm: PAN/Norstedts.
- Guillou, Jan, 1999. *Tempelriddaren*. Stockholm: Norstedts.

- Gunder, Anna, 1999. "Berättelsens spel: berättarteknik och ergodicitet i Michael Joyces hyperroman *afternoon, a story*." *Human IT* 3:3, 27-127. URL: <http://www.hb.se/bhs/ith/3-99/ag.htm>, [hämtat 2004-06-12]. /Diss/.
- Gunder, Anna, 2001. "Forming the Text, Performing the Work – Aspects of Media, Navigation, and Linking." *Human IT* 5:2–3. URL: <http://www.hb.se/bhs/ith/23-01/ag.htm>, [hämtat 2004-02-11]. /Diss/.
- Gunder, Anna, 2004. "Harry Ludens: Harry Potter and the Philosopher's Stone as a Novel and Computer Game." *Human IT* 7:2, 1-137. URL: <http://www.hb.se/bhs/ith/2-7/ag.pdf>, [hämtat 2005-09-01]. /Diss/.
- Gustavsson, Bernt, 1996. *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Hansson, Gunnar, 1959. *Dikten och läsaren. Studier över diktupplevelsen*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag. /Diss/.
- Hellberg, Staffan, 2002. "Svenskämnets röster." I: Selander, Staffan (red.), 2002. *Skolämne i kris?*. Stockholm: HLS Förlag.
- Heller, Joseph, 1962. *Moment 22 (Catch-22, 1961, övers. Torsten Blomqvist)*. Stockholm: Wahlström och Widstrand.
- Hellspong, Lennart & Per Ledin, 1997. *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Hättner Aurelius, Eva & Thomas Götselius (red.), 1997. *Genre teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Hirdman, Yvonne, 1997. "Genussystemet – reflexioner kring kvinnors sociala underordning." I: Furuland, Lars & Johan Svedjedal (red.) 1997. *Litteratursociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Hirdman, Yvonne, 2001. *Genus – om det stabila föränderliga former*. Malmö: Liber.
- Holmberg, John-Henri, 1995. *Fantasy. Fantasy litteraturens historia, motiv och författare*. Viken: Replik.
- Holmberg, Olle, 1988. *Videoväld och undervisning*. Stockholm/Stehag: Symposion Bokförlag.
- Hultman, Tor G., 1995. "Två betyg i svenska." I: *Svenska som andraspråk och betygssättningen i svenska*. Stockholm: Fritze.
- Huysen, Andreas, 1986. "Mass culture as a Woman: Modernism's Other." I: Modleski, Tania (ed.), 1986, *Studies in Entertainment. Critical Approaches to Mass Culture*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hydén, Lars-Christer, 2003. "Att känna igen sig själv i den moderna världen." I: Kylhammar, Martin & Jean-François Battail (red.), 2003. *På väg mot en kommunikativ demokrati. Sexton humanister om makten, medierna och medborgarkompetensen*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Inglis, Fred, 1993. *Cultural Studies*. Oxford: Blackwell.
- Iser, Wolfgang, 1978. *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore and London: The John Hopkins University Press.
- Iser, Wolfgang, 1985. "Textens apellstruktur." I: Thavenius, Jan & Bengt Lewan (red.), 1985, *Läsningar. Om litteraturen och läsaren*. Lund: Akademilitteratur.
- Jackson, Rosemary. 1988. *Fantasy. The Literature of Subversion*. London och New York: Routledge.

- Jane, Calamity, 1982. *Till min kära dotter*, (*Letters to her Daughter*, 1976, övers. Marianne Ivarsson). Stockholm: Alfabetabokförlag.
- Jansson, Bo G., 2002. *Världen i berättelsen. Narratologi och berättarkonst i mediaåldern*. Rapport 2001:5. Falun: Högskolan i Dalarna.
- Jensen, Jens F., 1993. "Powerplay – maskulinitet, makt och våld i datorspel." I: von Feilitzen, Cecilia, Michael Forsman, & Keith Roe, 1993. *Våld från alla håll. En antologi om våld i rörliga bilder*. Stockholm/Stehag: Brutus Österlings Bokförlag Symposium.
- Johansson, Annika, 1996. *Världar av ljus, världar av mörker. Fantasy och skräcklitteratur*. Lund: Biblioteksförlaget.
- Johansson, Maj-Gun, 1992. *Klassrumsdiagnoser i Läsning och Skrivning för högstadiet och gymnasiet*. Stockholm: Psykologiförlaget.
- Johnsson-Smaragdi, Ulla & Annelis Jönsson, 2002. *TV och bokläsning – samspel eller konkurrens? Bokens ställning i mediekonkurrensen över tre decennier*. Rapporter om utbildning 3/2002. Malmö: Malmö Högskola, Lärarutbildningen.
- Jordan, Robert, 1992-2005. *Sagan om drakens återkomst (Wheel of Time, 1990-2004, övers. Jan Risheden)*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Jordan, Robert, 1992. *Farornas väg, (The Eye of the World, 1990, övers. Jan Risheden)*. Stockholm: Natur och kultur.
- Joyce, Michael, 1987. *afternoon, a story*. Watertown, MA: Eastgate Systems.
- Karlsson, Maria, 2002. *Känslans röst. Det melodramatiska i Selma Lagerlöfs romankonst*, Stockholm/Stehag: Brutus Österlings förlag Symposium.
- Kertész, Imre, 2002 (1985). *Mannen utan öde (Steg för steg), (Sorstalansäg, 1975, övers. Maria Ortman)*. Stockholm: Pan/Norstedts.
- Kilborn, Richard, 1992. *Television Soaps*. Manchester: B.T. Batsford Ltd.
- King, Stephen, 1997. *Den gröna milen (The Green Mile, 1996, övers. John-Henri Holmberg)*. Höganäs: Bra Böcker.
- Krog, Niklas, 1999. *En magikers styrka*. Stockholm: Rabén och Sjögren.
- Krog, Niklas. URL: <http://www.niklaskrog.nu>, [hämtat 2004-09-30].
- Kvale, Steinar, 1997. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Langer, Judith A., 1992. "Rethinking Literature Instruction." I: Langer, Judith A., (ed.), 1992. *Literature Instruction. A focus on Student Response*. Urbana Ill.: National Council of Teachers of English.
- Langer, Judith A., 1995. *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. New York/London: Teachers College, Columbia University.
- Langer, Judith A., 2005. *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Larsen, Peter Harms, 1990. *Faktion – som uttryksmiddel*. Köpenhamn: Amanda
- Larsson, Lisbeth, 2005. "Författarna checkar ut från fiktionen." I: DN 2005-12-08
- Larsson, Nisse, 2005. "Manga lär barnen japanska." I: DN 2005-10-17.
- Leijonborg, Lars och Jan Björklund, 2006. "Förläng undervisningstiden och öka mängden läxor." I: DN 2006-07-07.
- Levi, Primo, 1988. *Är detta en människa? (Se questo è un uomo?, 1958, övers. Ingrid Börje)*. Stockholm: Bonnier.
- Liliequist, Marianne, 2002. *Väp, bitchor och moderliga män. Kvinnligt och manligt i såpoperornas värld*. Umeå: Boréa Bokförlag.

- Lindholm, Tommy, 1993. "Den våldsamma spänningen. Berättandets förvandling i en kulturell omdaningsperiod." I: von Feilitzen, Cecilia, Michael Forsman, & Keith Roe, 1993. *Våld från alla håll. En antologi om våld i rörliga bilder*. Stockholm/Stehag: Brutus Österlings Bokförlag Symposion.
- Lindroth, Lasse, 1995. *Där inga änglar bor*. Stockholm: Sellin & partner.
- Lindskog, Rune, 1993. *Klassikerboken*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lindström, Fredrik, 2000. *Världens dåligaste språk. Tankar om språket och människan idag*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Lundgren, Max, 1982. *Benny boxaren*. Lund: Skriftställarnas förlag.
- Läsrelsen, URL: <http://www.lasroelsen.nu>, [hämtat 2002-11-20].
- Malcolm X, & Alex Haley 1993 (1966). *Malcolm X självbiografi: (The Autobiography of Malcolm X, 1965, övers. Olle Moberg)*. Stockholm: Ordfronts förlag.
- Malmgren, Gun, 1992. *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*. Lund: Didaktikseminariet. /Diss/.
- Malmgren, Gun, 1999. "Svenskämnets identitetskriser – moderniseringar och motstånd." I: Thavenius, Jan (red.), 1999, *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, Gun, 2002. "Förord till den svenska utgåvan." I: Rosenblatt, Louise, M., *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, Lars-Göran, 1986. *Den konstiga konsten – om litteraturläsning och litteraturpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, Lars-Göran, 1996 (1988). *Svenskundervisningen i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, Lars-Göran, 1997. *Åtta läsare på mellanstadiet. Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Marklund, Liza, 2001 (1995). *Gömnda*, Stockholm: Piratförlaget.
- Martinsson, Bengt-Göran, 1989. *Tradition och betydelse. Om selektion. Legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865-1968*. Linköping: Linköping Studies in Arts and Science. /Diss/.
- Marshall, James D., 1987. "The Effects of Writing on Students' Understanding of Literary Texts." I: *Research in the Teaching of English*, Vol 21, No 1 1987, s 30-87.
- McCormick, Kathleen, 1994. *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester/New York: Manchester University Press.
- McLaren, Peter, 1988. "Culture or Canon. Critical Pedagogy and the Politics of Literacy." I: *Harvard Educational Review* vol. 58 no. 2. Cambridge, Mass.: Harvard Educational Review.
- Meek, Margaret, 1982. *Learning to Read*. London: Bodley Head.
- Meek, Margaret 1983. *Achieving Literacy: Longitudinal Studies of Adolescents Learning to Read*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Millard, Elaine, 1997. *Different Literate. Boys, Girls and the Schooling of Literacy*. London: Falmer Press.
- Molloy, Gunilla, 1996. *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, Gunilla, 1998. "Har fröken läst Fever Pitch?" I: *Svenska i skolan* 1998:2. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Molloy, Gunilla, 2002. *Läraren–Litteraturen–Eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm. /Diss/.

- Mullis, Kary, 1999. *Kemist utan skyddsdräkt (Dancing Naked in the Mind Field, 1998, övers. Margareta Eklöf)*. Stockholm: Svenska förlaget.
- Nesser, Håkan, 1998. *Kim Novak badade aldrig i Genesarets sjö*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Nilsson, Johanna, 1996. *Hon går genom tavlan ut ur bilden*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Nilsson, Nils-Erik, 2002. *Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"*. Malmö: Forskarutbildningen i svenska med didaktisk inriktning. Området för lärarutbildning, Malmö högskola. /Diss/.
- Nordmark, Dag, 1999. *Finrummet och lekstugan: Kultur och underhållningsprogram i svensk radio och TV*. Stockholm: Prisma.
- Norrby, Catrin, 1996. *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Nystrand, Martin, 1997. *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York and London: Teachers College, Columbia University.
- Olsson, Belinda, Brita Zilg & Linda Skugge, 1999. *Fittstim*. Stockholm: DN:s bokförlag.
- Ongstad, Sigmund, 1996. *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier. Et teoretisk-empirisk bidrag til et tverfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep*. Trondheim: Norges teknisk-naturvetenskapelige universitet. /Diss/.
- Pelzer, Dave, 2001. *Pojken som kallades Det (A Child called "It", 1995, övers. Ulf Gyllenhak)*. Stockholm: Forum.
- Penne, Sylvi, 2006. *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Persson, Magnus (red.), 2000. *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Magnus, 2002. *Kampen om högt och lågt. Studier i den sena nittonhundratalets romanens förhållande till masskultur och modernitet*. Stockholm/Stehag: Brutus Österlings Bokförlag Symposion. /Diss/.
- Persson, Magnus, 2005. "Dags att damma av sanningen och rättvisan." I: *Svenska Dagbladet* 2005-02-23.
- Pettersson, Sten & Gunnar Åsén, 1989. *Bildundervisning och det pedagogiska rummet: traditioner, föreställningar och undervisningsprocess inom skolämnet teckning/bild i grundskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Pettersson, Torsten, 2002. *Dolda principer. Kultur- och litteraturteoretiska studier*. Lund: Studentlitteratur.
- Peurell, Erik, 2004. *Om läsning – mer eller mindre. En kommenterande jämförelse av fem läsvanestudier*. Statens kulturråd. URL: <http://www.kur.se/>, [hämtat 2004-11-03].
- Povlsen, Klitgaard, 1996. "Global teen soaps go local: *Beverly Hills 90210* in Denmark." I: *Nordic Journal of Youth Research* 1996:4. URL: <http://www.alli.fi/nyri/young/index.htm>, [hämtat 2005-11-23].
- Pratchett, Terry, 1995. *I lagens namn (Guards! Guards!, 1989, övers. Peter Lindfors)*. Stockholm: B. Wahlströms förlag.



- Probst, Robert E., 1992. "Five Kinds of Literary Knowing." I: Langer, Judith A., (ed.), 1992. *Literature Instruction. A focus on Student Response*. Urbana Ill.: National Council of Teachers of English.
- Reimer, Bo, 1996. "Ungdomar och massmedier." I: *Krokig väg till vuxen. Fyra forskare om fritid, massmedia, skola och arbete. Ungdomsrapporten 1996. Del 2*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Remarque, Erich Maria, 1990 (1929). *På västfronten intet nytt. (Im Western nichts Neues, 1929, övers. Curt Berg)*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Rimmon-Kenan, Shlomith, 1983. *Narrative Fiction: Contemporary Poetics*. London and New York: Routledge.
- Rowling, Joanne K., 1999. *Harry Potter och de vises sten (Harry Potter and the Philosopher's stone, 1997, övers. Lena Fries-Gedin)*. Stockholm: Tiden.
- Rowling, Joanne K., 2000. *Harry Potter och hemlighetens kammare (Harry Potter and the Chamber of Secrets, 1998, övers. Lena Fries-Gedin)*. Stockholm: Tiden
- Rowling, Joanne K., 2001. *Harry Potter och fången från Azkaban (Harry Potter and the Prisoner of Azkaban, 1999, övers. Lena Fries-Gedin)*. Stockholm: Tiden.
- Rowling, Joanne K., 2002. *Harry Potter och den flammande bägaren (Harry Potter and the Goblet of Fire, 2001, övers. Lena Fries-Gedin)*. Stockholm: Tiden.
- Rowling, Joanne K., 2004. *Harry Potter och Fenixorden (Harry Potter and the Order of the Phoenix, 2003, övers. Lena Fries-Gedin)*. Stockholm: Tiden.
- Rosenblatt, Louise M., 1994 (1978). *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, Louise M., 2002 (1938). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosengren, Karl-Erik & Peter Arvidson, 2002. *Sociologisk metodik*. Malmö: Liber.
- Sarland, Charles, 1991. *Young People Reading: Culture and Response*. Philadelphia: Open University Press.
- de Saussure, Ferdinand, 1970. *Kurs i allmän lingvistik (Cours de linguistique général, 1916, övers. Anders Löfqvist)*. Staffanstorps: Cavefors.
- Shelley, Mary Wollstonecraft, 1982 (1959). *Frankenstein (Frankenstein or the Modern Prometheus, 1817, övers. Anna Pyk)*. Uddevalla: Niloe.
- Skantze, Alexander, 1994. *Plus minus noll*. Stockholm: Bonniers.
- Skoglund, Svante & Lennart Waje, 1993. *Svenska Timmar. Antologin*. Malmö: Gleerups.
- Skoglund, Svante, 1997. *Texter och Tankar*. Malmö: Gleerups.
- Skolverket, 1994. *Bildning och kunskap. Särtryck ur Skola för bildning*. Stockholm: Liber.
- Skolverket, 1999. *Ständigt. Alltid!*. URL: <http://www.skolverkets.se/publikationer?id521>, [hämtat 2006-10-10].
- Skolverket, 2000. *Gymnasiet. Kursplaner för ämnet svenska*. URL: <http://www.skolverket.se>, [hämtat 2006-02-14].
- Skolverket, 2001. *PISA 2000. Svenska femtonåringars läsförmåga och kunskaper i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*. Skolverkets rapport 209. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2006. *Könskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval. Rapport nr 286*. URL: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1653>, [hämtat 2006-11-20].
- Skolöverstyrelsen, 1980. *Lgr80*. Stockholm: Liber Läromedel/Utbildningsförlaget.

- Skolöverstyrelsen, 1982. *Supplement 80*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Smidt, Jon, 1989. *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fandt. En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oslo: Universitetsforlaget. /Diss/.
- SOU 1972:9. *Sambället och filmen. Del 2. Film och tv-undervisning. Kortfilm*. Stockholm.
- SOU 1985:33. *Några barn- och ungdomsfrågor 1982-1985*. Stockholm: Liber.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning. Huvudbetänkandet av läroplanskommittén*. Statens offentliga utredningar 1992:94, Utbildningsdepartementet. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1997:121. *Skolfrågor – om skola i ny tid. Slutbetänkande av Skolkommittén*. Stockholm: Statens Skolverk, Liber.
- SOU 1998:160. *Nationella kvalitetsgranskningar. Granskning av läs- och skrivprocessen i undervisningen*. Stockholm: Statens Skolverk, Fritze.
- Star Wars*. URL: <http://www.starwars.com/>, [hämtad 2006-03-17].
- Strindberg, August, 1903. "Ett halvt ark papper." I: Söderblom, Inga och Sven-Gustaf Edqvist (red.), 1992. *Speglingar*. Stockholm: Natur och kultur.
- Svedjedal, Johan, 2000. *The Literary Web. Literature and Publishing in the Age of Digital Production. A Study in the Sociology of Literature*. Stockholm: Kungliga biblioteket.
- Syoguiden. URL: <http://www.syoguiden.se>, [hämtat 2002-10-22].
- Säljö, Roger, 2000. *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Söderblom, Inga & Sven-Gunnar Edqvist, 1992. *Speglingar*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Thavenius, Jan, 1991. *Klasbildning och folkuppsfostran. Om litteraturundervisningens traditioner*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Thavenius, Jan, 1995. *Den motsägelsefulla bildningen*. Stockholm/Stehag: Brutus Österlings Bokförlag Symposion.
- Thavenius, Jan, 1999a. "Traditioner och förändringar." I: Thavenius, Jan (red.), 1999. *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Thavenius, Jan, 1999b. "Modersmålet – redskap eller bildningsämne." I: Thavenius, Jan (red.), 1999. *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Thompson, Jack, 1987. *Understanding Teenager's Reading*. Norwood: Australian Association for the Teaching of English Inc.
- Thorson, Staffan, 2005. *Den dubbla receptionen. Om litteratursamtal mellan elever och deras svensk-lärare*. Skrifter 46. Göteborg: Litteraturvetenskapliga institutionen vid Göteborgs universitet.
- Torell, Örjan (red.), Monica von Bonsdorff, Stig Bäckman & Olga Gontjarova, 2002. *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Rapport nr 12. Härnösand: Institutionen för humaniora vid Mitthögskolan i Härnösand.
- Tolkien, John Ronald R., 1959. *Sagan om Ringen (The Lord of the Rings, 1954, övers. Åke Ohlmarks)*. Stockholm: Almqvist och Wiksell AB.
- Tolkien, John Ronald R., 1960. *Sagan om de två tornen (The Two Towers, 1955, övers. Åke Ohlmarks)*. Stockholm: Almqvist.
- Tolkien, John Ronald R., 1961. *Sagan om kungens återkomst (The Return of the King, 1956, övers. Åke Ohlmarks)*. Stockholm: Almqvist och Wiksell AB.
- Tolkien, John Ronald R., 1971. *Bilbo: en hobbits äventyr (The Hobbit, or There and back again, 1937, övers. Britt G. Hallqvist)*. Stockholm: PAN.

- Tolkien, John Ronald R., 1979. *Silmarillion* (*The Silmarillion*, 1977, övers. Roland Adlerberth). Stockholm: PAN/Norstedts.
- Tolkien, John Ronald R., 2002 (1947). "On Fairy-stories" ("Tree and leaf"). I: *The Tolkien Reader*, New York: Ballantine Books.
- Trondman, Mats, 2003. *Unga vuxna. Kulturmönster och livschanser. En empirisk översikt*. Växjö: Centrum för kulturforskning Växjö universitet.
- Trumbo, Dalton, 1987. *Johnny var en ung soldat* (*Johnny got his Gun*, 1939, övers. Kerstin Gustavsson). Stockholm: Prisma.
- Ulfsgård, Maria, 2002. *För att bli kvinna - och av lust. En studie i tonårflickors läsning*. Stockholm: B. Wahlströms. /Diss/.
- Ullström, Sten-Olof, 2002. *Likt och oliket. Strindbergsbildens förvandlingar I gymnasieskolan*. Stockholm/Stehag: Brutus Österlings Förlag Symposium. /Diss/.
- Waldekranz, Rune, 1976. *Så föddes filmen. Ett massmediums uppkomst och genombrott*. Stockholm: PAN/Norstedts.
- Wertsch, James V., 1998. *Mind as Action*. Oxford: Oxford University Press.
- Wikander, Lars, 1985. *Oskar på femman två*. Örkelljunga: Bokförlaget Settern.
- Wikström, Cecilia, 2006. "Skapa svensk litteraturkanon." I: *Sydsvenska dagbladet* 2006-07-22. URL: <http://www.sydsvenskan.se/opinion>, [hämtat 2006-08-10].
- Wolf, Mark J. P., 2003. "Abstraction in the videogame." I: *The Video Game Theory Reader*. New York och London: Routledge.
- Vološinov, Valentin, 1996 (1929). *Marxism and the Philosophy of Language*, Cambridge Mass. & London: Harvard University Press.
- Vygotskij, Lev S., 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. M. Cole m fl. (ed.), Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Vygotskij, Lev S., 1995 (1930). *Fantasi och kreativitet i barndomen* (*Vooobraženie i tvorčestvo v detskom vozraste*, 1930, övers. Kajsa Öberg Lindsten). Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, Lev S., 1999. *Tänkande och språk* (*Myslenie i reč*, 1934, övers. Kajsa Öberg Lindsten). Göteborg: Daidalos.
- Yrliid, Rolf, 1996. "Den undflyende dokumentarismen. En granskning av hur den svenska sextiotalsdokumentarismen skildras i några litteraturhistoriska översikter och ett förslag till en definition." I: *Tidskrift för Litteraturvetenskap* 1996:1.
- Ziehe, Thomas, 1986 (1982). *Ny ungdom. Om ovanliga läroprocesser*. Stockholm: Norstedts.
- Årheim, Annette, 2005. *Medier och identitet i gymnasisters mångkulturella vardag*. Växjö: Växjö universitet.
- Öhman, Anders, 2002. *Populärlitteratur. De populära genrernas estetik och historia*. Lund: Studentlitteratur.

## Spel

- Counter Strike*, 1999. Utvecklare: Gooseman från spelet *Half-life*. Valve Corporation. URL: <http://www.counter-strike.net>, [hämtat 2005-10-14].
- Diablo*, 1999. Blizzard Entertainment. URL: <http://www.blizzard.com>, [hämtat 2005-04-20].

*Final Fantasy*, 1987, Square Enix. URL: <http://www.square-enix.com>, [hämtat 2006-02-11].

*Harry Potter and the philosopher's Stone*, 2001. Electronic Arts.

*NeverWinterNights*, 2002. Infogrames Entertainment. URL: <http://www.nwb.bioware.com>, [hämtat 2006-03-17].

*Sagan om Ringen (Sagan om de två tornen) Classic*, 2003. Electronic Arts.

*Warhammer*, 1987. Games Workshop URL: <http://us.games-workshop.com>, [hämtat 2006-04-05].

## Film och TV-program

*Ally McBeal*, 1999. Skapad av David E. Kelley. Twentieth Century Fox.

*Atlantis - En försvunnen värld (Atlantis: The Lost Empire)*, 2001. Regi: Gary Trousdale och Kirk Wise. Walt Disney Pictures och Buena Vista.

*Band of Brothers*, 2001. Regi: David Frankel och Tom Hanks. HBO.

*Baren*, 2000. Strix television, TV3.

*Big Brother*, 2000. Kanal 5.

*Bridget Jones Dagbok (Bridget Jones's Diary)*, 2001. Regi: Sharon Maguire. Universal Pictures.

*Bowling for Columbine*, 2002. Regi: Michael Moore. WGA.

*Berserk (manga)*, 1997. Regi: Naohito Takahashi. Nippon Television.

*Braveheart*, 1995. Regi: Mel Gibson. 20th Century Fox och Paramount Pictures.

*City-akuten (ER)*, 1995. Skapad av Michael Crichton, Warner Bros, TV3.

*CSI: Crime Scene Investigation*, 2000. Skapad av Anthony E. Zuiker. Kanal 5, CBS.

*Den förste riddaren (First Knight)*, 1995. Regi: Jerry Zucker. Buena Vista.

*Expedition: Robinson*, 1997. Skapad av Charlie Parson, Strix television. SVT2.

*Fame Factory*, 2003. Skapad av Bert Karlsson. TV3.

*Farmen*, 2001. TV 4.

*G. I. Jane*, 1995. Regi: Ridley Scott. Buena Vista.

*Gladiator*, 2000. Regi: Ridley Scott. Universal Pictures.

*JFK*, 1991. Regi: Oliver Stone. Warner Brothers Entertainment.

*Korpen flyger (Hrafninn flýgur)*, 1984. Regi: Hrafn Gunnlaugsson. F.I.L.M., SFI och Viking Film.

*Levande Litteratur. Dante och Divina Commedia*, 1998. Utbildningsradion och Ulf Jansson.

*Livet är underbart (La vita e bella)*, 1999. Regi: Roberto Benigni. Buena Vista.

*Mary Shelleys Frankenstein (Frankenstein)*, 1994. Regi: Kenneth Branagh. TriStar Pictures.

*Odysseen (The Odyssey)*, 1997. Regi: Andrei Konchalovsky. Hallmark Entertainment.

*Pulp Fiction*, 1994. Regi: Quentin Tarantino. Miramax.

*Rosens namn (Der name der Rose, Il nome della rosa, Le nom de la rose)*, 1986. Regi: Jean Jacques Annaud. Neue Constantin, Cristladi Film, Films Ariande ZDF.

*Saving Private Ryan*, 1998. Regi: Steven Spielberg. DreamWorks.

*Seven (Se7en)*, 1995. Regi: David Fincher. New Line Cinema.

*Shrek*, 2001. Regi: Andrew Adamsson och Vicky Jenson. DreamWorks SKG.

*Skilda världar*, 1996 -2002. Skapad av Thomas Forsberg och Thérèse Fernström. TV 4.

*Star Wars*, 1977. Regi: George Lucas. CBS.

*The Matrix*, 1999. Regi: Landy och Andy Wachowski. Warner Brothers.  
*Titanic*, 1997. Regi: James Cameron. 20th Century Fox och Paramount Pictures.

### **Otryckt material i författarens ägo**

Observationsanteckningar från undervisningen i de fyra klasserna under höstterminen 2001 – vårterminen 2004.

Skriftligt material inhämtat från undervisningen i de fyra klasserna under höstterminen 2001 – vårterminen 2004.

Skriftligt material om elevernas läsning på fritiden inhämtat höstterminen 2001 – vårterminen 2004.

Bandinspelat material från undervisningen i de fyra klasserna under höstterminen 2001 – vårterminen 2004.

Utskrifter av bandinspelat material.

Bandinspelade intervjuer med lärare och elever under tiden höstterminen 2001 – vårterminen 2004.

Utskrifter av intervjuer.

Östlund-Stjärnegård, Eva, mejlkontakt 2004-10-29.



## Personregister

Aarseth, Espen J, 173-174, 178-180  
Adams, Douglas, 90, 191-192  
Albom, Mitch, 46, 74, 85-87  
Alighieri, Dante, 79, 83, 90, 131-136, 237  
Ambjörnsson, Fanny, 26  
Ang, Ien, 162-164, 169  
Annaud, Jean Jacques, 102  
Appleyard, Joseph A., 34-37, 52, 67, 127, 169, 189, 218  
Aristoteles, 114, 207  
Arvidson, Peter, 44  
Aspelin, Kurt, 29  
Asplund-Carlsson, Maj, 28

Bakhtin, Michail M, 16  
Barthes, Roland, 11  
de Beauvoir, Simone, 24, 209  
Bengtsson, Frans G., 57  
Bennet, Lerone, 80  
Benigni, Roberto, 74-75, 121, 127  
Bergman, Lotta, 86  
Bettelheim, Bruno, 207  
Bjurström, Erling, 25-26, 28, 148  
Björk, Nina, 201  
Björklund, Jan, 234  
Boëthius, Ulf, 15  
Bommarco, Birgitta, 232  
Bordwell, David, 157  
Bourdieu, Pierre, 25, 139  
Braaten, Lars Thomas, 136  
Branagh, Kenneth, 114, 117-119  
Brink, Lars, 11, 101, 104  
Broady, Donald, 25, 27, 100  
Brodow, Bengt, 88  
Brooks, Peter, 152, 226  
Butler, Judith, 24

Cameron, James, 151  
Carlqvist, Jonas, 176-178, 181, 251  
Carlsson, Ulla, 148, 201  
Cervin, Cecilia, 205  
Culler, Jonathan, 19

Cohen, Stanley, 11  
Connell, Bob, 183  
Cranny-Francis, Anne, 199

DeGaetano, Gloria, 171  
Dirie, Waris, 20, 84, 202, 206-207, 210  
Drotner, Kirsten, 12, 171-172  
Dysthe, Olga, 129, 231

Eddings, David, 42, 52-53, 189-190  
Edlund, Elisabeth, 110, 235  
Edqvist, Sven-Gunnar, 70  
Ekengren, Hans-Eric, 58, 114  
Elmfeldt, Johan, 28, 128, 172  
Ely, Margot, 37, 42  
Entwistle, Noel, 223  
Escarpit, Robert, 11

Facht, Ulrika, 148, 201  
von Feilitzen, Cecilia, 171, 183, 207, 224  
Fincher, David, 68  
Fiske, John, 144, 168  
Fornäs, Johan, 15, 214  
Forshage, Patrik, 231  
Fridberg, Torben, 15, 144  
Fry, Donald, 151  
Furhammar, Leif, 161

Gadamer, Hans-Georg, 14  
Gardell, Jonas, 63, 68-69, 219, 221  
Gee, James Paul, 28  
Gerbner, George, 180  
Gibson, Mel, 20, 133, 154  
Giddens, Anthony, 23  
Gripe, Maria, 198  
Gripsrud, Jostein, 17-18, 129, 157-160, 167-168, 172  
Grossman, Dave, 171  
Guillou, Jan, 31, 46, 66-67, 77, 79, 82, 85, 88, 92, 227  
Gunder, Anna, 18, 146, 173-174, 177, 180  
Gunnlaugsson, Hrafn, 108  
Gustavsson, Bernt, 99, 106, 233

Haley, Alex, 93  
Hansson, Gunnar, 225  
Hellberg, Staffan, 22



Heller, Joseph, 63  
Hellingwerf, Karin, 148, 201  
Hellspong, Lennart, 11  
Hirdman, Yvonne, 24  
Holmberg, John-Henri, 60, 187-191  
Holmberg, Olle, 11  
Hultman, Tor G., 96  
Huysen, Andreas, 140  
Hydén, Lars-Christer, 22-23

Iser, Wolfgang, 29-31

Jackson, Rosemary, 186  
Jane, Calamity, 208-209  
Jansson, Bo G., 120, 210  
Jansson, Ulf, 83  
Jensen, Jens, F., 183-184  
Johansson, Annika, 189, 199  
Johnsson-Smaragdi, Ulla, 28, 201  
Jordan, Robert, 52, 154-156, 190  
Joyce, Michael, 173  
Jönsson, Annelis, 28, 201

Karlsson, Maria, 152  
Kertész, Imre, 74, 77, 79, 102, 121-128, 219, 226  
Kilborn, Richard, 159  
King, Stephen, 60  
Krog, Niklas, 198  
Kvale, Steinar, 43  
Kulset, Stig, 157

Langer, Judith A., 58-59, 220, 232  
Larsen, Peter Harms, 19-20  
Larsson, Lisbeth, 210  
Larsson, Nisse, 175  
Ledin Per, 11  
Leijonborg, Lars, 202  
Liliequist, Marianne, 140, 165  
Lindberg, Ulf, 214  
Lindholm, Tommy, 194  
Lindskog, Rune, 101  
Lindström, Fredrik, 56, 58-59  
Lorentzon-Ekengren, Brita, 52, 101  
Lucas, George, 187  
Lundgren, Max, 55

Maguire, Sharon, 157  
Malcolm X, 94  
Malmgren, Gun, 28, 38, 88, 97-98, 105, 111, 138, 140-141, 242  
Malmgren, Lars-Göran, 28, 35, 37, 98-99, 126, 210, 219  
Marklund, Liza, 81, 204, 206  
Marshall, James D, 101-102, 190  
McCormick, Kathleen, 29-35, 215, 220, 229  
McLaren, Peter, 27-28, 62, 83, 221  
Meek, Margaret, 34  
Millard, Elaine, 229  
Molloy, Gunilla, 21, 24, 140-141, 230  
Moore, Michael, 92  
Mullis, Kary, 85

Nesser, Håkan, 72  
Nettervik, Ingrid, 88  
Nilsson, Johanna, 63, 65-67, 227  
Nilsson, Nils-Erik, 119  
Nordmark, Dag, 159  
Norrby, Catrin, 66  
Nystrand, Martin, 129, 231

Olsson, Belinda, 199

Pelzer, Dave, 20, 84, 88-89, 202, 205, 208  
Penne, Sylvi, 217  
Persson, Magnus, 11, 18, 21, 109-110, 139, 144, 167  
Pettersson, Torsten, 19  
Peurell, Erik, 15, 144  
Povlsen, Klitgaard, 164  
Pratchett, Terry, 191-192  
Probst, Robert E., 220

Reimer, Bo, 15, 144  
Remarque, Erich Maria, 63, 67  
Rowling, Joanne K., 195, 197  
Rosenblatt, Louise M., 29, 86-87, 130  
Rosengren, Karl-Erik, 44

Sarland, Charles, 102, 207  
de Saussure, Ferdinand, 18  
Scott, Ridley, 61, 154  
Sernhede, Ove, 214  
Shelley, Mary Wollstonecraft, 117-118

Skantzé, Alexander, 70, 63  
Skoglund, Svante, 101, 134  
Skugge, Linda, 199  
Smidt, Jon, 129, 225  
Solum, Ove, 157  
Spielberg, Steven, 61, 68, 126  
Strindberg, August, 12, 46, 70-71, 106, 108  
Svedjedal, Johan, 24, 172, 174  
Säljö, Roger, 16  
Söderblom, Inga, 70

Tarantino, Quentin, 150  
Thavenius, Jan, 11, 27-29, 96, 100, 110  
Thorson, Staffan, 129  
Torell, Örjan, 70, 220  
Tolkien; John Ronald R., 24, 145-146, 154, 177, 185, 186-190, 193-194, 197, 199  
Trondman, Mats, 200  
Trumbo, Dalton, 63

Ulfgard, Maria, 21, 202, 230  
Ullström, Sten-Olof, 32, 33-34

Waje, Lennart, 101  
Waldekranz, Rune, 152  
Warchowski, Andy, 150  
Warchowski, Landy, 150  
Wertsch, James V., 16, 174  
Wikander, Lars, 78  
Wikström, Cecilia, 102  
Wolf, Mark, J. P., 178  
Vološinov, Valentin, 16  
Vygotskij, Lev S., 16, 47, 214-215, 236

Yrlid, Rolf, 19-20

Ziehe, Thomas, 129  
Zucker, Jerry, 131

Årheim, Annette, 28  
Öhman, Anders, 139, 187-188, 197

# Mellan Dante och *Big Brother*

---

Två världar som sällan möts

Hur fungerar gymnasieskolans litteraturundervisning när den utgår från ett vidgat textbegrepp? Vilka texter används och hur får eleverna möta dem? Vad läser eleverna på fritiden? Och vilken betydelse har fiktionsläsningen för hur de formar sin identitet?

Genom att följa fyra gymnasieklassers svenskundervisning och också beskriva elevernas fritidsläsning, belyser denna doktorsavhandling av Christina Olin-Scheller förutsättningarna för utveckling och lärande genom svenskämnet.

Vi möter elever som söker ett känslomässigt engagemang i sin läsning – flickor genom ”sanna” berättelser på film, TV och i romaner och pojkar genom multimediers manliga hjältar. Dessutom får vi en inblick i hur deras lärare strävar efter att både utveckla elevernas kunskaper om skönlitteratur och samtidigt förmedla bildning.

*Mellan Dante och "Big Brother". En studie om gymnasieelevers textvärldar*, är en bok om läsning och litteraturundervisning i ett samhälle präglad av multimedier. Det är en skildring av två världar som sällan möts. Författaren skissar dock en modell där svenskämnet har en viktig roll i ungdomars utveckling av att förstå och skapa mening kring olika sorters fiktionstexter.

Christina Olin-Scheller är gymnasielärare i svenska, engelska samt idrott och hälsa. Hon arbetar sedan slutet av 1990-talet med såväl lärarutbildning som utvecklings- och forskningsfrågor vid Karlstads universitet.